



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

El analfabetismo como instrumento de dominación en Chiapas y la “Cruzada por la lucha contra el analfabetismo”, mediante el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA) 2007-2009.

TESIS PROFESIONAL

para obtener el título de

Licenciado en Ciencia Política y Administración Pública.
Opción: CP.

PRESENTA:

Gustavo Pérez López

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Gerardo Cruz Reyes





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos

A mi familia por la confianza que en mi depositan al aferrarme al interés por continuar estudiando. A la UNAM y la DGOSE por su programa de Servicio Social y voluntariado “La UNAM en tu comunidad”, en cuyas experiencias tanto en Chiapas como en Guerrero, no sólo descubrí una pasión por la investigación y el trabajo comunitario, sino que afiancé una formación académico-vivencial que las aulas no proveen. A los pueblos Tzotziles de los Altos de Chiapas, particularmente del Municipio de Magdalena Aldama por permitirme, junto con mis compañeros, trabajar con ellos, vivir entre ellos y aprender en conjunto. A los coordinadores del proyecto CHISPA, especialmente a Patricia López, Héctor Mejía y Alejandro Alarcón Zapata por su apoyo y confianza durante mi participación en Chiapas en la Campaña de alfabetización y su posterior apoyo a la realización del presente trabajo, así como a los cubanos del programa *Yo, sí puedo* y su labor humanitaria en Chiapas. A mi asesor y profesor Gerardo Cruz Reyes quien me guió paso a paso en la construcción del presente trabajo de tesis. A Miriam por su amor y apoyo incondicional, por aguantar mis ausencias, necesarias en esta actividad fuera de casa. A las lecturas de Paulo Freire que mantuvieron mi inspiración constante en el tema y contribuyeron a conservar la suficiente subjetividad de aquello que no puede transmitirse en términos académicos.

Índice:

Introducción.	5
Capítulo I: El analfabetismo en el Estado asistencial.	8
1 Fases del analfabetismo y la política gubernamental en el Estado asistencial.	8
a) Primera fase (1920-1946).	11
Álvaro Obregón (1920-1924).	11
Plutarco Elías Calles (1924-1928).	16
Maximato (1928-1934).	18
Lázaro Cárdenas (1934-1940).	20
Manuel Ávila Camacho (1940-1946).	24
b) Segunda fase (1946-1964).	29
Miguel Alemán Valdés (1946-1952).	29
Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958).	31
Adolfo López Mateos (1958-1964).	35
c) Tercera fase (1964-1981).	40
Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).	40
Luis Echeverría (1970-1976).	47
José López Portillo (1976-1982).	52
Capítulo II: Chiapas y el analfabetismo en la transición al Estado neoliberal.	58
1 El analfabetismo como herencia social dominante en Chiapas.	59
a) El CCTT y los primeros esfuerzos en Chiapas.	62
b) La Iglesia y su labor sociopolítica en las comunidades chiapanecas.	65
c) Conflicto y dominación en las comunidades indígenas chiapanecas.	69
2 Datos físicos y sociodemográficos de Chiapas.	74
a) Datos generales	74
b) Contienda partidista.	78
c) Educación.	79
d) Analfabetismo.	80
Capítulo III: El INEA, la continuidad del analfabetismo en México.	82
1 La institución descentralizada en atención a los adultos.	83
a) La federalización de la educación para adultos y los ejes de acción del INEA.	89
2 El INEA a debate, un balance negro.	97
a) La acción intermitente del INEA.	100
3 El IEA. La acción perpetua del analfabetismo.	102
Capítulo IV: Uso y manipulación política del analfabetismo en Chiapas. El CHISPA y la cruzada en la lucha contra el analfabetismo 2007-2009.	113
1 El EZLN frente al Estado neoliberal. La demanda educativa.	113
a) La educación insurgente.	123

b) Paternalismo y asistencialismo, una respuesta a la carencia.	125
2 El proyecto interinstitucional para erradicar el analfabetismo en Chiapas. La creación del Consejo.	131
3 El método cubano <i>Yo, sí puedo</i> y su implicación política en apoyo a la alfabetización en México.	139
a) El <i>Yo, sí puedo</i> y su labor internacional.	142
b) Antecedentes de la televisión educativa en México.	143
c) Los primeros esfuerzos del <i>Yo, sí puedo</i> en México.	145
d) Evaluación y crítica hacia el método cubano.	150
4 Las metas de la cruzada, los planes y los acuerdos.	154
a) El apoyo de los medios masivos de difusión.	155
b) Los recursos de la campaña.	157
c) Inicia la cruzada.	158
d) Los resultados.	161
e) La desaparición del Consejo. Fin de la Cruzada.	164
f) Consideraciones finales sobre el caso CHISPA.	173
Conclusiones y propuestas.	175
Anexos	183
Índice	188

Introducción:

La presente investigación corresponde al interés por el estudio del uso político del analfabetismo en México, especialmente, en las comunidades de mayor marginación del país, como es el caso de Chiapas. Interés que surge y se desarrolla al haber trabajado de cerca con comunidades vulnerables de esa entidad, donde la continua interacción tanto con la parte afectada por el problema (las comunidades), así como con la parte responsable de la solución del mismo (las instituciones), hizo posible una mejor comprensión de la naturaleza del fenómeno, así como vislumbrar algunas alternativas contra el analfabetismo, que aumentan el interés por el análisis de este tema.

El analfabetismo es un problema de justicia social, legado de una desatención histórica hacia las comunidades en condiciones de pobreza, marginación y explotación, cuyas consecuencias se presentan hasta nuestros días. Su naturaleza no radica únicamente en la carencia de habilidades educativas básicas que integran la lectoescritura, es decir, el analfabetismo va más allá de una cuestión pedagógica, es esencialmente un problema político. Además, es conveniente precisar para los fines de esta investigación, que el analfabetismo es un problema que requiere un tratamiento analítico específico, como parte integrante del problema de la educación en general.

Mediante este punto de vista, la política educativa en Chiapas, se concibe como un factor supeditado a procesos políticos coyunturales (especialmente electorales), en detrimento de un proyecto de educación integral. Ello se ha traducido, ineludiblemente, en un profundo analfabetismo, que continúa demostrando toda su agudeza en la población adulta, especialmente de las zonas indígenas. Se trata de un fenómeno de exclusión política y social, encubierto en un largo proceso histórico de rezago educativo con poderosos vínculos políticos.

Asimismo, es determinante analizar el papel de la campaña de alfabetización masiva en Chiapas, llevada a cabo en la administración de Juan Sabines Guerrero (2006-2012) y, el impacto que tuvo el Consejo Chiapas Solidario por

la Alfabetización (CHISPA), creado para coordinar las labores de erradicación del analfabetismo, en conjunto con el método cubano *Yo, sí puedo*, mediante programas que pretendieron escapar al tradicional diseño de educación para adultos monopolizado por las instituciones oficiales (SEP, INEA, IEA), acorde con la política federal y estatal.

Por lo tanto, la situación actual del analfabetismo en Chiapas nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿Cómo es que a 90 años de alfabetización institucionalizada a partir de la SEP, el analfabetismo continúa siendo un problema vigente?, ¿Qué características conforma el estado de Chiapas, para ser la entidad con el mayor número de analfabetas a nivel nacional?, ¿A qué se debe que el analfabetismo a nivel nacional mantenga cifras muy similares desde 1920 hasta la actualidad y, lejos de disminuir, continúe incrementándose en Chiapas?, ¿Por qué el analfabetismo es una condición generalmente acompañada de pobreza, marginación y exclusión social?, ¿Qué papel juegan las instituciones oficiales de educación para adultos frente a un problema tan vigente? y, ¿Qué determinó el fracaso de la campaña de alfabetización masiva más importante en Chiapas?

El contenido de las respuestas a estos cuestionamientos se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos:

El primer capítulo describe el problema de la atención a la educación para adultos en México a partir de 1920, mediante dos procesos: 1) La política educativa del Estado y, 2) el tipo de programas pedagógicos. Estos están ubicados en cuatro fases, las tres primeras dentro del modelo del Estado asistencial (1920-1981), bajo un carácter de atención masiva, expansiva y nacionalista, con una fuerte centralización y concentración de facultades por parte del Ejecutivo y, una cuarta fase iniciada a principios de los 80's en que se crea el INEA y se agota el Estado asistencial, comenzando a establecerse el modelo neoliberal, que continúa con un perfil asistencialista y paternalista en esta materia.

El segundo capítulo constituye el contexto del analfabetismo en Chiapas, determinado por la centralización educativa de la SEP y el sucesivo

distanciamiento respecto de los grandes cambios producidos por la Revolución. Se procura ubicar los hechos con los que a partir de la creación del primer Centro Coordinador Indigenista de la República Mexicana en 1951, se pretendió contrarrestar la gravedad del problema, especialmente en las áreas con mayores desventajas, tanto desde la parte gubernamental, así como a partir de nuevos actores políticos y religiosos.

El tercer capítulo corresponde a la descentralización de los servicios de educación para adultos que comienzan con la creación del INEA, dando inicio a la cuarta fase del analfabetismo (1981 a la fecha). En esta etapa el Ejecutivo continúa ejerciendo cierta concentración de facultades en la educación para adultos, suficientes para mantener al INEA en un papel subordinado al Ejecutivo, adaptando los programas a la actividad o pasividad que el proyecto político en turno demande. Asimismo, se describen los programas de acción del INEA y sus dependencias descentralizadas, así como el balance de los resultados logrados por el Instituto en los 30 años que lleva ejerciendo sus labores a nivel nacional y particularmente en el estado de Chiapas.

Finalmente en el cuarto capítulo, continúa la cuarta fase del analfabetismo (1981 a la fecha), ubicando a Chiapas dentro del contexto del Estado neoliberal que en materia de educación para adultos conserva su carácter asistencialista y paternalista, situación que persiste a lo largo de nueve décadas, especialmente en las zonas más vulnerables, características que perduran no sólo hasta que se agota el modelo del Estado asistencial, sino que continúan en los años siguientes con el establecimiento del Estado neoliberal.

En este contexto, se ubica la aparición del EZLN como el hecho que pone la pauta de las demandas históricas para los pueblos más pobres y rezagados de Chiapas, siendo el analfabetismo una de sus principales manifestaciones.

Asimismo, se describe el proceso de la campaña de alfabetización más importante en la historia de Chiapas, transcurrida dentro de un esquema que ratifica no sólo la disputa de intereses políticos contrarios a la educación, sino

la pasividad y simulación educativa del INEA-IEA, así como el papel político-pedagógico que jugó el método cubano *Yo, sí puedo* en esta campaña.

Capítulo I: **Analfabetismo en el Estado asistencial.**

Con el objetivo dirigido a poder entender la dinámica actual del analfabetismo en el estado de Chiapas, se sitúa este primer capítulo, que trata sobre la construcción de la educación para adultos en México a partir de 1920, en sus dos procesos: 1) La política educativa del Estado y, 2) los programas pedagógicos. Ambos procesos están ubicados en cuatro fases, las tres primeras dentro del modelo del Estado asistencial caracterizadas en esta materia por una marcada centralización de la educación y una concentración de facultades por parte del Ejecutivo, reflejadas en los programas que paulatinamente van perdiendo su carácter masivo y nacionalista, pero no su perfil asistencialista y paternalista con el que se continúa a partir de la cuarta fase iniciada a principios de los 80's en que se crea el INEA y se agota el Estado asistencial, comenzando a establecerse el modelo neoliberal.

1 Fases del analfabetismo y la política gubernamental en el Estado asistencial.

El analfabetismo en las personas adultas, es sólo uno de los graves problemas que tiene la educación en México y su origen es de orden político.

Para el análisis del analfabetismo en el Estado asistencial, se sitúan tres grandes fases entre 1920 y 1981, seguidas de una cuarta fase en la que se agota el Estado asistencial y comienza el modelo del Estado neoliberal. Cada fase se construye simultáneamente en sus dos procesos. Dichas fases son las siguientes:

- 1) 1920-1946. *Políticas educativas de masificación e integración nacional de la educación.* Este periodo, en lo referente a la alfabetización y educación para adultos, está caracterizado por la centralización de la educación y concentración de facultades por parte del Ejecutivo, con programas de carácter nacionalista, paternalista, asistencialista, masificador y de redención nacional.

Los programas en esta materia estuvieron caracterizados por una planeación pedagógica mínima e insuficiente, carencia de conocimiento del problema y de las características socioculturales de las regiones más prioritarias a atender.

- 2) 1946-1964. *Políticas desarrollistas de la educación.* Continúa la centralización de la educación y la concentración de facultades en esta materia por parte del Ejecutivo. Se institucionaliza la campaña que da continuidad a la alfabetización masiva, pero se elimina el carácter redentor de la misma que la caracterizó en la fase anterior. En el ámbito internacional se globaliza el problema del analfabetismo con la creación de la UNESCO.

Los programas estuvieron mejor planeados que en la etapa anterior, pero ahora adecuados al proyecto de desarrollo nacional, con una atención desequilibrada para las zonas rurales más rezagadas respecto de las más urbanizadas.

- 3) 1964-1981. *Políticas de reorganización, formalización y descentralización de la educación para adultos.* En esta etapa se da comienzo a la descentralización de los programas de educación para adultos. Se formaliza el proceso de educación en esta modalidad con medidas permanentes y reguladas por ley, para finalmente concretar la descentralización de la educación para adultos en el ámbito federal y asegurar los servicios mediante la creación del INEA como organismo rector.

Al comienzo de esta fase se rompe con el esquema de las campañas masivas tradicionales de alfabetización nacional, adoptando un proyecto de campaña selectiva en las regiones consideradas de mayor capacidad productiva, con programas de mayor estabilidad.

En este periodo, la planeación de los programas fue más concreta, específica y de mayor especialización, pero continuó el desequilibrio de

la atención hacia las zonas rurales más rezagadas respecto de las más urbanizadas.

Es pertinente mencionar, que la cuarta fase aunque es mencionada en este apartado para fines metodológicos, será desarrollada en los siguientes capítulos.

- 4) 1981 a la fecha. *Políticas de acción intermitente y simulación educativa para adultos*. Este periodo se caracteriza por una inicial estructuración y control de los programas y, una posterior pasividad y simulación de la educación para adultos con momentos de acción intermitente. Continúa una cierta concentración de facultades en esta materia por parte del Ejecutivo, suficientes para mantener al INEA en un papel subordinado.

Al interior del INEA se centralizaron los programas hasta 1998, año en que comienza el proceso de federalización del instituto. Desde los 40's sigue sin concluir el proceso de especialización de los programas enfocados a las necesidades específicas de los estados, especialmente para las comunidades indígenas monolingües. En 30 años la labor del INEA ha ejercido su control en la implementación de los programas, pero sus alcances han quedado rebasados ante la realidad educativa nacional.

Las tres primeras fases a desarrollar conforman el proceso de la construcción del proyecto de educación para adultos en México, inmediatamente posterior a la Revolución que inició en 1910, la cual no fue suficiente para romper con la aguda situación de rezago educativo, en especial en lo que respecta al fenómeno del analfabetismo, sostenido por la limitada atención educativa a los adultos desde los tiempos coloniales.

Por su parte, la Revolución dejó un país devastado física y moralmente, por lo que la tarea primordial de los gobiernos posrevolucionarios debía ser de reconstrucción nacional. Dada la situación educativa en México y las consecuencias sociales que acarrearón los 10 años de guerra en gran parte del

territorio nacional, en 1920 comenzaron los programas institucionales con el objetivo de sentar las bases de un proyecto educativo nacional, que comenzaría por erradicar el problema del analfabetismo, como el más grave en materia educativa que afectaba cerca de la mitad de la población tanto en la ciudad como en el medio rural.

A continuación se describen los proyectos de educación para adultos, en cada una de sus fases desde 1920 hasta 1981.

a) Primera fase (1920-1946).

Álvaro Obregón (1920-1924).

Esta etapa inicia con el gobierno de Álvaro Obregón, cuya administración en materia de educación se entiende en la lógica de un poder Ejecutivo del cual dependen los programas que pretendían hacer válidos los preceptos revolucionarios contenidos en el artículo 3º constitucional. Es José Vasconcelos quien en 1920 como rector de la Universidad Nacional y en 1921 al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP)¹, lanza la primera propuesta de un plan emergente de alfabetización que contemplaba tanto a obreros como campesinos e indígenas, como los grandes sectores sociales en desventaja carentes de las habilidades educativas mínimas.

En este mismo año, el Censo reporta un total de 6 879 348 analfabetas tanto niños como adultos, que representaron el 47.99% de una población total de 14 334 780 personas².

La campaña vasconcelista fue precedida por una labor ideológica mediante circulares de prensa nacional, en los que Vasconcelos convocó al público a

¹ Se debe acentuar, que es el propio Vasconcelos quien desde su cargo como rector de la Universidad Nacional demanda la necesidad de una institución pública que hiciera extensiva la educación básica en todo el territorio nacional, creándose en 1921 la Secretaría de educación Pública, después de que en 1917 desapareciera la Secretaría de Instrucción Pública, producto de los esfuerzos de Justo Sierra en el régimen porfirista. *Vid.*, Augusto Santiago Sierra. *Las misiones culturales (1923- 1973)*, México, SEP., 1973, 1ª edición, p. 151.

² INEGI, IV Censo General de Habitantes, 1921. Se debe resaltar que las cifras incluyen tanto a niños como adultos, ya que aún no existía un sistema nacional de educación básica donde se atendiera específicamente a los niños. Los niños sin escolaridad alguna se incorporan en un plan de educación primaria más extenso hasta el sexenio de López Mateos con el Plan de Once Años. Las décadas de los años 60's y 70's fueron un proceso de incorporación de los niños al sistema de educación primaria.

colaborar en una obra a la que calificó de *redención nacional*; según palabras del rector, era necesario ser “los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista”³. El llamado tuvo respuesta inmediata en los distintas esferas sociales, principalmente en la clase media, estudiantes y académicos, burócratas y pequeños comerciantes, sólo bastaba tener acreditado el 3º de primaria para ser parte del Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental. Menciona Engracia Loyo que “enseñaban donde podían, en domicilios particulares, en patios de vecindad, en lotes baldíos, con los muros como pizarrón, en carpas improvisadas, en aulas de escuela”⁴, descripción que ofrece un panorama del ambiente alfabetizador que significó el arranque de esta campaña masiva.

Al frente de la SEP, Vasconcelos continuó impulsando la campaña que como rector había iniciado, pero ahora de una forma más organizada, aunque bajo la tutela obregonista de la que dependía. De esta manera, se establecieron centros escolares de enseñanza general en los lugares de mayor población; se editó y distribuyó material de alfabetización y lectura; se crearon bibliotecas; se impartieron oficios como actividades complementarias, creando la figura del *maestro móvil*, con el objeto de impartir la alfabetización en diversos lugares. Otra novedad fue el llamado *Ejército Infantil* integrado por niños de primaria que se sumaron al proyecto. A partir de 1920, las escuelas nocturnas se multiplicaron en las fábricas y talleres principalmente en la capital de la República, incluyendo cárceles, hospitales e iglesias protestantes, así mismo, se fundaron centros culturales, de artes y oficios en estados como Aguascalientes, Colima, Durango, Guerrero, Hidalgo, Guanajuato, Puebla Sonora, entre otros.

Con objeto de buscar garantizar la continuidad de la educación para adultos, se produjo una amplia gama de libros escolares que apoyaran la alfabetización, incentivaran la lectura y pudieran evitar la interrupción educativa de los adultos.

³ Augusto Santiago Sierra, *op. cit.*, p. 208.

⁴ Engracia Loyo, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo II, s/fecha, 1ª edición, p. 344.

Como actividad complementaria, se agregó la *Educación Artística* por medio del departamento de Bellas Artes que implementó la enseñanza del dibujo y la música, con el objeto de enseñar a emplear el tiempo libre y fructificar los ratos de ocio.

El México rural por su parte, estaba integrado además de la población mestiza por un amplio sector de población indígena. De los 14 334 780 habitantes, 4 176 000 eran indígenas, de los cuales más de 1 000 000 no hablaban ni entendían el español⁵. La problemática indígena no sólo era educativa, sino de salud, alimentación, vivienda y de tierras, no obstante por el momento, se consideró que la escuela era el único elemento posible para aminorar las carencias indígenas, misma que se utilizó como mecanismo unificador frente al resto del pueblo mexicano. Antes de iniciar la alfabetización se buscó establecer el idioma español como dispositivo unificador, sin embargo, al no tomarse en cuenta o pasar por alto las características socioculturales de los pueblos indígenas que los hacen distintos de los demás pueblos, los resultados positivos de la homogenización lingüística fueron prácticamente nulos. Es pertinente recordar que los pueblos indígenas no sólo difieren en sus distintas lenguas, sino también por sus costumbres, creencias y un profundo arraigo territorial, sin sentido de pertenencia o identidad nacional, es decir, la unidad nacional no era un asunto de interés para los pueblos indígenas, situación que hizo más compleja la propuesta educativa en estas regiones.

Engracia Loyo menciona que los grupos *tradicionalistas* o *conservadores*, “creían que la mejor manera de educar al indígena era imponerle los valores y patrones de la cultura occidental. El indígena debería estudiar en la misma escuela que el blanco o el mestizo, se le debería de enseñar el español en uno o dos años preparatorios y había que darle la misma enseñanza que al pueblo mexicano en general, pues sólo así se lograría la unidad nacional”⁶. No obstante, los siglos de colonización habían demostrado que la imposición de valores ajenos a sus costumbres milenarias, es uno de los factores centrales que los orillaron a la marginación territorial, ya que de esa manera encontraban

⁵ Engracia Loyo, *Ibid.*, p. 360.

⁶ Engracia Loyo, *Ibid.*, p. 361.

cierta protección ante la pérdida de sus propios valores, es decir, si mediante la imposición fueron aislados durante la colonia, no iba a ser ahora la imposición, la dinámica que hiciera posible la integración nacional.

Con el objetivo de ingresar a los rincones más apartados del medio rural, se fundaron las *Casas del Pueblo* dirigidas por un grupo de estudiantes de la Preparatoria y de la Universidad a quienes se les llamó *Misioneros*, aludiendo a los Frailes que emprendieron la conquista espiritual en México al iniciar la colonia. La escuela rural o Casa del Pueblo, menciona Moisés Sáenz, “es un centro social para la comunidad... es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para los niños únicamente, es también para los jóvenes; lo es igualmente para las madres y para los padres”⁷. La *Casa del Pueblo* estuvo enfocada en la educación elemental de las comunidades y, dadas las necesidades, se atendía por igual a niños y adultos.

A raíz de este nuevo modelo en la educación rural e indígena, surgieron las *Misiones Culturales*⁸, formadas por cuerpos docentes ambulantes cuya labor inicialmente radicaba en la preparación de nuevos maestros para el servicio educativo; sin embargo, dadas las necesidades y la demanda de los conocimientos impartidos, se extendieron a todo aquél que solicitara el servicio.

La campaña vasconcelista, fue la primera en su género con tintes de *Cruzada*, que involucró a un amplio sector de la población, en la solución de un problema que se presentó como la raíz de todos los males, es decir, la falta de educación del pueblo.

No obstante, esta campaña no tuvo los resultados esperados y, aunque pretendió cubrir todo el país, sólo Aguascalientes, Guerrero, Durango, Campeche, Yucatán, Oaxaca, Querétaro y Michoacán respondieron al llamado

⁷ Moisés Sáenz, *Algunos aspectos de la educación en México*, en Engracia Loyo Bravo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano* (antología), México, SEP, 1985, 1ª edición, p. 21.

⁸ La Misión Cultural estaba compuesta por un grupo de maestros y un especialista en organización y métodos de enseñanza para armonizar los programas escolares con las actividades agrícolas y la industria familiar. Posteriormente la Misión Cultural dio nacimiento a la Normal Regional.

del rector, pero la respuesta en general fue débil⁹, situación que se debió en buena parte, a que al interior del resto de los estados, las necesidades estuvieron determinadas por los poderes locales ajenos a la transformación nacional que la Revolución demandaba. “La campaña alfabetizadora que había despertado tantas expectativas terminó poco exitosa y sin haber disminuido significativamente el grado de analfabetismo. El presidente Obregón en su último informe de labores, se refirió a 52 000 alfabetizados durante su régimen, cifra insignificante comparada con los millones que existían en el país”¹⁰. Con todo, a pesar del recorte presupuestal que pasó de 52 362 913 a 25 593 347 pesos, se habían dado los primeros pasos en un terreno hasta entonces desconocido, quedando al descubierto la magnitud del problema, no sólo por las condiciones educativas, sino económicas, geográficas y humanas, panorama que por ende, tendría que haber servido de base para dar continuidad y eficientar las tareas en esta obra educativa.

No obstante, los escasos resultados comenzarían a deberse a partir de estos años, a la centralización de la educación y a la concentración de facultades radicadas en el Ejecutivo, lo que originó un desequilibrio en la implementación de los programas que llegaban debilitados a las zonas más alejadas y de mayor necesidad, no sólo por los recursos que lejos de mantenerse fueron paulatinamente retirados de la campaña, sino por la falta de un plan estructurado y especializado que incluyera el suficiente personal capacitado, además de estrategias y metodologías acordes a la población objetivo. La SEP por lo tanto, quedaba rebasada por la dimensión del problema que iba más allá de sus alcances, al tiempo que la frecuente motivación de Vasconcelos pretendió suplir las deficiencias, mismas que denotaron los resultados.

Hasta entonces, la Campaña de Alfabetización impulsada por Vasconcelos, conforma a su vez, el primer intento de alfabetización en México desde un enfoque formalizado en el plano institucional, el cual respondió a la urgente demanda que implicaba el problema de la educación elemental, como el de

⁹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, COLMEX, 1999, 1ª edición, p. 129.

¹⁰ Engracia Loyo, *Ibid.*, p. 133.

mayor prioridad en la materia. Se trataba fundamentalmente, de saldar una deuda histórica para con la población menos favorecida y, de esta manera, procurar el cumplimiento de los postulados de la Revolución insertados en la Carta Magna de 1917. En aquel momento, la educación pública no contaba con una ley orgánica que la reglamentara, por lo que la relación entre el poder federal y los estados derivó en un problema que afectaría a las entidades en desventaja de acuerdo a su situación económica, geográfica, política o cultural, pues el desenvolvimiento de la SEP fue distinto en cada estado, reflejo de la centralización educativa, resultando más beneficiados los estados económicamente mejor ubicados, pertenecientes al centro y norte del país, pero descuidando la parte sur del territorio nacional, específicamente Guerrero, Oaxaca y Chiapas.

Plutarco Elías Calles (1924-1928).

Con la llegada de Plutarco Elías Calles al frente del Ejecutivo, Vasconcelos sale de la SEP, de manera que la Campaña de Alfabetización cambió drásticamente. Calles suprimió el Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo aunado a un drástico descenso del presupuesto para la SEP¹¹ y, aunque se conservaron algunos centros de educación para adultos, la enseñanza tendría ahora un enfoque utilitario hacia los obreros y campesinos con el objeto de incentivar su capacidad productiva.

Con base en estas acciones la administración de Elías Calles, dado el alcance de sus facultades, se desarrolló bajo la lógica de una *educación impositiva*¹², que hiciera posible la *Unidad Nacional* con la homogenización de los programas educativos que no tomaron en cuenta las diferencias socioculturales tan diversas y evidentes.

¹¹ Presupuestos asignados a la SEP 1908-1926: 1908-1909, 7 141 019.13 (6.76%); 1912-1913, 8 155 443.30 (7.32%); 1918-1919, 1 812 693.74 (0.84%); 1920-1921, 12 296 265.00 (4.90%); 1921-1922, 49 826 716.00 (12.98%); 1922-1923, 55 362 913.50 (15.02%); 1923-1924, 25 523 347.60 (8.5%); 1924-1925, 21 568 575.41 (7.13%); 1925-1926, 22 434 925.96 (7.16%). En Josefina Zoraida Vázquez. *Nacionalismo y educación en México*, México, COLMEX, 1979, 1ª reimpresión, p. 160. Como está indicado, a partir de 1921, el presupuesto asciende significativamente, pero en 1923 vuelve a descender.

¹² Educación impositiva: Educación basada en prácticas autoritarias, cuya dinámica obliga a los educandos a ocupar un papel de súbditos, prestos a obedecer los requerimientos del maestro como única autoridad en el aula.

Sin la figura política y moral de Vasconcelos, a la SEP se le despojó de su carácter apostólico para darle una orientación más pragmática dirigida al desarrollo agrícola y al manejo de instrumentos de trabajo. Si para Vasconcelos el objeto de su preocupación era el desarrollo personal e integral a través de la lectoescritura, para Bernardo Gastelum, su sucesor, el objetivo de la escuela, fue hacer de cada campesino un productor autosuficiente, por encima de la lectura.

De esta manera las disputas ideológicas alrededor de la educación elemental, mediante sus titulares, comenzarían a hacer del analfabetismo a partir de entonces, un asunto de soluciones de paso, en el que cada funcionario imponía su propio enfoque político educativo, mantenido durante su administración, pero remplazado por otro distinto en el periodo consecutivo.

Es así, que se durante el cuatrienio de Calles se iniciaron campañas sociales que remplazaron a la campaña alfabetizadora, entre ellas *la campaña pro-limpieza* y *la campaña pro-lengua nacional*, vinculadas con la educación de adultos pero llevadas a cabo sólo en el Distrito Federal.

Por otro lado, el 1º de enero de 1925 el Departamento de Cultura Indígena se convirtió en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, con escuelas mixtas, cuya labor principal sería la alfabetización de los indígenas, que dieron continuidad a la labor de las *Casas del Pueblo* del régimen anterior. Al igual, se dio continuidad a las *Misiones Culturales* y se establecieron en 1926 la Dirección de Misiones Culturales para coordinar las acciones de los grupos de maestros de las mismas, distribuidos en la república.

Sin embargo, señala Engracia Loyo, que un estudio realizado por la SEP bajo el título de "Sistema de escuelas rurales", reveló las dificultades que los maestros enfrentaban y descubrió que mucha gente indígena sentía una intromisión de la escuela para con su vida, además de la resistencia por aprender el idioma de los blancos quienes los explotaban. Tal fue el caso de la municipalidad de San Andrés, Chiapas, donde había doce escuelas rurales cuyos maestros se enfrentaron al rechazo de la población pues, "los niños

huían de la escuela y los adultos se negaban a asistir a los cursos nocturnos”¹³, es decir, lejos de procurar una dinámica de integración entre maestros y educandos, la educación impositiva seguía siendo el camino que las autoridades elegían para implantar los programas educativos.

La tarea de *castellanización* también continuó de manera simultánea con la alfabetización y, bajo el mismo enfoque autoritario, pues se prohibía incluso, la utilización de la lengua indígena durante las clases, anteponiendo el castellano y las costumbres citadinas como superiores a las indígenas. Al maestro rural se le advertía, según un testimonio citado por Engracia Loyo, “si tu le hablas su idioma perderemos la fe que en ti teníamos porque corres el peligro de ser tu el incorporado. Irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico al que ellos pertenecen, luego sus formas de vida y finalmente, tú mismo te volverás indio”¹⁴. Es en ejemplos como este en los que se percibe que la castellanización tenía por objeto, no la integración, sino, el reemplazo de las lenguas originarias por el idioma español, considerado como *la lengua nacional* y, a aquellas como un peligro, de manera que toda instrucción educativa debía ser enseñada y aprendida a lo largo del territorio mexicano como una fórmula de integración nacional bajo el idioma español. Los años siguientes darían testimonio del fracaso de este proyecto, ya que no hubo resultados que reflejaran mejoras contundentes en las actividades educativas de la población indígena bajo estos esquemas.

Maximato (1928-1934).

Por su parte los gobiernos del Maximato (1928-1934), cuyas figuras centrales estuvieron en mayor o menor medida bajo la sombra del llamado *Jefe Máximo*, continuaron la obra de educación para adultos, pero sin ubicar el problema del analfabetismo en el centro de las necesidades nacionales, conforme a las directrices que Elías Calles dictaba.

¹³ Engracia Loyo “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación en México. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo II, s/fecha, 1ª edición, p. 384.

¹⁴ Engracia Loyo, *Ibid.*, p. 386.

Como Presidente interino, Emilio Portes Gil (1928-1930) designado a raíz del asesinato del reelecto Obregón, continuó con algunas labores de alfabetización en las que inauguró las *escuelas de circuito*, a cargo de un maestro que organizaba, vigilaba y dirigía las escuelas circundantes en un radio de hasta cuarenta kilómetros. Se desarrollaron principalmente en poblados indígenas en su mayoría monolingües, pero sin la aceptación de los adultos, quienes no tenían el interés ni por la lectoescritura, ni por la castellanización. En un solo año se llegaron a establecer 703 circuitos rurales en estados como Oaxaca, Puebla y San Luis Potosí. Tuvieron su auge en 1930, pero declinaron en 1932 a razón de la escasez de recursos, ya que no eran sustentadas por el Estado sino por las comunidades.

Narciso Bassols, secretario de educación entre 1931 y 1934 durante los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez, continuó la idea callista de que el desarrollo de México estaba supeditado a las posibilidades de la agricultura, siendo la educación rural una empresa estrictamente vinculada al futuro de la educación, es decir, la educación rural debía estar vinculada a la productividad del campo.

Otro de los cambios fue que las Escuelas Normales Rurales, las Regionales, Centros Agrícolas y Misiones Culturales se vincularon con las primarias rurales, creando así las Escuelas Regionales Campesinas a las que asistían los hijos de campesinos, ejidatarios y agricultores. Además de la enseñanza agrícola preparaban al personal educativo para atender a la población rural.

También se fundó el Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas dentro de la Universidad Nacional, que organizó estudios lingüísticos abandonados hasta entonces, permitiendo el conocimiento de las distintas lenguas indígenas para que el maestro rural estuviera mejor preparado.

Al mismo tiempo, se hizo hincapié en la dignificación de las lenguas indígenas, postura que eminentemente era más de intelectuales que de políticos, quienes pretendían hacer llegar la educación en las lenguas naturales para mayor comprensión de la comunidad indígena.

Otro de los aspectos sobresalientes, fue el reconocimiento de la necesidad de impartir a la población adulta una educación formal, ordenada y metódica dentro de las aulas, propuesta surgida a partir de resultados recolectados por Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea y Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, a raíz de las experiencias docentes.

Se debe enfatizar que los programas de educación para adultos se iban desarrollando en dos direcciones, una correspondiente al plan político nacional en el que el Ejecutivo dirigía la trayectoria de los programas según sus intereses y, otra con menor fuerza en la que los especialistas involucrados iban registrando las necesidades específicas entre los grupos sociales atendidos, cuyas propuestas al no corresponder a las prioridades políticas que el Ejecutivo dictaba, estas se irían postergando.

Lázaro Cárdenas (1934-1940).

En el periodo de Lázaro Cárdenas, tras varios años, el analfabetismo como problema central de gran impacto, se retomó en dos momentos: 1) la Campaña de 1936 y, 2) la Campaña Nacional de Educación Popular en 1937. De esta forma podemos entender este periodo en la lógica de un plan educativo para adultos que retoma su carácter masivo, nacionalista, paternalista y asistencialista, cuya obra se realizaría a partir de la centralización educativa y la concentración de facultades propias del Ejecutivo.

Abanderado en el *Plan Sexenal*¹⁵ y liberado de la tutela del *Jefe Máximo*, Cárdenas se encaminó a la modificación del artículo 3º constitucional, al que se le dio un contenido revolucionario acorde con la ideología progresista del momento, suprimiendo el carácter laico que para entonces resultaba ambiguo y vacío de significado. El 13 de diciembre de 1934 se imprimía a la educación un carácter socialista, quedando de la siguiente forma:

¹⁵ Plan Sexenal: Programa de Gobierno organizado en 6 años. Arma política de Cárdenas para configurar el Estado a partir del mismo, cuyo objeto era volver a la Revolución y convertir en hechos sus postulados. Contenía 10 postulados: 1) Agricultura y fomento; 2) trabajo; 3) Economía nacional; 4) Comunicaciones y obras públicas; 5) Salubridad pública; 6) Educación; 7) Gobernación; 8) Ejército nacional; 9) Relaciones exteriores; 10) Hacienda, crédito público y obras constructivas de las comunidades. Ver obra de Arnaldo Córdoba, *La política de masas del cardenismo*, México, ERA, 1984, 3ª edición, pp. 450-451.

...La educación que imparte el Estado será socialista y además excluirá toda la doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social¹⁶.

Conforme al carácter socialista, el Plan Sexenal estipulaba que la educación debía ser popular y extensiva para lograr la elevación cultural de las grandes masas proletarias del campo y de la ciudad. Para Engracia Loyo, “el proyecto cardenista que coincidía con el plan sexenal, no consistía solamente en alfabetizar a los adultos, sino en remediar la desigualdad en todos los niveles educativos, reflejo de las diferencias económicas de las clases sociales”¹⁷. Es decir, se trataba no sólo de masificar los servicios educativos en todos sus sectores, sino, de corregir los desajustes históricos que crearon la disparidad de las clases sociales.

Durante el cardenismo se impulsó nuevamente la alfabetización con medios y recursos semejantes a la campaña de Vasconcelos, haciendo hincapié en beneficiar especialmente a los adultos. La educación para adultos fue la principal preocupación del gobierno pero limitada casi de manera exclusiva a campesinos y obreros.

Al igual que con Vasconcelos, se realizó simultáneamente a la alfabetización una campaña ideológica dirigida a los actores involucrados, de manera que al maestro se le hablaba de cooperación, dictadura, conciencia de clase, sociedad igualitaria y equilibrio social. Cárdenas mencionó que:

...se ha procurado guardar el respeto al fuero de la conciencia individual. Las nuevas normas buscan que la educación se oriente en el sentido de estudiar los problemas que afectan a la comunidad, formar hábitos de trabajo y cooperación, crear el concepto de responsabilidad y disciplina

¹⁶ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 175.

¹⁷ Engracia Loyo, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo II, s/fecha, 1ª edición, p. 416.

sociales y plasmar en los educandos una actitud solidaria con todos los componentes de la sociedad mexicana, entre ellos las masas productoras¹⁸.

También se agregaron muchos voluntarios tanto adultos como niños con el único requisito de saber leer y escribir, sumándose alumnos, académicos, profesionistas y miembros de agrupaciones obreras y campesinas.

Como en los programas anteriores, el entusiasmo mayor corría a cargo de las autoridades e instructores y, en menor medida en la población objetivo, lo cual hizo declinar paulatinamente la campaña.

Aunque la respuesta de los estados fue inmediata, en entidades como Guerrero, algunos ayuntamientos se negaron a cooperar ya que les traía la enemistad de caciques, jefes locales o sacerdotes, lo cual mostraba que la educación era vista como un peligro que debilitaba la hegemonía de autoridades locales, ello debido a la débil e incluso nula labor educativa en algunas zonas de estados como Oaxaca o Chiapas, producto de la centralización educativa. A pesar de eso, las organizaciones obreras y campesinas cooperaron en la campaña exigiendo escuelas nocturnas.

Para reforzar la campaña cardenista, la SEP intentó otra estrategia con el título de Campaña Nacional Pro-Educación Popular en 1937, enfocada principalmente contra el analfabetismo considerado como enemigo público. Al respecto, Cárdenas señaló:

...el analfabetismo es uno de los males mayores que han impedido el desarrollo orgánico de la sociedad mexicana y que debe ser esencialmente combatido hasta extirparlo, ha venido reduciéndose gradualmente en relación a los esfuerzos realizados por las administraciones revolucionarias¹⁹.

¹⁸ Lázaro Cárdenas, "Informe del Presidente Lázaro Cárdenas al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias", [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1940, p. 131. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

¹⁹ Lázaro Cárdenas, *Ibíd.*, pág. 131.

Si bien, los esfuerzos por reducir el analfabetismo a partir de la campaña vasconcelista no habían sido pocos, aún quedaban numerosos obstáculos por atender, además de corregir los ya trabajados. Por ello, se buscó que la propaganda también fuera vasta, puesto que los medios de comunicación fueron puestos al servicio de la campaña, con la prensa y la radio como sus mejores apoyos. La labor de alfabetización y educación popular, aunque despertó gran entusiasmo, no llegó a tener las características que destacaron la campaña de Vasconcelos.

En cuanto a la cuestión indígena, se creó el Departamento de Asuntos Indígenas (antecesor del INI) como órgano específico para examinar sus problemas y buscar la manera más adecuada para solucionarlos. Empero, se trató insistentemente de introducir en la conciencia indígena los elementos considerados de identidad nacional, tales como el idioma español como única lengua, con lo que se daba continuidad a la idea de México como una unidad nacional homogénea. Aunado a ello, empezaba a gestarse paralelamente un proyecto de educación bilingüe, mediante el cual se buscó reconocer la identidad indígena en sus propias diferencias, mismo que llevaría varias décadas en poderse definir.

A ese respecto, el Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro Michoacán, el 14 de abril de 1940, presentó temas preocupantes como la educación indígena, en la que además de alfabetizar, se debía complementar con actividades en beneficio de los propios habitantes, con proyectos desarrollados por ellos mismos, pero conducidos por expertos, para, de esta manera, evitar el fracaso de los programas educativos por la deserción o apatía de los beneficiarios, como hasta entonces había ocurrido.

Por otro lado, hubo consenso general entre los delegados indígenas respecto a que la enseñanza se realizaría en los primeros grados en el idioma materno, para después pasar al conocimiento del castellano. El proyecto Tarasco llevado a cabo en los pueblos de la sierra de Michoacán desde mediados de 1939 y todo el año de 1940, comprobó que se podía alfabetizar a indígenas adultos en su propio idioma en un mes de clases nocturnas, mientras que la

castellanización directa tardaba años; esto se debía principalmente a que el indígena seguía pensando en su lengua materna, en mixteco, otomí, tarasco o maya, según el caso.

De esta manera, el congreso Indigenista comenzaría a partir de estos años y las subsecuentes décadas a ampliar el panorama de estudio de la diversidad que implica el Estado mexicano en sus heterogéneas manifestaciones, sólo que sus resultados y propuestas se mantendrían distantes de las prioridades gubernamentales.

Finalmente, las campañas cardenistas significaron, según Josefina Zoraida Vázquez, “un nuevo renacimiento de la educación que, desde la salida de Vasconcelos, había decaído a pesar de esfuerzos continuados”²⁰. El periodo cardenista también despertó gran interés, aunque sin reflejar resultados en las comunidades más pobres del país, pues nuevamente estuvieron por debajo de lo esperado, en buena parte por la falta de compromiso para con los ideales del programa, además del limitado presupuesto oficial, ya que se recurrió a los gobiernos estatales y a los particulares.

En 1930, el censo informa una disminución del analfabetismo de 5.93%, respecto del anterior, pero en términos absolutos, aumentó de 6 879 348 a 6 962 517 analfabetas (42.06% nacional). La población total registrada fue de 16 552 722 personas²¹.

Manuel Ávila Camacho (1940-1946).

Este gobierno integra el último periodo de la primera fase del analfabetismo, cuya administración en esta materia puede entenderse en la lógica de dar continuidad a la campaña de alfabetización de carácter masivo y nacionalista,

²⁰ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 181.

²¹ INEGI, V Censo General de Población, México, 1930. La disminución del analfabetismo presentada, es el producto de una resta entre el porcentaje de analfabetismo de 1921 (47.99%) y el de 1930 (42.06%), dando como resultado el 5.93% registrado. De manera que los números relativos a lo largo de las décadas de estudio pueden disminuir, no así, los números absolutos que generalmente aumentan. Por ello, doy mayor énfasis en los absolutos, ya que muestran un panorama más claro para entender la dinámica del analfabetismo y el tratamiento que institucionalmente se le da.

pero homogeneizando las medidas educativas para atender de igual forma las necesidades del campo y de la ciudad.

El segundo plan sexenal planteó también la necesidad de liquidar el analfabetismo que exigía el desarrollo económico del país. De esta manera, la ley orgánica de educación de 1942, dictaba las bases sobre los lineamientos de la educación para adultos. En su artículo 11 se menciona la obligación del Estado para el sostenimiento de las campañas nacionales dirigidas a la alfabetización y la cultura de los adultos iletrados. Por su parte, el artículo 12 señalaba a la federación y los estados la obligación de sostener los servicios para la alfabetización y enseñanza de la lengua nacional, sin embargo, la ley orgánica dio un paso hacia atrás, al indicar la uniformidad de los planes y programas en todo el país, a diferencia de Cárdenas que diferenció las necesidades urbanas de las rurales con programas específicos. Se trató de una idea política de educación unificadora y homogénea con la pretensión de eliminar diferencias entre el campo y la ciudad.

En 1943 llega a la SEP Jaime Torres Bodet, quien presenta al Ejecutivo la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, cuyo proyecto era hasta entonces el de mayores dimensiones, costos y de mejor coordinación; se trataba de otro retorno a la gran empresa de Vasconcelos con el intento de unificar al país²².

El contexto de guerra en que se encontraba el mundo desde 1939, influyó en el discurso, pues se consideraba al analfabetismo un enemigo a combatir y derrotar. Es así que la campaña tenía un interés evidentemente político, con un discurso constante de unificación, pretendida de manera obligatoria a partir de los preceptos de la Ley de emergencia del 21 de agosto de 1944²³.

²² Valentina Torres Septién, "En busca de la modernidad, 1940-1960", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p. 470.

²³ Preceptos de obligatoriedad de la Ley de emergencia: a) Todos los mexicanos mayores de 18 años y menores de 60 que sepan leer y escribir el español y que estén capacitados, tendrán la obligación de enseñar a leer y escribir a quienes no sepan; b) Todos los mexicanos mayores de 6 años y menores de 40 que no se hallen inscritos en alguna escuela y que no sepan leer y escribir, tienen la obligación de aprender a leer y escribir; c) La SEP editará diez millones de cartillas y de cuadernos de escritura que serán entregados gratuitamente a los instructores por conducto de los presidentes y delegados municipales o en las grandes ciudades por comisiones especiales.

Como complemento de la ley, vendría la participación directa del presidente quien seguía concentrando las facultades que le daban el control del proyecto educativo, con un discurso que justificaba la campaña; Ávila Camacho mencionó:

...Se muy bien que la educación del pueblo no radica exclusivamente en eliminar el analfabetismo. Pero sé, con igual claridad, que el primer paso indispensable es enseñar a leer y escribir y que, mientras la mitad de los mexicanos esté compuesta por iletrados, ninguno de los otros problemas sociales que confrontamos podrá ser planteado con la esperanza completa y lógica solución. Es pues a todos los mexicanos que han recibido los beneficios de la enseñanza, a quienes exhorto para que se apresten a la campaña que proponemos a su entusiasmo y a su sentido del deber. Yo mismo participaré en esta labor. Y, junto con nosotros, nuestras esposas. Y no acepto a creer que haya un compatriota que pudiendo ayudarnos en esta empresa, se resista a hacerlo por egoísmo²⁴.

Se trataba nuevamente de una exhortación nacional de combate al analfabetismo mediante una aparentemente sencilla formula: el que sepa enseñe y, el que no sepa, aprenda.

La ley dividió a la campaña en tres etapas, organización, enseñanza y revisión de resultados, que comenzaron el 21 del agosto de 1944 hasta el 31 de mayo de 1946. Para ello, los medios de propaganda en la prensa, la radio y el cine tendrían nuevamente un peso importante, pero esta vez, a diferencia de campañas anteriores, no sería en los voluntarios en quienes recaería la carga de la misma, sino en la labor de los maestros. Para ello, siete millones y medio de cartillas fueron repartidas. Valentina Torres Septién menciona que “la ley tuvo efectivamente reacciones muy positivas en todas las esferas nacionales y fue muy bien recibida por la población; curiosamente no se encuentran críticas a esta medida gubernamental. Alfabetizar fue la palabra de moda. En todas

²⁴ Manuel Ávila Camacho, mensaje por radio, SEP, *Ley de emergencia que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo*, México, 1944, pág.6.

partes se hablaba de su necesidad y de sus beneficios”²⁵. En un informe de gobierno, Ávila Camacho mencionó,

...deseo manifestar, con satisfacción, que la Ley del 21 de agosto de 1944 ha recibido el mejor de los homenajes: la adhesión cordial de nuestros compatriotas. Con intensidad mayor o menor, según el grado de interés de las autoridades regionales, México entero participa en este nuevo aspecto de nuestra independencia²⁶.

Es precisamente en el ámbito regional donde los esfuerzos se diluían, a causa de la centralización en que la SEP mantenía los programas educativos, especialmente por el indebido uso de recursos que impedía el flujo del servicio a todas las regiones. Ello derivó además de la apatía, en otros obstáculos como el reducido número de educadores en relación con los educandos, la escasez de tiempo debido a las prioridades económicas de los alumnos, la carencia de condiciones y materiales apropiados, disparidad de edades, dispersión e incomunicación.

No obstante los obstáculos, se registró a más de 700 000 beneficiados antes de cumplirse el segundo año de la campaña, misma que contó con 69 881 centros de enseñanza colectiva con 1 440 794 personas de los cuales 708 657 fueron aprobados y 732 137 estaban pendientes de examen²⁷.

Es de señalarse, que algunas entidades como Aguas Calientes otorgaron diferentes estímulos a quienes cumplieran con la ley, en cambio, en estados como San Luis Potosí y Tamaulipas, se habló más de sanciones que de recompensas²⁸.

²⁵ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p.475.

²⁶ Manuel Ávila Camacho, “Informe del General Manuel Ávila Camacho, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1945, p. 304. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

²⁷ S/autor, *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, México, SEP, Tomo II, 1976, 1ª edición, p. 283.

²⁸ Los estímulos iban desde medallas, diplomas, becas, utensilios de labranza, hasta reducciones de penas a los reclusos que alfabetizaran como fue el caso de Aguas Calientes. Las sanciones iban desde multas económicas, hasta arrestos a las personas de 18 a 60 años que se mostraran renuentes en el cumplimiento de la ley, por ejemplo, en Tamaulipas se impusieron multas de cinco pesos en adelante y

Por otra parte, los resultados trascendieron las fronteras, pues tanto en norte, centro y Sudamérica solicitaron el método utilizado en la campaña mexicana, misma que consiguió los mejores resultados hasta el momento, pero aún lejos de lo deseable, principalmente en lo referente a la población rural e indígena, pues tan sólo en Chiapas el 61.7% de la población era analfabeta²⁹. A pesar de la gran movilización los resultados estuvieron muy lejos de lo esperado, pues de los 6 962 517 analfabetas, sólo se alfabetizaron a 828 089 personas³⁰. A nivel Nacional 8 956 812 (45.57%) de un total de 19 653 552 era analfabeta³¹. No obstante, se le dio continuidad a la campaña en el periodo consecutivo inmediato, aunque con las particularidades que el Ejecutivo le imprimiría.

En esta primera fase, con la centralización de la educación, la concentración de facultades del Ejecutivo y el carácter nacionalista, paternalista, asistencialista, masificador y de redención nacional de los programas, se pretendió hacer llegar la educación elemental a todos los rincones de la República, con el objeto de retribuir a todos los mexicanos la atención que les había sido negada o postergada durante la revuelta de 1910. Estos gobiernos con mayor o menor énfasis, trataron de hacer cumplir los preceptos revolucionarios contenidos en la Carta Magna de 1917 y, extender la justicia social que les era demandada.

Durante estos años, hubo cierta planeación en los proyectos, pero sin conocimiento suficiente de causa acerca de las características específicas del analfabetismo y de los distintos grupos sociales que padecían el problema, especialmente los indígenas. Aunque fue mayor la buena voluntad que las estrategias para abordar el problema, lo implementado dimensionó la extensión y caracterización del analfabetismo como problema histórico nacional.

en caso de que los infractores se negaran a cubrir las sanciones, arresto hasta por ocho días. S/autor, *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, SEP, s/año de edición, pp. 117-121.

²⁹ INEGI, VI Censo General de Población, México, 1940.

³⁰ Dirección General de Alfabetización y educación Extraescolar, 1944-1955. *Informe de labores y nuevos lineamientos*, México, SEP, 1956, pág. 14.

³¹ INEGI, VI Censo Nacional de Población, México, 1940.

b) Segunda fase (1946- 1964).

Miguel Alemán Valdés (1946-1952).

La segunda fase del analfabetismo inicia con el sexenio de Miguel Alemán Valdés, cuyo gobierno en esta modalidad educativa está caracterizado por la implementación de programas educativos en función del desarrollo industrial del país, aunado a los cambios políticos mundiales.

Se reformó nuevamente el artículo 3º constitucional en las primeras semanas de su gobierno, contrarrestando el enfoque socialista que Cárdenas había impreso, con el objeto de evitar conflictos de alcance internacional, debido a la polarización que el mundo experimentaba.

El proyecto nacional de desarrollo de Alemán Valdés dio a la educación un sello pragmático; las metas ya no serían la educación rural y primaria, sino la educación urbana, media y superior como claves del desarrollo, a pesar del rezago en el medio rural e indígena. Ahora el individuo debía adquirir conocimientos técnicos para ser más productivo, tal como lo demandaba la industrialización, luego del desastre de los mercados provocado por la Segunda Guerra Mundial. Según Valentina Torres Septién, “toda la educación se encaminó a desarrollar la escuela productiva, es decir, aquella que encausara la enseñanza en función del rendimiento económico. No obstante, las tareas alfabetizadoras no alcanzaron metas más altas”³².

Es así que se da impulso la educación superior, dirigida al aprovechamiento de las riquezas naturales potenciales para aumento de la productividad; el objetivo era formar hombres que hicieran posible la prosperidad nacional, lo cual se plasmó al crear la Ciudad Universitaria de la Ciudad de México. Asimismo, se incrementaron los servicios educativos y la población atendida; la educación se masificó, pero a la vez se burocratizó, variable que sería el comienzo de uno más de los problemas de fondo en la educación de las subsiguientes décadas, ya que la burocratización crecería de manera inversamente proporcional a la calidad de los servicios.

³² Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 479.

Oficialmente continuó la campaña alfabetizadora de 1944, pero el impulso anterior había caído. A pesar de ello, el 2 de enero de 1947 se estableció la ley de medidas permanentes contra el analfabetismo el 11 de diciembre del mismo año, reforzada con la creación de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la SEP, cuya dirección quedaría encargada de la alfabetización en los siguientes años. De esta manera la campaña adoptaría un trato más estable y permanente, aunque continuaría la centralización que limitaba los alcances de los programas en todas las regiones del país.

Con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1945, se impulsó la educación para adultos desde el ámbito internacional por la necesidad de capacitar al hombre según los avances ofrecidos por la ciencia y la tecnología.

Desde su fundación, la UNESCO incluyó la alfabetización en sus programas, complementados por la enseñanza primaria universal gratuita y obligatoria. De la misma manera, “los programas y contenidos ideológicos de la UNESCO pernearon en lo sucesivo las pautas que había de tener la campaña alfabetizadora en México y después toda la política en relación con la educación de adultos”³³, es decir, la UNESCO sería la encargada de coordinar los modelos educativos empleados para la alfabetización de los adultos tanto en México como el ámbito internacional.

En 1949 se realizó la Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Elsinor, Dinamarca, donde por primera vez se plantearon las posibilidades de una educación destinada y programada para adultos con metodología y programas acorde a las necesidades educativas. De ahí surgieron dos grandes proyectos, el Ensayo Piloto de Educación Básica en 1947, surgido de una asamblea de la propia UNESCO y realizado en Nayarit en la región del valle de Santiago Ixcuintla. El objetivo fue desarrollar los recursos

³³ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, pág. 482. La UNESCO definió como educación fundamental “el mínimo que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos que no hayan disfrutado de las ventajas de una buena educación escolar a comprender los problemas peculiares del medio en el que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad”.

de la región en pro de sus habitantes, algo similar a las Misiones Culturales pero con carácter más permanente en el sitio elegido.

Con el nombramiento de Torres Bodet como director de la UNESCO el 10 de enero de 1948, se extendió el interés de la alfabetización a nivel internacional. Uno de sus esfuerzos fue la creación de un centro dedicado a la formación de especialistas y a la preparación de material didáctico de alfabetización. Surge entonces el Centro Regional para la Educación Fundamental, establecido en Pátzcuaro Michoacán en 1950. Los primeros estudios y materiales se pondrían en práctica no sólo en México sino en toda Latinoamérica.

En este sexenio se destaca también la creación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, proyecto que sólo se trabajó en Morelos, Puebla, Yucatán, Hidalgo y Michoacán, con sus respectivas lenguas mayoritarias (náhuatl, maya, otomí y tarasco). “En Chiapas, una de las entidades con mayor índice de analfabetismo, hubo desinterés por parte de las autoridades educativas”³⁴, síntomas que eran reproducidos en las zonas más vulnerables por el centralismo que ejercía la SEP, pero principalmente por el mantenimiento de las estructuras sociales que la Revolución no había cambiado. Sin el apoyo necesario, el Instituto interrumpió su labor en 1958.

En 1949, Alemán Valdés dio cuenta de que en ese año de su gobierno se alfabetizaron 363 000 individuos, y el total de personas alfabetizadas entre 1944 y 1948, es de un millón 800 mil. Posteriormente en 1952 menciona que en los 14 985 centros se enseñó a leer y escribir a 269 746 personas³⁵.

Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958).

El segundo sexenio de esta segunda fase es iniciado por Adolfo Ruiz Cortines, cuya administración se entiende a razón de una continuidad de la política

³⁴ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, COLMEX. 2008, 1ª edición, México, p. 234.

³⁵ Miguel Alemán, “Informe del Presidente Miguel Alemán al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1949 y 1º de septiembre de 1952, págs. 412 y 492, Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

desarrollista del sexenio anterior, así como de la concentración de facultades por parte del Ejecutivo y la centralización educativa de la SEP.

Se continuó con la campaña que Ávila Camacho había iniciado en 1944, haciendo extensivo el apoyo solicitado a la gente, pero ahora se agregaba una solicitud económica para el programa. Se procuró el apoyo de la iniciativa privada y se señaló la necesidad de complementar la lectoescritura con el trabajo como instrumentos de progreso. La SEP señaló, que “los resultados de la campaña habían demostrado hasta entonces que no le bastaba al individuo saber leer y escribir para ser capaz de mejorarse a sí mismo y servir a la comunidad. Era necesario, además, otro tipo de entrenamiento para aprovechar esos instrumentos y evitar que los ya alfabetizados regresen al analfabetismo por falta de una práctica suficiente y clara”³⁶. Desde las campañas de Vasconcelos hasta entonces, los procedimientos de enseñanza no integraban prácticas posteriores a la alfabetización que reforzaran y garantizaran el aprendizaje, por el contrario, la discontinuidad y la carencia de estímulos para los recién atendidos, se habían convertido en otro más de los obstáculos que evitaban una disminución contundente del analfabetismo³⁷.

El censo de 1950 había registrado una población total de 25 791 017 personas, de las cuales 8 942 399 (34.67%) era analfabeta³⁸, es decir, aunque relativamente el problema se reducía a causa del incremento poblacional, en números absolutos, el analfabetismo seguía aumentando. Para 1955 se reorganizaron las instituciones para eficientar la campaña, por lo que se formó el Consejo Nacional de Patronatos de Alfabetización, cuya finalidad era crear conciencia pública a favor del servicio Nacional de Alfabetización, obtener fondos, fundar centros colectivos, cooperar en la alfabetización y castellanización de indígenas monolingües, así como estimular los méritos. Todo ello en conjunto con el reimpulso de las Misiones Culturales que habían caído en el sedentarismo. Ruiz Cortines apuntó:

³⁶ SEP, *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, México, SEP, Tomo II, 1976, 1ª edición, p. 278.

³⁷ Los obstáculos del analfabetismo provienen de dos vías: 1) la gente que padece el problema (apatía, rechazo, la edad, vergüenza, enfermedad, prioridades económicas, condiciones geográficas, etc.); 2) la propuesta educativa (inadecuada planeación de los programas, el modelo educativo, bajo presupuesto, intereses ajenos al programa, discontinuidad del programa, abandono del programa, personal inadecuado, burocratización, etc.).

³⁸ INEGI, Censo General de Población, México, 1950.

...las misiones culturales que también coadyuvan a la alfabetización, sólo son 41. Es indispensable que con renovado empeño y en mayor número lleguen hasta los pequeños poblados a promover el mejoramiento social, cívico, cultural y económico de los campesinos³⁹.

Valentina Torres Septién menciona otro cambio importante, que “el concepto de hombre productivo de años anteriores se modificó por otro tan pragmático como utópico”⁴⁰, es decir, el hombre no se podía formar con los escasos conocimientos que le proporcionaba el antiguo programa alfabetizador, menos con la pretensión de la SEP de formar mexicanos llenos de virtudes sociopolíticas enfocadas al desarrollo nacional, sin cumplir su parte correspondiente.

De manera que al problema educativo, se sumaron la crisis económica y el crecimiento demográfico, lo que repercutió en el déficit de escuelas, haciendo más compleja la meta de alfabetización que año con año se alejaba, pues todavía de cada dos compatriotas uno no leía ni escribía⁴¹.

En 15 años de campaña, los resultados se calificaban como un fracaso. Aunque oficialmente las cifras mostraban que el analfabetismo había decrecido de 56.52% en 1940 a 36.39% en 1960. Según Valentina Torres Septién, la atención a la población analfabeta fue muy deficiente y no se hicieron estudios cualitativos de los logros. “No se sabe hasta qué punto las personas consideradas como alfabetizadas realmente adquirieron las habilidades para leer, escribir y contar con conocimientos mínimos deseables”⁴².

Se puede suponer que durante los 15 años citados de campaña, mas los 20 años anteriores a partir de la etapa Vasconcelista, buena parte de los

³⁹ Adolfo Ruiz Cortines, “Informe del Presidente Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1953, p. 528. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁴⁰ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 485.

⁴¹ Adolfo Ruiz Cortines, “Informe del Presidente Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1954, p. 548. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁴² Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 486.

educandos atendidos quedaron en condiciones de analfabetas funcionales, teniendo en cuenta que la UNESCO señala que con menos de 4 años de atención escolar, el individuo queda considerado en esta clasificación.

En 1957, antes de finalizar el sexenio de Ruiz Cortines, se informa que se alfabetizaron 270 000 personas, 20 000 menos que en 56-57. En ese momento se estaban alfabetizando 345 000 en 14 672 centros de la República⁴³, que, comparados con los 8 942 399 analfabetas registrados (34.67% nacional), de un total de 25 791 017 personas, se puede ver que el problema persistía e iba en aumento, no sólo por la explosión demográfica, sino por la calidad de la atención. En 1958, Ruiz Cortines sigue mencionando que todavía de cada dos compatriotas uno no lee ni escribe⁴⁴, síntoma que se hacía patente en las comunidades tanto indígenas como mestizas, quienes continuaban sin la atención suficiente, limitada por la centralización que controlaba la SEP. Por ejemplo, del total de analfabetas nacional, 463 551 personas (51.1% estatal) correspondieron a Chiapas, cuya población ascendía a 907 026 habitantes⁴⁵.

Ya concluidos los 50's, caracterizados por el desarrollo de la tecnología y grandes cambios sociales, políticos y económicos, la UNESCO organizó la Segunda Conferencia Mundial de Educación en la ciudad de Montreal Canadá en 1960, bajo el tema, *La educación de adultos en un mundo en evolución*. En ella se señaló la necesidad de capacitación y actualización de los métodos de enseñanza para adultos, acordes con los adelantos de ciencia y tecnología del momento. A partir de entonces, México ha declarado poner en práctica las resoluciones de la UNESCO que impulsó la alfabetización en el plano internacional, no obstante en el país la campaña disminuía sus alcances.

⁴³ Adolfo Ruiz Cortines, "Informe del Presidente Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias", [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1957, p. 642. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁴⁴ Adolfo Ruiz Cortines, "Informe del Presidente Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias", [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1958, p. 670. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁴⁵ INEGI, VII Censo General de Población, México, 1950.

Adolfo López Mateos (1958-1964).

Finalmente, Adolfo López Mateos termina esta segunda fase, siendo su administración entendida a partir de un creciente debilitamiento de la campaña de alfabetización cuya dinámica había sido rebasada, pues los resultados no ofrecían un impacto en la solución de un problema que demandaba un tratamiento distinto.

Con el regreso de Torres Bodet al frente de la SEP, se prosiguió la obra que había iniciado Ávila Camacho, aunque desde una óptica diferente y una problemática más avanzada, pues las instalaciones escolares eran inadecuadas e insuficientes, debido al incremento acelerado de la población, escasez de maestros y una grave deserción; además, los programas estaban fuera de contexto a las necesidades de las comunidades locales, producto de la reiterada centralización educativa. Con la campaña en declive, se determinó sin fundamentos suficientes, que la alfabetización no era la solución al problema de la cultura, ya que el país había progresado en otras áreas, pero en educación había rezagos de fondo.

Sin cancelar la campaña definitivamente, se decidió alfabetizar a partir de la primaria, pues sólo dando primaria a todos los niños se podía romper con la corriente de analfabetos que llegaban a los 15 años sin saber leer ni escribir. De esta manera nace el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, conocido como el Plan de Once Años. La meta a cumplir era que en un plazo de once años hubiera escuelas suficientes para todos los niños mexicanos.

Como complemento, en febrero de 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, presidida por Martín Luis Guzmán, con el objeto de hacer válido el precepto constitucional de la escuela gratuita y homogeneizar los contenidos de la educación elemental, considerando que se trataba de un instrumento eficaz de difusión de aquello que consideraban *la cultura mexicana*. Al respecto López Mateos mencionó que:

...esos libros afirman la igualdad de derechos de todos los niños de México, afianzan la unidad nacional en sus tradiciones más puras y preparan a los

maestros elementos auxiliares prácticos de trabajo. Nada contra el hombre y nada contra la patria. Estas han sido las normas inquebrantables de nuestra administración”⁴⁶.

Si bien, los libros de texto gratuitos significaron por un lado, la gratuidad de la educación primaria y la homogeneización del contenido educativo a lo largo del territorio nacional, por otro lado, fueron a partir de entonces un elemento indispensable para introducir y arraigar sistemáticamente en la población la ideología nacionalista según el punto de vista del grupo gobernante.

El Plan de Once Años no estaba diseñado para remplazar las tareas de alfabetización, pero se consideraba que evitaría el analfabetismo en el futuro. La población total del país para 1960 registró 34 923 129 habitantes, de ellos 10 573 163 eran analfabetas. Según Cecilia Greaves, con este plan “se ponía énfasis en la idea de que alfabetizar no significaba simplemente enseñar a leer y a escribir, sino impartir conocimientos prácticos de utilidad inmediata para lograr el mejoramiento de los niveles de vida del hombre y su comunidad”⁴⁷. Se trataba de darle continuidad a una idea utilitaria de la alfabetización, misma que debía ser complementada con conocimientos que la gente pudiera aplicar en sus actividades diarias ya sea en el campo o en el comercio.

Se consideró nuevamente la importancia del papel de las agencias extraescolares como el cine, la radio, las publicaciones y funciones teatrales como elementos de difusión, así como la creación de bibliotecas y centros de lectura. También se extendieron toda clase de textos, folletos, revistas, carteles y periódicos murales, con el fin de enseñar, propagar y reforzar. Se elaboraron también textos en lenguas indígenas, desde biografías de personajes célebres hasta manuales prácticos de agricultura y oficios.

⁴⁶ Adolfo López Mateos, “Informe del Presidente Adolfo López Mateos al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1964, p. 855. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁴⁷ Cecilia Greaves, “Un nuevo sesgo, 1958-1964”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. El México de los grandes cambios. La época contemporánea, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p. 552.

El cine, la radio y la televisión fueron medios muy empleados. El artículo 10 de la ley sobre alfabetización establecía la obligación en todo el país de ceder lapsos de tiempo para propagar información sobre la campaña. La función de las emisoras dice Torres Septién, “era llevar mensajes educativos a las masas de todo el país y difundir las campañas alfabetizantes, de construcción de escuelas, de ahorro escolar y contra la fiebre aftosa”⁴⁸. También se incentivaron a los alfabetizados por medio de concursos literarios y se fomentaron los servicios bibliotecarios en todo el país, así como las salas y clubes de lectura, con la intención de evitar que por falta de libros hubiera analfabetos por desuso.

Por su parte la educación rural resaltó durante esta etapa. La labor de las misiones culturales continuó con el principio de que *el pueblo debe ser ayudado a resolver por sí mismo sus problemas*, aunque su dinamismo disminuyó con el tiempo al verse afectadas por la burocracia y la falta de autonomía. En 1951, las misiones mantenían 125 escuelas rurales de alfabetización, en 1960 se contaban 78 misiones fijas y 10 motorizadas que en conjunto atendían a 440 comunidades campesinas con una población de 500 000 habitantes. La labor de las Misiones Culturales fue muy relevante para entonces, principalmente en la educación rural indígena.

Sin embargo, la educación indígena, según la idea de unificación, seguía sin tener éxito, la tarea castellanizadora no se cumplía, desalentando al individuo, relegando a la mujer a un segundo plano, además de la acentuada pobreza, el aislamiento, las costumbres, el alcoholismo, la desconfianza hacia los no indígenas y el desinterés por la educación, fueron factores que influyeron en los resultados. Por otra parte según Torres Septién, “las agencias indígenas, aunque destinadas a los grupos étnicos, no estuvieron siempre ligadas a la comunidad y, al perder su intención misionera, no respondieron a las exigencias y necesidades de la población indígena”⁴⁹. Esta actitud de no involucramiento por parte de dichas agencias para con las comunidades

⁴⁸ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 499.

⁴⁹ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 509.

indígenas, sería en las décadas siguientes una constante que reduciría las posibilidades de éxito de nuevos programas enfocados a los indígenas.

En 1956 el Instituto Nacional Indigenista (INI) abarcaba 75 pequeños poblados y trabajaba en 66 lenguas⁵⁰. No obstante, para 1964 se clausuraron los centros de capacitación para promotores educativos, actores primordiales para ejecutar las tareas de educación bilingüe cuyas labores realizadas habían comenzado a dar impulso a la educación indígena a partir del proyecto tarasco. Nuevamente, la ruta de la enseñanza indígena volvió hacia la castellanización directa, idea dominante en la SEP que ya había probado reiteradas veces su inoperatividad. En su momento, hubo resistencia y oposición de algunas autoridades educativas, acerca de la alfabetización primero en lengua, antes que en español, cuestión considerada como una pérdida de tiempo; Según Torres Septién, “las lenguas vernáculas, se dijo, eran una amenaza a la unidad nacional; la lengua oficial, considerada como símbolo de identidad nacional, debía regir en los sistemas para alcanzar la alfabetización”⁵¹.

La castellanización directa con base en lo señalado, puede indicarse como uno de los principales factores que asentaron el problema del analfabetismo en las comunidades indígenas monolingües hasta la actualidad, al cancelarse los programas que comenzaban a dar resultados, cuyos lineamientos estuvieron basados en estudios socioculturales y antropológicos que diagnosticaron sus necesidades. La castellanización directa obedecía a un programa político cuyos resultados se esperaban fueran inmediatos, de ahí su fracaso; en cambio la postura de los estudiosos de la educación indígena, obedecía a un proceso educativo en el que se respetaban las lenguas originarias de la población indígena como parte integrante de su identidad, propuesta que frecuentemente careció del apoyo gubernamental.

⁵⁰ En 1952 el INI había publicado 42 cartillas, 4 cuadernos de lectura y otros de aritmética, 13 libros de cuentos, 2 de higiene, todos en 17 lenguas distintas. En 1953 publicó cartillas en cora, totonaco y popoloca; cartillas avanzadas en chontal, chol, huichol, mazateco, tarasco, tojolabal y tzeltal. Textos de lecturas avanzadas en chol, otomí, popoloca, zapoteco y mixteco. Una serie de historietas en chol, con autores indígenas en su propia lengua, además de libros de recetas y horticultura, entre muchos otros.

⁵¹ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 521.

Al final del sexenio, según estimaciones oficiales, se logró bajar el índice de analfabetismo que existía al iniciarse el sexenio de 36.39% a 28.91%. No obstante, el número absoluto de analfabetas que en 1964 ascendía a 9 216 633, siguió siendo superior al de 1900 que era de 8 724 781⁵². López Mateos informó que se mantuvo en promedio anual, 11 500 centros de alfabetización, 86 misiones culturales rurales, 16 misiones motorizadas y 125 salas populares de lectura⁵³.

En esta segunda fase del analfabetismo transcurrida a lo largo de tres sexenios, el Ejecutivo continuó insistentemente con una marcada concentración de facultades en esta materia, reflejada en la centralización educativa de la SEP, cuya dinámica evitaba que los servicios educativos de esta modalidad se distribuyeran equitativamente según las necesidades regionales, mismas que contrastaban radicalmente con el desarrollismo industrial que experimentaban las grandes urbes.

La formalización y homogenización de la enseñanza primaria debía necesariamente romper con el crecimiento del analfabetismo, siempre y cuando cumpliera sus metas de formación educativa más allá de la sola expansión de escuelas.

Los proyectos en esta fase fueron mejor planeados y la infraestructura de los servicios se amplió, no obstante los resultados tuvieron mayor impacto en las áreas urbanas en crecimiento, mientras que en las zonas rurales y, especialmente en las indígenas, la respuesta no fue favorable, ello debido a que la participación de los estados dependió del grado de interés de las autoridades locales, misma que no sólo fue insuficiente, sino incluso nula en las zonas de mayor marginación.

⁵² Cifras de Pablo Latapí, citado por, Cecilia Greaves, “Un nuevo sesgo, 1958-1964”, en Historia de la alfabetización y la educación de adultos en México, T III, p. 572.

⁵³ Adolfo López Mateos, “Informe del Presidente Adolfo López Mateos al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1964, p. 855. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

c) Tercera fase (1964-1981).

Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

Esta fase inicia con el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, entendido en la dinámica de un discurso reformador de la educación para adultos necesitada de cambios de fondo y medidas más permanentes y especializadas conforme a un contexto regional selectivo, adaptados a las innovaciones tecnológicas y a los lineamientos internacionales.

Díaz Ordaz asumió la presidencia en los años en que el desarrollo de los medios de difusión masiva, redujeron las distancias entre las naciones, extendiendo no sólo las cuestiones culturales, sino también las problemáticas sociales existentes, entre ellas el analfabetismo. Los nuevos conceptos de educación para adultos como *educación fundamental*, *alfabetización funcional* y *educación permanente*, nacidos de las conferencias internacionales, marcarían nuevos objetivos, características y lineamientos, adoptados por los países llamados subdesarrollados.

Otro de los factores contextuales al iniciar el sexenio, fue el momento de efervescencia mundial a favor de la paz, la democracia, los derechos civiles y libertades individuales, producto de la Revolución, siendo este gobierno ajeno a las demandas, cuya respuesta fue el autoritarismo y el uso de la coacción.

Durante este sexenio, la educación estuvo determinada por los lineamientos internacionales, al igual que por la crisis estudiantil de varios países capitalistas en 1968, lo cual tuvo resonancia en la juventud mexicana que divergía con el sistema sociopolítico. El presidente atribuyó la responsabilidad a las deficiencias del sistema educativo, por lo que anunció una reforma. Díaz Ordaz mencionó:

...Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema: la urgencia de una profunda reforma educacional. Problema no sólo de México: la crisis de la educación es mundial⁵⁴.

⁵⁴ Gustavo Díaz Ordaz, "Cuarto Informe que rinde al H. Congreso de la Unión el C. Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz", [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1968, p. 86. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

La pretendida reforma de 1968 según el discurso oficial, se sustentaba en los principios de “impartir una educación acorde a las necesidades de los tiempos modernizando su contenido y sus métodos de formación; dar capacitación técnica y progresivamente desde el jardín de niños hasta la enseñanza superior; hacer a la educación permanente, que no estuviera apoyada en el cúmulo de conocimientos sino que enseñara a pensar, entender y tolerar, que fuera un proceso formativo que nunca terminara y que abarcara a todos los hombres sin distinción de edad ni de escolaridad”⁵⁵. Ya no era una cuestión de subsanar rezagos históricos con las masas analfabetas, privadas de una educación pertinente. Se señalaba también, que la reforma sería más intensiva y menos extensiva. Incluía la descentralización progresiva del sistema y la creación de un organismo permanente de planeamiento.

La educación de adultos comprendió tres áreas, 1) básica, impartida por medio de una campaña alfabetizadora, salas de lectura y centros de educación de adultos; 2) tecnológica, mediante las misiones culturales, brigadas, cooperativas y centros de capacitación y, 3) de formación cívica y cultural.

El 24 de febrero de 1965, al igual que sus antecesores, Díaz Ordaz exhortó al pueblo mexicano a iniciar una nueva etapa de la campaña de alfabetización, en la que señala lo siguiente:

...la porción de los mexicanos que no saben leer ni escribir, son esclavos a un tiempo de la ignorancia, de la miseria y de la injusticia; les están vedados muchos caminos, muchas puertas de prosperidad, muchas oportunidades para que ellos y sus familiares vivan mejor⁵⁶.

La novedad de esta campaña estriba en que esta no era una continuación de las campañas tradicionales anteriores, según Engracia Loyo, la campaña “se vincularía estrechamente con el desarrollo económico y para una mayor

⁵⁵ Engracia Loyo, “Las urgencias de nuevos cambios, 1964, 1970”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p. 581.

⁵⁶ Gustavo Díaz Ordaz, “Informe para la campaña de alfabetización” en Engracia Loyo, “Las urgencias de nuevos caminos”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, SEP-INEA-COLMEX, T. III, s/fecha, 1ª edición, pp 581-582.

eficacia se iniciaría en forma concentrada dentro de las regiones que en cada entidad presentaran el más alto nivel social y económico”⁵⁷, como lo señalaba la UNESCO.

Ya no se buscaba favorecer a todos los analfabetos como en las anteriores campañas. “La campaña fue selectiva, se realizó en forma gradual y no tratando de atender a toda una región sino sólo a aquellas áreas en las que los alumnos estuvieran real o potencialmente incorporados a la producción agrícola o industrial”⁵⁸, es decir, serían prioritarias las entidades con circunstancias favorables en las que pueda introducirse la alfabetización. En las regiones seleccionadas se concentraron todos los elementos humanos y económicos. Las áreas con atraso económico no estaban contempladas, por la ausencia de comercio, servicios o industria que necesitara mano de obra alfabetada. Es en este momento, cuando los estados con mayor pobreza del sur y del país (Guerrero, Oaxaca y Chiapas), quedaban nuevamente relegados oficialmente de los servicios no solo básicos, sino elementales para las comunidades en desventaja.

La campaña se destinó en primer orden a los niños en edad escolar y de forma secundaria a los adultos de hasta 50 años, el propósito era que ningún niño rebasara la edad escolar siendo analfabeto y, de esta manera abatir el problema que alimentaba el analfabetismo en los adultos, beneficios que al no incluir a todas las regiones del país, harían del analfabetismo un problema todavía vigente.

Asimismo, se crearon centros de alfabetización procurando ser flexibles para adaptarse a las circunstancias locales, con personal docente calificado y ciudadanos voluntarios por quienes se apeló una vez más al sentimiento patrio de solidaridad, elemento indispensable para ampliar el margen de acción de los programas.

⁵⁷ Engracia Loyo, “Las urgencias de nuevos caminos”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p.582.

⁵⁸ Engracia Loyo, *Ibid*, p. 582.

Así, además de la lectoescritura y la aritmética básica, se impartieron habilidades para una educación complementaria y continua que incluían corte y confección, cultura de belleza, cocina, primeros auxilios, electricidad, electrónica y formación cívica. Igualmente continuó la instalación de salas de lectura, bibliotecas fijas o ambulantes.

Por otra parte, en 1967 se celebró el primer Coloquio sobre Educación de Adultos auspiciado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, presentando un diagnóstico del tema. Participaron maestros en su mayoría, quienes mencionaron que se seguían cometiendo errores y repitiendo vicios. La enseñanza continuaba siendo infantil, distinta a las necesidades de los adultos. Se insistió en la educación para el trabajo, el buen empleo del ocio y la conducta cívico-política. La educación de adultos era “la que debe darse a los hombres y mujeres a destiempo y correspondiente al primer nivel por no haberla recibido en su niñez; pero ahora debe impartírseles adaptada a sus experiencias de vida y a sus necesidades, porque dárselas de otra manera sería un fraude”⁵⁹.

Es por ello que la metodología a seguir debía ser distinta al tomar en cuenta los conocimientos adquiridos por el adulto, basados en la experiencia, además de fortalecer la actitud frente a la educación en la que se dejaban vencer con más facilidad. También se proponían campañas para convencer a los patrones de dar facilidades de estudio a los trabajadores y que la enseñanza fuera de carácter pragmático, que pudiera resolver los problemas del hogar, trabajo y de autogestión política.

La idea predominante y más indispensable fue que se eliminara la campaña, que había arrancado en 1944 y que, a pesar de los cambios impresos por cada sexenio, les parecía obsoleta, inadecuada e ineficaz, al recurrir siempre a voluntarios para resolver un problema tan arraigado y trascendente. “Pedían insistentemente la creación de un organismo oficial que dirigiera, controlara,

⁵⁹ Consejo Nacional Técnico de la Educación (México), *Primer coloquio sobre la educación de adultos*, México, Grupo de estudios de pedagogía comparada, 1967, 1ª edición, p. 117.

orientara y encauzara los caminos que se refieren a la educación de adultos, concretamente una Dirección General de Educación de Adultos”⁶⁰.

Por otro lado, la influencia de los medios masivos fue aprovechada como un poderoso mecanismo de alfabetización por lo que se funda el Centro Experimental de Educación Audiovisual para investigar, evaluar y precisar mejor la información, producción y utilización de programas educativos. Se elaboraron cursos de alfabetización con gran éxito en cuatro meses con una nueva cartilla basada en la antigua, hecha especialmente para este programa bajo el título de *Yo puedo hacerlo*, de la que se editaron 3 millones distribuidas gratuitamente; a finales del sexenio había 200 emisoras de radio y 15 de televisión asociados al proyecto.

La primera evaluación demostró que 53% de los alumnos había terminado el curso y de ellos 97% aprendió a leer y escribir. A pesar del 47% de deserción, esta era inferior a la presentada en la enseñanza directa, el costo también fue menor. La evaluación final de los resultados que podía esperar el uso de la televisión y la radio en el campo educativo, no se realizó⁶¹. Con ello se conforma el primer antecedente de la televisión educativa, mismo que a pesar de su éxito, careció de apoyo para continuar su labor.

Por su parte, la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar estableció centros para que adultos recién alfabetizados cursaran su educación primaria en sus propios tiempos. En 1970 el resultado de todo el programa de alfabetización llamado *Escuela para todos*, dejó ver que el analfabetismo bajó a 22.78% en una población de 39 millones 338 mil, lo que daba una cifra de 217 mil alfabetizados, sin incluir los habitantes de seis o más años de edad que asistieron a la escuela primaria⁶². Entidades como Campeche, aguas Calientes y Baja California declararon haber eliminado por completo el analfabetismo.

⁶⁰ Engracia Loyo, “Las urgencias de nuevos caminos, 1974-1970”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p.586.

⁶¹ Engracia Loyo, *Ibid*, p. 589.

⁶² Revista *El Maestro* en Engracia Loyo, “Las urgencias de nuevos caminos”, *op. cit.*, p.590.

Contradictoriamente los resultados del INEGI en 1970, presentan unas cifras distintas, pues la población total se elevó a 48 225 238 con una población analfabeta de 10 856 687 (22.51% nacional), 283 524 más de los registrados en 1960 que fue de 10 573 163 (30.27% nacional)⁶³. La disminución porcentual del analfabetismo es sólo producto de la explosión demográfica, puesto que los números absolutos del analfabetismo iban en aumento.

Sobresale también que durante los años 60's por primera vez la población urbana sobrepasó a la rural, de 50.7% en 1960, creció a 58.53% en 1970, lo cual afectó aun más el problema en el campo incluyendo la educación, ello debido a la emigración.

En cuanto a la educación indígena, había centros indigenistas creados desde 1940, que desarrollaron labores educativas a partir de la lengua materna de los indígenas como paso previo al castellano, incluyendo enseñanza cívica, de salud y aprovechamiento agrícola.

Sin embargo, hubo deserción de maestros, algunos pedían su cambio por no habituarse a las condiciones de los lugares de trabajo. Las misiones culturales continuaron bajo el lema de *enseñar produciendo*, que venían utilizando tiempo atrás, mismas que beneficiaron a casi 2 millones y medio de campesinos indígenas en el sexenio, pero seguían careciendo de recursos.

El nuevo sistema de educación para adultos, llamado *Comunidades de promoción indígena*, realizó actividades más acorde a las necesidades indígenas, ya sea para el hogar, el campo, el taller y la propia comunidad, proyecto que fue relegado al desaparecer la Dirección General de Asuntos Indígenas en 1968.

Con las experiencias de años anteriores, se adoptó oficialmente el sistema educativo bilingüe creándose el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Rurales Bilingües para extender la enseñanza de lenguas indígenas y

⁶³ INEGI, VIII y IX Censo General de Población, México, 1960 y 1970.

alfabetizar a niños y adultos en su lengua materna. En 1970 aumentó de 1000 a 3412 promotores en todo el país, aunque su acción sólo abarcaba los estados de Veracruz, Puebla, San Luis Potosí y las regiones tarasca y mazateca⁶⁴. El limitado alcance de estos esfuerzos, mantuvo a la población indígena en un continuo estado marginal, sujeta a condiciones de explotación. Como señaló el antropólogo mexicano Manuel Gamio Martínez, llamado *Padre del indigenismo*, “entre nosotros se enseñó a leer y a escribir al analfabeta; pero se le abandonó después, no se le hizo aprovechar esos conocimientos en la consecución práctica de una mejor vida intelectual y material; la posesión del alfabeto no le ayudó a moderar su hambre, ni a elevar sus ideas”⁶⁵, lo cual fue una constante en las comunidades indígenas donde llegaron los programas de alfabetización, destinados no a aliviar necesidades, sino a justificar discursos políticos, cuyas consecuencias contribuyeron a agudizar el distanciamiento de las regiones rezagadas, especialmente para el sur, pues año con año se irían agravando para este y los siguientes sexenios.

Por otra parte, la reforma educativa anunciada por Díaz Ordaz, incluía hacer los programas más intensivos; distinguir lo esencial de lo secundario; hacer una revisión crítica de la campaña contra el analfabetismo; extender el uso habitual de la lectura en el alfabetizado; hacer más activa la educación, tanto en planes, programas y maestros. Se sugería el estudio del medio geográfico, de las instituciones públicas y privadas, del patrimonio cultural e histórico, de los recursos humanos y materiales disponibles no aprovechados hasta ahora.

La educación cívica sería permanente y enfocada a las características y necesidades de cada edad. Se continuaría la alfabetización y se construirían los centros necesarios para este fin. Se aumentarían las escuelas primarias para adultos con programas adaptados a sus necesidades y características, además de programas y materiales para la formación de maestros especializados en educación de adultos. Si bien, la reforma cumplía en su letra con las necesidades más inmediatas, faltaba el reto principal de llevarla a la práctica.

⁶⁴ Engracia Loyo, “Las urgencias de nuevos caminos, 1974-1970”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p.600.

⁶⁵ Manuel Gamio, *Antología*, México, UNAM, 1993, 3ª edición, p. 93.

Por otra parte, en la tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Tokio, Japón, se ubicó a la educación de adultos en el contexto de la *educación permanente*. A partir de entonces, esta no debía ser una educación complementaria que supliera o reparara algún proceso interrumpido como hasta entonces había sucedido. La educación permanente se contempló para destinarse a todo el pueblo, independientemente de su edad, nivel profesional, económico y político, condición social, sexo, cultura o grupo étnico, es decir, para personas aptas de continuar durante toda su vida, su propia educación, ideas que paulatinamente se irían incorporando teóricamente a la legislación nacional.

Luis Echeverría (1970-1976).

Por su parte el periodo de Luis Echeverría en esta tercera fase del analfabetismo, puede entenderse en la lógica de una administración que seguiría preparando el camino para de la descentralización y la reestructuración de los servicios educativos para adultos.

Echeverría inició su periodo con las secuelas del movimiento estudiantil del 68, por lo que tuvo que enfrentar el señalamiento popular y la demanda de justicia. Valentina Torres Septién menciona que “el sistema político había demostrado su ineficacia para solucionar problemas tan serios como la injusticia, la explosión demográfica, el desempleo, etc.”⁶⁶. Además, los derechos civiles y políticos que habían sido consecuencia del movimiento revolucionario de 1910 quedaban en ese momento anulados por la vía del autoritarismo y la coacción, elementos que caracterizaron este periodo de crisis.

El crecimiento excesivo de la población demandó cada vez mayores inversiones, aunque a pesar de las ya gastadas, no se reducía eficazmente el analfabetismo. Para entonces se contaban 10 856 687 (22.5% nacional) de analfabetas de un total de 48 225 238 habitantes⁶⁷. La educación de adultos debía seguir siendo una prioridad educativa ya que el nivel de participación de

⁶⁶ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 612.

⁶⁷ INEGI, IX Censo General de Población, México, 1970.

los adultos en el sistema productivo era muy bajo, pues la mayoría eran desempleados o subempleados.

En este sexenio, la reforma educativa se enfocó en el cambio del contenido y la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, la creación de nuevas instituciones, expedición de nuevas leyes, renovación de textos y la expansión del sistema escolar.

En la educación para adultos, la reforma introdujo el concepto de *educación extraescolar*, enmarcado en el concepto de *educación permanente* o *educación para la vida*. De esta manera, la reforma se fundamentó en dos ordenamientos legales, la Ley Federal de Educación de 1973 y la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975.

La Ley Federal de Educación del 14 de diciembre de 1973, que definía a la educación dentro de un proceso permanente tanto individual como colectivo, hizo extensivos los servicios educativos para cualquier edad. Abarcó tanto el sistema escolarizado como el extraescolar con la misma validez oficial.

Se mencionó que la educación básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de 15 años en situación de rezago, quedando contemplada esta ley, en un marco institucional para ser abordada de manera permanente, con lo cual comienza a hacerse válido el proceso de descentralización en esta materia.

Por su parte, el Plan Nacional de Educación para Adultos de 1975, fue el antecedente de la Ley Federal de Educación para Adultos que incluía la primaria y secundaria abierta, con énfasis en la alfabetización y la primaria intensiva, para un esfuerzo más integral en los planes de estudio. Al respecto Echeverría mencionó:

...este programa fomenta en el educando una actitud que lo convierte en maestro y agente de su propia formación y demanda, quizá como ningún

otro, la participación solidaria de la comunidad en un verdadero movimiento popular⁶⁸.

Sin embargo, este discurso de exhorto comunitario, no significaba más la suma colectiva entre autoridades y población, dentro de un panorama equilibrado de responsabilidades, como en su momento lo hicieron Vasconcelos, Cárdenas o Ávila Camacho, sino que ahora, se trataba de un intento por delegar tanto al educando como a la participación solidaria, la mayor responsabilidad del desarrollo de los programas de educación para adultos, es decir, en caso de que algún programa volviera a fracasar en su intento por alfabetizar al país, no serían las autoridades las principales responsables, sino la población objetivo que no adopte el papel de su autoformación.

Con la importancia que cobra la educación para adultos en 1975, no solamente como alfabetización, sino como un proceso educativo integral y permanente, se expide la Ley Nacional de Educación para Adultos con el fin de regular esta modalidad educativa. De esta manera, menciona Valentina Torres Septién que “el proyecto de educación de adultos era la respuesta a la dinámica del desarrollo económico y a la creciente demanda generada por la expansión demográfica, que en 1975 era de 28.8 millones de personas en espera de incorporarse a los niveles primario, secundario y de alfabetización en los sistemas abiertos”⁶⁹. Esta demanda sólo fue una consecuencia natural de la ineficiencia de las etapas de alfabetización anteriores, en las cuales, las personas sin instrucción elemental se fueron acumulando.

Esta ley marca el fin de la campaña iniciada en 1944 que fue prolongada y ratificada por los gobiernos sucesivos aunque con sus propios esquemas y programas, dadas las facultades concentradas en el ejecutivo, pero sin resolver el fondo del problema, reproducido en parte por ignorar las recomendaciones que los académicos especialistas en esta materia constantemente señalaban, cuyos esfuerzos fueron continuamente limitados por la centralización educativa bajo el control de la SEP.

⁶⁸ Luis Echeverría Álvarez, “Sexto informe de Gobierno”, [en línea], México, Secretaría de la Presidencia. Dirección General de Documentación e Informe Presidencial, 1976, punto 306, p. 186. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁶⁹ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 619.

Ahora la ley se destinó a los mayores de 15 años que no habían concluido su educación básica, adoptándose una educación extraescolar basada en el autodidactismo y en la solidaridad social⁷⁰. En ella se estableció que toda persona pudiera promover la educación para adultos o asesorarlos, pero sería la federación, estados y municipios quienes organizarían los servicios educativos. Solamente el Poder Ejecutivo Federal, a través de la SEP, formularía los planes y programas, autorizaría, elaboraría y evaluaría los materiales didácticos y acreditaría y certificaría los conocimientos. El educando una vez registrado debía organizar su aprendizaje en forma individual o grupal con ayuda de asesores. Con los conocimientos acreditados por la SEP el educando podría continuar sus estudios en la modalidad escolar o extraescolar. Todo ello prescrito en los artículos del 2 al 18 de la misma ley.

En igual secuencia se establecieron las bases para que las dependencias de gobierno e instituciones educativas organizaran los servicios para adultos y acreditaran a los estudiantes como servicio social su participación en estas áreas.

También favoreció la flexibilidad de horarios de acuerdo a las necesidades y ritmos de cada educando. En principio no era necesario ningún documento para el registro al sistema, la burocratización vendría después.

Los resultados fueron alentadores, pues el 31 de marzo de 1976 se registraron al sistema 320 354 alumnos, de los cuales 27 135 fueron para alfabetización, 115 616 para primaria intensiva y 177 603 a secundaria abierta. Del total registrados, 29 472 eran campesinos, 42 447 obreros, 78 478 amas de casa, 98 669 empleados, 8 810 técnicos, 12 494 comerciantes, 32 035 de otras ocupaciones y 17 940 desocupados⁷¹.

⁷⁰ Paradójicamente, aunque a partir de ese momento se adoptan medidas permanentes contra el analfabetismo, a su vez comienza una dinámica que haría del problema también un asunto permanente, puesto que basar una educación para adultos en el autodidactismo y la solidaridad social, significó en parte, delegar oficialmente el problema a los mismos que lo padecían.

⁷¹ Leonardo Vargas Machado en Valentina Torres Septién, “Reforma y práctica 1970-1980”, *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p.621.

En cuanto a la educación rural, la gran innovación del sexenio fue la creación de los cursos comunitarios diseñados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), para llevar educación a niños de comunidades aisladas con baja densidad de población. De las 100 comunidades iniciales, para 1976 abarcaba 2100 e incluía adultos de primaria y analfabetismo. Para ello se crearon aulas fijas por parte de la comunidad. Los instructores eran jóvenes de secundaria que durante su servicio radicaban en la comunidad. Además de alfabetización y primaria para adultos se incluían técnicas modernas de cultivo, industrialización agrícola y organización de cooperativas. Los horarios eran flexibles y, la respuesta de la comunidad fue muy positiva. Las misiones culturales aumentaron de 110 en 1971 a 215 para 1976.

Para la educación indígena, en 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, con objeto de organizar, dirigir y administrar la alfabetización y castellanización llevada a cabo por promotores bilingües. En 1976 se arrojaron buenos resultados, pues, en este año, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües atendió a 300 mil niños, 101 mil 722 más que el último año, y a un millón 570 mil adultos, medio millón más que en el periodo anterior, en 3 mil agrupaciones indígenas de 70 regiones lingüísticas⁷², no obstante, a partir de entonces la atención se dirigió a la población infantil para evitar el analfabetismo futuro y, en segundo término se atendió a los adultos que fueron poco a poco nuevamente relegados. Valentina Torres Septién señala que “la lengua nacional se seguía considerando un medio indispensable de integración social y como una de las condicionantes del desarrollo económico y social del país”⁷³.

En 1973 la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, había elaborado un Plan Nacional de Castellanización, el cual pretendía integrar las lenguas y culturas indígenas, utilizándolas para la enseñanza de los mismos. Así, la política educativa en el medio indígena redefinió sus acciones, evitando

⁷² Luis Echeverría Álvarez, “Sexto informe de Gobierno”, [en línea], México, Secretaría de la Presidencia. Dirección General de Documentación e Informe Presidencial, 1976, punto 347, p. 189. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

⁷³ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 643.

ver en las lenguas originarias, como en las pasadas décadas, a un enemigo de la llamada integración nacional.

José López Portillo (1976-1982).

Finalmente con el gobierno de José López Portillo se termina la tercera fase que divide el proceso del analfabetismo en México, dentro de un contexto del modelo del Estado asistencial. Esta administración se concibe en la lógica de una educación para adultos insertada en una dinámica institucional tendiente a la descentralización, misma que a esta administración le corresponde realizar.

En este sexenio se observa que pese a las anteriores campañas y a los 60 años de la SEP, aún persistía el problema del analfabetismo y el rezago escolar, razón por la cual, Fernando Solana al frente de la SEP, puso en marcha la reforma educativa fijando cinco metas: 1) ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar; 2) vincular la educación Terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios; 3) elevar la calidad de la educación; 4) mejorar la atmósfera cultural y; 5) aumentar la eficiencia del sistema educativo para la cual era indispensable la descentralización de los servicios.

En educación para adultos se continuaron las líneas que marcó el régimen anterior y, se organizaron dos etapas para combatir el rezago educativo. La primera se haría en un plazo de 8 años para consolidar un sistema eficiente; en la segunda, se atenderían permanentemente a quienes no se hubieran incorporado a la educación formal, todo ello mediante un sistema de educación abierta.

Con la creciente explosión demográfica, el plan educativo para adultos intentaba como la mayoría de los anteriores, poner fin al analfabetismo con la intención de vincular a la educación con la productividad y el trabajo.

Los sistemas abiertos o extraescolares de educación tuvieron como objeto el ir más allá de ser un complemento de los educandos en condiciones de marginación. Bajo el lema *Educación para todos* se inició el programa

educativo para adultos el 29 de marzo de 1978 mediante la Dirección General de Educación para Adultos (DGA) con la participación del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), el (CONAFE), las direcciones generales de publicaciones y bibliotecas (DGPB) y la Dirección de Acreditación y Certificación (DGAC).

De esta manera, mediante un acuerdo se creó el Consejo Nacional a Grupos Marginados en marzo de 1978, dada la insuficiencia de los servicios educativos en la población rural e incluso una parte de la urbana. El Consejo puso en marcha el programa de *Educación para todos*. Sus responsabilidades fueron de coordinación, colaboración y evaluación de los programas en cada entidad.

Además de la Dirección General de Educación para Adultos (DGEA) encargada de administrar, proponer y orientar los servicios, se creó el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, para promover, planear, coordinar y evaluar los sistemas de educación abierta. También se creó el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos para facilitar la adecuación de contenidos de educación básica según los intereses del adulto.

El programa se inició sólo como plan piloto en diez estados: Chiapas, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sonora, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas, operados mediante comités estatales, municipales y locales.

Para cumplir el margen de acción del programa, se realizaron convenios con instituciones públicas para promover la Alfabetización, primaria y secundaria en sus ámbitos de competencia.

Los obstáculos presentados fueron los mismos de años y décadas anteriores, falta de motivación, marginación, apreciación inútil del alfabeto, la edad, la desesperanza, falta de oportunidades, la costumbre de vivir sin el alfabeto, la deficiencia de contenidos de las materias, además del insuficiente

presupuesto⁷⁴. También hubo escasez de especialistas en educación de adultos y sistemas abiertos e insuficiente capacitación.

Por ello la SEP consideró que el programa debía acompañarse de acciones relacionadas con otras necesidades básicas como la salud, alimentación y empleo para que sus efectos fueran duraderos.

En 1980 inició un nuevo Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), con el objetivo de reducir la cantidad de analfabetismo y poner más en práctica una dinámica permanente de alfabetización, crear conciencia nacional e incrementar la capacidad del Estado para ofrecer y expandir los servicios. La meta en un año, fijada para 1982, era de alfabetizar a un millón de analfabetos mayores de 15 años. Ello debido a que en todas las décadas anteriores desde las primeras campañas, no se había logrado abatir la barrera de los 6 millones de analfabetas.

La operación comprendió ocho ciclos de alfabetización con tres etapas cada uno: capacitación, alfabetización y continuidad. En la etapa de alfabetización se aplicaría preferentemente el método *la palabra generadora*⁷⁵, de Paulo Freire, con contenidos adaptados para obreros, trabajadores independientes, trabajadoras domésticas, amas de casa, subempleados, jornaleros, ejidatarios, comuneros y artesanos. En la etapa de continuidad se procuraría que los alfabetizados siguieran con su educación primaria para evitar el analfabetismo por desuso.

De esta forma, para lograr las metas propuestas, coordinar las acciones y sistematizar los recursos, se creó el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) el 31 de agosto de 1981 como la institución coordinadora de la educación para adultos, siendo un organismo descentralizado de la administración pública. Sus funciones, activas hasta la actualidad, son la

⁷⁴ Al arrancar el programa en 1978, se programó un cuantioso presupuesto de 3365 mdp, pero en 1979 se redujo sólo a 245 millones.

⁷⁵ “Palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de estos elementos, la creación de nuevas palabras”. Vid, Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, S. XXI Editores, 2005, 52ª edición, p. 109.

promoción de la investigación de campo de la educación para adultos, capacitación del personal requerido para el servicio, elaboración de materiales didácticos y, acreditación de estudios de primaria y secundaria. Todo ello en coordinación de actividades con otras instituciones para extender los servicios a los diversos sectores de la población.

El INEA quedó organizado en tres modalidades, escolarizada, semiescolarizada y abierta, a las que se integraron las instituciones y agrupaciones creadas anteriormente para estas tareas, todas coordinadas por el INEA a través de la Dirección de Educación Básica que ubicó los servicios en el subprograma de educación básica comunitaria o en el de centros de trabajo a través de los medios de comunicación colectiva o de gobiernos estatales⁷⁶.

Los resultados registrados hasta marzo de 1982, fueron de 27 739 adultos de primaria intensiva con certificado, mediante el PRIAD (Primaria Intensiva para Adultos); los CEBA acreditaron a 154 081 y, en secundaria se entregaron 38 576 certificados. De esta manera se demostró la eficacia de las modalidades escolarizada y semiescolarizada⁷⁷, aunque muy lejos de las metas propuestas de un millón de alfabetizados en un año.

En cuanto a la educación rural, las *Misiones Culturales* se habían abandonado y continuaban como agencias de educación extraescolar promoviendo el mejoramiento económico, cultural y social de las comunidades rurales. En 1981 quedaban 215 misiones con servicios de educación para la salud, actividades tecnológicas, recreativas, alfabetización, educación primaria y secundaria⁷⁸.

Los promotores del CONAFE continuaron. Durante el primer año del sexenio se construyeron 302 salas de cultura dependientes del INEA, en los estados de

⁷⁶ María Luisa de Anda (comp.), *Educación de adultos. Nuevas dimensiones del sector educativo*, México, Consejo nacional técnico de la educación, 1983, 1ª, p. 249.

⁷⁷ María Luisa de Anda (comp.), *Ibid.*, p. 249.

⁷⁸ Informe de labores, 1981-1982. México, Subsecretaría de Planeación Educativa, Dirección General de Programación. Disponible en <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

Coahuila, Colima, Durango, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Nuevo León y Sonora. En 1982 el número de salas ascendió a 1833⁷⁹.

Por otra parte, después de años de discusión se rompió finalmente con la idea que promovía la unificación nacional a partir de la imposición del castellano como única lengua, lo que significaba la eliminación de las lenguas prehispánicas y, con ello la cultura de estos pueblos; ahora se trataba de una educación bilingüe que respetaba como principio las costumbres de las comunidades indígenas, faltaría hacerlo válido en la práctica.

El gobierno de López Portillo, que encontró un país con 27 millones de adultos carentes de educación básica, de los cuales 1 250 000 eran monolingües, mantuvo el programa de castellanización pero ahora con el concepto de una enseñanza bilingüe y bicultural, así como la prioridad de la educación preescolar⁸⁰.

En 1982, los representantes indígenas elaboraron un proyecto educativo para sus etnias a través de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües AC, ellos propusieron la educación indígena, bilingüe y bicultural, definida como “aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación del hombre y la comunidad, dentro del sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete a la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual”⁸¹.

De este modo, la educación priorizaría el conocimiento de su lengua antes que el español y fomentaría en las comunidades el conocimiento de su cultura

⁷⁹ Valentina Torres Septién, “Reforma y práctica 1970-1980”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, Tomo III, s/fecha, 1ª edición, p.586.

⁸⁰ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 636.

⁸¹ Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas. “El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos en Educación”, *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 39, vol. II, México, CNTE, 4ª. época, 1982, p. 104.

antes que otros valores ajenos. Asimismo, resulta relevante que no son ya únicamente los intelectuales ni los políticos quienes participan en el debate, sino los propios indígenas, es decir, los actores mismos en quienes recae con mayor agudeza la carencia educativa, lo cual significaba un acercamiento al lento proceso de reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos activos en la discusión de la problemática que los afecta. El Congreso indígena de 1974 celebrado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, da muestra de ello.

Por otro lado, la población siguió en aumento, mientras que el analfabetismo se mantenía con importantes cifras. El censo de 1980 señaló una población total de 66 846 833 habitantes, de ellos 6 451 740 (9.65% nacional) era analfabeta⁸². Cabe resaltar, que el descenso en la cifra total de analfabetas con respecto al censo anterior, se debe a que en 1975 la Ley Nacional de Educación para Adultos, dirigía sus servicios sólo a las personas en rezago a partir de los 15 años, es por ello que desde entonces las cifras de analfabetismo no incluyen a los menores de 15 años en esta condición.

Con ello termina un largo proceso de estructuración de los servicios de educación para adultos que duró 60 años, con sus diferencias en políticas y programas especificados en las tres fases mencionadas correspondientes al modelo del Estado asistencial.

Con la creación del INEA se da apertura a una nueva etapa con la que inicia la cuarta fase pero ahora dentro del modelo del Estado Neoliberal que lleva ya 30 años de seguir abordando el problema de analfabetismo, no obstante, los resultados siguen sin ser satisfactorios. Podemos decir, que en conjunto son 90 años en los que no se ha logrado contener el problema del analfabetismo generalmente mayor a 6 millones de analfabetas, desde que iniciaron las primeras campañas vasconcelistas.

Desde 1920 hasta 1981, como puede observarse, fueron numerosos los programas, leyes y decretos que acompañaron los proyectos de educación para adultos, culminando con la reorganización de la educación para adultos a

⁸² INEGI, X Censo General de Población y Vivienda, México, 1980.

partir del INEA como el organismo rector, en quien recae la descentralización de los servicios en esta modalidad, mismo que continúa rigiendo hasta la actualidad con sus propias características y dinámicas educativas que serán desarrolladas en los siguientes capítulos.

No obstante, a 90 años de labor en la educación para adultos en México, ni antes, ni durante el INEA, se ha logrado abatir el analfabetismo, ubicado con mayor agudeza en las comunidades más pobres del país, especialmente del sur como Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Este problema actualmente afecta a más de 5.9 millones de personas, siendo Chiapas la entidad con mayor número de analfabetas a nivel nacional.

Se debe acentuar, que no todo el proceso educativo fue homogéneo ni consecutivo periodo tras periodo a lo largo de estas tres fases, pues hubo importantes discrepancias de carácter tanto ideológico como político, especialmente en lo referente a la educación rural e indígena en el que Chiapas sería un agudo reflejo de la marcada centralización educativa sin haber importantes diferencias entre el proceder de uno u otro gobierno. Asimismo, el ambiente internacional y los cambios que trascendieron en el mundo, como los avances de ciencia y tecnología, los conflictos políticos globales, la explosión demográfica y los cambios culturales, influyeron de manera notoria en la política educativa que se iba construyendo en el país, misma que se alejaba de manera creciente de las necesidades prioritarias para las distintas zonas que lo conforman.

Capítulo II: **Chiapas y el analfabetismo en la transición al Estado neoliberal.**

Este capítulo integra el proceso del analfabetismo en Chiapas, situado como un claro reflejo de la centralización educativa de la SEP que limitó el desarrollo educativo de una entidad socialmente desequilibrada, distante y en buena medida ajena a los grandes cambios producidos por la Revolución.

A partir de los años 50's la labor del Centro Coordinador de la Región Tzeltal-Tzotzil (CCTT), dimensionó el alto grado de rezago educativo en un territorio

prácticamente ausente del Estado, especialmente en las áreas de mayor pobreza y marginación en las que nuevos actores políticos y religiosos sustituyen el papel correspondiente al Estado, dando la pauta a la conformación de mecanismos distintos de los oficiales para contribuir a satisfacer las demandas prioritarias de las comunidades de mayor desventaja.

1 El analfabetismo como herencia social dominante en Chiapas.

Con respecto al estado de Chiapas, la política educativa en el estado a partir de la época posrevolucionaria fue el resultado de cuanto acontecía sobre educación rural e indígena, con conceptos y programas ajenos a las necesidades y características de las comunidades, producto de la ya mencionada centralización educativa que ejercía la SEP a partir del Ejecutivo y, que a su vez se reflejaba en la débil participación de los gobiernos locales ante el grave rezago. El desarrollo de la educación, se vio más reflejado en las zonas urbanizadas como Tuxtla Gutiérrez o San Cristóbal de las Casas, donde se concentraron los centros educativos, relegando cada vez más a las zonas indígenas.

Sabemos que uno de los grandes principios adquiridos tras la Revolución, es la educación, expresada en el artículo 3º constitucional, que actualmente se refiere a que “todo individuo tiene derecho a recibir educación”, misma que debe ser laica, democrática, nacional, que contribuya a la mejor convivencia humana y, se agrega que, “toda la educación que el Estado imparta será gratuita”. De igual manera se especifica, que “además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación inicial y a la superior”⁸³, es decir, desde la alfabetización, hasta la educación superior. De este artículo supremo emana la Ley General de Educación, que en sus artículos 9, 39, 43 y 44, especifica el derecho de los adultos a una educación con programas acorde a sus necesidades, la cual va dirigida a personas de 15

⁸³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º, fracción I, II, IV y V.

años y más, que no han cursado o concluido su educación básica, misma que se apoyará en el autodidactismo y la solidaridad social⁸⁴.

En cuanto a los pueblos indígenas, el artículo 2º Constitucional declara las bases que los tres niveles de gobierno deben garantizar para el combate de las carencias y rezagos que afecten a los pueblos y comunidades indígenas⁸⁵, aunado a ello, la Ley General de Educación en su art. 7º fracción IV; art. 14; art. 15, párrafo 1; art. 32; y art. 33 fracción I y VII, hacen referencia a la educación indígena a partir de la alfabetización y según sus necesidades particulares. Por su parte, la Constitución del Estado de Chiapas garantiza la educación indígena en sus art. 4, párrafo 1; art.13, párrafo 1, 3, 10 y 11. Asimismo, la Ley de Educación para el Estado de Chiapas en su art. 35, párrafo 5, contempla las modalidades de educación indígena y educación para adultos, especificados en los capítulos X y XI. De manera que, la alfabetización contemplada en las modalidades de educación para adultos y educación indígena, es un deber constitucional que los tres niveles de gobierno están obligados a cumplir.

Sin embargo, es conveniente acentuar, que en un ambiente rural donde la educación ha sido por siglos privilegio de una minoría, el analfabetismo se ha establecido como una herencia social generación tras generación, a pesar de los mandatos constitucionales, con una atención que en el mejor de los casos es inadecuada, por parte de las autoridades en esta materia. No obstante, el discurso oficial continúa informando que existen grandes programas y proyectos destinados a combatir con todos los recursos del Estado este grave problema, a pesar de que los resultados no son reflejados en la práctica.

Es irrefutable que aún prevalece un considerable abandono en cada uno de los niveles de educación existentes en las comunidades más vulnerables de

⁸⁴ Leyes federales sobre educación para adultos: Ver art. 3º Constitucional, párrafo 1, fracción I, II, III y V. Ley General de Educación, art.9,39, 43 y 44. Decreto de creación del INEA, art. 1.

⁸⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 2º, sección B, fracción II. Ver también: Ley General de Educación, art. 7, fracción IV; art. 12, fracción I y III; art. 13, fracción I, IV y V; art. 14, fracción I y XIII; art. 32 y art. 33, fracción VII. Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas, art. 4, párrafo 1; art. 13, párrafo 1, 3, 10 y 11. Ley de Educación para el Estado de Chiapas, art. 35, párrafo 5; art. 63, párrafo 1; art. 65, fracción I-IV y VI; art. 66; art. 67; art. 68, fracción III; art. 69 y 70. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 14, 15 y 21.

Chiapas, donde la atención apenas cubre de manera precaria los niveles de preescolar, primaria y secundaria, siendo el bachillerato una opción mucho más limitada que las anteriores, por no mencionar el nivel superior.

Puede decirse, que los adultos en condición de analfabetismo, son aquellas personas que no tuvieron la mínima oportunidad de recibir la atención educativa más elemental, ya sea por la falta del servicio, por cuestiones económicas o de género⁸⁶. Por lo tanto, son los adultos y en especial los ancianos, la parte más vulnerable del problema de analfabetismo y, que ahora su situación les es irrelevante al carecer de motivos que propicien el interés por el estudio⁸⁷.

Históricamente los adultos analfabetas siguen siendo la población más abandonada del sector educativo, la mayor parte de ellos se ubica en las zonas más pobres del país, especialmente en las zonas indígenas, como las que corresponden al territorio chiapaneco, donde el despliegue de recursos estatales aún con la descentralización educativa, está mayormente destinado al sector escolarizado, mismo que se concentra en las cabeceras municipales, quedando las zonas más aledañas de la sierra, bosque, selva o montaña con menores recursos y oportunidades.

Por otro lado, la atención a los adultos en condición de analfabetas se ha vuelto un asunto distante a la responsabilidad del Estado, al excluir este problema como una prioridad en la agenda nacional, a pesar de que los altos índices han

⁸⁶ Oficialmente, el INEA define al *Analfabetismo* como “fenómeno o problema socio-educativo referido a la falta de conocimientos de escritura, lectura y cálculo básico”; asimismo, hace dos clasificaciones, *analfabeta funcional* y *por desuso*. El analfabeta funcional lo refiere como aquella “persona que ha adquirido en grado aceptable las destrezas del lenguaje escrito, pero tiene grandes limitaciones para comprender el mensaje de los símbolos, reaccionar ante ese mensaje y utilizarlo positivamente”; mientras que, analfabeta por desuso es la “persona que ha adquirido los conocimientos de lectura, escritura y cálculo básico pero los ha perdido por la carencia de oportunidades para ejercitarlos”. *Vid.* INEA, *Glosario de términos y conceptos de capacitación*, México, INEA, 1992, 1ª edición, pp. 9 y 10.

⁸⁷ El analfabeta promedio chiapaneco, es mayor de 60 años, es indígena, hijo de analfabetas y de generaciones anteriores de analfabetas, es campesino, vive del autoconsumo, la mayor parte del día la dedica a su siembra, es profundamente religioso, participa activamente en las actividades propias de su Iglesia, tiene una esperanza de vida mayor a los 70 años, sus actividades culturales están destinadas a las fiestas religiosas, no le interesa aprender a leer y escribir, su conocimiento es adquirido por tradición oral, sólo habla lengua indígena, su participación política es apegada a los usos y costumbres para elegir a sus autoridades civiles y religiosas, no participa en partidos políticos y recibe alguno de los apoyos asistencialistas.

permanecido constantes, desde que iniciaron las primeras campañas de alfabetización con Vasconcelos en 1920, hasta lo implementado por el INEA en los años recientes.

La atención educativa elemental en las comunidades más pobres del estado de Chiapas, especialmente las indígenas, ha sido instrumentada de manera no sólo limitada, sino en buena parte prácticamente nula, desde 1920 hasta la creación del INEA en 1981, con propuestas muy irregulares cuando las hubo. No es casualidad que el analfabetismo y la pobreza vayan siempre de la mano, siendo evidente que la prosperidad y el desarrollo de los pueblos van constantemente acompañados de una atención educativa de calidad.

a) El CCTT y los primeros esfuerzos en Chiapas.

A tres años de la creación del INI, en 1951 el Consejo del instituto pone en práctica los primeros esfuerzos dirigidos a la comunidad indígena chiapaneca al fundarse el primer Centro Coordinador Indigenista de la República mexicana, en San Cristóbal de las Casas, para la región Tzeltal –Tzotzil (CCTT)⁸⁸, con Gonzalo Aguirre Beltrán como director, comenzando así la historia del indigenismo moderno⁸⁹. De esta manera, en Chiapas se ensayan las primeras experiencias indigenistas de México, donde los programas tanto del INI como del CCTT fueron una parte influyente en la redefinición de los pueblos indígenas del pasado reciente⁹⁰.

El CCTT contribuyó al desarrollo de las comunicaciones en Chiapas con la construcción de la carretera internacional Cristóbal Colón, la cual, más que ser

⁸⁸ El Centro Coordinador Indigenista para la zona Tzeltal-Tzotzil (CCTT), como primer Centro Coordinador en el país, surge como una propuesta para la integración y desarrollo de los pueblos indios, a partir de una nueva mirada antropológica para replantear y dar soluciones a la problemática indígena. Sus ámbitos de acción se concentraron en: 1) Comunicaciones (carreteras); 2) Salubridad (programas de salud); 3) Educación y, 4) Agricultura, ganadería y bosques.

⁸⁹ Hasta entonces los estudios sobre indigenismo estaban enfocados a la cuestión histórica en cuanto a pueblos y civilizaciones prehispánicas ya sean de los Mayas, Aztecas, Olmecas, etc., pero, los estudios sobre los pueblos de origen prehispánico aún vivos apenas comenzaban, de ahí el término de indigenismo moderno.

⁹⁰ Se debe aclarar que los más de 50 años de historia de los pueblos indígenas de Chiapas registrados por el CCTT, se organizaron y sistematizaron en un archivo histórico, apenas entre 2003 y 2006, incluyendo lo referente a la educación. *Vid.*, Justus Fenner; Dolores Palomo Infante, “El archivo histórico del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil de Chiapas. Memoria del laboratorio del indigenismo en México”, [en línea], *Desacatos*, núm. 026, México DF, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, enero-abril, 2008, pp. 75-86. Dirección URL: <http://redalyc.uamex.mx>

una obra de construcción, fue un elemento que rompió con el aislamiento de la zona indígena respecto al centro rector, poniendo en contacto a los pueblos indígenas de los Altos con la ciudad de San Cristóbal de las Casas⁹¹. Asimismo, contribuyó a poner el cimiento para hacer posible el desarrollo de la salud, la educación, la economía, el desarrollo agropecuario, el derecho penal y el civil.

En el CCTT se menciona que “desde los 40’s, las comunidades indígenas fueron objeto de las políticas públicas que el Estado puso en práctica en aras de conseguir el desarrollo que se consideraba necesario para su integración a la sociedad nacional”⁹², sólo que a cambio de dichos programas, las comunidades debían renunciar a sus costumbres y tradiciones, consideradas como la razón de su situación. En relación a ello, Aguirre Beltrán apuntó que “se puso a disposición de los nativos las formas de educación, salubridad, transporte, crédito, organización y disciplina modernos para que iniciaran la aventura de su propio desarrollo. Desafortunadamente tales programas fracasaron; la población sometida a dominio no se interesó por las innovaciones que se le proponían y prefirió continuar su precaria existencia al amparo de la sabiduría de los “modos de hacer” tradicionales”⁹³. Cabe mencionar que estas políticas tenían un carácter hegemónico, pues eran diseñadas de manera vertical y dirigidas a las zonas indígenas altamente concentradas, siendo los Altos el espacio ideal para estas prácticas. Es por ello que el CCTT, fundado en este contexto se convierte en el primer laboratorio del indigenismo en el país, dadas las características sociales, económicas, políticas y culturales que convergen en las comunidades indígenas de Chiapas.

Aunado a lo anterior, es altamente relevante la actitud de rechazo de las comunidades indígenas chiapanecas hacia los programas sociales, tal como apunta el archivo histórico del CCTT, ya que se dice, estos programas fueron

⁹¹ A su llegada a Chiapas, los españoles encontraron varios grupos étnicos asentados en prototipos de doblamientos dispersos. Ciudad Real, la actual San Cristóbal, se convirtió en el centro político-administrativo de la colonización española, que organizó a la población en “pueblos de indios”, un modelo compacto en oposición a las aldeas con casas distribuidas en amplios espacios. Andrés Fábregas Puig, “Los pueblos de Chiapas”, en *Chiapas, una radiografía*, México, FCE, 1994, 1ª edición, pp. 28-30.

⁹² Justus Fenner; Dolores Palomo Infante, *op. cit.*, p. 83.

⁹³ Gonzalo Aguirre Beltrán. *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en meztizoamérica*, México, FCE, 1991, 1ª edición, p. 26.

diseñados en escritorio y, que al ponerlos en práctica, la realidad indígena era el elemento que se imponía, obligando al fracaso de los programas con métodos inadecuados, a pesar de los grandes recursos provenientes del INI, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Es por ello que *el rechazo* se convierte en un elemento característico de la difícil relación entre las instituciones principalmente gubernamentales y los pueblos indígenas, mismo que en el caso de la educación para adultos, continúa prevaleciendo.

Por otro lado, la participación de los promotores como ejecutores de los programas del CCTT principalmente en salud y educación, seleccionados al interior de las comunidades, la mayoría de ellos con muy bajos niveles de instrucción, se convirtieron en actores influyentes que redimensionaron las relaciones políticas y sociales de los pueblos, pues eran los intermediarios entre la comunidad y el exterior, sin embargo, el empoderamiento de los promotores capacitados por el CCTT que los posicionó, además del apoyo recibido por el gobierno federal, estatal y del INI, produjo cambios respecto del ejercicio del poder y la autoridad al interior de las comunidades. Al respecto Andrés Medina Hernández señaló que los promotores “controlan los puestos medios y de base en las instituciones indigenistas, y sus declaraciones se orientan a lograr el control de ellas”⁹⁴. Por su parte, el archivo del CCTT menciona que “esto provocó en varios lugares enfrentamientos no sólo con las autoridades tradicionales, sino con otros grupos políticos, sociales y organizaciones por el control del poder y de los recursos”⁹⁵; el poder de los promotores los condujo en muchos casos a convertirse en caciques de sus zonas de influencia. Este conjunto de situaciones también explica el acontecer de los programas de educación elemental implementados de manera vertical en las comunidades chiapanecas, ya que los recursos destinados inicialmente a los programas comunitarios, terminaban cumpliendo propósitos distintos de los educativos, de salubridad, transporte y créditos diversos, cuya práctica contribuyó al empoderamiento de los promotores, los cuales lejos de facilitar la

⁹⁴ Andrés Medina Hernández, comentario previo a *Regiones de Refugio* de Gonzalo Aguirre Beltrán, en la 1ª edición del FCE, p. 11.

⁹⁵ Justus Fenner; Dolores Palomo Infante, *op. cit.*, p. 85.

realización de los programas sociales, sólo reprodujeron la dinámica dominante.

Por otra parte, el INI que también fue dirigido por Alfonso Caso y Carlos Solórzano, con colaboración de Gastón García Cantú, Rosario Castellanos, Tito Monterroso, Juan Rulfo y Ricardo Pozas, entre otros, realizó labores de difusión con publicaciones eventuales sobre proyectos de alfabetización en Chiapas por medio del CCTT, dichos personajes condujeron una labor activa en San Cristóbal de las Casas con programas de salud y alfabetización. El centro piloto de experimentación, señala Cecilia Greaves “como esfuerzo pionero, concentró los mejores elementos y los mayores recursos”⁹⁶, no obstante, estos no fueron suficientes para atender adecuadamente e integrar a la mayoría de las comunidades marginales que se alejaban del centro urbano.

Por último, en cuanto a la labor que el INI realizó en Chiapas por medio del CCTT, se debe aclarar, que estas instancias no fueron las únicas en ejecutar programas sociales que incluyeron entre sus principales objetivos la educación, ya que “la época fue prolija en este aspecto y el INI rivalizó y peleó espacios con otros programas que provenían de otras instancias de carácter político, económico e incluso religioso”⁹⁷, por ejemplo, se pueden citar los proyectos realizados en los mismos escenarios por el Obispo Samuel Ruiz de la Diócesis de San Cristóbal. Dicha competencia creó un ambiente de enrarecimiento político entre los distintos actores involucrados, según se menciona en el archivo histórico.

b) La Iglesia y su labor sociopolítica en las comunidades chiapanecas.

Cabe no sólo mencionar, sino enfatizar, que los pueblos chiapanecos principalmente los indígenas, a partir de la segunda década del siglo XX, fueron y siguen siendo un amplio campo fértil, quizá como ningún otro en la república,

⁹⁶ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, COLMEX, 2008, 1ª edición, p. 246.

⁹⁷ Justus Fenner; Dolores Palomo Infante, *op. cit.*, pág. 85.

propicio para la proliferación de un extenso número de grupos religiosos, además de la Iglesia Católica⁹⁸.

Como dato igualmente importante, se debe señalar que el aparato eclesiástico católico en Chiapas, estuvo prácticamente ausente, sin presencia de sacerdotes de 1857 a 1940; sólo hasta la llegada del Obispo Samuel Ruiz al frente de la diócesis de San Cristóbal, el acontecer no sólo religioso, sino sociopolítico de Chiapas fue transformado.

Por un lado, mientras que la dinámica dominante de las grandes haciendas en el centro y norte del país fue desmantelada, por otro lado en Chiapas, después de la revuelta de 1910, las poderosas fincas, equivalentes a las haciendas, aún continuaron con sus prácticas opresoras hacia la población más desfavorecida, ya avanzados los 40's. Durante ese tiempo el Estado fue una parte también ausente en la vida de los pueblos Chiapanecos, su única participación radicó en suministrar fondos económicos, concentrados en los caciques y demás integrantes de los grupos de poder territoriales. Es en ese contexto en el que la Iglesia, menciona Jean Meyer, "aparece como la única institución capaz de sustituir a un Estado ausente o desertor: un centro demasiado alejado e incapaz de hacer otra cosa que verter un caudal de dinero mal invertido a partir de 1970, un poder estatal débil, fragmentado, corrupto y violento" y, agrega, "como en las sociedades europeas de la Edad Media, la Iglesia desempeñó y desempeña un papel decisivo en todas las actividades socioeconómicas, educativas y políticas"⁹⁹.

De igual forma, desde los años 30's en tiempos cardenistas, la Iglesia protestante mediante el Instituto Lingüístico de Verano, introdujo en Chiapas servicios sociales, como una estrategia para incrementar su filiación; al

⁹⁸ Los grupos religiosos en Chiapas por orden mayoritario son los siguientes: Católicos, Iglesia Nacional Presbiteriana, Pentecostales (Asambleas de Dios, Iglesias Carismáticas, Elim, Eunecer), Adventistas del 7° día y los Sabáticos, Testigos de Jehová. Otras menos numerosas. Mormones, Bautistas, La Iglesia del Nazareno, la Iglesia Cristiana, Iglesia Evangélica. Otras Iglesias Carismáticas, Pseudocientíficas o fundamentalistas: Iglesia de Dios Profecía, Iglesia Centroamericana, la Luz del Mundo, Príncipe de Paz, Verdadera Iglesia de Cristo, Iglesia del Evangelio Completo, Alfa y Omega, Interdenominacionales y Galvanistas. Otra de corte cismático: los Pascualitos. *Vid.*, Jean Meyer. *Samuel Ruiz en San Cristóbal*, México, Tus Quets Editores, 2000, 1ª edición, pp. 51-60.

⁹⁹ Jean Meyer, *Ibid.*, p. 70.

respecto, Jean Meyer menciona que “es de todos sabido que el ariete de la dinámica protestante fue el Instituto Lingüístico de Verano. Esos sabios y misioneros se dedicaron a traducir la palabra de Dios a las diversas lenguas, a editar en libros y a alfabetizar a los indígenas. Estas innovaciones propiamente religiosas venían acompañadas de programas de salud, vivienda, mejoras agrícolas, etcétera”¹⁰⁰, es decir, fue la necesidad de los pueblos el elemento primordial que abrió las puertas a la proliferación heterogénea de opciones religiosas que ofrecen a cambio bienes sociales.

De esta manera, con un Estado ausente y una Iglesia Católica latinoamericana particularmente dinamizada y dividida en torno al concilio Vaticano II (1962-1965), la de San Cristóbal, fue la diócesis que se colocó al centro del devenir chiapaneco de la región, convirtiéndose en un elemento fortalecido frente a los demás actores políticos como el PRI estatal, los caciques tradicionales, el INI-CCTT y actores económicos (empresas nacionales y extranjeras), quienes emprendieron una lucha contra la Iglesia y su líder Samuel Ruiz, al ver en riesgo sus intereses.

Mas no se trataba de una Iglesia tradicional, aliada con los grupos dominantes para conservar el *status quo* de pobreza y marginación para las clases populares, sino, de una Iglesia considerada subversiva, puesto que dirigía su atención a la profunda desigualdad social más allá de las funciones puramente espirituales.

Asimismo, a pesar de la labor del INI-CCTT, como más claros representantes del gobierno federal en Los Altos, que introdujeron entre otros, programas de alfabetización, fue la actividad de Samuel Ruiz, la que tuvo mayor éxito en la relación con los pueblos en desventaja, lo que propiciaría la apertura de escenarios que condujeran a propuestas más directas en la mejoría de las condiciones sociales de los pueblos chiapanecos.

¹⁰⁰ Jean Meyer, *Ibid.*, p. 57.

De esta manera, a pesar de la reforma educativa de Díaz Ordaz en 1968, que excluía las zonas más pobres del país en los programas de alfabetización, en 1974 se realiza el Congreso Indígena Fray Bartolomé de las Casas, organizado por Samuel Ruiz. En dicho evento, el primero en su tipo por sus características de participación indígena, menciona Jean Meyer, “para asombro de las autoridades religiosas y civiles, el Congreso produjo un catálogo de quejas y exigencias, un diagnóstico de todos los males de la mayoría de la población”¹⁰¹, entre ellos el analfabetismo.

En una de las vertientes, se formularon las primeras propuestas de alfabetización congruentes a la cultura de los pueblos indígenas chiapanecos basadas en sus lenguas originarias. En dichas propuestas, fueron los propios indígenas quienes no sólo identificaron y conceptualizaron la problemática, sino que propusieron soluciones ante su situación educativa. Empero, tuvieron que pasar más de tres décadas desde que comenzaron los primeros esfuerzos sobre indigenismo para comenzar a tomar en cuenta la participación activa de los propios sujetos del problema de analfabetismo, con una orientación distinta de los promotores del INI y, poder plantear soluciones con enfoques sociales que rebasaran los inadecuados formulamientos político-gubernamentales, que por lo general quedaban cortos ante la magnitud del problema.

Con la consolidación de la Iglesia como agente reformador de la dinámica social, política, económica y cultural de los pueblos más rezagados de Chiapas, otros actores políticos se fueron integrando a esta dinámica alrededor del Congreso Indígena, el cual fue un parte aguas para el despliegue de nuevas formas de organización sociopolítica al interior de las comunidades que habían sido relegadas de los cambios que condujo la Revolución. Para las comunidades mayormente marginadas y explotadas de Chiapas, el Congreso de 1974, fue el inicio de su propia revolución, dada a conocer 20 años más tarde.

¹⁰¹ Jean Meyer, *Ibid.*, p. 80. Vid también Andrés Aubry en *La Jornada*, [en línea], México DF. Viernes 15 de octubre de 2004. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2004/10/15/012a1pol.php?origen=opinion.php&fly=1>

Paralelamente a la labor educativa de la Iglesia, se fueron desarrollando otras iniciativas como la del el Dr. Roberto Delgado Gallart, fundador y Director del Sistema Nacional de Alfabetización en 1980, quien condujo a más de 500 voluntarios en programas de Servicio Social, para atender a 50 000 adultos de las zonas rurales de Chiapas. Programas como este, fueron producto mayormente de la buena voluntad de sus participantes, que de la capacidad para enfrentar un problema de altas dimensiones, cuyos alcances estaban sumamente limitados, debido principalmente a la falta de un centro que coordinara la labor educativa, dado que por un lado, se encontraban las distintas iglesias que habían encontrado espacios, algunas en mayor medida que otras, no sólo de carácter educativo, sino político y económico, además de su labor propiamente religiosa; por otro lado, el gobierno hacía lo propio, conforme a su dinámica y sólo en los limitados espacios a que tenían acceso.

c) Conflicto y dominación en las comunidades indígenas chiapanecas.

Es oportuno señalar, que parte de los esfuerzos en Chiapas, surgieron principalmente de proyectos académicos y culturales en los que se discutió la problemática educativa de la entidad, con la finalidad de plantear soluciones distintas a las propuestas por las instituciones de gobierno en las décadas precedentes. Al respecto Gonzalo Aguirre Beltrán fue uno de los actores principales, que precisamente contribuyeron a redimensionar la problemática indígena con nuevas propuestas desde la mirada antropológica, misma que para el presente estudio, contribuye al entendimiento de la dinámica educativa para con los pueblos chiapanecos.

Sabemos que desde la conquista española, los colonizadores fueron por ley, separados de los indígenas y sus mezclas, es decir, se diferenciaron los dominados de los dominadores, el origen mismo de la palabra Chiapas lo confirma¹⁰². Con ello, Aguirre Beltrán menciona que entre las comunidades indígenas y no indígenas, hubo una situación de conflicto, misma que permanece, siempre y cuando ambas culturas sean mantenidas como

¹⁰² Jan de Vos dice que “pocas personas, al oír la palabra Chiapas, se dan cuenta de que se trata, originalmente, de un plural: las Chiapas, para referirse a las dos cabeceras de la región”, San Cristóbal (Chiapa de los españoles) y Chiapa de los indios (hoy Chiapa de Corzo). Jan de Vos en Jean Meyer, *op. cit.*, p. 41

unidades diferenciadas, es decir, como culturas incompatibles. Sin embargo, él señala que existe un proceso de aculturación a partir de la interacción entre ambas culturas, lo que genera una dinámica de adaptación, aceptación e identificación, tendiente a una nueva cultura, formada no a partir de las diferencias evidentes, sino a partir de los elementos integradores que sólo la interacción hace posibles.

Aguirre Beltrán publica sus estudios en los años 60's y 70's, décadas en las que la política del desarrollo estaba mostrando su fracaso, incluidas por supuesto, las políticas desarrollistas de la educación, teniendo en cuenta que políticamente no se había reconocido a México como una nación eminentemente multicultural y plurilingüe, pues hasta entonces los programas sociales provenientes de experiencias extranjeras, especialmente de Estados Unidos y Europa, se realizaban de manera homogénea, sin atender las particularidades de los diversos grupos sociales que componían a la nación. Por ello reconoce a la sociedad mexicana inmersa en una dualidad, en la que por un lado había una estructura moderna, industrial e identificada con el modelo extranjero y dominante y, por otro lado, había una sociedad tradicional, antigua y preindustrial.

Este autor apunta que “entre una y otra sociedad había una distancia social y cultural tan grande que los esfuerzos necesarios para borrarla implicaban un coste elevado que la metrópoli nunca estuvo dispuesta a cubrir”¹⁰³, además, agrega que “la constatación de una estructura dual en los países coloniales llevó a los planificadores económicos a seguir el camino del menor esfuerzo, esto es, a ocuparse del crecimiento del sector moderno de la sociedad; dejando que el sector tradicional o arcaico corriera la suerte de su propio destino”¹⁰⁴. Es por ello que en la educación, los programas de entonces se desarrollaron limitados a un plano cuantitativo y centralista, en un modelo de expansión de la cobertura educativa, orientada mayormente a las zonas más urbanizadas y sus

¹⁰³ Gonzalo Aguirre Beltrán. *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en meztizoamérica*, México, FCE, 1991, 1ª edición, p. 27.

¹⁰⁴ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Ibid.*, p. 27.

periferias, pero dejando al margen a las comunidades indígenas, quienes recibían servicios igualmente marginales.

Era evidente que estas características de la política social del Estado asistencial de entonces eran reflejadas en los programas de educación indígena, con escasos e incluso nulos resultados, al no contemplar las particularidades de las zonas indígenas que contrastaban de manera política, social, económica y cultural, con las regiones altamente urbanizadas. Ante tal situación, Aguirre Beltrán, continuando con la labor que en los 40's había iniciado Manuel Gamio en el indigenismo, enfatizó su crítica en la comprensión de los problemas indígenas dentro de un marco nacional para la transformación del desarrollo integral del sistema.

Son seis los mecanismos de dominación señalados por Aguirre Beltrán, los cuales han determinado el acontecer de los pueblos indígenas: 1) La *segregación racial*, que hizo posible la superioridad innata del blanco sobre el indígena; 2) El *control político*, que detenta el grupo dominante y deja a la masa sin participación en el gobierno; 3) La *dependencia económica*, que reduce a la población indígena a la condición de instrumento de uso con la explotación de su territorio; 4) El *tratamiento desigual*, que otorga a las poblaciones involucradas en la coyuntura colonial, tipos distintos de servicios, con la protección del grupo dominante; 5) El *mantenimiento de la distancia social*, que limita el contacto entre los grupos a situaciones y normas de comportamiento estereotipados; y 6) La *acción evangélica*, que promueve la conformidad y hace tolerable la subordinación y el abuso¹⁰⁵.

Sin duda, estos mecanismos de dominación aún persisten en las regiones de Chiapas y continúan determinando las relaciones entre indígenas y no indígenas, en los espacios de mayor interacción como San Cristóbal de las Casas para el caso de la zona de Los Altos. La llamada línea de color que en conjunto con la lengua, aún continúa marcando la más visible diferencia con el predominio de superioridad para el de piel más clara y de lenguaje español; el

¹⁰⁵ Gonzalo Aguirre Beltrán, *op. cit.*, pp. 45-51.

permanente control político, en el que los gobiernos locales indígenas, aunque son electos según sus usos y costumbres¹⁰⁶, se vuelven también parte del grupo político dominante generado por la dinámica partidista, que privilegia a los simpatizantes del grupo dominante, pero limita a la mayoría¹⁰⁷.

A su vez, la dinámica económica ejerce su mayor acción fuera de las comunidades indígenas donde se imponen los precios siempre en desventaja para los indígenas, además de ser explotados los vastos recursos que contienen sus territorios, generalmente por las grandes empresas nacionales o transnacionales como Grupo Maseca, o Coca Cola Company, aparte de otras transnacionales con intereses puestos en la región de Montes Azules como las cafeterías Star Bucks, la concentradora de empresas de agrobiotecnología Grupo PULSAR o la empresa EXXON de explotación, elaboración y comercialización de productos de petróleo.

En cuanto a los servicios, ya sean de educación, salubridad, electricidad, etc., éstos son otorgados de manera desigual, privilegiando a las cabeceras municipales, pero relegando a las comunidades más apartadas. La distancia social sigue siendo muy marcada entre ambos grupos, aun en el centro rector, pues, aunque coexisten cotidianamente, la interacción se limita a normas de comportamiento preestablecidas, además de haber espacios públicos en los que la gente indígena no puede acceder. Finalmente, la religión en sus múltiples manifestaciones continúa jugando un papel de gran influencia, orientado hacia el mantenimiento de los esquemas de dominación y, en

¹⁰⁶ Aunque se organizan elecciones por medio del Instituto Estatal Electoral, la elección de alcalde en municipios de los altos como Aldama y Chenalhó, según los usos y costumbres, se realiza en la plaza pública municipal donde los candidatos previamente electos por consenso en cada uno de los parajes que conforman al municipio, se colocan de frente a la gente que irá haciendo fila según el candidato de su preferencia. El grupo más numeroso es el ganador. Sólo pueden participar hombres a partir de los 17 años. Los grupos zapatistas de la región no participan en estas asambleas.

¹⁰⁷ El ejercicio del derecho al voto sigue siendo tarea pendiente en Chiapas. Tan solo en las elecciones federales de 2000, se practicaron tradicionales intentos de influir y controlar el voto, con prácticas de acarreo, violación del secreto al voto, compra del voto, control directo de votantes, manipulación del analfabetismo, intimidación, agresión directa, con presencia de personas armadas en las casillas y hostigamiento de militares contra votantes. *Vid.* Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, AC, “El derecho al voto y los derechos pendientes en Chiapas”, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Boletín de Prensa, 23 de Agosto de 2000. Dirección URL: www.frayba.org.mx

algunos casos, cambiando costumbres y tradiciones indígenas, aunque con contadas excepciones de tipo *progresista* manifestados con Samuel Ruiz¹⁰⁸.

En conjunto, estos elementos que se adaptan perfectamente a las condiciones chiapanecas, dieron y siguen dando la pauta de lo que Weber llama una *asociación de dominación*¹⁰⁹, reflejada en el rezago educativo que recae principalmente en la población adulta e indígena, pues mientras se protege al grupo dominante, a su vez, dice Aguirre Beltrán, “se evita deliberadamente que la educación alcance a la masa, ya que el incremento de los conocimientos es un poderoso fermento que afecta gravemente la estructura colonial (aún presente) basada en las relaciones de supersubordinación”¹¹⁰. Evidentemente, esto último no es aceptado políticamente, ya que los actores que ejercen el control político en Chiapas, llámense partidos políticos, gobernadores o funcionarios involucrados en la educación, han concedido en los últimos años un despliegue de programas cargados de ofertas educativas, que formalmente prometen y aseguran el combate del analfabetismo y el rezago educativo, aunque los resultados estén aun lejos de lo social y políticamente esperado.

Asimismo, este despliegue de recursos tanto materiales como humanos, no ha sido producto de la iniciativa de la clase política, que en lo sustancial no desea afectar a la clase dominante de la cual es partícipe, sino que son consecuencia de la movilización social, que en el caso de Chiapas, estuvo precedida por las armas del movimiento zapatista dado a conocer el 1º de enero de 1994.

¹⁰⁸ Me refiero a la Teología de la Liberación, cuya línea, “rompe con la doctrina social tradicional calificada como antología de principios morales y buenos consejos ajenos a la realidad sociopolítica; ahistóricos y de hecho justificadores del status”. Se define en 3 principios: 1) Visión de la realidad desde la perspectiva de la lucha de clases; 2) Utilización del marxismo como el método científico de análisis de la realidad social; y 3) Opción por el socialismo que implica una opción de clase y una praxis política. Tal ideología rompe las reglas del juego de una institución que forma parte de un sistema social capitalista. Vid, Jean Meyer, *op. cit.*, pág. 32; Enrique Dussel, *Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo*, México, Potrerillos Editores S.A. de C. V., 1995, 1ª edición, pp. 77-193; José Ferraro, *Teología de la liberación. Revolucionaria o reformista?*, México, UAM- Ediciones Quinto Sol, 1991, 1ª edición, pp. 16-22.

¹⁰⁹ Para Max Weber, “una asociación se llama *asociación de dominación* cuando sus miembros están sometidos a relaciones de dominación en virtud del orden vigente”. Vid, Max Weber, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1984, 7ª reimpresión, 2ª edición, p.43.

¹¹⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, *op. cit.*, p. 49. El paréntesis es mío.

2 Datos físicos y sociodemográficos de Chiapas.

Chiapas es uno de los estados con mayor diversidad y abundancia en recursos naturales aprovechables del país: extenso litoral costero y un sistema hidrobiológico que genera más de la cuarta parte de la energía eléctrica nacional¹¹¹; yacimientos de petróleo y uranio; considerable biodiversidad a nivel mundial¹¹²; amplio patrimonio cultural; importantes reservas ecológicas y parques nacionales. No obstante, la entidad presenta serios contrastes sociales que recaen principalmente en la población de los 12 grupos indígenas, quienes todavía carecen de los servicios educativos básicos, no sólo en cobertura, sino en calidad, siendo la población adulta en condiciones de analfabetismo la más desatendida.

A continuación se presentan los datos cuantitativos de los rubros más significativos, cuyas cifras ayudan a comprender mejor el contexto en el que un estado con abundantes recursos naturales y, por ende con un gran potencial económico, mantiene tan altos niveles de pobreza y desigualdad reflejados en el analfabetismo.

a) Datos generales.

Chiapas es parte integrante de México desde el 14 de septiembre de 1824, por voluntad y voto directo de su pueblo, territorio que pertenecía a la Capitanía General de Guatemala¹¹³. Es libre y soberano en su régimen interior, sin más limitaciones que las derivadas del pacto federal¹¹⁴. Lo conforman 118 municipios divididos en 9 regiones económicas¹¹⁵. Entre las principales

¹¹¹ Chiapas concentra el 30% del agua superficial del país. La región de potencial hidroeléctrico más grande del país se encuentra en la reserva Montes Azules. De las 10 cuencas de energía eléctrica del país, la más importante es la del río Grijalva que genera el 54% de la energía hidroeléctrica del país. Gobierno de Chiapas 2001. CIEPAC 2002. COMPITH 2005.

¹¹² Ramón Pérez Gil Salcido, "Recursos naturales y problemática ambiental", en *Chiapas, una radiografía*, México, FCE, 1991, 1ª edición, pp. 38-54.

¹¹³ María Esther Pérez Salas; Diana Guillén, *Chiapas, una historia compartida*, México, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, 1994, 1ª edición, pp. 63-77.

¹¹⁴ Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas. Artículo 1.

¹¹⁵ Región I (Centro) 22 municipios, región II (Altos) 18 municipios, región III (Fronteriza) 9 municipios, región IV (Frailesca) 5 municipios, región V (Norte) 23 municipios, región VI (Selva) 14 municipios, región VII (Sierra) 8 municipios, región VIII (Soconusco) 16 municipios y, la región IX (Istmo-Costa) con 3 municipios.

actividades productivas destaca el turismo nacional e internacional, una amplia producción agropecuaria, manufacturera, minera y artesanal¹¹⁶.

En 2005 registró una población total de 4 293 459 personas, más del triple respecto de 1960. Chiapas ocupa el 7º lugar en población (4.2% del total nacional). En 2010 registró un total de 4 796 580 personas¹¹⁷.

De las 19 386 localidades, 19 237 conforman el área rural, con 52.3% de la población estatal. Junto con Oaxaca (52.9%), son los únicos dos estados de la república con más de la mitad de su población ubicada en el área rural.

De los 924 967 hogares, el 81% de ellos son encabezados por figuras masculinas, mientras que el restante 19%, por figuras femeninas¹¹⁸.

Asimismo, 861 443 (20.1%) personas son derechohabientes a servicios de salud en alguna institución pública o privada; el resto de la población que suman 3 278 815 habitantes (76.4%), no cuentan con el servicio¹¹⁹.

En cuanto a la migración, Chiapas ocupa el 15º lugar nacional con 2.4% de población emigrante¹²⁰. El flujo migratorio total es de 24 073 inmigrantes del interior del país y 3 665 del exterior. El saldo neto migratorio es negativo, pues la población emigrante supera la inmigrante. Chiapas registra el valor más bajo de inmigración a nivel nacional con 0.7%¹²¹.

¹¹⁶ Destacan productos agropecuarios como el café, miel, cacao, mango, chile, plátano, jamaica, coco, mango, azúcar de caña y hortalizas. Produce ganado bovino para carne y lácteos. Destaca la explotación de azufre, de maderas preciosas y comunes como el encino, cedro rojo, caoba, parota y pino. También hay industria manufacturera, azucarera, del algodón; además de la producción artesanal con base en el ámbar, madera, barro, laca, talabartería tradicional y elaborados textiles.

¹¹⁷ INEGI, XIII Censo General de Población y Vivienda, México, 2010.

¹¹⁸ INEGI, *Ibid.*, pp. 89-96.

¹¹⁹ En el país son derechohabientes 46.9%, mientras que el 49.8% no cuentan con la prestación; a nivel nacional 5 de cada 10 personas no cuentan con seguro médico, en tanto que en Chiapas son 2 de cada 10 habitantes. INEGI, *Ibid.*, pp. 81-86.

¹²⁰ INEGI, II Conteo de Población y Vivienda 2005, Perfil Sociodemográfico de Chiapas, pp. 27-31.

¹²¹ Quintana Roo y Baja California Sur son los estados de mayor atracción de población con 11.3% y 9.4% respectivamente. Los territorios a los que emigra la población chiapaneca son Baja California, Quintana Roo, Tabasco, Estado de México y Distrito federal. La población que llegó a Chiapas proviene de Tabasco, del Estado de México, Distrito Federal y Veracruz.

Chiapas es un estado pluriétnico, cuenta con 12 pueblos de origen prehispánico, mismos que se rigen por *Usos y Costumbres*, además, conservan gran parte de sus características físicas, sociales, culturales, religiosas y una lengua propia.

En 2005 el total de población indígena fue de 957 255 personas (26.0% estatal), de ellos 475 255 son hombres, mientras que 482 000 son mujeres¹²². Del total indígena en Chiapas 705 169 (73.6%), también hablan español, el resto, 238 154 (el 24.9%), son monolingües. Esta proporción está distribuida en 90 de los 118 municipios, es decir, en casi tres cuartas partes del total de ellos¹²³.

Chiapas ocupa el segundo lugar en número de hablantes de lengua indígena¹²⁴. Sus 12 grupos indígenas son: Tzeltal (37.9%), Tzotzil (33.5%), Chol (16.9%), Zoque (4.6%), Tojolabal (4.5%), Kanjobal (0.6%), Mame (0.6%); los grupos Lacandón, Chuje, Jacalteco, Cakchiquel y Mocho, representan en su conjunto el 0.7%¹²⁵.

Por otro lado, en cuanto a religión, según el censo de 2000, mientras que a nivel nacional la religión Católica es mayoría con 74 612 373 (92%), 6 466 512 (8.0%) son no Católicos y, 2 982 929 (3.5%) sin religión; en Chiapas los católicos sumaron 2 532 504 (64.59%), las Protestantes y Evangelistas

¹²² Destacan los municipios de Chamula, Oxchuc, Chilón y Tila con más del 96% de hablantes de lengua indígena cada uno. A nivel nacional son 6 011 202 personas de habla indígena que representan el 6.7%. Chiapas ocupa el tercer lugar en hablantes de lengua indígena después de Oaxaca y Yucatán, le siguen Quintana Roo, Hidalgo, Guerrero, Campeche y Puebla.

¹²³ Destacan Chilón Chamula y Ocosingo con mayor cantidad de monolingües,

27 251, 26 192 y 24 300 respectivamente; mientras que Altamirano, Aldama y Ocoatepec registran menor cantidad de monolingües, 1 515, 1498 y 1 294 correspondientemente.

¹²⁴ De las 32 principales lenguas indígenas a nivel nacional, 5 se ubican en Chiapas, la lengua Tzeltal con 372 000 hablantes, Tzotzil con 330 000, Chol con 185 000, Zoque con 54 000 y la lengua Tojolabal con 43 000.

¹²⁵ INEGI, *Ibid.*, pp. 45-53.

contaron 552 061 personas (14.08%), las Bíblicas no Evangélicas fueron 315 631 (8.05%), la Judaica 392 (0.01%), otras sumaron 1568 personas (0.04%) y, sin religión se registraron 518 341 personas (13.22%)¹²⁶.

Como puede observarse, en Chiapas la religión Católica no es tan representativa como en otros estados, sólo en Campeche, Quintana Roo y Tabasco los católicos se contaron en 71.3%, 73.2% y 70.4% respectivamente, el resto de los estados suman cifras que van del 80 al 95%¹²⁷.

Por otra parte, Chiapas tiene una población económicamente activa (PEA) de 1 775 771 personas (57.3%) de un total de 3 099 078 personas de 14 años y más, el 42.7% restante lo conforman 1 323 307 personas que representan a la población no económicamente activa (PNEA)¹²⁸.

El 97.3% (3 015 402) del total de personas de 14 años y más, es población ocupada, de la cual el 37.3% (1 155 956) se dedican al sector primario, el 14.5% (449 366) al secundario y, el 48.1% (1 490 656) al terciario. El 0.1% (3 099) no está especificado¹²⁹.

El producto interno bruto (PIB) de Chiapas registrado en 2008 fue de 212 350 mdp, ocupando el 19º lugar nacional con 1.8% del total, al igual que Querétaro y San Luis Potosí; le anteceden Sinaloa y Sonora con 2.0% y 2.4%, mientras que el DF y el Estado de México son las entidades que más aportan a la nación (17.0% y 8.8% respectivamente). Destacan los servicios inmobiliarios y de alquiler, el comercio, la minería, las actividades agropecuarias, los servicios educativos y la industria manufacturera, como los sectores que más aportan económicamente en el orden citado. Es conveniente resaltar que en Chiapas,

¹²⁶ Los grupos religiosos en Chiapas además de los Católicos, están los Presbiterianos, Pentecostales, Adventistas del 7º día, Testigos de Jehová, Mormones, bautistas, la Iglesia del Nazareno, Iglesia Cristiana, Evangélica, entre otras menos numerosas ya mencionadas anteriormente.

¹²⁷ INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda. México, 2000.

¹²⁸ INEGI, Perspectiva Estadística Chiapas, Población de 14 y más años por condición de actividad económica, Trimestre octubre-diciembre, 2009, pág. 39.

¹²⁹ INEGI, *Ibid.*, p.39.

la producción minera, eléctrica, acuífera y el suministro de gas, ocupan el 5º lugar nacional con 32 180 mdp¹³⁰.

b) Contienda partidista.

Según María Eugenia Valdés Vega, hasta 1994 el Partido Revolucionario Institucional (PRI) pudo mantener su hegemonía en el estado, pues el levantamiento del EZLN fue el parte aguas para que los partidos de oposición como el Partido de la Revolución Democrática (PRD) comenzaran a tener mayor presencia en la entidad¹³¹, aunque era bien sabido que la clase política dirigente del PRD era gente surgida del PRI.

Hasta el 2006 Chiapas fue gobernado por el PRI, no obstante, a raíz del conflicto de 1994, los periodos de gobierno en el estado carecieron de estabilidad. De 1994-1995 gobernó Eduardo Robledo Rincón del PRI, quien renunció al cargo en febrero de 1995 por presión popular encabezada por el EZLN, acusándolo de fraude electoral. De 1995-1998 gobernó Julio César Ruiz Ferro del PRI, quien también abandonó el cargo acusado del caso Acteal en el municipio de Chenalhó. De 1998-2000 el titular fue Roberto Albores Guillén del PRI, designado gobernador sustituto en enero de 1998 a raíz del caso Acteal para terminar el sexenio; fue expulsado del PRI en 2006 por apoyar a Sabines Guerrero. De 2000-2006 Chiapas fue gobernado por Pablo Salazar Mendiguchía del PRI, cuya candidatura fue respaldada por una alianza sin precedentes, de organizaciones sociales y partidos políticos: PAN, PRD, PT, PVEM, Convergencia, PSN, PCD y PAS. Finalmente Juan Sabines Guerrero, actual gobernador de Chiapas periodo 2006-2012, fue miembro del PRI hasta el 2006, renunciando al partido con el que había sido diputado local y alcalde de Tuxtla Gutiérrez, para contender en la *Coalición por el bien de todos*: PRD, PT y Convergencia. Obtuvo la elección por un pequeño margen arriba del PRI con 544 062 votos, según el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJDF).

¹³⁰ INEGI, Perspectiva Estadística Chiapas, Estructura sectorial del producto interno bruto (PIB), 2008, pp. 46-47.

¹³¹ María Eugenia Valdés Vega, “Los partidos políticos en Chiapas”. [en línea], México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Sociología, s/fecha, pp. 25 y 26. Dirección URL: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/libre/rev/nuant/cont/56/Cnt/cnt2.pdf>

c) Educación.

En 2005 el 39.5% registraron estudios de educación secundaria, así como media superior y superior, en el 2000 el porcentaje era de 32.2%. No obstante, el 42.8% de la población no ha concluido la primaria o no cuenta con alguna instrucción.

El 24.9% de las mujeres carece de instrucción, el 21.6% tiene primaria incompleta, el 17.5% tiene primaria completa, el 17.5% secundaria y el 18.5% tiene educación media superior y superior. El sector masculino registra un 16.0% sin instrucción, el 22.7% cuenta con primaria incompleta, el 18.8% con primaria completa, el 20.3% con secundaria y el 23.0% cuenta con educación media superior y superior. En el panorama nacional, el 8.5% de los mexicanos no cuentan con algún grado aprobado, mientras que en Chiapas son el 20.6%.

El 43% de la población de 15 años y más registró una educación básica incompleta; el 14.9% cuenta con educación básica completa y el 20.7% cuenta con educación posbásica (media superior y superior). Entidades como Nuevo León y Baja California Sur cuentan con registros mayores al 40% en educación posbásica. Chiapas ocupa el último lugar nacional en educación posbásica le siguen Zacatecas y Oaxaca. El porcentaje nacional es de 32.6%.

De la población de 8 a 14 años en Chiapas, 90.5% de los niños y 90.2% de las niñas sabe leer y escribir. En la entidad hay 18 655 escuelas, de las cuales 17 540 corresponden a la educación básica, 596 a la media superior, 141 a la superior y, 378 a escuelas de capacitación para el trabajo¹³².

Una constante en Chiapas, es que a menor tamaño de localidad, menor es la cobertura de servicios no sólo de educación, sino de salud, luz eléctrica, servicio sanitario, drenaje y agua entubada.

¹³² INEGI, Características del sector educativo, 2008-2009.

d) Analfabetismo.

Ahora bien, en lo referente al analfabetismo, de los 5 747 813 personas analfabetas a nivel nacional en 2005, 560 430 se registraron en Chiapas; ahora en 2010 se cuentan a 5 960 173, de los cuales 569 504 son chiapanecos, ocupando reiteradamente el primer lugar de analfabetismo en el país¹³³. En 2000, el 16.6% (322 252) de los hombres chiapanecos eran analfabetas y el 28.9% (571 934) eran mujeres. En 2005 se registró una disminución, correspondiendo el 16.2% (204 371) a hombres y el 26.1% (356 059) a mujeres; no obstante, Chiapas sigue ocupando el primer lugar de analfabetismo en México.

El analfabetismo se incrementa conforme avanza la edad, es decir, que entre mayor es la generación, menores son las oportunidades educativas. En 2005, en el rango que va de los 15 a los 29 años, el registro de analfabetismo es de 10.1%, mientras que la población de 60 y más años, presenta una tasa mayor al 50%. Con relación al 2000, los números disminuyen en cuatro grupos de edad, los de 15 a 29 años, 30 a 44, 45 a 59 y 75 y más años, con 2.4, 3.3, 3.7 y 0.6 unidades, no así para el grupo de 60 74 años que aumentó en 2.3 unidades.

El índice de analfabetismo nacional en la población de 15 años y más, es de 8.4%, el estatal es de 21.3%, le siguen Guerrero y Oaxaca con registros de 19.9% y 19.3% respectivamente. El Distrito Federal (2.6%), Nuevo León (2.8%) y Baja California (3.1%), tienen los menores índices, con una disminución de 0.3, 0.5 y 0.5 unidades.

¹³³ Según datos del INEGI, de acuerdo al conteo 2005, Chiapas ocupa el primer lugar en analfabetismo del país. Afecta a 560,430 personas, de las cuales 204,371 son hombres mientras que 356,059 son mujeres. Jaime Martínez Veloz, "Todos contra el analfabetismo en Chiapas", [en línea], México, *La Jornada*, Viernes 19 de enero de 2007. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2007/01/19/index.php?section=opinion&article=026a2pol>

Entre los afectados por el analfabetismo, hay gente adulta de doce grupos étnicos con lenguas en Chol, Tzotzil, Tzeltal, Tojolabal, Zoque, Cakchiquel, Mame, Lacandón, Mocho, Jacalteco, Chuje y Kanjobal, con variedades de cada una de ellas dependiendo de la zona donde se encuentre, es decir, que no es el mismo Tzotzil de Aldama que el de Chalchihuitán o el de Zinacantán.

Además de que la mayoría son adultos y de edad avanzada, son también las personas con el menor grado de desarrollo económico. Sobresalen las regiones Altos y Selva con las mayores tasas, mismas que corresponden a 9 municipios cuyo índice de analfabetismo es mayor al 50%. La distribución del analfabetismo por regiones se presenta con un 19.9% en la región Selva, 17.7% Altos, 17.5% región Centro, 11.9% Soconusco, 11.3% Fronteriza, 9.8% Norte, 5.8% Frailesca, 3.2% Istmo Costa y 2.9% la región Sierra. Los 9 municipios son: Santiago El Pinar 68.5%, Mitontic 61.9%, Sitalá 60.3%, Aldama 58.2%, Chamula 58.2%, Zinacantán 54.4%, San Juan Cancuc 52.4%, Pantelhó 52.2% y Chalchihuitán con un 50.8%¹³⁴.

En las zonas menores a 2 500 habitantes el porcentaje analfabeta de 15 años y más es de 29.0%; mientras que en las mayores a 100 000 habitantes el número desciende a 7.7%, con una amplia diferencia de 21.3 unidades.

Según cifras de 2010, de los 112 336 538 habitantes en el país, existen 5 960 173 analfabetas de 15 años y más (5.3% total nacional), de ellos, 569 504 se encuentran en Chiapas (11.87% estatal) de un total de 4 796 580 chiapanecos.

El total nacional de población de 15 años y más, asciende a 78 423 336 personas, de las cuales 3 095 133 son chiapanecos. La cifra total de analfabetas chiapanecos de este rango de edad, corresponde al 7.59% nacional y el 18.39% a nivel estatal¹³⁵.

Es conveniente especificar que el INEGI señala un 39.2% de población indígena de 15 o más años sin instrucción (252 338), de ellos el 27.9% son hombres y el 50.1 % son mujeres. Específicamente como población indígena analfabeta se registra el 42% (270 362) de un total de 643 720 indígenas de 15 años y más. De manera que, de los 560 430 analfabetas chiapanecos, el

¹³⁴ INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México, 2005.

¹³⁵ INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México, 2005, Perfil sociodemográfico de Chiapas, pp. 74-77 y, XIII Censo General de Población y Vivienda, México, 2010.

48.2% son indígenas (270 362), mientras que el 51.7% son analfabetas no indígenas de 15 años y más¹³⁶.

Asimismo, del total de analfabetas chiapanecos, 204 371 son hombres, mientras que 356 059 son mujeres¹³⁷, de manera que tanto en la población total analfabeta del estado, así como en su población indígena, son las mujeres una rotunda mayoría. No solo por ser indígenas acarrear menores oportunidades educativas, sino a razón de ser mujeres.

Mientras que en el país de cada 100 personas analfabetas, 62 son mujeres, en Chiapas de cada 100 analfabetas, 65 son mujeres.

Es así que esta serie de datos cuantitativos, proporcionan una clara muestra de las contrastantes condiciones socioeconómicas en que se encuentran las comunidades chiapanecas. Un territorio mayormente rural y, la presencia considerable de pueblos indígenas, son factores que determinan las carencias más básicas, pues, históricamente, México no se caracteriza por priorizar el desarrollo del campo y, mucho menos de sus pueblos originarios. Es por ello que los altos índices en materia de analfabetismo en Chiapas, son sencillamente, el resultado de siglos de abandono a las áreas rurales en que habitan los pueblos indígenas.

Capítulo III: **El INEA, la continuidad del analfabetismo en México.**

Este tercer capítulo trata sobre la descentralización de los servicios de educación para adultos a partir de la creación del INEA, hecho con el que comienza la cuarta fase del analfabetismo.

En dicha fase el Ejecutivo continúa ejerciendo cierta concentración de facultades en la educación para adultos, suficientes para mantener al INEA en

¹³⁶ INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México, 2005.

¹³⁷ Los índices regionales y municipales de analfabetismo indican que las regiones Altos y Selva tienen las mayores tasas: 36.3 por ciento y 35.3 por ciento, respectivamente; ambas muy superiores al índice estatal. Nueve municipios, todos con población en su mayoría indígena, registran índices de analfabetismo superiores a 50 por ciento: Santiago El Pinar 68.5 por ciento, Mitontic 61.9 por ciento, Sitalá 60.3 por ciento, Aldama 58.2 por ciento, Chamula 58.2 por ciento Zinacantán, 54.4 por ciento, San Juan Cancuc 52.4 por ciento, Pantelhó 52.2 por ciento y Chalchihuitán 50.8 por ciento.

un papel subordinado al Ejecutivo, adaptando los programas a la actividad o pasividad que el proyecto político en turno demande. Asimismo, se muestran los programas de acción del INEA y sus dependencias descentralizadas, así como el balance de los resultados logrados por el Instituto en los 30 años que lleva ejerciendo sus labores a nivel nacional y particularmente en el estado de Chiapas.

1 La institución descentralizada en atención a los adultos.

Durante 60 años, el analfabetismo estuvo acompañado por programas y leyes, permanentemente sujetos a la visión políticoeducativa del gobierno en turno, muchas veces ajena a las necesidades de una población con grave rezago educativo e invariablemente heterogénea.

Con los cambios y complicaciones acontecidos a lo largo de estos años, comenzaron las reformas que originaron la creación de un organismo descentralizado en el que recaerían las facultades para organizar o reorganizar los servicios educativos más elementales dirigidos a los adultos.

El INEA es creado por Decreto Presidencial en 1981, iniciando así la cuarta fase del analfabetismo en México pero ahora dentro de un modelo neoliberal del Estado¹³⁸, habiéndose agotado el modelo del Estado asistencial o interventor, incapaz de satisfacer los bienes y demandas populares reflejadas en el incremento de la desigualdad, siendo el analfabetismo una de sus más claras expresiones.

El INEA da apertura a esta cuarta fase del analfabetismo entendida en la lógica de una inicial estructuración y control de los programas, pero con una posterior pasividad y simulación de la educación para adultos. Institucionalmente se plantea como un organismo descentralizado de la Administración Pública

¹³⁸ El modelo neoliberal del Estado, mercantiliza la educación como una de los bienes esenciales. La educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior, quedan abiertas a las empresas que puedan ofrecer y dar cobertura a la demanda de estos servicios que el gobierno no puede satisfacer, dadas sus prioridades. Sin embargo, el analfabetismo no entra en este esquema de oferta y demanda mercantilista de la educación, ya que este es un problema radicado especialmente en los estratos más pobres de la población, es decir, no existe gente analfabeta interesada en comprar servicios de alfabetización.

Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que tendría por objeto promover, organizar e impartir educación básica para adultos¹³⁹, facultades que hasta el día de hoy conserva, mismas que fueron complementadas en 1991 con la de acreditar y certificar la educación básica para adultos, fundada en el autodidactismo y la solidaridad social¹⁴⁰, conceptos pedagógica y políticamente muy determinantes estos últimos, ya que con ellos se dirige toda la carga de responsabilidad del éxito o fracaso de los programas, a los adultos mismos, es decir, el adulto analfabeta es responsable de su propia formación, misma que será apoyada en la buena voluntad de la gente que cuente con estudios básicos y decida integrarse al programa.

El INEA se crea con los elementos necesarios para comenzar a cumplir sus tareas esenciales¹⁴¹, de esta manera, el gobierno del Instituto quedó integrado por una Junta Directiva y un Director General. La Junta Directiva, órgano superior de gobierno del INEA, quedó integrada por el secretario de Educación Pública o la persona que este designe para presidirla; el secretario de Gobernación; el secretario de Hacienda y Crédito Público; el secretario de Programación y Presupuesto; el secretario del Trabajo y Previsión Social; el Jefe del Departamento del Distrito Federal (hoy Jefe de Gobierno del DF.); y tres miembros más designados por el C. Presidente de la República¹⁴².

Esta conformación de la Junta Directiva, nos dice que el INEA depende políticamente no sólo de la SEP para realizar sus acciones, sino que, estando

¹³⁹ Artículo 1, Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, DOF, 31 de agosto de 1981.

¹⁴⁰ Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de Educación para la Educación de los Adultos, Artículo 1, DOF, 1º de agosto de 1991. Este estatuto, abroga el Reglamento Interior del Instituto aprobado por la Junta Directiva el 19 de mayo de 1987, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de junio del mismo año.

¹⁴¹ Sus facultades enmarcadas en el artículo 2 del decreto, mencionan el promover y proporcionar servicios de alfabetización, así como de educación primaria y secundaria para adultos, de acuerdo a los lineamientos legales que la SEP establezca; promover y realizar investigación relativa a la educación para adultos; elaborar y distribuir materiales didácticos; participar en la formación del personal requerido; coadyuvar en la educación comunitaria; acreditar los estudios que sean procedentes; integrar a estudiantes de niveles más avanzados cumplir servicio social en estas áreas; coordinar actividades con otras instituciones cuyas tareas sean afines; realizar actividades complementarias de divulgación cultural, así como difundir y orientar a través de los medios colectivos sobre los servicios prestados.

¹⁴² Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de Educación para la Educación de los Adultos, Artículo 5, DOF, 5 de agosto de 1991.

integrada por los titulares del gobierno en turno, sus funciones están en todo momento sujetas a la visión política vigente, es decir, el INEA es un organismo descentralizado pero no autónomo.

Por su parte, el Director General es designado por el titular del Ejecutivo o por la Junta Directiva por indicaciones de este; su cargo dura tres años, pudiendo ser reelecto por otro periodo de igual duración¹⁴³. Cabe resaltar que todos los miembros de la Junta Directiva tienen voz y voto en las sesiones de la misma, a excepción del Director General que cuenta con voz pero no con voto¹⁴⁴, es decir, su cargo aunque se trata de la organización técnica y administrativa del instituto, su capacidad operativa sólo puede realizarse mediante la aprobación de la Junta Directiva, en la que su voto no tiene validez.

De esta manera el instituto menciona que para atender responsabilidades y cumplir fines, el INEA se organiza en unidades técnicas y administrativas con facultades normativas de evaluación y control, además de una estructura desconcentrada para la operación de los programas en las entidades federativas que así lo requieran¹⁴⁵. Esquema que comienza a cambiar hasta 1998, cuando inicia la llamada *Federalización del INEA*, ya que si bien, estos organismos desconcentrados estaban presentes en cada uno de los estados, operativamente no eran funcionales ya que no contaban con recursos suficientes y propios que los impulsara a ejecutar acciones acorde a las necesidades de cada región. Eran desconcentrados sólo geográficamente, pero no económica ni operativamente¹⁴⁶.

¹⁴³ Actualmente el cargo lo ocupa Juan de Dios Castro Muñoz, le anteceden entre otros: María Dolores del Río Sánchez; Rebeca Josefina Molina Frenaner; Filiberto Cepeda Tijerina; José Antonio Carranza y Fernando Pérez Correa a lo largo de 18 años. Todos ellos nombrados conforme a los estatutos, ya sea por el titular del Ejecutivo o por la Junta Directiva, del gobierno en turno.

¹⁴⁴ *Vid*, Estatuto Orgánico del INEA, Facultades de la Junta Directiva y del Director General del INEA. Art. 5, 7, 12 y 14, DOF, 5 de agosto de 1991.

¹⁴⁵ *Vid*, Estatuto Orgánico del INEA, Unidades técnicas y administrativas del INEA, Art. 21-29, DOF, 5 de agosto de 1991.

¹⁴⁶ Estos órganos desconcentrados se conformaron por delegaciones, subordinadas jerárquicamente al Instituto con organización y facultades específicas para la prestación de los servicios dentro del ámbito territorial asignado. Cada entidad federativa podía tener una o más delegaciones, las cuales prestaban sus servicios a través de coordinaciones regionales y de zona conforme a los programas establecidos. Las facultades de los órganos desconcentrados son las mismas que rigen al instituto a nivel federal (art. 2

También existe un Consejo Consultivo como órgano de cooperación y apoyo orientado a lograr la participación de las dependencias y entidades federativas, así como de las instancias del sector privado y social con interés en la educación de adultos¹⁴⁷.

Las reglas de operación del INEA están sujetas de acuerdo al artículo 3º Constitucional estableciendo que *todo individuo tiene derecho a recibir educación*; y al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3 Igualdad de Oportunidades, en su Objetivo 10, Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales. En las oportunidades educativas plantea en su estrategia 10.3 el fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo, en esta estrategia se argumenta que “si bien en los últimos años se ha logrado reducir el analfabetismo, esta deficiencia sigue presentándose de manera muy acentuada en varios estados de la República, tanto en el medio rural así como entre los pueblos y comunidades indígenas”¹⁴⁸.

del decreto), pero aplicadas al ámbito local (art. 34 del Estatuto Orgánico del INEA). Sólo algunos estados siguen operando con delegaciones, la mayoría ya cuenta con un instituto estatal.

¹⁴⁷ Dicho Consejo está integrado por un representante de la Cámara Nacional de Comercio; Cámara Nacional de la Industria de Transformación; Cámara Nacional de la Industria de Construcción; del Congreso del Trabajo; de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares; del Congreso Agrario; de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior Mexicana; del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado; de la Secretaría de Programación y Presupuesto; de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social; de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos; de la Secretaría de la Reforma Agraria; del Sindicato del INEA; del Director General del INEA quien preside el Consejo y un representante del Instituto como Secretario Técnico. (Art. 37 del Estatuto Orgánico del INEA)

¹⁴⁸ Acuerdo número 504 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas: Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), DOF, 24 de diciembre de 2009.

Además, existe el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, objetivo 2, estrategia 2.15¹⁴⁹ sobre educación vigente para adultos, con base en el artículo 39 y 43 de la Ley General de Educación señalados anteriormente.

En cuanto a los recursos, la planeación presupuestal del INEA se realiza en los niveles microregional, zonal estatal y nacional mediante programas anuales, ajustados al Presupuesto de Egresos autorizado por el Poder Legislativo. El presupuesto global de la educación para adultos incluida la de los estados, se presenta a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) a través de la SEP, quien junto con el INEA, propone las metas, asume compromisos y entrega resultados. En la asignación de los recursos intervienen los correspondientes al Ramo General 33, Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios, así como recursos federales transferidos a los estados y, por su conducto, a los municipios y demarcaciones del DF, correspondientes a subsidios y a los convenios de coordinación en materia de descentralización.

El INEA se encarga de administrar su presupuesto, en el cual considera conceptos como: plantilla de personal, adquisición de materiales y suministros, contratación de servicios básicos y operativos, transferencias para apoyos económicos a figuras solidarias derivadas de la Sociedad Civil y otros organismos, además de adquisiciones de bienes muebles e inmuebles.

Los organismos descentralizados o Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) pueden recibir recursos mediante convenios específicos de colaboración. Igualmente, las OSC's interesadas en colaborar con el INEA, pueden acceder a los apoyos en especie, formativos y económicos, otorgados por la Administración Pública Federal, vía ramo 11, capítulo 4000.

¹⁴⁹ Objetivo 2: *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.* Estrategia 2.15: la necesidad de ofrecer servicios educativos gratuitos a jóvenes y adultos de 15 años o más que se encuentren en condición de rezago educativo con el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), para la adquisición, acreditación y certificación de los conocimientos y aprendizajes, en el marco de la educación integral y en atención a su formación ciudadana, así como continuar y fortalecer la participación con las comunidades de mexicanos en el extranjero, con el fin de ofertar los servicios de educación básica a los connacionales que así lo demanden. (Reglas de operación del INEA, *Ibid.*)

El cierre de los ejercicios fiscales por parte de los IEEA o las Delegaciones del INEA, se realizan cada fin de año. Los recursos no ejercitados al término del año son reintegrados al INEA, quien deberá a su vez reintegrarlos a la Tesorería de la Federación (TESOFE) ¹⁵⁰.

Otro asunto de igual importancia, estriba en que los trabajadores del INEA y sus órganos estatales, están adscritos a una instancia sindical, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA), misma que ejerce sus funciones e intereses hacia sus miembros.

Como puede observarse, el INEA desde 1981 no sólo conserva sus facultades, sino que las ha fortalecido en 1991 al poder acreditar y certificar a los educandos, lo que le ha permitido tener un mayor control de sus acciones, sólo sus reglas de operación se van adecuando año con año al programa político en turno, primero en lo federal y luego en lo estatal, pero sin necesariamente llegar a lo local. Asimismo sus reglas operativas también se van adecuando a los esquemas internacionales que coordinan la materia, en este caso, la UNESCO¹⁵¹.

En este sentido, los cambios que el INEA ha conducido estriban en su capacidad operativa a partir de la Federalización que comenzó en 1998, en la que los estados tendrían un organismo descentralizado del mismo INEA, con iguales facultades, pero ahora para atender tareas más acorde a las necesidades regionales.

¹⁵⁰ Acuerdos número 504 y 566, por los que se emiten las Reglas de Operación de los Programas: Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), DOF, 24 de diciembre de 2009 y DOF. 30 de diciembre de 2010.

¹⁵¹ Las Metas del Milenio de la ONU establecen 8 objetivos para cumplirse antes de 2015: 1)Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2)Educación universal; 3)Igualdad entre los géneros; 4)Reducir la mortalidad de los niños; 5)Mejorar la salud materna; 6)Combatir el VIH/SIDA; 7)Sostenibilidad del medio ambiente y, 8)Fomentar una asociación mundial. De esta manera se desprende el Foro Mundial sobre Educación en Dakar Senegal en abril de 2000, donde se establece disminuir a la mitad los índices de analfabetismo antes de 2015, [en línea]. Dirección URL: http://www.unesco.org/educacion/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

a) La Federalización de la educación para adultos y los ejes de acción del INEA.

La creación del INEA significó, por un lado, la descentralización de la educación para adultos que había sido instrumentada durante seis décadas desde la SEP, de manera que los programas estatales en esta materia, carecían de autonomía para cumplir con mayor eficacia sus responsabilidades, por lo cual, los servicios y los recursos generalmente estuvieron concentrados en las áreas de mayor urbanización, con algunos importantes esfuerzos en las áreas rurales. Por otro lado, paradójicamente en el INEA quedaron concentradas las facultades en materia de educación para adultos, quedando como un organismo limitado para conceder a las distintas entidades la autonomía y los recursos necesarios para ejecutar las acciones pertinentes, de acuerdo a sus necesidades y particularidades. En otras palabras, el INEA es creado como producto de la descentralización de los servicios de educación para adultos, pero, al mismo tiempo, sus acciones comenzaron a ser instrumentadas de manera centralista.

Con la creación de los IEEA, a partir de 1998 comenzó el proceso de Federalización de los servicios de educación para adultos del Instituto, aún vigente. Con la Federalización se buscó fortalecer al INEA como el organismo normativo de la alfabetización y la educación primaria y secundaria para las personas jóvenes y adultas con el propósito de preservar y posibilitar el ejercicio del derecho a la educación, a través de modelos, contenidos, acreditación y certificación de estudios con validez oficial en toda la República. Simultáneamente, se pretendió multiplicar las posibilidades de acción de los estados con recursos y facultades, para satisfacer las necesidades locales, según lo marca el instituto. En teoría, el programa de Federalización del INEA, fortalecería la participación de los estados para intensificar con mayores recursos, una atención más especializada y eficaz de acuerdo a las necesidades propias de cada región.

La Federalización comienza con la creación de los Institutos estatales (IEEA) a petición de los propios gobiernos de cada entidad, como organismos descentralizados con personalidad jurídica y patrimonio propio, facultados para

planear, organizar, dirigir, operar y controlar los servicios, con libertad de incluir contenidos regionales en los programas educativos. Actualmente existen en función 25 institutos estatales con 350 oficinas y 7 delegaciones del INEA con 110 oficinas. El programa del INEA es operado a nivel nacional y en algunas ciudades del exterior.

En principio, la Federalización está por concluirse, sólo los estados de Baja California, Guanajuato, Estado de México, Michoacán, Nuevo León, Querétaro y el Distrito Federal, no cuentan con un IEEA. De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los estados disponen de las facultades necesarias para organizar los servicios de educación para adultos según sus necesidades.

Ahora bien, a partir del proyecto de Federalización, el INEA organiza su programa de la siguiente manera:

Su objetivo general es ofrecer a personas de 15 años o más en condición de rezago educativo, servicios totalmente gratuitos de alfabetización, primaria y secundaria con el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), así como dar servicios de acreditación y certificación en sus distintos niveles, para contribuir a disminuir las desigualdades educativas entre los grupos sociales e incrementar la escolaridad de los beneficiarios. También se incluye a niños y jóvenes de 10 a 14 años¹⁵² en condiciones de rezago.

Los objetivos específicos del INEA son: propiciar la conclusión de la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria) para que los beneficiarios superen su condición de rezago educativo; elevar el nivel educativo de la población beneficiaria del programa; propiciar un balance favorable entre los beneficiarios que concluyen secundaria con respecto a la población que se incorpora anualmente al rezago educativo; propiciar que los beneficiarios reciban los materiales didácticos necesarios para su avance académico, además de formar y actualizar a las figuras operativas para la atención educativa.

¹⁵² Bajo el nombre *Programa 10-14*, el INEA planea atender a niños y jóvenes de este rango de edad, en condiciones de rezago. No obstante, el programa no contempla la alfabetización, sino sólo, la primaria y secundaria. Para que el niño o joven pueda ser oficialmente alfabetizado, debe tener los 15 años cumplidos.

Los servicios gratuitos comprenden la información, orientación, materiales educativos (impresos y en línea), inscripción, acreditación, certificación, asesoría, aplicación de los exámenes impresos y en línea, además del uso de las Plazas Comunitarias como centros educativos para atender a población tanto hispanohablante como indígena, según sea el caso¹⁵³.

En cuanto a la inscripción, esta se realiza en procesos permanentes durante todo el año. Los requisitos a cubrir contemplan: Tener 15 años cumplidos o más, no tener educación básica concluida, proporcionar el acta de nacimiento o algún documento legal equivalente y una fotografía. El mismo trámite aplica para los niños y jóvenes de 10 a 14 años¹⁵⁴.

Los estudios de educación básica, así como los documentos Certificados promovidos por el INEA, a través de los IEEA y Delegaciones, tienen validez oficial y forman parte del Sistema Educativo Nacional. En el caso de los alfabetizados, se les entrega una Constancia donde se le reconoce al educando sus habilidades de lectoescritura.

El programa del INEA se ejecuta a partir del MEVyT, cuyo propósito principal menciona el INEA, es ofrecer a jóvenes y adultos una educación básica con contenidos enfocados a la población a atender, de modo que desarrollen sus conocimientos y competencias para desenvolverse en su vida personal, familiar, laboral y social, para elevar su calidad de vida y su autoestima. Más aún, el MEVyT pretende, como marca su programa, que las personas reconozcan e integren los conocimientos y experiencias que ya tienen, se enriquezcan con nuevos conocimientos útiles y significativos para su desarrollo, mejoren sus capacidades de búsqueda del conocimiento, fortalezcan habilidades básicas de expresión y comprensión del ambiente natural y social que le rodea, expresar con sus ideas los fenómenos sociales y naturales, participar responsablemente en la vida democrática del país, fortalecer sus

¹⁵³ Reglas de operación del INEA 2011, *op. cit.*

¹⁵⁴ Ver anexo 1 sobre los requisitos y trámites de inscripción.

capacidades cívicas y tomar decisiones razonadas¹⁵⁵. Todo ello bajo el esquema del autodidactismo y la solidaridad social.

Es evidente que estos propósitos contemplan una educación integral de primer nivel, misma que no ha sido otorgada en los últimos 90 años por la SEP para el sistema escolarizado, pero que el INEA pretende ejecutar en un programa de educación informal, e instrumentado para sus actividades más básicas, por medio de asesores sin sueldo, producto de la solidaridad humana y, generalmente carentes de habilidades pedagógicas y capacitación especializada.

No obstante, el MEVyT se define como un modelo flexible y sistemático, que pretende dar respuesta a la continuidad de la educación como un sistema permanente de aprendizaje a partir de la alfabetización.

El MEVyT ofrece tres vertientes: 1) el *MEVyT dirigido a la población hispanohablante*, además de los mexicanos radicados en el exterior; 2) el *MEVyT Indígena Bilingüe (MIB)*, dirigido a la población hablante de lengua indígena.; y 3) *primaria MEVyT para jóvenes de 10 a 14 años*, se acota a la población hispanohablante que por alguna razón no pudo asistir a la escuela regular.

Es pertinente mencionar, que la duración de los estudios es variable, pues depende de las habilidades personales, tanto del educando como del asesor, además de conocimientos previos y tiempos aplicados al estudio.

En el MEVyT, la alfabetización forma parte de la primaria y se le denomina *nivel inicial o alfabetización funcional* que teóricamente considera a la alfabetización más allá de la enseñanza de la lectoescritura y la aritmética básica. Esta pretende que las personas aprendan a utilizar y aplicar de manera continua y eficiente la cultura escrita, para evitar que recaigan en el analfabetismo por desuso, como ha sucedido en las nueve décadas precedentes. Se trata de que utilicen los conocimientos como herramientas

¹⁵⁵ Reglas de Operación del INEA 2011, *op. cit.*

para enfrentar situaciones cotidianas y contar con los elementos básicos para continuar el aprendizaje. En el caso de los indígenas, se pretende que apliquen las habilidades adquiridas en ambas lenguas según sus requerimientos.

Por otro lado, el proceso de acreditación se desarrolla de la siguiente manera: El nivel inicial del MEVyT para población hispanohablante consta de tres módulos básicos, mismos que deben acreditar para considerar a la persona alfabetizada. Según el INEA, estos módulos se cubren entre 5 y 10 meses. En los casos en los que las personas inicien su alfabetización con otro método, deben acreditar los módulos anteriores para considerarse alfabetizados y poder continuar con la siguiente etapa educativa¹⁵⁶.

Por su parte el nivel inicial para personas indígenas (MIB), teóricamente, parte de la enseñanza en lengua materna y, de manera gradual se va introduciendo el español como segunda lengua en forma oral y escrita. Señala que se debe realizar con asesores bilingües desde la alfabetización hasta la secundaria. En este caso deben acreditar cinco módulos. Si en alguna lengua no existe el módulo correspondiente o su equivalente, el INEA declara no poder atender a esa persona¹⁵⁷.

Por otro lado, la operación de los programas del INEA se establece a partir de *figuras institucionales y solidarias* para llevarlos a cabo, las primeras están conformadas por personal académico, operativo y técnico de las oficinas estatales y coordinaciones de zona, tutores, coordinadores regionales, de zona, técnicos docentes hispanohablantes y bilingües. Su relación con el INEA está establecida laboralmente, es decir, bajo contrato, sueldo y prestaciones establecidas.

En cambio las *figuras solidarias* son personas provenientes de la sociedad civil, voluntarios que no establecen ninguna relación laboral con el INEA, son quienes realizan la promoción y operación de las tareas educativas directas hacia los educandos. Por sus servicios no reciben sueldo fijo, sino

¹⁵⁶ Ver anexo 2 sobre los módulos del nivel inicial (alfabetización), para población hispanohablante.

¹⁵⁷ Ver anexo 3 sobre los módulos del nivel inicial (alfabetización), para población indígena.

gratificaciones económicas simbólicas según su productividad. Están comprendidas por asesores hispanohablantes y bilingües, asesores del MEVyT en línea, orientadores educativos de grupo, auxiliares intérpretes, tutores, titulares promotores, promotores de Plaza Comunitaria, apoyos técnicos, coordinadores de aplicación de exámenes, aplicadores, apoyos regionales y apoyos técnicos regionales de Plazas y enlaces. Tanto las figuras institucionales como solidarias, deben recibir cursos y talleres de capacitación, actualización y desarrollo integral, complementados con sesiones informativas, foros, encuentros, conferencias y otras actividades de formación.

En el ámbito estatal, la aplicación organizativa y operativa del INEA recae en los IEEA y Delegaciones del INEA, cuyas actividades son la operación y seguimiento a los servicios educativos de los jóvenes y adultos; planeación y definición de metas de los servicios educativos según las necesidades; concertación de acciones a nivel estatal y local para promover los servicios; organización de la participación voluntaria; administración y transparencia de los recursos; acreditación y certificación de los educandos; formación del personal; elaboración de contenidos de materiales regionales; integración y operación transparente del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) y, el Sistema Estatal de Información.

Los IEEA y las Delegaciones del INEA, efectúan sus servicios educativos a través de *Unidades Operativas*, ubicadas en centros educativos, empresas, organizaciones sociales o edificios de gobierno. Estas pueden ser de tres tipos, Círculos de estudio, Puntos de encuentro y Plazas Comunitarias¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Las *Unidades Operativas* son espacios físicos donde se proporcionan los servicios, orientación y materiales. Se organizan por un *asesor* avalado por el IEEA o la Delegación del INEA.

Los Círculos de estudio son la unidad operativa básica conformada por un grupo de educandos reunidos en un lugar y horario convenidos con el propósito de llevar a cabo sus estudios. Es la *Unidad Mínima de Operación* donde se vincula el educando con el asesor que guía sus estudios y el promotor que facilita los materiales necesarios, obtenidos de la Coordinación de zona.

Los *Puntos de encuentro*, son unidades operativas que funcionan como cedes de aplicación de exámenes, además de ofrecer los servicios básicos de inscripción, asesoría e información.

Los *Puntos de encuentro* pueden recibir gratificaciones si cumplen con ciertos requisitos como, estar registrado en el SASA; brindar orientación necesaria en un horario y domicilio conocido; que cuente con al menos tres asesores para el medio urbano o dos para el medio rural; que mantenga un promedio mínimo de atención mensual de 40 educandos activos cuando se encuentre en el medio urbano o 20 para el medio rural y que al menos la mitad de ellos acredite exámenes. Los criterios pueden variar de acuerdo al IEEA o a la Delegación del INEA.

La gratificación a las figuras solidarias, se da por atención y resultados, es decir, según la productividad. Según el INEA, el objetivo es estimular su participación en los procesos de incorporación, atención, retención, acreditación y certificación de los educandos, cuyos montos económicos están orientados a premiar los resultados exitosos de las personas atendidas,

Las gratificaciones se asignan de acuerdo con el tipo de figura solidaria. El INEA acentúa los montos máximos, los cuales sirven de base para que los IEEA propongan su propio esquema, sujeto a valoración por las instancias correspondientes¹⁵⁹. Algunos montos de gratificación son los siguientes:

Asesor educativo: de \$3 200.00 a \$ 3 600.00 por educando.

Asesor educativo bilingüe: \$6 000.00 por educando.

Coordinador de aplicación de exámenes: de \$350.00 a \$450.00 por evento.

Las *Plazas comunitarias* tiene como objetivo ofrecer a educandos, figuras institucionales y solidarias y a la población en general, servicios educativos de formación, actualización, informática, apoyo presencial y material bibliográfico, además de los servicios esenciales de educación básica y alfabetización tecnológica. También son espacios de reunión y realización de actividades recreativas y culturales.

Cada Unidad operativa puede contar con un Titular promotor solidario que apoye la incorporación de educandos, la integración de expedientes, la gestión de materiales y calificaciones, así como la aplicación de estrategias que motiven la permanencia de los educandos, lo cual le permite obtener la gratificación respectiva siempre que el técnico docente no cubra dichas actividades.

¹⁵⁹ Ver anexo 4 sobre la tabla de gratificaciones.

Aplicador de exámenes: de \$220.00 a \$250.00, mas otro incentivo, según número de asistentes por evento.

Aplicador de exámenes bilingüe: de \$200.00 a \$300.00 por evento.

Promotor de Plaza comunitaria (hispano o indígena): \$1 000.00.

Apoyo técnico regional de Plaza comunitaria (mantenimiento de equipo de cómputo): \$4 000.00.

Enlaces: \$4 000.00 por colaboración.

Las Plazas comunitarias son gratificadas de acuerdo al mantenimiento de un promedio mensual de educandos activos que va de \$850.00 a \$2 000.00 mensuales.

Estos son sólo algunos ejemplos de los incentivos económicos manejados por el INEA a través de sus dependencias estatales.

Los apoyos a las figuras institucionales se centran en las acciones de formación que requiera el personal para el desarrollo de su función, además de la dotación de materiales, apoyos, equipos de trabajo, así como viáticos y traslados según se requiera. La formación del personal es permanente.

Cabe recordar, que las figuras solidarias, son quienes están en contacto permanente con la población objetivo, es decir, conforman el elemento institucional que aterriza los programas educativos hacia la población, no obstante, éstos constituyen sólo una parte a cubrir por el amplio financiamiento que otorga la federación en el rubro de educación para adultos, que en el caso del año 2010 los recursos del ejercicio fiscal destinados para el Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos del INEA ascendieron a \$1648 854 612.00. Los recursos asignados para el ejercicio fiscal 2011 ascienden a \$1893 348 349.00¹⁶⁰. Como puede observarse, el presupuesto del INEA año con año es bastante considerable para cubrir la amplia gamma de los objetivos señalados, sin embargo, como veremos a continuación, los resultados continúan dejando amplios vacíos.

¹⁶⁰ Reglas de Operación del INEA 2010 y 2011.

2 El INEA a debate, un balance negro.

Corresponde ahora mostrar los resultados que a lo largo de casi 30 años ha obtenido el INEA en su lucha contra el analfabetismo. Cabe recordar, que a partir de los años 70's las cifras en esta materia comenzaron a manejarse a partir de la población de 15 años y más, dando por hecho que la población de 6 a 14 años estaría atendida por el sistema escolarizado.

Es pertinente mencionar, que cada uno de los siguientes balances son efectuados conforme a las cifras generales de resultados que el INEA proporciona, las cuales son contrastadas con los registros realizados por el INEGI en materia de población y analfabetismo.

Estas son las cifras totales de analfabetismo a nivel nacional de los últimos 40 años:

años:	Analfabetismo	Población total
1970:	6 693 706	48 225 238 ¹⁶¹ .
1980:	6 451 662	66 846 833 ¹⁶² .
1990:	6 161 662	81 249 645 ¹⁶³ .
2000:	5 942 091	97 483 412 ¹⁶⁴ .
2005:	5 747 806	103 263 388 ¹⁶⁵ .
2010:	5 960 173	112 336 538 ¹⁶⁶ .

La disminución porcentual de analfabetismo en población de 15 años y más a nivel nacional, se registra de esta manera:

De 1970 a 1980: 3.61%.

De 1980 a 1990: 4.49%.

De 1990 a 2000: 3.56%.

De 2000 a 2005: 3.26%.

De 2005 a 2010: -3.69%.

En términos absolutos, de 1980 a 2010, el analfabetismo pasó de 6 451 740 a 5 960 173 personas analfabetas, con un porcentaje de disminución de 7.61%, en personas de 15 años y más a lo largo de 30 años.

¹⁶¹ INEGI, IX Censo General de Población, México, 1970.

¹⁶² INEGI, X Censo General de Población y Vivienda, México, 1980.

¹⁶³ INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, México, 1990.

¹⁶⁴ INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000.

¹⁶⁵ INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México, 2005.

¹⁶⁶ INEGI, XIII Censo General de Población y Vivienda, México, 2010.

Según el INEA, estos son los resultados totales de personas alfabetizadas de 15 años y más, a partir de 1981 (año en que se crea el instituto), hasta junio de 2010:

De 1981 a 1990: 5 811 706 personas.

De 1991 a 2000: 4 353 725.

De 2001 al mes de junio de 2010: 1 232 852¹⁶⁷.

Total de 1981 a junio de 2010: 11 398 283 personas alfabetizadas.

Sin embargo, los resultados mostrados por el INEA, contrastan seriamente con las cifras que década a década registra el INEGI en esta materia. Ello se debe a que a pesar de las labores que el INEA dice realizar, año con año continúan sumándose cientos de miles de personas al problema del analfabetismo. Por ejemplo, si en 1980 la población analfabeta era de 6 451 662 personas y, el INEA dice haber alfabetizado a 5 811 706 personas de 1981 a 1990, esto daría como resultado un total de 639 956 personas restantes por alfabetizar. Sin embargo en 1990 el analfabetismo registrado de 6 161 662 personas, nos dice, que a pesar de los más de 5.8 millones de personas alfabetizadas, 5 521 706 personas analfabetas se sumaron al problema durante esta década.

Lo mismo sucede en las siguientes dos décadas. De 1991 a 2000, a pesar de los más de 4.3 millones de alfabetizados, se sumaron 4 134 154 analfabetas. De 2001 a 2005, se alfabetizaron a 690 858 personas, pero se sumaron 496 573 analfabetas. En términos absolutos, a pesar de los más de 10.8 millones de alfabetizados desde 1981 a 2005, se sumaron 10 152 433 analfabetas¹⁶⁸.

Llama la atención el hecho de que las cantidades de alfabetizados, sean muy similares a las cifras de las personas que se han sumado al analfabetismo. Son tres las causas principales a considerar que explican esta problemática.

¹⁶⁷ Para los años 1981-1988, Memoria Estadística del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988. Para los años 1990 a junio de 2010, Subdirección de Información y Calidad, INEA.

¹⁶⁸ Estos datos no son proporcionados como aparecen aquí; son obtenidos con cálculos de aritmética básica, con base en los resultados contenidos en la Memoria Estadística del INEA y los Censos del INEGI en materia de analfabetismo.

1) *Por deficiencias e incapacidad en la atención:* Esta causa radica en que desde décadas anteriores, incluso desde los primeros resultados de las campañas vasconcelistas, se hizo notable que buena parte de las personas dadas por alfabetizadas, que en realidad no habían sido suficientemente atendidas, después de un tiempo regresaban a su anterior condición de analfabetas, mismas que año con año se seguían sumando al problema o mejor dicho, conservaban su condición de analfabetas, cuestión que continúa ocurriendo hasta la actualidad. Se le conoce como analfabetismo por desuso.

2) *Por disfuncionalidad orgánica o anacronismo estructural en la educación:* Esta causa se explica a razón de todos los niños y jóvenes de hasta 14 años que no son atendidos por el sistema educativo y, que al cumplir los 15 años se agregan a las filas formales del analfabetismo. Tan sólo en 2005 se registró un total de 919 207 personas de 7 a 14 años que no saben leer y escribir¹⁶⁹. Cabe recordar que desde el sexenio de López Mateos, con la entrada del Plan de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, conocido como el Plan de Once Años, se pretendió que en un lapso de 11 años quedara cubierta la educación primaria en toda la República. El objetivo inicial no logrado, fue romper con la corriente de analfabetos que llegaban a los 15 años sin saber leer ni escribir. Actualmente el problema sigue vigente.

3) *Por simulación político demagógica:* Otra causa de igual importancia, se deriva a partir de que el analfabetismo, además de ser un asunto de carácter educativo, se constituye principalmente como un problema eminentemente político, el cual es tratado en función del grado de importancia que este tenga para con el gobierno en turno. A pesar de que la magnitud del analfabetismo no ha disminuido en sí mismo, desde la creación del INEA, cada sexenio lo ha ido relegando progresivamente al no considerarlo con el grado de importancia que se requiere, dando por hecho que está debidamente atendido. De igual manera, los objetivos cuantitativos prevalecen por encima de la deficiente calidad del servicio de educación para adultos, los cuales se reflejan ampliamente en los resultados dados hasta el momento.

¹⁶⁹ INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México, 2005.

Basta señalar que la SEP por medio del subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely, declaró el 5 de septiembre de 2008, que en este sexenio no se abatirá el analfabetismo de más de casi 6 millones de mexicanos mayores de 15 años, pues sólo se alfabetizará a un millón, monto necesario para superar al sexenio de Fox¹⁷⁰, lo cual parece ser lo importante, según sus propias metas. Otra muestra al respecto la señaló Pablo Latapí en los años 90's con la educación básica para adultos, en la que "las acciones del INEA y de los Centros de Educación básica de Adultos no impactan este rezago: en los últimos tres años (1994-1997) certificaron la primaria 9156 y la secundaria 6838 personas, el documento de la Mesa añade que "a este ritmo serían necesarios 246 años para proporcionar la primaria y 427 años para dar la secundaria a la población actual, sin considerar su crecimiento"¹⁷¹, además, actualmente la meta propuesta como prioridad en el Programa de Mediano Plazo del INEA 2007-2012, es reducir el analfabetismo en 0.8 puntos porcentuales¹⁷², equivalente a 45 982 personas para el presente sexenio y, de seguirse este ritmo el analfabetismo se abatiría en 750 años.

a) La acción intermitente del INEA.

Podemos definir al INEA como una *institución pasiva* con momentos de *acción intermitente*. Es un organismo cuya labor real no demuestra hacer válidas las razones esenciales por las que fue creado, limitándose a cumplir los requisitos mínimos que permitan su permanencia como instancia útil y necesaria.

No se debe ignorar que el INEA al haber sido creado por decreto presidencial, ocupa un papel de subordinado, careciendo de la fuerza necesaria para cumplir sus lineamientos, es decir, es un organismo descentralizado pero no autónomo.

De esta manera, podemos entender que el INEA sólo sea activado con el lanzamiento de campañas educativas desde lo federal a lo local, cuya fuerza es

¹⁷⁰ Carolina Gómez Mena, "Se atenderá este sexenio sólo a 1 millón de casi 6 millones de analfabetos: SEP", [en línea], México, *La Jornada*, Viernes 5 de septiembre de 2008. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/05/index.php?section=sociedad&article=047n2soc>

¹⁷¹ Pablo Latapí, *Tiempo educativo mexicano IV*, México, Universidad Autónoma de Aguas Calientes-UNAM, 1997, 1ª edición, p. 229.

¹⁷² Acuerdo número 566 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA), DOF, 30 de diciembre de 2010.

sustentada por los principales actores políticos en turno, alimentada a su vez por la coyuntura vigente, es decir, su accionar generalmente pasivo, sólo es dinamizado por la coyuntura política, cuyo discurso compromete y activa la labor del organismo hasta entonces inactivo.

Es así que una campaña educativa generalmente se realiza a iniciativa del gobernante en turno, quien involucra a todo el entramado institucional y popular, bajo un discurso que radica en la *suma de voluntades*, mismas que sin la suficiente y debida atención, son debilitadas al tiempo que la campaña deja de producir bienes políticos, principalmente de popularidad dirigida hacia la conquista electoral.

Si bien, la esencia de una institución pública es el trabajo ininterrumpido y las acciones de carácter social por las que fue creada, por encima de la voluntad de los individuos hasta el momento en el que su labor no sea ya necesaria, no obstante, el INEA se ha establecido como una institución cuyos alcances generalmente son rebasados por la realidad educativa nacional. Su permanencia se ha vuelto indeterminada, de tal forma que el tratamiento al problema de la educación para adultos es ahora no un asunto de constancia, sino de perpetuidad, en otras palabras, en 30 años el INEA ha trabajado, no para contrarrestar el problema educativo en esta materia, sino para hacer su permanencia indefinida, a pesar de los elevados costos para su operación.

Es en la política educativa vigente en que estriba el dinamismo o pasividad del INEA, sus facultades propias como organismo desconcentrado, no son las debidas para ejecutar sus acciones esenciales, ya que depende del programa político en turno para dinamizarse o estancarse. En el caso en que la educación para adultos sea prioridad en la agenda nacional, por ende, las estrategias y los recursos también se dinamizan y, con ellos la institución misma (INEA-IEEA), de lo contrario, el actuar del instituto sólo se limitará a cumplir con sus deberes mínimos que le permitan continuar siendo y de esta manera conservar sus prerrogativas.

3 El IEA. La acción perpetua del analfabetismo.

Habiendo mostrado los lineamientos, esquemas de operación y resultados del INEA, corresponde ahora presentar los del Instituto Estatal de Educación para los Adultos del estado de Chiapas (IEA).

El INEA se planteó en el momento de su creación, como una idea de organización estructurada sistemáticamente, para atender la “*demanda nacional*”¹⁷³ que el fenómeno del analfabetismo y el rezago educativo solicitaba. No obstante, la respuesta de dicha demanda, se concentró nuevamente en las regiones centro y norte del país, dejando una vez más al abandono la región sur con una actuación esporádica y sólo presencial, pues si bien, existían coordinaciones del instituto en cada uno de los estados del sur, la implementación de los programas no causó un impacto considerable, debido al mal uso de los escasos recursos, ausencia de personal adecuado para cumplir dicha labor, pero principalmente, al desinterés de las autoridades locales.

La necesidad del gobierno chiapaneco por disminuir el analfabetismo en la región, mismo que se había constituido en el 1er lugar a nivel nacional, obliga en mayo del 2003 a la creación del Instituto de Educación para los adultos (IEA), durante la administración del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, cuyo fin consistía en la descentralización de la educación para adultos en el estado, para ofrecerle a la población en desventaja un trato más eficiente.

Previo al decreto de creación del IEA, el 22 de agosto de 2002 se realizó un convenio de coordinación para descentralizar los servicios de educación para adultos al estado de Chiapas, celebrado principalmente entre la SEP entonces a cargo de Reyes S. Tamez Guerra, el INEA dirigido por Ramón de la Peña Manrique y el estado de Chiapas a cargo del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía.

¹⁷³ Con el término *demanda nacional*, me refiero a que el analfabetismo requiere de atención, que al ser un grave problema que obstruye el desarrollo de los pueblos más pobres, este demanda ser erradicado. No se trata de que la población que padece el analfabetismo esté demandando ser alfabetizada, pues la gran mayoría de ellos no está conciente del contexto de su situación, lo cual es parte del problema mismo.

El convenio establece, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que la descentralización basada en criterios de eficacia, respeto a la autonomía y equidad, rinde mayores frutos que la concentración de funciones facultades y recursos, al mismo tiempo que facilita el ahorro de recursos, la eficacia y el desarrollo sustentable¹⁷⁴.

Al respecto, como fue mencionado anteriormente, el INEA inició en 1998 un proceso de descentralización mediante convenios de coordinación con los distintos estados de la República en los que se establece la transferencia de recursos humanos, materiales y financieros, con el propósito de que la administración pública estatal asuma las funciones a través de los organismos descentralizados. Originalmente el INEA se coordinaba en cada estado a través de delegaciones, mismas que se han ido sustituyendo por los organismos descentralizados o IEEA. De esta manera la delegación del INEA en Chiapas queda sustituida por el Instituto de Educación para los Adultos del estado (IEA), al que se le atribuye personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía de gestión para el cumplimiento de su objetivo.

En cuanto a los recursos, estos son transferidos del gobierno federal por conducto de la Secretaría de Hacienda al IEA canalizados a través del Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos del ramo 33, aportaciones para entidades federativas y municipios.

Por su parte, el gobernador Salazar Mendiguchía mencionó a nombre del estado que “es su propósito mejorar el nivel educativo de la población en su circunscripción territorial y contribuir al desarrollo cultural del país, así como participar en los servicios educativos para adultos de acuerdo a la ley”¹⁷⁵.

El IEA se crea oficialmente en mayo de 2003, bajo los esquemas de “dar continuidad a los trabajos del gobierno federal permitiendo, que el sistema educativo mexicano esté al alcance de todo joven y todo adulto, poniendo ante

¹⁷⁴ Convenio de coordinación para la descentralización de los servicios educación para adultos al estado de Chiapas, Diario Oficial e la Federación, 22 de agosto de 2002.

¹⁷⁵ *Ibid.*

todo mejorar la equidad, a fin de que la educación sea el instrumento tanto para disminuir las desigualdades sociales, como para promover el desarrollo del país, desarrollo que está asociado al nivel educativo de toda la población; comenzando por aquellos adultos que han tenido pocas oportunidades de educarse” (sic)¹⁷⁶. Dichos esquemas pretendían dar cumplimiento al Plan de Desarrollo de Chiapas (2001 -2006) y al Programa Estatal de Educación que tienen como objetivos y estrategias en materia de educación para adultos, disminuir las desigualdades e iniquidades existentes en materia educativa, especialmente en aquellos sectores de la población en los que se presentan de manera mas aguda; impulsar programas que permitan aumentar el nivel educativo, realizar jornadas permanentes de alfabetización dirigidas preferentemente a los pueblos indios; crear sistemas y organismos adecuados a las condiciones y necesidades del estado para el manejo de programas específicos relacionados con la educación para la vida y el trabajo¹⁷⁷.

Las cifras del año 2000 registraron en Chiapas una población analfabeta de 522 608 y, en 2005 los números ascienden a 560 430 (13% estatal) de una población total estatal de 4 293 459. En 2010 las cifras ascienden a 569 504 analfabetas (11.08% estatal) de un total de 4 796 580¹⁷⁸. Desde 1921, las cifras del analfabetismo en Chiapas han ido aumentando década tras década hasta el día de hoy, a causa de la desatención educativa en este rubro, realidad que contrasta con la formalidad gubernamental.

Las siguientes cifras corresponden a la población analfabeta de Chiapas con respecto de la población total del estado. Cabe mencionar que sólo a partir de 1970 se consideran sólo las personas analfabetas de 15 años y más, ya que anteriormente se incluían tanto a niños como adultos en dicha situación educativa:

¹⁷⁶ Decreto número 169, Periódico Oficial N° 170, 2ª sección, miércoles 14 de mayo de 2003.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ INEGI, XIII Censo General de Población y Vivienda, México, 2010.

Año	Analfabetas (% estatal)	Población chiapaneca
1921	238 938 (56.65%)	421 744 habs.
1930	282 468 (53.29%)	529 983 habs.
1940	419 974 (61.77%)	679 885 habs.
1950	463 551 (51.10%)	907 026 habs.
1960	584 733 (48.29%)	1 210 870 habs.
1970	374 579 (23.87%)	1 569 053 habs.
1980	428 604 (20.55%)	2 084 717 habs.
1990	533 998 (16.63%)	3 210 496 habs.
2000	522 608 (13.32%)	3 920 892 habs.
2005	560 430 (13.05%)	4 293 459 habs.
2010	569 504 (11.87%)	4 796 580 habs.

Como se muestra en las presentes cifras, el analfabetismo en Chiapas lejos de atenuarse ha ido en aumento desde 1921. La disminución de 1970, se debe a que no están incluidas las personas analfabetas de 10 a 14 años como en los censos anteriores, con las cuales la cifra sería de 598 162 analfabetas. Sólo hasta el año 2000 hay una ligera disminución en el analfabetismo de personas de 15 años y más del 2.13%, pero volvió a aumentar en 2005 un 7.23% respecto del censo anterior y, en el censo de 2010, el analfabetismo en Chiapas volvió a aumentar 1.61%, respecto de 2005.

Históricamente, el evento más significativo en la lucha contra el analfabetismo de Chiapas, surge en el actual periodo del gobierno estatal al frente de Juan Sabines Guerrero (2007-2012), en el que se propuso un nuevo programa de alfabetización, el cual despertó numerosas expectativas y gran interés tanto por la sociedad chiapaneca, como por parte de instancias educativas como el IEA, que serían avaladas por el apoyo federal en recursos materiales por parte de la SEP, siendo Josefina Vásquez Mota la secretaria en turno. Esta campaña denominada como una *cruzada en la lucha contra el analfabetismo*, pretendió inicialmente erradicar el problema, siendo el estado chiapaneco el de mayor índice del país, según los censos de 2005 y 2010 citados anteriormente.

La campaña recorrió parte importante del estado bajo el método cubano de alfabetización *Yo, sí puedo*, con resultados significativos, aunque por debajo de las metas propuestas de 100 000 alfabetizados por año. A pesar de ello, a menos de dos años de arrancada la campaña, esta no sólo perdió fuerza y capacidad de acción por causas políticas, sino que a finales de 2008, cuatro años antes de lo señalado, súbitamente desaparece la institución coordinadora de la campaña, el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA). De las instituciones participantes en la cruzada, solo el IEA conserva sus facultades de acción para el programa de alfabetización que continúa con su propia forma de trabajo, de acuerdo a lo postulado por el INEA y la SEP. La cruzada chiapaneca que se extinguió a finales de 2008, había arrancado con 560 430 analfabetas, posteriormente a un año de labores, los resultados registraron a más de 31 000 personas alfabetizadas, es decir, que el analfabetismo disminuyó en un año un 5.5%, avance que se explica a raíz del trabajo acontecido durante la labor del método cubano *Yo, sí puedo* y, el CHISPA, como coordinador de la campaña. Los detalles de estos eventos están contenidos en el siguiente capítulo.

Por consiguiente, es pertinente acentuar, que el postergado avance en la lucha contra el analfabetismo en Chiapas, se debe en buena parte, al carácter monopolizador que ejerce el INEA y el IEA, reflejado en la pasividad y simulación educativa, al ser los únicos organismos facultados en el país y en el estado de Chiapas respectivamente, autorizados para registrar, atender y acreditar a toda persona que desee incorporarse oficialmente a algún programa de alfabetización, bajo los intereses que el Estado ejerza.

El proceso de acreditación es operado mediante el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), como un sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos atendidos por el instituto en sus diversos programas, además del registro de las figuras institucionales y solidarias, así como del registro de la infraestructura operativa en la que se prestan los servicios educativos y de acreditación. Es decir, que el INEA con sus dependencias estatales, controla todo cuanto tenga que ver con la operación y estructura de

los programas de alfabetización, que de ser llevados a la práctica con el objetivo esencial de erradicar o disminuir paulatinamente el problema de analfabetismo, justificaría su proceder.

Sin embargo, ello ha significado un importante factor que explica la deficiencia y lo alejado de sus resultados para con la realidad. Por un lado el SASA ayuda a sistematizar la información con mayor eficacia, pero por otro lado, el sistema es objeto de manipulación, al no reconocer las diferencias entre los resultados cuantitativos de los cualitativos, además de la dificultad que genera la incorporación de nuevos proyectos que se sumen a esta tarea.

Al respecto el mejor ejemplo a citar, es lo acontecido en la campaña contra el analfabetismo en Chiapas en 2007, cuando no sólo no se reconoció, sino que incluso se impidió que otros métodos y técnicas de alfabetización ya comprobados en la práctica como el método cubano *Yo, sí puedo*, se integraran a esta labor. En otras palabras, el monopolio de la alfabetización no solo es sostenido oficialmente en Chiapas, sino que además es ratificado por el gobierno en turno, imposibilitando que cualquier organismo externo afecte los intereses políticos y económicos del INEA y el IEA o que intervenga en los parámetros que estos institutos controlan.

Desde el año 2003, los resultados del IEA en el estado de Chiapas resultan ser escasos, a razón de una dinámica pasiva y de simulación educativa, que conlleva a utilizar procedimientos inadecuados e insuficientes a las necesidades de la población ya sea en el área urbana o rural, además de contar con personal en su mayoría ineficiente y, ajeno a la responsabilidad educativa, desde los altos mandos, hasta sus bases, controlando e incluso impidiendo cualquier intento de otra institución educativa por intervenir a la suma de esta tarea.

Cada una de las características específicas tanto del INEA como del IEA, así como sus esquemas de operación que rigen hasta el día de hoy, dan muestra de que estas instituciones contienen teóricamente importantes metas y objetivos específicos a realizar en pro de la educación para los adultos, quienes

por diversas razones no han podido o no han tenido la oportunidad de iniciar o concluir su educación básica.

Estas metas y objetivos se plantean para llevarse a cabo a través de un extenso y complejo sistema de operación desglosado anteriormente, que se ha venido transformando y a la vez extendiendo durante casi 30 años, para cubrir las necesidades que el analfabetismo y el rezago educativo demandan.

Son miles las personas que están involucradas directa o indirectamente en estas labores educativas. Actualmente el INEA cuenta con 76 000 asesores y técnicos docentes, los cuales sostienen más de 148 mil círculos de estudio y puntos de encuentro, además de todo el personal que ejerce labores administrativas o burócratas que no están en contacto directo con la población objetivo del instituto. De igual manera, son cuantiosas las acciones que se realizan cotidianamente en el conjunto de las dependencias que conforman el Instituto, mismas que son sustentadas por un presupuesto anual muy considerable, que es necesario reiterar. Según el INEA en el caso del año 2010 fue de \$1648 854 612.00, otras fuentes señalan una cantidad de \$1871 000 000.00. Para el año 2011 la suma es de \$1893 348 349.00.

Del monto total del presupuesto, el 97% está destinado a gasto corriente y sólo el 2% a gastos de inversión. La inversión física de los recursos se destina a la adquisición de mobiliario y vehículos para los institutos estatales y delegaciones del INEA, según el programa de presupuesto del instituto¹⁷⁹.

En el desglose de plazas y remuneraciones para el año 2010, se destinaron \$291 000 000.00 para gastos personales. La percepción salarial bruta del actual director general del INEA, el diputado panista con licencia Juan de Dios Castro Muñoz es de \$204 000.00 mensuales, con un saldo neto de \$152 000.00¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Según el INEA en su documento de Reglas de Operación, para el año 2010, el presupuesto asignado fue de \$1648 854 612.00. El diario *La Jornada*, señala un presupuesto asignado por el congreso para el mismo año de \$1 871 000 000.00. José Antonio Román. *La Jornada*, [en línea], México, Lunes 8 de marzo de 2010, p. 44. Dirección URL: www.jornada.unam.mx

¹⁸⁰ José Antonio Román, *Ibid.*, p. 44.

Por lo tanto o como consecuencia de ello, los resultados obtenidos a los largo de casi 30 años en que ha laborado el INEA y casi 8 años que lleva el IEA, debieran ser más notables, considerando que los recursos, medios y herramientas disponibles actualmente son más vastos de los que había en los años de Vasconcelos, Cárdenas o Torres Bodet.

No obstante, a 90 años de haber comenzado la primera campaña contra el analfabetismo en 1920 por Vasconcelos, actualmente el analfabetismo sigue siendo un problema grave que tras décadas de campañas, planes, programas, congresos, leyes y reformas, no se ha logrado abatir.

Es obviamente notable que la población ha crecido vertiginosamente, pero también es notable que año con año se siguen sumando silenciosamente cientos de miles de personas al problema de analfabetismo y rezago educativo, principalmente provenientes de zonas rurales o marginadas. Según el propio INEA, “en términos estadísticos éste problema presenta un reto constante, pues si bien se realizan esfuerzos permanentes para abatirlo a través de las opciones del programa del INEA, aún se incorporan a la situación de rezago cada año alrededor de 715 mil jóvenes”¹⁸¹.

El hecho de que cada año se sigan sumando cientos de miles de personas al analfabetismo, no tiene que ver con el aumento de población, este problema sólo es explicado a partir de los deficientes programas de alfabetización y, principalmente por la falta de atención educativa básica escolarizada a los niños y jóvenes de hasta 14 años en todas las regiones del país, especialmente las de alta marginación y pobreza como son las del estado de Chiapas. Todo ello es derivado de raíces políticas de acuerdo a la visión en turno del grupo gobernante, en la que frecuentemente la atención educativa fue objeto de intereses proselitistas que enmascararon la esencia de los problemas, además la centralización educativa y la concentración de facultades a nivel federal, no sólo hacía difícil, sino, casi imposible el poder cubrir las necesidades

¹⁸¹ Reglas de Operación del INEA, Proyección INEA con base en logros estimados de enero a diciembre de 2009.

territoriales de las comunidades más apartadas, en las que la necesidad educativa quedaba al margen de los intereses políticos locales.

Si alguna persona llega a los 15 años siendo analfabeta, es porque en su niñez no se le dio la atención necesaria. A estas alturas del año en curso, la educación primaria y, sobre todo, de calidad, no ha llegado a todos los rincones del país, ni tampoco existe personal capacitado ni suficiente para atender zonas que debieran ser prioritarias. Mientras ello no ocurra, el analfabetismo continuará siendo alimentado.

Por otra parte, así como ha crecido exponencialmente la población desde aquellos años después de la Revolución, también ha aumentado con el mismo ritmo, la apatía, el desinterés y la falta de solidaridad entre la población, al igual que otros problemas de similar peso que la educación, como la desigualdad o la pobreza, que también son de origen político, mismos que determinan en su conjunto, el desarrollo de las actividades educativas nacionales.

Por otra parte, los voluntarios que acuden desinteresadamente o no a la suma de las labores directas de alfabetización, son insuficientes y mal capacitados para cubrir las necesidades. En ese sentido, los resultados poco halagadores en esta materia, se deben en parte a las formulas utilizadas para convocar y convencer a las personas que voluntariamente acceden a intervenir en dichas acciones educativas, mismas que son distorsionadas por intereses distintos a la educación, en detrimento de la misma, principalmente los de tipo económico. Por mencionar un ejemplo, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el albergue Porfirio Encino Hernández *La albarrada*, el día 1º de octubre de 2008, se llevó a cabo una reunión de capacitación del Modelo Indígena Bilingüe (MIBI) dirigida por personal del IEA, con jóvenes de origen indígena, tzotzil en su mayoría, para persuadirlos de integrarse a las labores en la campaña de alfabetización de entonces, esquema que se repitió en otros municipios como Chalchihuitán¹⁸². La dinámica utilizada para convencerlos de integrarse al

¹⁸² Estos datos los obtuve directamente al asistir a la capacitación citada. En Chalchihuitán se dio la misma capacitación con idénticos esquemas. Notimex, “El IEA en Chiapas imparte taller de formación de alfabetizadores en Chalchihuitán”, [en línea], Chalchihuitán Chiapas, Agencia NOTIMEX, sábado 18 de

programa, dadas las necesidades de la región, fue presentarles un panorama de ganancias económicas extraordinarias, mediante tareas sencillas realizadas en sus comunidades de origen, pero no se les expuso el panorama del analfabetismo en el estado o en sus comunidades, mucho menos el impacto que implica este fenómeno en las zonas indígenas. En la montaña de Guerrero la dinámica del INEA es prácticamente igual¹⁸³.

Estas prácticas obedecen a los esquemas de gratificaciones, en los cuales las tareas educativas pasan a segundo plano o sencillamente no se presentan, mismas que son desplazadas por los cálculos de ganancias económicas basadas en la multiplicación de los educandos incorporados, independientemente de la atención brindada.

Es preciso reiterar que todo el personal que realiza labores en contacto directo con los educandos, a excepción de los Técnicos Docentes, es decir, los promotores, asesores, aplicadores de exámenes, etc., también llamados figuras solidarias, no reciben un sueldo fijo, sino una gratificación, la cual depende del número de personas atendidas. También es pertinente decir, que estas figuras solidarias la mayoría de las veces, no se incorporan a estos programas con una intención educativa, sino, por una necesidad económica al tener aquí una oportunidad de percibir ingresos económicos. Esto ha sido uno de los principales factores que conllevan al fracaso de los programas de alfabetización principalmente en las zonas rurales e indígenas.

Otros casos de igual magnitud, se presentan cotidianamente a causa de la entrega de certificados o constancias, sin que los educandos hayan sido atendidos o formalmente acreditados. Sólo bastó el registro de los educandos y el reparto de materiales didácticos, para que al cabo de unos meses sin la

octubre de 2008. Dirección URL: <http://www.expresochiapas.com/noticias/estatal/1576-el-iea-en-chiapas.html>

¹⁸³ Al igual que en Chiapas, mi experiencia personal en Guerrero, como integrante de una Brigada de alfabetización en el municipio de Atlixac, de septiembre de 2009 a febrero de 2010, mediante el programa “La UNAM, el INEA y el IEEJAG (Instituto Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos de Guerrero) por la alfabetización en Guerrero”, me permitió corroborar la dinámica de las labores de capacitación que realiza el INEA.

atención requerida, le sea otorgada la constancia o certificado de primaria o secundaria a una persona que no ha aprendido la escritura de su nombre¹⁸⁴.

La labor en campo del INEA se ha convertido en una forma sencilla de obtener ingresos económicos para quienes han encontrado la oportunidad de hacerlo, mediante actividades carentes de ética profesional, misma que debiera ser promovida y supervisada, como marcan los estatutos que rigen a la institución. Asimismo, estas tareas aplicadas directamente con la población objetivo, se convierten en una amplia cadena de corrupción que disminuye notablemente las acciones y resultados pretendidos.

Pareciera que en la medida en que pudiera disminuir el analfabetismo o el rezago educativo, disminuiría también la oportunidad de obtener ingresos económicos para los individuos que operan bajo estos esquemas.

La alfabetización se ha convertido en un pretexto para obtener ganancias económicas a costa de los educandos e incluso de los asesores y promotores que por su condición ya sea de analfabetas o de alfabetas funcionales, se vuelven víctimas de esta dinámica que se reproduce principalmente en las zonas de mayor necesidad del país.

Resulta ampliamente contradictorio el observar, por un lado, el dinamismo de las labores administrativas o de oficina al interior de los institutos de educación para adultos bien equipados y, por otro lado, la carencia de acciones directas para incorporar o atender a los adultos que requieren del servicio. Esto último responde a que las metas que el instituto persigue, no son las requeridas por la población carente de educación elemental y básica, sino más bien, son el resultado de una institución sistemáticamente pasiva, la que al priorizar los estándares internacionales distantes de las necesidades nacionales, sólo posterga dar respuestas eficientes a las demandas de su competencia.

¹⁸⁴ En mi estancia como brigadista tanto en Chiapas como en Guerrero, corroboré directamente esta situación durante los recorridos a las comunidades, labores de convencimiento para integrarlas a los programas de alfabetización, así como en las tareas de registro y alfabetización de los incorporados.

Al parecer, no existe ninguna urgencia por solucionar este problema al que año con año se le asignan cuantiosas sumas económicas, destinadas principalmente a cubrir nóminas y, en menor medida a gastos de equipos, materiales, transporte, investigación, etc., mismos que no reflejan resultados dignos.

Capítulo IV: Uso y manipulación política del analfabetismo en Chiapas. El CHISPA y la cruzada en la lucha contra el analfabetismo 2007-2009.

En este cuarto y último capítulo, continúa la cuarta fase que sitúa a Chiapas dentro del contexto del Estado neoliberal que en materia de educación para adultos no ha perdido su carácter asistencialista y paternalista, permaneciendo a lo largo de nueve décadas, especialmente en las zonas más vulnerables, es decir, estas características perduran no sólo hasta que se agota el modelo del Estado asistencial, sino que continúan en los años siguientes con el establecimiento del Estado neoliberal.

En este contexto, se ubica la aparición del EZLN como el evento que pone la pauta de las demandas históricas para los pueblos más pobres y rezagados de Chiapas, siendo el analfabetismo una de sus principales manifestaciones.

Igualmente, se describe el proceso fallido de la campaña de alfabetización más importante de Chiapas en los últimos años. Transcurrida dentro de un esquema que ratifica no sólo la disputa de intereses políticos contrarios a la educación, sino la pasividad y simulación educativa del INEA-IEA, así como el papel político-pedagógico que jugó el método cubano *Yo, sí puedo* en esta campaña.

1 El EZLN frente al Estado neoliberal. La demanda educativa.

Es pertinente ratificar, que en Chiapas los mecanismos de dominación heredados de la etapa colonial, los cuales ponen en constante conflicto las relaciones entre indígenas y no indígenas, tales como el racismo, el control político de los grupos dominantes, las relaciones económicas de subordinación, la restringida educación, la explotación territorial y la actividad religiosa, son características que no se rompieron con las revoluciones de 1810 y 1910, ya

que estas dinámicas continúan vigentes en la actualidad y, en buena parte son agudizados por el constante acoso de los grupos militares y paramilitares¹⁸⁵.

La carencia educativa en las comunidades chiapanecas más rezagadas, es el reflejo de dichas características que continúan prevaleciendo a pesar de 90 años de programas educativos para combatir el analfabetismo, tanto a partir de la SEP como del INEA y sus dependencias estatales.

Chiapas es una clara evidencia de la simulación educativa de estos organismos cuyos resultados lejos de atenuarse continúan creciendo; asimismo, la dinámica de las políticas públicas para combatir el analfabetismo, demuestran la prevalescencia de las relaciones de dominación y la conservación del *status quo*, con similares características a las de la etapa colonial, evidentes en los pueblos indígenas de mayor rezago educativo a nivel nacional.

Paulo Freire, uno de los principales estudiosos del analfabetismo dentro de un contexto sociopolítico de los pueblos sometidos a la dominación de las colonias extranjeras, con lo que ello implica históricamente, menciona que “el fenómeno del analfabetismo no solo pone en peligro el orden económico de una sociedad, sino que además constituye una profunda injusticia. Dicha injusticia acarrea graves consecuencias, tales como la incapacidad por parte de los analfabetos de tomar decisiones por sí mismos, o de participar en el proceso político”¹⁸⁶, es decir, una sociedad que carece de una práctica educativa, está destinada a ser objeto de manipulación y explotación. Estos efectos están ya arraigados en la dinámica social de las comunidades e individuos que padecen el problema, especialmente en los grupos con mayor pobreza, identificados en las zonas indígenas, en quienes recae la agudeza de la carencia educativa.

El analfabetismo se fue gestando como problema social, a partir de la histórica desatención desde las primeras décadas del México independiente. Sólo hasta

¹⁸⁵ De las 12 Regiones Militares (RM) en el país, conformadas por 44 Zonas Militares (ZM), la VII RM, con sede en Tuxtla Gutiérrez, incluye Chiapas y Tabasco. Le corresponden la 31 ZM (Rancho Nuevo), 36 ZM (Tapachula), 38 ZM (Tenosique Tabasco) y 39 ZM (Ocosingo). Estas 2 últimas dedicadas al EZLN. SEDENA 2005, [en línea]. Dirección URL: <http://www.sedena.gob.mx/index4.html>

¹⁸⁶ Paulo Freire, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, España, Ediciones Paidós, 1989, 1ª Edición, p. 9.

la época posrevolucionaria se comenzó nuevamente a tratar el asunto, visto ya como problema nacional, con nuevas políticas públicas y leyes, sin embargo, la ineficacia de las mismas, prolongó este problema durante décadas, ratificándose con las políticas mercantilistas de la educación a principios de los 80's, cuando se agota el modelo del Estado benefactor de la educación. Lejos de contenerse el problema, se ha agudizado hasta la actualidad, postergando a cada periodo de gobierno la eficiente aplicación de leyes y políticas públicas que contribuyan a su control. Con la desatención de los adultos, vino también la acumulación de analfabetas que, en el caso de Chiapas crece de manera inquietante generación tras generación.

Tras la creación del INEA en 1981 durante el gobierno de López Portillo, parecía haberse hallado la fórmula para controlar sistemáticamente el analfabetismo. Es así que durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se dio por hecho el control del problema del analfabetismo y, con ello, su abatimiento. Los resultados presentados año con año daban por reducido el problema de manera muy considerable. Al final del sexenio de la Madrid mencionó:

...el rezago histórico en la alfabetización se redujo drásticamente. El índice de analfabetismo pasó de 14.3% en 1982 a 6.1 en 1987. Con las tareas programadas para este año, orientadas a más de 800 mil adultos, dicho índice se reducirá a poco más de 5%, habiendo casi cumplido con la meta que nos propusimos al inicio de mi gestión¹⁸⁷.

Sin embargo, dichas cifras no coincidían en absoluto con la realidad, ya que de haberse reducido el analfabetismo 9 puntos porcentuales llegando a poco más del 5%, el problema habría descendido a poco más de 3 millones de analfabetas de 15 años y más, logrando abatirlo¹⁸⁸. No obstante, en 1990 el

¹⁸⁷ Miguel de la Madrid Hurtado, "Sexto informe de Gobierno del Presidente Miguel de la Madrid Hurtado", [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1988, p. 414. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

¹⁸⁸ En 1984 el Presidente de la Madrid informó 700 mil alfabetizados; en 1985 fueron 758 mil; en 1986 informó 1 millón de alfabetizados y, en 1988 el informe fue de 800 mil. En total suman 3 258 mil, que restados a los 6 451 740, habría un total de 3 193 740 analfabetas pendientes de alfabetizarse. Miguel de la Madrid, "Segundo, tercero, cuarto y sexto informes de gobierno de Miguel de la Madrid", [en línea],

INEGI informó un total de 6 161 662 analfabetas de 15 años y más. Cifra que no corresponde a los resultados presentados por Miguel de la Madrid, a menos que en dos años se hayan integrado 3 millones más de analfabetas. El resultado es explicado a razón de insistir en no tomarse en cuenta que, a pesar de las labores de alfabetización, seguían sumándose al analfabetismo cientos de miles de personas no atendidas o inadecuadamente atendidas que conservaban su condición de analfabetas.

El sexenio de Miguel de la Madrid, no sólo simuló haber consumado la lucha contra el analfabetismo que comenzó en 1921, sino también la cobertura total de la escuela primaria en todo el territorio nacional. Por el contrario, ya durante el siguiente sexenio (1988-1994) el mismo presidente Carlos Salinas de Gortari, menciona:

...los resultados del censo de 1990 revelaron que aun hay una proporción importante de niños sin acceso a ella (educación); jóvenes que no completaron la primaria y adultos analfabetos. Además, existe una justificada demanda social por elevar la calidad de la educación que se imparte¹⁸⁹.

Durante tres décadas de 1960 a 1990, se habían extendido los servicios de educación primaria, pero no de acuerdo a la necesidad, sino a la demanda, de manera que la extensión de los servicios educativos se llevó a cabo de manera cuantitativa, dejando a un lado la calidad de la atención.

Desde el sexenio anterior se venía postulando la modernización y reconstrucción del Estado, a causa de crisis económicas y políticas no solo en el panorama nacional, sino en el internacional. En 1990 cae el *mundo bipolar*, que había dominado el curso de las naciones, a partir de los resultados de la Segunda Guerra Mundial y, comienza entonces una nueva era, dirigida por la globalización de la economía y las transformaciones tecnológicas, de las que

México, s/editor, pp. 127, 189, 262, y 414 respectivamente. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

¹⁸⁹ Carlos salinas de Gortari, “Cuarto informe de Gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari”, [en línea], México, s/editor, s/fecha, p.19.Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

México no sería un país ajeno a dichos cambios, mismos que no se reflejaron en el desarrollo de las acciones educativas de las comunidades más apartadas, dado que mayor tecnología, no significó mejor educación.

Salinas en su toma de posesión como presidente de la República, hace alusión a que “el Estado moderno es aquel que no ignora su responsabilidad con los grupos que requieren su apoyo: mujeres trabajadoras, infancia desprotegida, adultos pensionados, grupos indígenas, y que amplía oportunidades, encabezando su defensa”, agrega que “el bienestar social en el Estado moderno no se identifica con el paternalismo, que suplanta esfuerzos e inhibe el carácter” ¹⁹⁰. Poco después Salinas lanza el *Programa Nacional de Solidaridad*, que sería el comienzo de una nueva etapa de programas asistencialistas y paternalistas con pretensiones de combatir la pobreza extrema y la desigualdad, aunque únicamente de manera superficial, como es característico en estos programas.

No obstante, cuando se decía que México estaba en la antesala del primer mundo, el 1º de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), protagonizó un levantamiento armado y ocuparon los edificios públicos de siete cabeceras municipales: San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Chanal, Huixtán y Oxchuc. Es la fecha en que el mundo volteó la mirada hacia el pueblo chiapaneco, para darse cuenta de que las comunidades indígenas del sureste del país seguían existiendo, con todas sus carencias y reclamos hasta entonces encubiertos.

Los indígenas chiapanecos agrupados en el EZLN se levantaron en armas luego de más de 500 años de discriminación y marginación, es decir, que pese a los grandes cambios ocurridos en buena parte del país, especialmente después de la Revolución de 1910, las comunidades rurales de Chiapas, principalmente las indígenas, continuaron en condiciones de subsistencia.

¹⁹⁰ Carlos Salinas de Gortari, “Discurso de Toma de Posesión de Carlos Salinas de Gortari como Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos”, [en línea], México, s/editor, 1º de diciembre de 1988. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

La historia oficial había desconocido lo que no tenía lugar en el *mundo civilizado* de las grandes urbes, de las áreas en constante crecimiento, de los avances científicos y tecnológicos, de las modas, de la famosa *modernidad*. También ignoró lo antiguo aún vivo, manejado sólo como un espacio de *folklore mexicano*, dado por muerto desde los tiempos de Cortés. Este pasado fue para la historia oficial, lo mismo que para los vecinos del norte, una *mexican curious*.

En efecto, la insurrección armada del EZLN, reclama por derecho la deuda histórica acumulada para con los pueblos indígenas chiapanecos carentes de casi todo, salud, vivienda, trabajo y educación. Por ello las demandas originales contenidas en la primera Declaración de la Selva Lacandona (DSL) del 2 de enero de 1993, fueron las siguientes: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz¹⁹¹ y, se difundió también que “además de indígena, el EZLN es mayoritariamente analfabeta y pobre”¹⁹².

A dos meses del levantamiento, el EZLN da a conocer el pliego de demandas presentado en la mesa del diálogo de las *jornadas por la paz y la reconciliación* en Chiapas el 3 de marzo de 1994, argumentando, que las razones del movimiento armado responden a la carencia de respuestas para dar solución a problemas como el hambre, la miseria, la marginación, carencia de tierras, represión, desalojo, encarcelamiento, injusticia, violación a los derechos, explotación y la falta de todos los servicios indispensables. En el decimosegundo punto del pliego de demandas, declaran, “queremos que se acabe con el analfabetismo en los pueblos indígenas. Para esto necesitamos mejores escuelas de primaria y secundaria en nuestras comunidades, que cuenten con material didáctico gratuito, y maestros con preparación universitaria, que estén al servicio del pueblo y no sólo para defender los intereses de los ricos. Que en las cabeceras municipales haya primaria, secundaria y preparatoria gratuitas, que el gobierno les de a los alumnos uniformes, zapatos, alimentación y todo el material de estudio en forma

¹⁹¹ EZLN, *Documentos y comunicados, 1º de enero- 8 de agosto de 1994*. México, Ediciones ERA, Tomo I, 1994, 1ª edición, p. 35.

¹⁹² EZLN, *Documentos y comunicados, 15 de agosto de 1994- 29 de septiembre de 1995*. México, Ediciones ERA, Tomo II, 1998, 2ª reimpresión, p. 391.

gratuita. En las comunidades céntricas que se encuentran muy alejadas de las cabeceras municipales debe haber secundarias de internado. La educación debe ser totalmente gratuita, desde el preescolar hasta la universidad, y se debe otorgar a todos los mexicanos sin importar raza, credo, edad, sexo o filiación política”¹⁹³.

Carlos Salinas de Gortari a unas semanas de entregar el cargo presidencial, mencionó:

...si la pobreza provocara levantamientos, otras regiones del país y gran parte de la humanidad, que vive en condiciones similares o peores, estarían en revuelta permanente. No; la pobreza en sí no explica la violencia armada¹⁹⁴.

El discurso denota ampliamente la distancia de la realidad gobernante para con la realidad gobernada. Evidentemente la pobreza en Chiapas, sólo era el reflejo de una dinámica de explotación que la Revolución de 1910 no logró romper en estas regiones, las cuales continuaron bajo esquemas de dominación controlados por un sector minoritario, llámese PRI estatal, caciques, INI y demás actores económicos nacionales e internacionales, con los pueblos indígenas como el elemento de explotación. Como se explicó anteriormente, con la ausencia del Estado, nuevos actores políticos entraron a la escena, principalmente la Iglesia y el grupo político llamado *grupo Torreón*¹⁹⁵.

Al final del sexenio, Salinas informó que se atendían a 3.3 millones de personas analfabetas, reduciéndose el índice de 13.7% a 9.8%¹⁹⁶. Nuevamente como en el sexenio anterior, los números no reflejaban la realidad, pues a

¹⁹³ EZLN, *Documentos y comunicados, 1º de enero- 8 de agosto de 1994*, México, Ediciones ERA, Tomo I, 1ª edición, pp.181-182.

¹⁹⁴ Carlos Salinas de Gortari, “Sexto informe de Gobierno”, [en línea], México, s/editor, 1º de noviembre de 1994. Dirección URL: <http://www.cs.uwaterloo.ca/~alopez-o/politics/inf6.html>

¹⁹⁵ El grupo Torreón, llamado también “Política Popular”, entró a las cañadas chiapanecas en 1976, después del Congreso Indígena de 1974, sus cabezas eran Adolfo Orive (Director de capacitación de la CNC) y Hugo Andrés Araujo de la Torre (Diputado del PRI y líder de la CNC). Entraron a Chiapas con el pretexto de capacitación campesina, pero con intenciones de formación política tendiente a la lucha armada. Por un tiempo se coordinaron con Samuel Ruiz, pero a partir de 1988, tomaron rumbos separados. *Vid*, Jean Meyer, *op. cit.*

¹⁹⁶ Carlos Salinas de Gortari, “Sexto informe de gobierno”, [en línea], México, s/editor, 1º de noviembre de 1994. Dirección URL: <http://www.cs.uwaterloo.ca/~alopez-o/politics/inf6.html>

pesar de haberse atendido un importante número de analfabetas, otra cifra similar se agregaba al analfabetismo manteniendo las cifras totales del problema prácticamente inamovibles. Siendo el analfabetismo uno de los indicadores de mayor pobreza y marginación, en Chiapas la revuelta del EZLN sólo reveló la agudeza del problema.

El levantamiento armado zapatista, puso de manifiesto las grandes carencias de la población más vulnerable de Chiapas y, a la vez, expuso el tratamiento político que opera en el estado hacia la población indígena, en quien recae la desigualdad de uno de los estados con mayor riqueza en recursos naturales del país.

La carencia educativa que manifiesta el EZLN en sus proclamas, puede apreciarse en cualquiera de las comunidades indígenas tzotziles de Los Altos, como San Andrés Larrainzar, Aldama, Santiago el Pinar o Chenalhó, donde los servicios educativos cubren mayormente las cabeceras municipales y las comunidades, rancherías o parajes más cercanos, mientras que las localidades más alejadas, quedan al margen de los servicios¹⁹⁷.

A raíz de la insurgencia armada, como menciona Jerónimo Hernández Vaca, “el movimiento zapatista avanzó en la autonomía de los pueblos indígenas creando los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MARZ), que tenían como marco jurídico-político el acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), mismo que sirvió de sustento a la propuesta de Ley Indígena derivada de los acuerdos de San Andrés en 1996, y rechazada por el Congreso en el 2001”¹⁹⁸. Estos acuerdos firmados el 16 de febrero de 1996 y establecidos entre el Gobierno Federal y el EZLN, significaron en su momento la conformación de un *nuevo Federalismo* y un *nuevo pacto social*¹⁹⁹ para una

¹⁹⁷ Mi experiencia personal como prestador de Servicio Social comunitario y como voluntario en programas de alfabetización en dicha región, hacen constatar lo relatado.

¹⁹⁸ Jerónimo Hernández Vaca, “Insurgencia popular y reforma de Estado, 1968-2003”, *Estudios políticos*, núm. 2, Octava Época, México, UNAM/FCPyS, mayo-agosto, 2004, p. 232.

¹⁹⁹ Nuevo Federalismo: “El Gobierno Federal asume el compromiso de construir con los diferentes sectores de la sociedad y en un nuevo federalismo, un nuevo pacto social que modifique de raíz las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales con los pueblos indígenas. El pacto debe erradicar las formas cotidianas y de vida pública que generan y reproducen la subordinación, desigualdad y discriminación, y debe hacer efectivos los derechos y garantías que les corresponden: derecho a su

distinta relación entre los pueblos indígenas, la sociedad y el Estado. En este documento se establecen una serie de compromisos y propuestas conjuntas entre las partes, de acuerdo a las demandas de los pueblos indígenas que incluyen el derecho a la salud, a la educación y cultura, a la autonomía y libre determinación, así como el reconocimiento de los pueblos indios como sujetos de derecho público y libertad en el uso de sus recursos naturales.

En cuanto a educación, los Acuerdos de San Andrés especifican una educación bilingüe intercultural, la cual implica: el reconocimiento de la composición pluricultural del estado de Chiapas; el respeto, promoción y difusión de su cultura; el derecho de los chiapanecos a recibir una educación conforme a la letra y espíritu del artículo 3º Constitucional y su reglamentaria Ley General de Educación; así como integrar las reformas pertinentes en cada una de las leyes que así lo requieran²⁰⁰.

Cinco años más tarde, el 14 de agosto de 2001 se publicó en el DOF la reforma al artículo 2º Constitucional, misma que incluye los preceptos básicos en materia de educación para los pueblos indígenas ya señalados anteriormente. Se debe enfatizar, que dicha reforma fue rechazada enfáticamente por el EZLN y el Congreso Nacional Indígena (CNI), pues no corresponde a los acuerdos de San Andrés. Actualmente a once años de publicada la reforma, la realidad educativa de las comunidades indígenas dista de lo señalado en la ley.

No obstante, posteriormente a los acuerdos de San Andrés y a la Ley Indígena, agrega Hernández Vaca, “la insurgencia indígena adquirió nuevo impulso durante el año 2003 con la creación de Los Caracoles, como unidades político administrativas, que tratarían de racionalizar el funcionamiento de las comunidades indígenas autónomas en lo interno y en lo externo, a partir de la organización de las Juntas de Buen Gobierno, inauguradas el 9 de agosto de 2003, como brazo ejecutivo de Los Caracoles, fundadas en el principio de

diferencia cultural; derecho a su hábitat; uso y disfrute del territorio, conforme al artículo 13.2 del Convenio 169 de la OIT; derecho a su autogestión pública comunitaria; derecho al desarrollo de su cultura; derecho a sus sistemas de producción tradicionales; derecho a la gestión y ejecución de sus propios proyectos de desarrollo”. *Vid.*, Alonso Guzmán Velasco, *et al.* “*Los Acuerdos de San Andrés, Edición Bilingüe español-tsotsil*” [en línea], México, Gobierno del Estado de Chiapas, 2003, pág. 137. Dirección URL: http://komanilel.org/BIBLIOTECA_VIRTUAL/Los_acuerdos_de_San_Andres.pdf

²⁰⁰ Los Acuerdos de San Andrés, *Ibid*, pp. 87-89.

mandar obedeciendo”²⁰¹, es decir, Los Caracoles se convierten en las regiones organizativas de las comunidades autónomas zapatistas, los cuales fueron creados junto con las Juntas de Buen Gobierno (JBG) entre el 8 y el 10 de agosto de 2003, reemplazando la anterior forma de organización, *Los Aguascalientes*. En total hay 5 Caracoles y una JBG por cada Caracol, distribuidos en el territorio autónomo zapatista²⁰².

Las JBG se forman con uno o dos representantes electos por la comunidad (hombres, mujeres y niños) de cada uno de los MARZ que integran los caracoles, mismos que son removibles y reemplazables en todo momento y están vigiladas por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena – Comandancia General (CCRI-CG). Tienen como misión: contrarrestar el desequilibrio entre los MARZ y las comunidades; mediar conflictos; atender denuncias, protestas e inconformidades; vigilar los proyectos y tareas comunitarias; vigilar el cumplimiento de las leyes y guiar a la sociedad civil visitante de las comunidades. Las funciones exclusivas de gobierno de los MARZ seguirán siendo la impartición de justicia, la salud comunitaria, la educación, la vivienda, la tierra, el trabajo, la alimentación, el comercio, la información, la cultura y el tránsito local.

En otras palabras las JBG tienen como razón de ser: 1) instrumentar el proceso de regionalización para fortalecer la unión y coordinación entre las comunidades, los MARZ y las regiones, facilitando el flujo de los proyectos, entre ellos el de educación; 2) son una respuesta a la Ley Indígena que desconoció los acuerdos de San Andrés; 3) significan la continuidad en la construcción de autonomía, fortalecimiento de autogobierno y autogestión; y, 4) procuran el equilibrio de los niveles de desarrollo entre las comunidades, mismas que deciden los proyectos y las condiciones de su ejecución²⁰³, como

²⁰¹ Jerónimo Hernández Vaca, *op. cit.*, p. 233.

²⁰² Caracoles y JBG: Caracol *Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños*, antes Aguascalientes *La Realidad*, Zona Selva fronteriza, JBG *Hacia la Esperanza*; Caracol *Torbellino de Nuestras Palabras*, antes Aguascalientes *Morelia*, zona Tzots Choj, JBG *Corazón del Arcoiris de la Esperanza*; Caracol *Resistencia Hacia un Nuevo Amanecer*, antes Aguascalientes *La Garrucha*, zona Selva Tzeltal, JBG *El Camino del Futuro*; El Caracol *que Habla para Todos*, antes Aguascalientes *Roberto Barrios*, zona Norte de Chiapas, JBG *Nueva Semilla que va a Producir*; Caracol *Resistencia y Rebeldía por la Humanidad*, antes Aguascalientes *Oventic*, zona Altos de Chiapas, JBG *Corazón Céntrico de los Zapatistas Delante del Mundo*, [en línea]. Dirección URL: www.nodo50.org/pchiapas/documentos/caracol/lista.htm

²⁰³ Subcomandante Marcos, “Comunicado”, [en línea], México DF, *La jornada*,. Martes 29 de Julio de 2003. Dirección URL: www.jornada.unam.mx/2003/07/29/010n1pol.php?origen=ind

menciona Pablo Latapí, “un diálogo sin resultados hace perder credibilidad en la negociación y alienta la búsqueda de otras salidas²⁰⁴”, mismas que los caracoles y las JBG serían la base para continuar construyendo sus propios caminos.

a) La educación insurgente.

Con la creación de los MARZ, a pesar de las acciones gubernamentales por desmantelarlos²⁰⁵, las comunidades organizaron sus propias dinámicas y modelos de educación con diferencias notables respecto de la educación oficial. Dadas las necesidades, la labor educativa se concentró principalmente en la formación elemental a partir de la alfabetización y siguiendo con la educación básica, cuyo programa era una respuesta, por un lado, al abandono de las comunidades indígenas en esta materia y, por otro lado a la acción educativa oficial de imposición de reglas incompatibles a las necesidades de la población más vulnerable, sin embargo, a falta de órganos de equilibrio entre las distintas comunidades, el proyecto educativo zapatista adolecía de impulso por la desproporción no sólo de recursos, sino de capacitación y cobertura entre las distintas zonas.

Tras la creación de Los Caracoles y las JBG, el proyecto educativo zapatista se reorganizó, con miras a satisfacer la cobertura de los servicios en las diferentes comunidades.

La educación insurgente se organiza mediante el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) dividido en coordinaciones generales de las distintas zonas autónomas. Por ejemplo, el SERAZLN de Los Altos de Chiapas, está integrado por la Escuela Primaria Autónoma Rebelde Zapatista (EPRAZ) y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ). Escuelas que no dependen del gobierno oficial,

²⁰⁴ Pablo Latapí, *Tiempo educativo mexicano IV*, op. cit., p. 195.

²⁰⁵ En los seis meses después de la masacre de Acteal, el gobierno organizó los ataques policiaco-militares a los municipios autónomos y otras comunidades: Taniperla, Diez de Abril, Amparo Agua Tinta, Navil, Nicolás Ruiz, El Bosque. Estos ataques pretendían desmantelar los municipios autónomos y restaurar el llamado Estado de Derecho. Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, AC. “Presunta Justicia”, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Informe semestral (segundo semestre de 1998), pág. 4. Dirección URL: www.frayba.org.mx

sino de la organización que integra el EZLN y los recursos de la solidaridad nacional e internacional de países como Dinamarca, EU, Canadá, Alemania, Francia, Australia, Noruega y Suecia²⁰⁶.

Como parte de la ESRAZ del Caracol de Oventik, se encuentra el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ), definido como un espacio de intercambio entre pueblos y culturas. En él se ofrecen cursos de tzotzil y español para nacionales y extranjeros que compartan la ideología del EZLN²⁰⁷. Las cuotas que se recaban de los cursos de este centro, van destinadas al SERAZLN, para seguir atendiendo a alumnos de los municipios autónomos de Los Altos, pues tan sólo en la ESRAZ se atienden a más de 150 alumnos de 5 municipios autónomos. Asimismo, la educación autónoma es enriquecida con las aportaciones de los visitantes nacionales y extranjeros quienes implementan proyectos educativos previamente presentados y consultados con la JBG²⁰⁸.

Así, bajo los lemas: *Aquí se fomenta el amor a la patria mexicana y a la conciencia de la solidaridad internacional con todos los pueblos del mundo y, Aquí se enseña aprendiendo y se educa produciendo*, el EZLN define a la educación autónoma como “aquella que proclama una causa en la búsqueda de la Democracia, Libertad y Justicia por la humanidad y contra el neoliberalismo, así como por el mundo, o sea, la Madre Tierra, donde todos podamos caber, compartiendo nuestras lenguas, cultura, religión, pensamiento, alegría”²⁰⁹.

Algunos de los principios básicos que rigen a la educación en las comunidades zapatistas son: La educación colectiva no sólo es un derecho, sino un deber de todo militante en cualquier etapa de vida en que se encuentre; la educación autónoma es sembradora de conciencias; los documentos oficiales (certificados

²⁰⁶ Educación autónoma del EZLN, [en línea], México, Dirección URL: www.serazln-altos.org/

²⁰⁷ Para cursar en el CELMRAZ, se deben cubrir una serie de requisitos que establece la JBG del Caracol de Oventik, además de una cuota por concepto del curso y alimentación. El hospedaje es facilitado gratuitamente como es costumbre del Caracol hacia sus visitantes.

²⁰⁸ Educación autónoma del EZLN, *Ibid.*

²⁰⁹ Discurso de la coordinación general del SERAZLN, [en línea], Chiapas, zona Altos, Oventik, Caracol II Rebeldía por la humanidad, Corazón céntrico de los zapatistas delante del Mundo, Planeta Madre Tierra, abril de 2005. Dirección URL: www.serazln-altos.org/

o boletas) carecen de validez e importancia, al no ser un fin que persiga la educación zapatista; el *profesor*, como figura de autoridad, deja de serlo para convertirse en *promotor de educación* bajo el principio de *educar es aprender, es decir, educar aprendiendo*; la enseñanza que se imparte es bilingüe y prioriza la lengua materna de los educandos; cualquier estudiante con el conocimiento básico puede ser *promotor*; el conocimiento-aprendizaje no es guiado por los libros de texto, sino por el contexto del entorno de los educandos, donde el ambiente de estudio-aprendizaje son todos los lugares en que se desarrolla la vida cotidiana, el hogar, un aula, el campo, la montaña, etc.²¹⁰.

Como ventajas se puede decir que la educación autónoma al no ser dependiente del sistema educativo oficial, puede formular sus propias dinámicas educativas como un sistema que dista de los modos de operación autoritarios tradicionales, mismos que han sido parte de las condiciones educativas en que se encuentra el estado en sus regiones más vulnerables, pues de otra manera no hubieran podido darse. Por otro lado, aunque la magnitud de las necesidades y la escasez de recursos, limita una mejor cobertura en torno a las comunidades autónomas, los avances continúan siendo positivos.

b) Paternalismo y asistencialismo, una respuesta a la carencia.

Mientras el proyecto de educación insurgente comenzaba a abrirse paso tras el levantamiento del EZLN, a finales de 1994, Ernesto Zedillo comienza un sexenio dentro de un contexto de crisis económica y política. En su toma de posesión como Presidente, mencionó:

...realizaremos un esfuerzo excepcional para reducir sustancialmente el analfabetismo y aumentar la educación entre la población adulta²¹¹.

²¹⁰ En una visita al Caracol *Resistencia y Rebeldía por la Humanidad*, mejor conocido como *Oventik*, en Los Altos de Chiapas, el 11 de septiembre de 2007, durante mi estancia como prestador de Servicio Social, la JBG permitió una entrevista con los promotores de Salud y Educación quienes otorgaron la información presentada.

²¹¹ Ernesto Zedillo, "Discurso de toma de posesión de Ernesto Zedillo Ponce de León como Presidente de los Estados Unidos Mexicanos" [en línea], México, s/editor, 1º de diciembre de 1994. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

Cuestión que no ocurriría, pues el analfabetismo a nivel nacional apenas se redujo de 6 161 662 a 5 942 091 personas analfabetas en diez años de 1990 a 2000, a pesar de que el mismo presidente Zedillo informó que había 3.5 millones de personas en atención de rezago. Paulatinamente el analfabetismo había dejado de ser una prioridad a resolver, pasando a ser un problema que el crecimiento demográfico iba absorbiendo.

Durante su gobierno, continuó con el propósito de lograr la cobertura universal de los servicios de educación básica para niños y jóvenes de 4 a 15 años, mismos que hasta la actualidad no se han logrado del todo, ya que precisamente esta carencia educativa es la que en buena parte sigue alimentando el rezago educativo.

Zedillo dio continuidad al asistencialismo con la “puesta en marcha de un programa que atiende las causas de la pobreza extrema con un enfoque integral fundado en la educación, la salud y la alimentación: el PROGRESA”²¹², agregando que este programa proporciona a las familias más pobres una beca para que los niños no interrumpan sus estudios por falta de recursos económicos.

Por su parte Vicente Fox, llegó al mando del Ejecutivo en el año 2000, con un partido distinto al que por décadas había dominado la vida electoral del país, sin embargo, ello no fue suficiente para romper con el paternalismo y el asistencialismo que se ejercía ante las masas populares. De esta manera, Fox continúa con el *PROGRESA*, llamado entonces *nuevo PROGRESA*, mismo que se convertiría en *Oportunidades*. Fox mencionó:

...con los programas de Abasto Social de Leche, de Distribución de Desayunos Escolares, de Despensas Mensuales y del de la Tortilla, estamos apoyando directamente, día a día, la alimentación de millones de familias²¹³.

²¹² Ernesto Zedillo, “Mensaje del Cuarto informe de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 1998. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

²¹³ Vicente Fox, “Mensaje del Primer informe de gobierno de Vicente Fox Quezada, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos”, [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 2001. Dirección URL:

De ahí que el objetivo para el gobierno foxista sería:

...incorporar a todos los marginados y marginadas, al proceso de desarrollo, de tal manera que su nivel de vida no dependa de programas asistenciales²¹⁴.

Objetivo no logrado hasta la actualidad, puesto que cada vez son más las familias que dependen del asistencialismo.

Fox pretendió “pasar de un país alfabetizado a un país de lectores”²¹⁵, pero sin reconocer que el analfabetismo era un problema aún no resuelto. Cabe recordar que en el año 2000 el analfabetismo contaba a 5 942 091 personas analfabetas de 15 años y más, una cantidad que no ha variado mucho a lo largo de un siglo. Las reducciones en cuanto a porcentajes se deben al incremento de la población, no a la disminución del problema, es decir, el analfabetismo se ha venido enmascarando entre el crecimiento de la población.

En el presente sexenio, Felipe Calderón comienza su gobierno mencionando:

...el principal instrumento del Estado para reducir desigualdades y construir un país justo es el gasto social, pues gracias a él los mexicanos pueden tener acceso a los derechos sociales que establece la Constitución: derecho a la alimentación, a la salud a la educación y la vivienda²¹⁶.

Por ello decide “intensificar los programas sociales que han sido eficaces en combatir la pobreza. Esto es, la instrucción es (sic.), ampliar el programa de Oportunidades, el seguro Popular y las becas escolares”²¹⁷, es decir, dar continuidad a la dinámica paternalista, misma que al igual que sus antecesores ofrecieron como respuesta a las carencias evidenciadas a raíz del levantamiento del EZLN²¹⁸.

<http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

²¹⁴ *Ibíd.*

²¹⁵ Vicente Fox, “Mensaje del Segundo informe de gobierno de Vicente Fox Quezada, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos” [en línea], México, s/editor, 1º de septiembre de 2002. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

²¹⁶ Felipe Calderón, “Discurso de toma de posesión de Felipe Calderón Hinojosa como Presidente de los Estados Unidos Mexicanos”, [en línea], México, s/editor, 1º de diciembre de 2006. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

²¹⁷ *Ibíd.*

²¹⁸ El programa federal *Oportunidades* cubre actualmente 11 regiones interculturales indígenas, 3 de ellas ubicadas en Chiapas: 1) Región Chol, cubre a 690 localidades de 1328 (51.96%); 2) Tojolabal, cubre a 259 localidades de 450 (57.56%) y, 3) Altos, cubre a 875 localidades de 1115 (78.48). Los estados con

Calderón mencionó más tarde que “más del 40 por ciento de los mexicanos viven en la pobreza, de ellos, más de 14 millones en pobreza extrema”, agrega que “de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, el CONEVAL, la población en situación de pobreza alimentaria, es decir, la población en pobreza extrema se redujo de 34 millones y medio de mexicanos en 1996, a 14 millones y medio en el 2006, 20 millones menos”²¹⁹. Sin embargo, además de la pobreza alimentaria se debe tomar en cuenta la pobreza de capacidades (cobertura de salud y educación) y la pobreza patrimonial (cobertura de vivienda y transporte). Al respecto Sergio de la Vega Estrada, especialista en el tema, menciona que cuando el CONEVAL afirma que la pobreza está disminuyendo, sólo se refiere a la alimentaria, la cual, es cierto, tiende a la baja, pero la de capacidades se mantiene, mientras que la patrimonial se incrementa²²⁰.

La reducción informada de la pobreza extrema radica en el número de familias que reciben los apoyos asistencialistas en despensas y apoyos económicos por parte del programa *Oportunidades*, mismos que no han reducido realmente la pobreza extrema de las comunidades más vulnerables que ahora viven del paternalismo y el asistencialismo. Los profesionales de la asistencia sólo atienden las consecuencias de la pobreza, mas no sus causas. El gobierno alimenta a millones de familias, o dice alimentarlos, pero no los organiza para fomentar su productividad en las labores propias de los pueblos como la agricultura, la ganadería, la producción artesanal, los proyectos productivos, etc. El programa *Oportunidades* y los demás programas asistencialistas, no combaten la pobreza, sólo la enmascaran, la ocultan, pero, únicamente mientras haya recursos para sustentar los apoyos, que, de lo contrario la situación de pobreza sería aún más aguda.

mayor pobreza alimentaria son Guerrero, Oaxaca y Chiapas. En Juan Luís Sariago Rodríguez, *Cobertura y operación del Programa Oportunidades en regiones interculturales indígenas*, Capítulo II. “Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007)”, [en línea], México, Tomo IV, p. 247, Dirección URL: http://www.oportunidades.gob.mx/EVALUACION/441c7c1a3d30adf64e0e724174a9d527/impacto/2008/Tomo_IV.pdf

²¹⁹ Felipe Calderón, “Mensaje a la Nación del Presidente Felipe Calderón, con motivo de su Primer Informe de Gobierno, desde Palacio Nacional”, [en línea], México, s/editor, 2 de septiembre de 2007. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>

²²⁰ Mariana Norandi, *La jornada*, [en línea], México, domingo 28 de septiembre de 2008. Dirección URL: www.jornada.unam.mx

En la actualidad, millones de familias siguen dependiendo de los programas asistenciales o, peor aún, los han hecho dependientes de estos programas, situación que Cárdenas ya apuntaba al señalar que:

...No pretendemos mantener a las comunidades indígenas en un estado permanente de asistencia, sino proporcionarles los elementos y la orientación necesaria, para lograr en el menor tiempo posible su colaboración eficaz en la vida cultural, económica y política de México²²¹.

No obstante, la realidad indígena demuestra, que aún se les niegan los incentivos que propicien el desarrollo de sus capacidades, acostumbrándolos no a producir, sino a recibir, ya que los mismos padres de familia han disminuido sus labores productivas por la seguridad que creen obtener gracias a los apoyos económicos y en especie que mes a mes reciben²²².

El analfabetismo, por su parte, va indisolublemente de la mano con la situación de pobreza que se vive principalmente en las comunidades indígenas con altos índices de marginación y, el asistencialismo con su carga paternalista, impide aún más el desarrollo de los pueblos quienes creen innecesaria la educación en sus dinámicas de vida, ya que carecen de alianzas políticas y sociales que los favorezcan.

De ahí que los programas asistencialistas no van acompañados de estrategias que incentiven el progreso de los beneficiarios en programas productivos, educativos o culturales, antes bien, estos programas se han convertido en una forma de mitigar los reclamos provenientes principalmente de la opinión pública.

²²¹ Lázaro Cárdenas, “Informe de Lázaro Cárdenas respecto a la cuestión indígena”, en Hermilo López Sánchez, *Apuntes históricos de San Cristóbal de las Casas Chiapas*, México, editado por el autor, T. II, 1962, 1ª edición, p. 1164.

²²² Durante mi Servicio Social en Aldama Chiapas, en una serie de entrevistas informales realizadas durante el mes de agosto de 2007 a gente de la comunidad, así como a autoridades y exautoridades municipales, se mencionó continuamente que la gente acude a las asambleas municipales porque son de carácter obligatorio, de cuya asistencia dependen los apoyos otorgados por el gobierno, sin embargo, la convocatoria a los padres de familia en las escuelas, requieren de un estímulo, principalmente de consumo, pues de otra manera la gente no acude. Ante la convocatoria, la pregunta automática en el pensamiento de la gente es: ¿Qué van a dar? y, la respuesta ante este cuestionamiento, ofrece la certeza o la duda de la asistencia a dicha convocatoria.

A su vez, los programas asistencialistas, se han vuelto una forma de control político para mantener aquietados a los pueblos más afectados por la extrema pobreza y la desigualdad, quienes sin ningún cuestionamiento aceptan lo que el gobierno ofrece, dada su necesidad, no sin antes asegurarse que la gente que recibe los apoyos tenga presente al partido, candidato o funcionario que se los entrega.

A 13 años del levantamiento armado del EZLN, en 2007 Juan José Sabines Guerrero, actual gobernador de Chiapas, menciona que:

...la educación es uno de los derechos fundamentales del individuo y obligación del Estado para con la sociedad. Además de ser el elemento primordial para el desarrollo personal y social, lo es para el mantenimiento de la paz y la estabilidad en todos sus ámbitos²²³.

Esta expresión sin embargo, no se hace patente entre los pueblos indígenas chiapanecos con sus múltiples necesidades, al carecer del servicio educativo en todos y cada uno de los niveles escolares, incluido principalmente, el sector más olvidado, es decir, a toda persona adulta que carece de la instrucción básica elemental de la lecto-escritura.

La carencia educativa, es simplemente el reflejo de los demás ámbitos de su vida social. Por ello, el analfabetismo, sigue siendo uno de los mayores problemas y obstáculos aun no frenados, para contribuir a abatir la pobreza, marginación y exclusión social, características en conjunto de los pueblos indígenas, como los que ocupan buena parte del territorio chiapaneco.

No es casualidad que sean las zonas indígenas, las áreas más golpeadas por las carencias, pues, a falta de educación como el medio más eficaz y eficiente para el desarrollo de un pueblo, las comunidades indígenas, en su condición histórica de oprimidos, son las que reflejan y acentúan cualquier tipo de rezago, producto en parte, de la visión paternalista y asistencialista de la educación,

²²³ Juan José Sabines Guerrero, Gobernador de Chiapas (2007-2012), Decreto de creación del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA), Periódico oficial No. 008, Publicación No. 028-A-2007, Gobierno del Estado de Chiapas, Miércoles 17 de enero de 2007, p. 5.

donde el analfabetismo juega un papel preponderante para el mantenimiento de dicha visión.

Si bien, el problema del analfabetismo existe en todas y cada una de las comunidades indígenas a lo largo y ancho del país, es en el sur de la república donde el fenómeno se acentúa de forma alarmante, pues no se debe perder de vista, que Chiapas es el estado que concentra el mayor número de afectados por este fenómeno, cuyas características no han variado en las últimas décadas.

2 El proyecto interinstitucional para erradicar el analfabetismo en Chiapas. La creación del Consejo.

El fenómeno del analfabetismo en Chiapas que había sido ignorado por los gobernantes en turno a lo largo del siglo XX, a partir del levantamiento zapatista del 1º de enero de 1994, el problema se reafirma como motivo de intereses políticos, más no con el fin de combatirlo o controlarlo, sino con miramientos de carácter electoral. Las demandas del EZLN no cumplidas por los Acuerdos de San Andrés se fueron transformando en la justificación de los aspirantes al gobierno del estado, para ofrecer la solución a los conflictos.

A partir del levantamiento del EZLN, todos los rezagos y carencias del pueblo chiapaneco en sus zonas más vulnerables, se han convertido en plataformas políticas de quienes aspiran a los principales puestos de gobierno en el estado. Tanto los modos de operación como los resultados y el actuar político de los últimos programas implementados en esta materia, dan muestra de ello.

No fue sino hasta 1997 que surge una propuesta durante el mandato del Gobernador Julio César Ruiz Ferro, con el objeto de disminuir del 26 al 20% el índice de analfabetismo en Chiapas. Para ello se acordó entre el gobierno federal y el estatal el *Programa Estatal de Alfabetización y Primaria para Adultos 1997.- 2000*, con una inversión adicional de 12 millones de pesos. Sin embargo, no se realizó, pues en 1998 Ruiz Ferro, acusado en el caso Acteal, es destituido, ocupando su lugar Roberto Albores Guillén. Para entonces, el censo de 1990, había registrado una población total de 81 249 645 habitantes,

de los cuales 6 161 662 personas de 15 y más años (7.58% nacional) eran analfabetas, de ellos 533 998 (16.6% estatal) correspondieron a Chiapas²²⁴.

Posteriormente durante el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía (2000-2006), se crea el 7 de mayo del 2003 el Instituto de Educación para los Adultos (IEA) ya antes señalado, con el objeto de descentralizar los servicios de educación para adultos, de manera que el estado de Chiapas pudiera coordinar sus propias necesidades en esta materia. Aunado a ello, en 2004 se lanza un decreto de disolución del organismo público descentralizado, llamado Servicios Educativos Para Chiapas, creado por decreto del Ejecutivo estatal y publicado el 20 de mayo de 1992, cuyas metas se sustentaban en “la ejecución, capacitación y asistencia técnica conforme a los programas bajo su responsabilidad para fortalecer y elevar la calidad de la educación y el desarrollo de la población del Estado en los ámbitos científico, técnico, cultural y recreativo”²²⁵. El artículo 2 del decreto de disolución señala que las unidades administrativas y los establecimientos escolares, con todos sus recursos humanos, materiales y financieros, así como los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, funciones y competencias, se incorporan a la Secretaría de Educación del Ejecutivo del Estado²²⁶. De esta manera el IEA se posicionaba como el organismo a cargo de la educación para adultos en el estado de Chiapas.

Con la entrada del siguiente periodo de gobierno con Juan Sabines Guerrero como titular del Ejecutivo estatal, el día 9 de enero del 2007 se suscribe un acuerdo, entre la (SEP) representada entonces por Josefina Vázquez Mota y, el gobierno del estado, con el objetivo de combatir y erradicar el analfabetismo. Así, la titular de la SEP, anunció que el gobierno federal apoyaría con recursos

²²⁴ INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, México, 1990.

²²⁵ Reglamento interior de Servicios Educativos para Chiapas, Artículo 9, Publicación No. A0005-A-2000.

²²⁶ Periódico Oficial No. 280, de la Contraloría General del Estado de Chiapas, emitido en la Residencia Oficial del Poder Ejecutivo del Estado de Chiapas, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; 15 de diciembre del 2004.

extraordinarios a esta gran cruzada para levantar la bandera blanca en los próximos seis años²²⁷.

Es así, que el 10 de enero del 2007 arranca el programa más ambicioso del estado en la lucha contra el analfabetismo, único programa en la historia de Chiapas de esta magnitud. Para ello, se crea por decreto estatal el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA)²²⁸, cuyas tareas tendrían el propósito de operar durante seis años la cruzada. En el decreto, fechado el día 9 de enero del 2007 en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Sabines Guerrero hace alusión a que:

...durante el desarrollo de la campaña del pasado proceso electoral por la cual fui electo Gobernador del Estado, recibí diversas demandas relacionadas con el mejoramiento de los niveles de educación y desarrollo en el Estado, por lo que me comprometí y con el presente decreto lo ratifico, que mi gobierno será un gobierno que trabaje solidariamente con y para los pobres, en la búsqueda y propuestas de alternativas que mejoren la calidad de vida de los chiapanecos y el nivel económico y social de Chiapas²²⁹.

De entrada, el discurso es el acostumbrado por los políticos recién ingresados a sus nuevos cargos, para justificar sus promesas de campaña, las cuales en este caso se mostraban con un amplio apoyo del gobierno federal. Asimismo, el gobierno estatal señala entre sus fines:

...erradicar en esta administración el analfabetismo que históricamente ha existido en Chiapas. Misión de gran alcance que habrá que manifestar el espíritu de solidaridad de múltiples actores, con quienes menos tienen, particularmente, para los cientos de miles de indígenas y pobres que por generaciones han estado privados de los beneficios de la educación; (y agrega), ...tenemos como visión que todos los chiapanecos y chiapanecas,

²²⁷ Francisco Arrollo, "Suscriben SEP y Chiapas acuerdo contra analfabetismo" *El Universal*, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, martes 9 de enero del 2007. Dirección URL: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/399169.html>

²²⁸ Decreto celebrado en el Palacio de Gobierno, Residencia Oficial del Poder Ejecutivo del Estado, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 9 días del mes de enero del año 2007. Firman, Juan José Sabines Guerrero, Gobernador del Estado y Jorge Antonio Morales Messner, Secretario de Gobierno. Periódico oficial número 028-A-2007.

²²⁹ *Ibid.*

sin distinción, disfruten de la lectoescritura, con todo lo que implica, mejor educación, mejor trabajo, más información y comunicación, pero principalmente mejor calidad de vida²³⁰.

Era evidente que el discurso de Sabines se aventuraba a pretender solucionar el grave rezago, producto de 500 años de marginación y explotación, evidenciado con el levantamiento de 1994, evento que durante las últimas administraciones estatales, sigue poniendo la pauta en el accionar político de los programas sociales de mayor peso.

Para lograrlo, Juan Sabines señaló públicamente a través del decreto, no escatimar en tiempo, esfuerzo, dedicación y recursos necesarios para abatir el analfabetismo en el estado. De manera que esta campaña comenzó a construirse con grandes promesas que paulatinamente iban generando amplias expectativas.

Por ello el Consejo, mejor conocido como CHISPA, se plantea como la instancia de coordinación, operación y ejecución interinstitucional, cuyo objetivo sería ejecutar un programa especial y emergente, con miras a obtener resultados concretos a corto plazo para abatir el analfabetismo en Chiapas. De igual modo, el CHISPA se suscribía como un Órgano Auxiliar del Poder Ejecutivo, con personalidad jurídica, autonomía administrativa, presupuestal, de gestión, operación y de ejecución para el cumplimiento de sus atribuciones. Es decir, el Consejo sería el encargado de diseñar, operar y ejecutar el programa de alfabetización en la entidad, cuestión que significaba un gran reto, ya que habían pasado 25 años desde la creación del INEA como la institución encargada de la educación para adultos, que hasta entonces no había conseguido los resultados esperados, aun con la Federalización que hizo posible la creación del IEA en 2003.

La integración del Consejo, quedó de la siguiente manera:

- Presidente del Consejo: Juan José Sabines Guerrero, titular del Ejecutivo estatal.

²³⁰ *Ibid.*

- Director General y Secretario Ejecutivo del Consejo: Alejandro Alarcón Zapata.

Los titulares de las siguientes instancias actuarían como vocales.

- Coordinador General de Gabinete.
- Secretaría de Educación.
- Secretaría de Desarrollo Social.
- Secretaría de Planeación y Desarrollo Sustentable.
- Secretaría de Pueblos Indios
- Secretaría de Salud.
- Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana.
- Instituto de Desarrollo Humano.
- Instituto de Educación para Adultos.
- Instituto de la Mujer.
- Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.
- Sistema Chiapaneco de Radio y Televisión.

Además, el Consejo contaría con un órgano de consulta y participación ciudadana denominado Junta de Participación Social y Ciudadana Chiapas Solidario por la Alfabetización, presidida por la Presidenta del Patronato del Instituto de Desarrollo Humano del Estado.

Ahora bien, para la ejecución de las acciones de alfabetización, el Consejo emitió su Programa Institucional: Chiapas Solidario por la Alfabetización 2007-2012, en el que reconoce la lucha contra la pobreza, con la alfabetización y el incremento en los niveles educativos de Chiapas como prioridades.

El programa del CHISPA hace referencia a una alfabetización que privilegiaría la atención a las mujeres y las comunidades más pobres, de manera que pudiera generarse un cambio social más equitativo, discurso que el gobernador Sabinés ratificó al señalar como meta del programa, una atención igualitaria tendiente a elevar la calidad de vida de los chiapanecos más rezagados.

De esta forma, el fin principal en términos cuantitativos que el programa sustentaría, fue el de reducir al nivel mínimo el índice de analfabetismo en Chiapas, como uno de los mayores retos de la entonces nueva administración. Para ello, Juan Sabines, como en su momento lo hiciera Vasconcelos, Torres Bodet, Cárdenas y cada uno de los funcionarios que impulsaron campañas de alfabetización desde 1920, hizo un llamado solidario al pueblo chiapaneco, con el objeto de ayudar a quienes menos tienen, a los cientos de miles que por generaciones han estado en el deshonoroso primer lugar nacional, lo que implicaría generar dinámicas de participación y movilización social, es decir, una amplia participación solidaria. Estos mecanismos de promesas, creación de expectativas, la suma interinstitucional y la solidaridad generalizada, son la constante que caracteriza la historia de las campañas masivas de alfabetización especialmente en sus inicios, elementos que, como veremos en los siguientes apartados, gradualmente se atenúan, a partir de las complicaciones naturales que un proyecto de estas dimensiones acarrea y, que no todos los participantes están dispuestos a enfrentar.

En ese sentido, el Programa especificaba que para llevar a cabo el proceso de alfabetización, el Consejo se apoyaría en los tres organismos en materia educativa: el Instituto de Educación para los Adultos (IEA), la Dirección General del Programa de Alfabetización y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Ello implicaba un pacto interinstitucional que permitiera la coordinación y colaboración entre ellos, enfocado a la meta común de abatir el analfabetismo. Lo que a su vez incluía tener en cuenta que estos tres organismos ejercían sus propias dinámicas de trabajo en territorios ya delimitados y utilizaban métodos pedagógicos distintos entre sí, sólo que ahora el Consejo sería la instancia coordinadora de la cruzada.

Es de primordial importancia resaltar al respecto, que el CHISPA decidió implementar el método audiovisual cubano de alfabetización *Yo, sí puedo*²³¹, y

²³¹ *Yo, sí puedo*: Método audio visual masivo creado por Leonela Inés Relys Díaz, en el año 2000, ha alfabetizado hasta la fecha a más de 5 millones de personas de 28 países, incluido México. Cuba es la primera autoridad educativa en la materia a nivel internacional. Ecured, Programa cubano de alfabetización, [en línea], Cuba, Dirección URL: http://www.ecured.cu/index.php/Programa_cubano_de_alfabetizaci%C3%B3n_Yo_si_Puedo

consecuentemente el *método reforzado Jaime Sabines*²³², como una de las acciones complementarias del programa, dados los antecedentes y resultados obtenidos del modelo cubano.

Para ello, se solicitó formalmente a las autoridades de la República de Cuba en México, la integración del método, supervisado conjuntamente mediante una delegación de especialistas del mismo, cuyas tareas estarían sujetas a los fines del programa, es decir, además del IEA, la Dirección General del Programa de Alfabetización y el CONAFE, la delegación cubana del *Yo, sí puedo*, debía integrarse al acuerdo interinstitucional, evento que generaría serios conflictos, ya que dicho acuerdo no se realizó de manera oficial y específica.

Por otra parte, el programa del CHISPA ponía énfasis en el diagnóstico que justificaba su razón de ser, es decir, que a pesar de las políticas educativas del gobierno, sigue persistiendo el rezago educativo, caracterizado por el grado de marginación, la dispersión geográfica, las diferentes lenguas, las difíciles condiciones económicas y sociales en las que vive la mayor parte de la población en el estado, así como la falta de estrategias políticas de largo alcance para lograr que la educación de los adultos no sea percibida sólo desde una visión aislada e instrumental, sino integrada a otros factores como el trabajo y el mejoramiento de la calidad de vida. Todo ello en su conjunto ha contribuido para que este rezago persista como uno de los mayores problemas que se presenta entre la población joven y adulta mayor de 15 años. Al parecer, este programa tomaba en cuenta todas las vertientes que implicaba un evento de estas magnitudes, lo cual resultaba todavía más ambicioso.

Igualmente, el programa del Consejo señala, que Chiapas presenta situaciones críticas debidas principalmente a las condiciones de pobreza extrema que prevalecen en amplios sectores de la sociedad chiapaneca.

²³² El *método integrado Jaime Sabines* es un modelo que retomó elementos de los dos métodos de alfabetización, *La Palabra* del IEA y el cubano *Yo, sí puedo*. Con ello se pretendía reforzar la formación del educando para facilitar su incorporación al IEA con los estudios de primaria y subsiguientes.

Por otro lado, como parte de las especificaciones, el Programa debía alinearse al Plan de Desarrollo del Estado, el cual menciona como objetivos, reducir sustancialmente el analfabetismo, dando prioridad a mujeres, población indígena y a grupos de localidades marginadas, para ello se ejecutaría el diseño de materiales didácticos en lenguas indígenas, para enfatizar la atención educativa.

Para cumplir los objetivos, el Consejo se acreditó como una instancia de organización, coordinación y correlación interinstitucional, que contaría con la cooperación de la Junta de Participación Social y Ciudadana en vinculación con sus integrantes para delinear los criterios que regirían el programa de trabajo del primer año de alfabetización, dando seguimiento puntual a los avances del programa según funciones administrativas inherentes a la operación del Consejo, para que las instancias gubernamentales correspondientes realizaran la difusión de las acciones realizadas y los avances alcanzados en la disminución del índice de analfabetismo.

Aunado a ello, se ratificaron las prioridades en educación elemental, anteponiendo al sector femenino como el más desprotegido. Así pues, cada uno de los compromisos sustentados por el Programa que el CHISPA tendría a cargo de su operación, procuraría revertir los círculos negativos que orillan a niños, hombres y mujeres jóvenes al ausentismo, la deserción y la reprobación escolar, que lleva de la mano a los flujos masivos migratorios tanto rurales como urbanos hacia el interior y exterior del país.

Para contrarrestar el crecimiento y disminuir el índice de analfabetismo hasta ubicarlo en la media nacional, el objetivo en términos porcentuales, era pasar del 21.3% al 8.4% al término de este sexenio en el 2012. Para ello se requería promover la relación con las asociaciones municipales, las cámaras empresariales, las universidades e instituciones de educación pública y privada, los sindicatos, las organizaciones sociales y civiles, las iglesias, los ciudadanos, los profesionistas, la Comisión de Educación del Congreso del Estado y los municipios, con el fin de facilitar las tareas, de difusión, concientización y, las propiamente educativas.

Para el arranque del Programa, se definirían previamente las regiones, localidades y las distintas lenguas priorizando las acciones, celebrando así, reuniones regionales de trabajo para garantizar el acceso al programa. Además, supervisar la detección, selección y reclutamiento de las personas encargadas de la capacitación de los alfabetizadores, seleccionando a 12 jefes de operación y 88 técnicos que capacitarían a los 10,000 alfabetizadores para cubrir estas tareas.

También se determinarían los mecanismos de seguimiento con sus respectivos indicadores de evaluación con base en los lineamientos jurídicos y administrativos vigentes, elaborando los informes cuantitativos y cualitativos necesarios para la rendición de cuentas e integrar una base de datos adecuada para supervisar el programa.

Como parte de las acciones a implementar, se propuso una estrategia de medios de comunicación en radio, televisión, salas de cine, espectaculares, gacetas, revistas, periódicos y artículos utilitarios, Integrando los informes necesarios para alimentar las campañas de difusión.

Finalmente, el Programa enlista una serie de valores como la solidaridad, la unidad, la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la transparencia y la sustentabilidad, propuestos como elementos clave a lo largo del proyecto.

En los primeros meses de 2007 la campaña contra el analfabetismo se fue construyendo como un proyecto muy prometedor; la suma de voluntades políticas y sociales fueron integrando las bases en que esta campaña necesitaba apoyarse, sólo faltaría llevarla a la práctica para generar los resultados ofrecidos.

3 El método cubano *Yo, sí puedo* y su implicación política en apoyo a la alfabetización en México.

Como fue mencionado anteriormente, el método cubano *Yo, sí puedo*, fue el modelo pedagógico que el CHISPA eligió para integrarlo a la campaña de

alfabetización en Chiapas, dadas sus referencias, las cuales se remontan a la Campaña Nacional de Alfabetización en 1961 aunada a la Revolución Cubana, cuyo objeto fue erradicar los altos índices de analfabetismo en la isla, que en ese momento registraban a más de un millón de analfabetas.

Tras el triunfo armado en 1959, Juan Marinello menciona que “lo primero fue asegurar a toda la población de la isla la posibilidad de recibir el aporte de la escuela y del maestro. Ello suponía erradicar el analfabetismo en el más breve tiempo”²³³.

La campaña cubana de alfabetización de 1961, se realizó en un solo año. Agrega Juan Marinello que “la gran hazaña se hizo factible por su condición de empeño popular y empresa revolucionaria, en que todos pusieron su entusiasmo, su desvelo, su sacrificio y, en algunos casos la vida misma”²³⁴.

Teniendo en cuenta que en esos años, no existían los adelantos de hoy en día, esta campaña utilizó el método presencial, en el cual, cada alfabetizador atendía a dos personas analfabetas. Las consecuentes décadas de experiencia educativa, vinculada a las condiciones políticas, sociales y económicas de Latinoamérica, despertarían la iniciativa cubana por socializar sus métodos a otras naciones.

A finales de los años 90's comenzaron las primeras prácticas del modelo cubano de alfabetización en la nación más rezagada de la región latinoamericana, la república de Haití. El método aún no estaba acabado como lo conocemos en la actualidad, pues precisamente con los resultados obtenidos en esta primera práctica, se avanzaría en la materia. Las nuevas ideas de alfabetización se llevaron a cabo a través de una campaña utilizando *la radio* como medio principal de difusión y enseñanza, debido al amplio uso de este medio y su aceptación en las poblaciones iletradas y subescolarizadas, siendo a su vez el único medio de información y entretenimiento en el ambiente rural

²³³ Juan Marinello en *La educación en revolución*, La Habana Cuba, Instituto cubano del libro, 1975, 1ª edición, pág. 6.

²³⁴ *Ibid*, pág. 6.

por contar con pocos recursos. Haití se convierte, dice Leonela Relys, en la “iniciadora y protagonista en la aplicación de nuevas ideas y métodos de alfabetización por radio, que hoy nuestro país (Cuba) brinda en aras de contribuir a la erradicación del analfabetismo”²³⁵.

Con la alfabetización por radio se tendrían varias ventajas, pues abarca un mayor número de personas al mismo tiempo, no requiere de una gran cantidad de personal y permite al beneficiario aprender desde su propia casa. Otro aspecto entre los más importantes, radica en que la alfabetización se realiza en la lengua materna de la población como muestra de respeto a su cultura e identidad. Los resultados en Haití, fueron más de 100 000 personas alfabetizadas.

Posteriormente a la prueba piloto en Haití, Fidel Castro Ruz, en marzo de 2001 “expuso sus ideas en cuanto a la creación de una cartilla para alfabetizar por televisión en la que se combinaran los números con las letras”²³⁶, es decir, que a cada grafía le correspondiera un número para su aprendizaje, idea con la cual se sustentaría la nueva cartilla de alfabetización²³⁷. Consiguientemente, la relación de cada número con una letra sería modificada para un mejor manejo. El nuevo método de alfabetización en combinación con letras y números, se concebiría para transmitirse primero desde un canal televisivo y después con el uso del video.

Los videos se complementan con libros de ejercicios, la cartilla con el método alfanumérico y el manual del alfabetizador que contiene la información metodológica necesaria. Según Leonela Relys, “el método de alfabetización por televisión (titulado) *Yo, sí puedo*, de carácter latinoamericanista, fue creado con

²³⁵ Leonela Inés Relys Díaz, *Yo, sí puedo. Un Programa para poner fin al analfabetismo*, La Habana, Cuba, Casa Editorial Abril, 2005, 1ª edición, p. 11.

²³⁶ Leonela Inés Relys Díaz, *Ibid*, pág. 41.

²³⁷ Como antecedente se registra que el alfabeto numérico en Cuba, es decir, la correspondencia de un número para con una letra, fue utilizado por José Martí, para evitar que su correspondencia fuera descubierta, por ejemplo: **c a s a**

el propósito de brindarlo a los pueblos de la región que lo solicitaran y se ha ido adaptando a los países que han mostrado interés por su utilización”²³⁸.

a) El Yo, sí puedo y su labor internacional.

En mayo de 2003 se aplica el nuevo método de alfabetización por primera vez en la República Bolivariana de Venezuela, a solicitud de su gobierno, utilizando la televisión como medio de enseñanza. Señala Relys que “el fervor de las transformaciones revolucionarias, económicas, políticas y sociales era idóneo para una campaña nacional de alfabetización con carácter masivo, participativo, voluntario, gratuito, flexible, heterogéneo”²³⁹. Para entonces, la población analfabeta en Venezuela ascendía a 2 millones de personas; los resultados obtenidos, se elevan a 1 millón de alfabetizados en menos de seis meses.

Entre las cuestiones principales, los resultados se deben a la flexibilidad del método, pues éste permite adecuar la enseñanza a las características de la población con un proceso de contextualización en cada lugar donde se aplique, es decir, se trata de un método que procura entrelazar el conocimiento con la realidad del educando, despertando un mayor interés en la población beneficiada.

En cuanto a los tiempos de duración del proceso de alfabetización con el método cubano, se contempla una duración de siete semanas con sesiones diarias de lunes a viernes de dos horas cada una. Estos tiempos están sin embargo, sujetos a las actividades heterogéneas de los participantes, por lo que la duración del proceso de alfabetización puede extenderse.

Recapitulando, el método cubano *Yo, sí puedo*²⁴⁰, facilita el trato con la problemática del analfabetismo, aún en su heterogeneidad. Además no reduce

²³⁸ Leonela Inés Relys Díaz, *op. cit.*, pág. 46.

²³⁹ Leonela Inés Relys Díaz, *op. cit.*, pág. 11.

²⁴⁰ El título del método *Yo, sí puedo*, se debe a cuatro elementos que pretenden favorecer la autoconfianza del educando y su capacidad por aprender la lecto-escritura. El *Yo* es la identidad, el autoreconocimiento; el *sí* es la afirmación, la aceptación de la posibilidad de aprendizaje; el *puedo* es la capacidad, la potencialidad para la enseñanza; finalmente la coma (,), después del pronombre personal

el problema solo al aspecto educativo, sino que profundiza en su dimensión sociopolítica, buscando que en la lecto-escritura, los educandos sean capaces de comprender su contexto y, como menciona Freire, contribuir a su transformación. Según Leonela Relys, “a partir del enfoque del analfabetismo como problema social, la alfabetización que se ha concebido, tiene bien definidos sus fines como instrumento educativo de cambio de formación de hombres y mujeres críticos, concientes, capaces y preparados para asumir roles protagónicos en la sociedad y en la historia del país del que se trate”²⁴¹.

Ahora bien, el método cubano contextualizado en 14 versiones, ha alfabetizado hasta la fecha a más de 3 millones 634 239 personas de 23 países en distintas lenguas²⁴², enlistándose a países como Haití, Venezuela, Paraguay, Argentina, México, Ecuador, Bolivia, Brasil, Perú, Guatemala, Uruguay, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador, Colombia, Nueva Zelanda, Mozambique, Nigeria, Guinea Bissau, Guinea Ecuatorial y Timor Leste.

b) Antecedentes de la televisión educativa en México.

La labor educativa en México dirigida a través de la televisión, no es un tema nuevo, cabe recordar el proyecto de *Telesecundaria* en los años 80's, así como series educativas y culturales en televisión abierta, dirigidas hacia la población con bajos o nulos niveles de instrucción, con el objetivo no sólo de motivar, sino de concientizar principalmente a la población adulta de iniciar o continuar los estudios que por diversas razones fueron interrumpidos²⁴³. Asimismo se

Yo, tiene un carácter enfático, indica una pausa intencional dirigida especialmente a los analfabetos como afirmación de la conciencia individual. El programa parte del *yo*, para llegar al *tu* y posteriormente al *nosotros*, esto es, parte de la conciencia individual, pasa por el reconocimiento del *otro* para llegar a la conciencia colectiva.

²⁴¹ Leonela Inés Relys Díaz, *op. cit.*, pág. 47.

²⁴² En Haití la alfabetización se produjo en *creole*, su lengua materna, o el caso de Venezuela, donde existen más de 33 etnias como la *Kariña*, *Warao*, *Yaruro*, *Wayuu*, *Pemón* y *Yanomami*, en las cuales se alfabetizó a de 38 293 personas en un año. Además de las versiones en español para Venezuela, México, Argentina, Ecuador, Bolivia, Colombia, Uruguay y Panamá, se ha implementado una versión en inglés, una en portugués, otras en quechua y aymará para Bolivia, la mencionada en creole para Haití y en tetum para Timor Leste.

²⁴³ Como se mencionó anteriormente en los años 60's, durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, se introdujo un programa piloto de alfabetización por radio y televisión, dada la magnitud de estos medios

registra el programa *Aprendamos juntos* de 1982, bajo la dirección del INEA, instancia que puso los objetivos del proyecto, centrado en alfabetizar a los adultos y reforzar el proceso educativo en quienes asisten a los programas; retomar el aprendizaje de los analfabetos que perdieron la lectoescritura por desuso; difundir el programa y establecer mecanismos de comunicación permanente con los alfabetizandos; crear una infraestructura que permita continuar con ese tipo de proyectos y abatir los costos de alfabetización a través de la TV.

Como podemos ver, la alfabetización por radio y televisión en México tiene sus antecedentes en México, los cuales en su momento dieron importantes resultados, es decir, no es un tema nuevo que ha entrado con el método cubano, sino que tanto en los años 60's como en los 80's, hubieron propuestas sobresalientes llevadas a cabo con tales fines educativos, pero no se les dio la continuidad adecuada. Por ello resulta contradictorio, que actualmente el INEA no valore ni reconozca la propuesta cubana de alfabetización que pretende integrarse al esfuerzo que el instituto realiza, a pesar de ello, el método cubano ha ido concretando importantes avances, incluso más allá de la propia alfabetización.

El método cubano según sus protagonistas, no busca rivalizar, sino coadyuvar al proceso de educación elemental tanto en Latinoamérica como en cualquier otra región de mundo con rezagos estructurales, donde se obstaculiza el

y su influencia popular. Para ello se funda el Centro Experimental de Educación Audiovisual, cuyas labores se centraron en la investigación y evaluación, para precisar mejor la información, producción y utilización de programas educativos a través de los medios masivos, en los que se contaron 200 emisoras de radio y 15 de televisión asociadas al proyecto. Los cursos de alfabetización por radio y televisión tuvieron gran éxito, se abordaron en un periodo de cuatro meses en los que se trabajó con una cartilla especial para este proyecto con el título de *Yo puedo hacerlo*. La cartilla se distribuyó gratuitamente.

La primera evaluación del proyecto, demostró que 53% de los alumnos había terminado el curso y, de ellos, el 97% aprendió a leer y escribir. A pesar del 47% de deserción, esta fue inferior a la presentada en la enseñanza directa. El costo material también fue menor. A pesar de los resultados de este programa que demostró mayor eficacia que los programas tradicionales, no se le dio continuidad.

mejoramiento de los niveles de vida de la población en parte por las carencias educativas básicas.

c) Los primeros esfuerzos del *Yo, sí puedo* en México.

Con los limitados resultados que el INEA había conseguido en más de 20 años desde su creación, buena parte de los estados como Quintana Roo, Coahuila, San Luís Potosí, Nayarit, Querétaro, Michoacán, Estado de México, Distrito Federal, Puebla, Veracruz, Tabasco, Oaxaca y Chiapas, solicitaron al gobierno de Cuba la implementación del método alfanumérico en sus regiones, con base en un acuerdo bilateral²⁴⁴.

El antecedente se remonta al 26 de septiembre de 1974, día en que ambas naciones firman un acuerdo en la Ciudad de la Habana, estableciendo el *Programa de Cooperación Educativo Cultural*, ratificado en abril de 2001. A partir de entonces se intensificaron las actividades entre algunos gobiernos estatales como Quintana Roo y Nayarit, que desde el año 2000 habían introducido el *Yo sí puedo* con el objetivo de combatir el analfabetismo. Con estas acciones, quedaba cuestionada la labor del INEA y sus organismos descentralizados en materia de alfabetización, ya que políticamente no era concebible que para los años presentes aún persistiera este grado de rezago educativo. De igual manera, de haber mostrado el INEA una labor incuestionable, ningún estado de la república hubiera tenido la necesidad de recurrir a un modelo extranjero para dar atención al analfabetismo.

²⁴⁴ Este acuerdo contempla los siguientes puntos: Artículo II: a) El intercambio de profesores, investigadores, comerciantes, expertos, funcionarios y delegaciones para impartir o recibir cursos, seminarios, ciclos de conferencias y para la ejecución de los programas que se desarrollen entre las Partes; b) Los vínculos entre los centros docentes e institutos de diferentes niveles educativos así como otras instituciones de carácter educativo; c) El intercambio de materiales educativos tales como libros, documentos, películas, diapositivas, programas grabados de radio y televisión, otros materiales pedagógicos y didácticos destinados a escuelas, laboratorios de investigación y centros de enseñanza de los diferentes niveles. *Vid*, DOF, México, 10 de junio de 1975.

Para especificar algunos ejemplos, en 2003 el gobierno de Michoacán solicitó al Gobierno de Cuba su colaboración educativa en las poblaciones con presencia de analfabetismo. Los acuerdos bilaterales incluyeron la formación de docentes, la alfabetización y la atención educativa de la primera infancia. Aunque las condiciones de educación básica en Michoacán mejoraron con la actuación de instituciones como el CONAFE, los servicios educativos hasta ese momento, no habían sido los suficientes. Con el programa cubano titulado *Alfa TV*, se iniciaron las labores de alfabetización para dicha región. En 2007 el gobierno de Michoacán declaró a la entidad libre de analfabetismo, gracias al método cubano. Su tasa de analfabetismo al iniciar el programa era de 13.9% y bajó a 3.82%, que según el criterio de la UNESCO, una comunidad libre de analfabetismo es aquella con una tasa inferior al 4%. En Michoacán, 251 000 personas aprendieron a leer y escribir.

Resulta relevante mencionar que en Michoacán, la coordinación del programa cubano se realizó de manera paralela a los programas de alfabetización ya existentes, mientras que en estados como Oaxaca, los participantes cubanos fueron adscritos al Instituto Estatal de Educación para Adultos de Oaxaca y al apoyo del Instituto Estatal de Educación. Lo más sobresaliente radica en que, independientemente del dispositivo institucional establecido para realizar los programas de alfabetización, en las dos entidades se establecieron acuerdos entre los organismos involucrados directamente en las acciones educativas con tareas conjuntas como: localizar a la población objetivo, la definición de funciones entre cubanos, coordinadores y alfabetizadores, así como la formación de estos dos últimos.

Asimismo, en cada uno de los estados participantes, existe paralelamente la presencia tanto del CONAFE como del INEA, lo cual puede generar cierta problemática, dependiendo de la definición de acuerdos establecidos y, el respeto a los mismos. Es pertinente mencionar que la diversidad política de los gobiernos tanto estatales como municipales y la presencia muchas veces antagónica de las instituciones oficiales de la alfabetización como el INEA en zonas del territorio mexicano con mayores rezagos educativos, son factores

que determinan la efectividad de una campaña de alfabetización con el método cubano.

Además, el carácter institucional monopolizador del INEA con sus respectivas instancias estatales, tiende a controlar la labor de alfabetización con fines protagonistas, ello debido a un recelo profesional, puesto que a partir del ingreso a su territorio de influencia de un método considerado ajeno, que pretende lograr en poco tiempo lo que las instituciones oficiales no han realizado en décadas, esta acción por sí misma se convierte en una evidente amenaza como sucede en estados como Guerrero y Chiapas. Cabe recordar que el Programa a mediano plazo del INEA 2007-2012, anunció como meta federal, reducir el índice de analfabetismo en 0.8% de un total de 5 747 806 analfabetas, porcentaje que equivale solamente a 45 928 personas a alfabetizar.

Los posibles avances que el método cubano promueve, dadas sus experiencias, ratifican el cuestionamiento hacia las instituciones que continúan postergando la erradicación del fenómeno, pues son los estados con mayor índice de analfabetismo como Guerrero, Oaxaca y Chiapas quienes han solicitado al gobierno de Cuba la implementación del método que desarrollaron y que promete dar resultados satisfactorios, siempre y cuando las condiciones sociopolíticas así lo permitan.

Al respecto, el INEA tiene la facultad de coordinar sus actividades con instituciones que ofrezcan servicios afines cuando así se requiera²⁴⁵. Además las funciones normativas del INEA permiten promover y coordinar la vinculación interinstitucional dirigida a potenciar esfuerzos y ampliar la cobertura, a través de los IEEA y Delegaciones del INEA, de acuerdo con las condiciones de cada entidad federativa para establecer convenios con el sector educativo de la entidad y otros sectores, a fin de evitar duplicar esfuerzos²⁴⁶. De esta manera, además del acuerdo bilateral ya citado, se permite legalmente la participación de otras instancias que coadyuven en los programas educativos de las

²⁴⁵ Decreto de creación del INEA, Artículo 2, párrafo VIII.

²⁴⁶ Reglas de operación del INEA, Lineamientos específicos de coordinación, Rubros 7.3 y 7.4.

entidades federativas, de acuerdo a lo establecido en sus programas, tal como ocurrió con el desaparecido Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA), creado con el objetivo de reducir el analfabetismo en el estado chiapaneco, el cual a su vez integró al modelo cubano en sus tareas.

Por otra parte, lejos de promoverse la labor de alfabetización en común acuerdo entre el INEA y el método cubano, el proyecto chiapaneco resultó con una cierta oposición por parte del INEA hacia el método alfanumérico, argumentando que la rapidez de alfabetización del método cubano se debe a su mecanicidad, la cual repercute en una atención superficial hacia el educando. Sin embargo, señalan los cubanos, que la práctica del *Yo, sí puedo* muestra lo contrario, pues la concepción de la alfabetización que se tiene en torno al método cubano a través de la radio y la televisión, va más allá de la simple adquisición de habilidades y destrezas en el manejo de letras y números, pues la educación se dirige a la optimización de las actividades humanas cotidianas, aunadas a la toma de conciencia individual y colectiva.

Según el método cubano, se trata de una concepción educativa integradora, fundada en el diálogo, que propicia la reflexión oportuna de las situaciones indispensables en el entorno común, además, facilita el debate y la discusión, es decir, es una concepción de carácter dialógico, reflexivo y problematizador. Las clases del método cubano mediante los medios de difusión masiva, abordan temas de interés común como el medio ambiente, la familia, la salud, la cultura y, está abierto a los temas que los educandos vayan señalando según sean sus inquietudes.

Cabe subrayar que la participación del *Yo sí puedo* en México no se ha desarrollado de manera homogénea principalmente por motivos de intereses políticos, como es el caso de Chiapas, donde a falta de acuerdos se generan choques interinstitucionales cuyos fines políticos supeditan a los educativos en detrimento de los mismos.

Cabe enfatizar, que en México la labor de alfabetización con base en el método cubano, ha tenido una relativa aceptación, debido en parte al desconocimiento

y desinformación del método, puesto que ha sido implementado de manera parcial en tiempos y condiciones distintas en cada uno de los territorios del país donde ha intervenido. De igual manera, el descrédito e inclusive la satanización del método por parte del INEA y sus dependencias, se convierte en un obstáculo por despertar el interés solidario que requiere la tarea en pro de la alfabetización crítica en los lugares donde el problema educativo persiste y continúa sin atención²⁴⁷.

La alfabetización mediante el método cubano, se ha ido abriendo paso paulatinamente sólo en los estados y municipios donde el apoyo de los gobiernos locales y los organismos involucrados propician el desarrollo de las acciones propiamente educativas a través de convenios y recursos tanto materiales como humanos que sustentan dichas labores. Estados como Michoacán, Oaxaca, Nayarit y el Estado de México, son sólo algunos ejemplos donde los resultados dan muestra de ello.

Es pertinente mencionar, que en los estados y municipios donde el método cubano ha dado resultados, no ha habido obstáculos interinstitucionales que impidan o interrumpan el rumbo de las acciones educativas, tales como ocurrió en Chiapas, donde las instituciones oficiales de alfabetización en este estado, obstaculizaron, controlaron e impidieron el desarrollo de las acciones de alfabetización que utilizaban el *Yo, sí puedo*.

A pesar de ello, la implementación del método cubano como apoyo en la alfabetización en México, continúa su camino en otras regiones del país.

Actualmente, además de las labores de alfabetización, los organismos cubanos de educación básica, están desarrollando nuevos proyectos que coadyuvan al mejoramiento de su propio método y, al seguimiento de los educandos con una propuesta integral de educación, de manera que el proceso educativo de un

²⁴⁷ Como alfabetizador tanto con el modelo del INEA, como con el modelo cubano, pude corroborar, que el INEA sólo participa en conjunto con la propuesta cubana mediante acuerdos formales ejecutados por una autoridad superior al INEA, en este caso los Ejecutivos estatales. A falta de estos acuerdos, el INEA evita en lo posible enlazar sus labores con un modelo educativo experimentado, que no sólo ha demostrado su eficacia, sino que su accionar pone en evidencia las deficiencias que el INEA deja a su paso.

educando no culmine con la sola alfabetización, sino que esta sea el comienzo de un proyecto de vida, con la educación como parte integral en el transcurso de la misma.

d) Evaluación y crítica hacia el método cubano.

Según un estudio de la UNESCO para evaluar la eficacia y viabilidad del método cubano de alfabetización *Yo, sí puedo*, en países como México, Ecuador y Paraguay, presentado en París el 25 de agosto de 2006, menciona que el método cubano es “algo más que un mero método de alfabetización. Pues sería más adecuado considerarlo como un modelo de alfabetización que no sólo se reduce a una serie de procesos, materiales, estrategias, etc., sino que engloba de forma explícita e implícita el enfoque conceptual de la alfabetización, el aprendizaje, las competencias para la vida diaria y la movilización social, e implica la participación de toda una serie de protagonistas con funciones diversas, que van desde los beneficiarios de la alfabetización hasta otras partes interesadas, por ejemplo organismos estatales y otras entidades interesadas”²⁴⁸.

En cuanto a la eficacia y viabilidad del *Yo, sí puedo*, el estudio también menciona los siguientes puntos:

- El método ha contribuido a que la alfabetización sea considerada una prioridad en las naciones en que opera.
- El modelo se ha concebido como una campaña política²⁴⁹ y una oportunidad para movilizar a distintos protagonistas locales, con el objeto de facilitar la lectoescritura a las comunidades en desventaja.

²⁴⁸ UNESCO, “Estudio Sobre la Eficacia y la viabilidad del método de alfabetización *Yo, sí puedo*”, [en línea], París, 175ª reunión del Consejo Consultivo, 25 de agosto de 2006. Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146881s.pdf>

²⁴⁹ La historia de las campañas de alfabetización masiva, tanto en este como en otros países como Venezuela, Bolivia, Haití o la misma Cuba, han demostrado que su dinámica tiende a involucrar a todos y cada uno de los sectores sociales que componen el territorio a incursionar, así como a todas y cada una de las instituciones tanto públicas como privadas para que se sumen a esta labor, independientemente de su relación con la educación. Es por ello que una campaña de esta magnitud deriva automáticamente en una campaña política por antonomasia, cuyo desarrollo estará determinado por el tipo de intereses que la campaña genere, de acuerdo a las características sociales, económicas, políticas y culturales propias de cada región.

- En el marco institucional, el método se basa en alianzas entre la administración central y las autoridades locales. En la mayoría de los casos la ausencia del impacto a nivel nacional se debe a dos factores:
 - 1) Los problemas inherentes a la complejidad de los procesos de negociación y, 2) la falta de coordinación con los demás programas de alfabetización existentes.
- *Yo, sí puedo*, se considera en general un programa de bajo costo, dependiendo de la inversión que las autoridades decidan realizar, mismas que incluyen apoyo logístico, bonificaciones, transporte, reproducción de material, suministro de alimentos, comunicaciones, publicidad, materiales complementarios, etc.
- El método posee una ventaja comparativa en el plano administrativo, en la medida en que funciona de forma organizada, uniforme, disciplinada y sistemática.
- El grado de satisfacción de los participantes es por lo general elevado, especialmente en las mujeres a quienes se otorga una atención especial. El valor atribuido al programa, va más allá del aprendizaje funcional.

Asimismo, la evaluación incluye las dificultades a que el método se enfrenta, considerando que el programa continúa en proceso de mejoramiento.

- Diferencias en materia de enfoques pedagógicos, conceptuales y habilidades de la enseñanza entre los participantes de origen y formación distinta.
- Los dirigentes locales, pueden ver en el modelo *Yo, sí puedo*, una oportunidad para obtener resultados a corto plazo, sin tener en cuenta las circunstancias y condiciones necesarias para su correcta gestión, repetibilidad y perdurabilidad.
- En general, se producen dificultades de carácter técnico y político que obstaculizan la realización de evaluaciones externas adecuadas, es decir, se carece de procedimientos de evaluación sistemática y presenta carencias en el uso de la información, la cual implica, los niveles de aprovechamiento de los educandos, las certificaciones, la promoción y los vínculos con los sistemas de educación formal.

- Se propone la concepción de planes para la postalfabetización, mejorar la coordinación entre las instituciones involucradas, revisión del modelo conceptual, la adaptación al contexto de trabajo, fomento a la capacitación de coordinadores y alfabetizadores, mejoramiento de los sistemas de documentación e información, promover la apropiación del método a nivel nacional y local, así como la educación como derecho de todo ser humano.

El estudio de la UNESCO sobre el método cubano, aclara que el *Yo, sí puedo*, es un método de alfabetización confiable para poner en práctica en las distintas y variadas naciones con elevados índices de analfabetismo. Las ventajas o desventajas que se produzcan alrededor de la implementación del método, dependen en gran medida, del grado de disponibilidad, organización y coordinación entre los distintos actores participantes en los programas educativos a que den lugar. No es un método perfecto, pero es perfectible.

En México, la participación del método cubano *Yo, sí puedo*, está supeditada de acuerdo a las condiciones sociopolíticas de las entidades donde se presenta y, al grado de compromiso entre los responsables involucrados en la educación, de manera que, a pesar de las ventajas ofrecidas con el método cubano, la falta de información, divulgación e interés de la mayoría de la población acerca de la verdadera situación de las condiciones educativas elementales en el país, ocasiona que existan niveles muy bajos de apoyo a programas de esta naturaleza. De esta manera, los argumentos de las instituciones educativas oficiales que desacreditan los proyectos con posibilidades de éxito social, se reproducen sin contraparte.

Al parecer los argumentos opuestos al método cubano, radican en una anunciada rivalidad unilateral con el objeto de proteger los intereses económicos y políticos de la SEP, el INEA y algunos gobiernos estatales, que han generado un negocio por el considerable capital que representa el presupuesto designado año con año para combatir el analfabetismo y el rezago educativo en México.

Por otro lado y no menos importante, el analfabetismo por su origen político, continúa siendo un mecanismo de dominación, opresión y explotación de aquellas personas que padecen el problema, convertido en un capital político con fines proselitistas. Por esta razón, la implementación de proyectos de alfabetización que prometen eficacia, puede verse obstruida, rechazada y en el mejor de los casos, minimizada. Por el contrario, los principios del método cubano, radican en el propiciar que los participantes tomen conciencia de la necesidad de la educación para el desarrollo personal y colectivo además de promover no solo la participación femenina en bien de la educación familiar, sino la incorporación de la sociedad al desarrollo de una tarea considerada puramente humanitaria.

Cabe enfatizar que una de las particularidades de los programas de alfabetización implementados bajo el método cubano, es que los recursos que se asignan al mismo, se dirigen a la acción directa del programa, sin intermediarios innecesarios, evitando un excesivo burocratismo que no sólo retrasa, sino que también obstruye las labores educativas hacia la población objetivo.

En la actualidad, la utilización de la televisión resulta ser un asunto contrastante en la implementación de un método masivo de alfabetización, cuya labor predominante, contraria a su potencial educativo, ha sido sujeta al mantenimiento de la población con bajos o nulos niveles de interés en las cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales que repercuten directamente en los niveles de vida de la población más pobre, siendo la televisión el medio mas importante de entretenimiento popular, utilizado como instrumento no sólo de distracción política y social, sino, de control masivo a causa de la fuerte enajenación que produce.

Por el contrario, Leonela Relys menciona que “el objetivo esencial de este tipo de alfabetización, es el de llegar a más personas analfabetas con menos recursos, es decir, de forma económica, así como pasar de la teoría a la práctica, ratificar que sin educación no puede haber desarrollo y proponer una nueva forma, acorde con los avances tecnológicos alcanzados en el presente

milenio, con lo que se demuestre que el analfabetismo es un enemigo posible de vencer sobre la base de una buena estrategia y la unidad de voluntades”²⁵⁰

4 Las metas de la Cruzada, los planes y los acuerdos.

Primeramente es pertinente aclarar, que en el decreto que le da vida al CHISPA, al igual que en los primeros informes de presentación del proyecto, se mencionó que el objetivo del mismo durante la administración de Sabinés es el de erradicar el analfabetismo en Chiapas, discurso ratificado en el acuerdo celebrado el 9 de enero del 2007, entre el gobierno del estado y la SEP, entonces a cargo de Vásquez Mota. En dicho acuerdo se indicó que “los dos niveles de gobierno aportarán recursos económicos para ésta cruzada que tiene como finalidad el enseñar a leer y escribir a 100 mil personas anualmente”²⁵¹, de tal forma que en los seis años del periodo de Sabinés Guerrero, se abatiría el analfabetismo, no obstante, las metas especificadas en el Programa del Consejo, detallan, no una erradicación, sino más bien, una reducción sustancial del analfabetismo en Chiapas, específicamente, pasar del 21.3% al 8.4%, es decir, a la media nacional.

Al respecto, los planes del CHISPA indican una meta general de 190 000 personas alfabetizadas en el transcurso del 2007-2012, divididas en 35 000 alfabetizados anualmente hasta el 2011 y, los 15 000 restantes para el año 2012²⁵². En su totalidad, estas cifras representan el 33.9% de los 560 430 analfabetas que sumaban hasta 2005, cifra que apenas constituye una tercera parte del total. No obstante estas metas parecen estar más acorde a las posibilidades de un proyecto de tal magnitud, teniendo en cuenta que el terreno no había sido explorado a profundidad. Por otro lado, había que pensar también en la continuidad del proyecto para el siguiente sexenio, lo que generaría una amplia incertidumbre, ya que el origen de estos programas no son de carácter educativo, sino político y, la historia de este estado, al igual que la de México en esta y otras materias, no ha demostrado la voluntad política de

²⁵⁰ Leonela Inés Relys Díaz, *op. cit.*, pág. 47.

²⁵¹ Francisco Arrollo, “Suscriben SEP y Chiapas acuerdo contra analfabetismo” *El Universal*, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, martes 9 de enero del 2007. Dirección URL: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/399169.html>

²⁵² Ver anexo 5 sobre: Matriz del Programa Institucional.

dar continuidad a los proyectos más apremiantes, por encima de los intereses de la clase política.

Al parecer, las metas asignadas respondían, no a las necesidades sobre la gravedad del problema, sino a los estándares internacionales planteados por la ONU en las *Metas del Milenio*, que establecieron disminuir a la mitad los índices de analfabetismo antes del 2015, es decir, no había prisa.

Otros números a destacar en las metas, especifican la instalación de 11 000 puntos de alfabetización distribuidos en zonas sistemáticamente seleccionadas a lo largo de los seis años del programa. Además, estas metas implicarían acciones de seguimiento, supervisión y vinculación con las diferentes instituciones gubernamentales, académicas y organizaciones de la sociedad civil, para sumarse al proyecto, así como la promoción de cursos de profesionalización para el personal del Consejo.

Para recabar los resultados, se instrumentó una base de información mediante la Dirección de Estadística y Análisis, para ello se diseñarían formatos de detección de analfabetas, alfabetizadores y puntos de alfabetización, cuyas labores incluían la supervisión y dirección de la captura del levantamiento de información, mediante una base de datos y la elaboración de mapas de georeferenciación de la información.

a) El apoyo de los medios masivos de difusión.

Por otra parte, la promoción de los servicios de alfabetización, tendría un papel fundamental hacia el logro de las metas propuestas, para ello se implementaron una serie de estrategias para hacer extensiva la información que la campaña iba arrojando. Para ello el Consejo creó un departamento dedicado a la realización de contenidos tanto de difusión como de concientización de la campaña, para ser transmitidos en programas radiofónicos y televisivos, dirigidos por personal del propio Consejo. Igualmente, se incluyeron boletines de prensa y distintos materiales impresos de difusión. Al respecto, la jefa de prensa del CHISPA Jeanett Solís Ramírez menciona que “en Chiapas, como una estrategia de reforzamiento, estímulo y

reconocimiento a quienes todos los días se esfuerzan por aprender la lecto-escritura, se inició el año pasado (2007) con la aplicación de una intensa campaña de comunicación en medios electrónicos e impresos, con el objetivo de crear en los diversos municipios del estado, un ambiente alfabetizador”²⁵³. Con ello se pretendía aprovechar el amplio potencial de los medios masivos, mismos que constituían una base esencial en la implementación del *Yo, sí puedo*.

Por su parte, las labores de difusión, tendrían la tarea no sólo de informar a la población sobre los avances en el proceso de alfabetización, sino de hacer extensiva la importancia de la participación social, por ello agrega Jeanett Solís que “se busca que no sólo el gobierno a través de sus medios, sea el promotor de la alfabetización, sino también y en mayor medida los comunicadores de medios privados, en el ejercicio de un periodismo responsable y social”²⁵⁴.

Para ello participaron medios impresos de circulación estatal bajo el programa *Alfabetización, un Acto de Justicia Social*, como los diarios *Cuarto Poder*, *Diario de Chiapas*, *Noticias y el Heraldo de Chiapas*. Una emisión de la revista de circulación nacional especializada en educación, *AZ* y el semanario *Tinta Fresca*. Su tarea fundamental consistió en difundir cuanto acontecía sobre la campaña, así como sensibilizar a la opinión pública de la importancia de su participación solidaria para llevar a buen término el proyecto.

Por otro lado, el 23 de septiembre de 2008 la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) anunció su apoyo a la alfabetización a través de sus radiodifusoras en Copainalá y las Margaritas, emitidas en lenguas indígenas y en español²⁵⁵.

²⁵³ Fragmento de la ponencia impartida por Jeanet Solís Ramírez Jefe de Prensa del CHISPA, en el marco del Congreso Internacional de Alfabetización para Personas Jóvenes y Adultas, La Habana, Cuba, Junio 2008, Contendida en la publicación *Alfabetizando* del CHISPA, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, julio de 2008, pág. 6.

²⁵⁴ Jeanet Solís Ramírez, *Ibid*, pág 6.

²⁵⁵ S/autor, “Apoyarán la radio la alfabetización en Chiapas”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *Expreso de Chiapas*, 23 de septiembre de 2008. Dirección URL: <http://www.expresochiapas.com/noticias/estatal/1006-apoyaran-la-radio-la-alfabetizacion-en-chiapas-.html>

Hasta el 30 de septiembre de 2008, a un mes de desaparecer el Consejo, se registraron 12 emisiones de televisión con el título “Solidarios por la Alfabetización”, 12 emisiones por medio del programa “Alfa radio”, con una producción de 100 piezas informativas, 21 entrevistas y emisiones especiales de alfabetización en el programa “Radiombligo”, difundidas a través del Sistema Chiapaneco de Radio y Televisión²⁵⁶.

No obstante, el dinamismo de los medios que se integraron a la campaña, fue disminuyendo paulatinamente, al grado de limitar los espacios que la radio y la televisión había concedido al departamento de difusión del Consejo. Una vez eliminado el CHISPA, la actividad de los medios dedicada a los fines de la cruzada, cesó.

b) Los recursos de la campaña.

Para sustentar la campaña económicamente, el 16 de marzo del 2007 anuncian la SEP y el gobierno estatal de Chiapas una inversión de 400 millones de pesos para la alfabetización en el estado²⁵⁷ y, un mes después, el 17 de abril del mismo año, María Dolores del Río Sánchez, entonces directora del INEA, informó que el presupuesto asignado a Chiapas para el 2007 fue de 169 mdp, 16 millones más a los otorgados el año anterior.

Por otro lado, con la implementación del método cubano audiovisual *Yo, sí puedo*, reforzado con el *Método integrado Jaime Sabines*, se dispuso un monto presupuestal para cubrir los gastos del material impreso y audiovisual del método, así como equipo electrónico a manera de televisores y DVD's.

Otra de las necesidades a invertir para estas funciones, se debió a la falta del servicio de luz eléctrica necesaria para la operación del método audiovisual, en

²⁵⁶ Comunicado del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, y el Poder Ejecutivo del Estado de Chiapas, Lic. Manuel Camposeco Herrera, 30 de septiembre de 2008. Dirección URL: www.alfabetizacion@chiapas.gob.mx

²⁵⁷ Gobierno del Estado de Chiapas, Sala de Prensa, “Gobiernos federal y estatal, Aliados contra el analfabetismo: Vázquez Mota”, [en línea], Chiapas, Boletín de prensa núm. 1144., Gobierno del Estado de Chiapas. 16 de marzo de 2007. Dirección URL: <http://chiapas.gob.mx/prensa/boletin/gobiernos-federal-y-estatal-aliados-contra-el-analfabetismo-vazquez-mota>

buena parte de las comunidades indígenas, por lo que se instalaron equipos de celdas solares sin costo alguno para los puntos de alfabetización donde se requerían. Aunque con ciertos retrasos, el 14 de mayo del 2007, llegaron a Chiapas más de 6 toneladas de material didáctico, el embarque comprendió un promedio de 30 000 piezas entre las que se encuentran videocasetes que contienen el método de alfabetización audiovisual masivo, así como las cartillas y manuales del programa. Alarcón Zapata dio a conocer la llegada de los equipos de video y televisión, para distribuirse en los primeros 250 puntos de alfabetización²⁵⁸.

De igual manera, los gastos de la delegación de cubanos que intervino en colaboración al programa, se sujetaron previo a un acuerdo entre ellos y el gobierno del estado, mediado por el Consejo, de manera que pudieran contar con la cobertura de sus necesidades básicas, durante el periodo de la campaña programado hasta 2012, así como las facilidades materiales para cumplir sus tareas pedagógicas.

c) Inicia la cruzada.

Se debe precisar que la campaña estaba programada para iniciar en mayo de 2007, sin embargo, a causa de un retraso de las brigadas cubanas, así como del equipo audiovisual y de las cartillas con el método cubano, los primeros grupos iniciaron en el mes de junio.

Por otra parte, ya se habían realizado los diagnósticos previos, los planes de trabajo y los acuerdos políticos e institucionales, por lo que el 17 de mayo de 2007 Alarcón Zapata mencionó que en una primera etapa se pretendería alfabetizar a unas 15 000 personas de 17 municipios no indígenas, los cuales son: Acapetahua, Acocoyahua, Arriaga, Cintalapa, Chiapa de Corzo, Escuintla, Huehuetán, Huixtla, Mapastepec, Ocozocuahtla, Pijijiapan, Villa Comaltitlán, Suchiate, Tapachula, Tonalá, Villacorzo y Villaflores.

²⁵⁸ S/autor, "Llega más de 6 ton. de material didáctico para alfabetizar", [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Agencia de Servicios Informativos de Chiapas (ASICH), 15 de mayo del 2007. Dirección URL: <http://www.asich.com/index.php?itemid=1244#more>

Posteriormente, el 23 de mayo del 2007, el CHISPA dio inicio al proceso de alfabetización con el método audiovisual *Yo, sí puedo* como un programa piloto en los primeros 250 puntos de alfabetización del estado y dio el banderazo de salida a más de mil voluntarios para cubrir los municipios de Osumacinta, Jiquipilas, Acala, Totolapa, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez. Estos 6 municipios integraron el plan inicial del programa, sin embargo para julio del mismo año, ya se había incursionado en casi 50 municipios gracias a la iniciativa del Maestro Gregorio Benavides²⁵⁹ al proponer una *Estructura Operativa Paralela*, sustentada por voluntarios alfabetizadores con apoyo económico, coordinados por personal de campo del CHISPA²⁶⁰.

Las labores de enseñanza a partir del método audiovisual, también se llevaron a cabo en los Centros de Rehabilitación Social (CERESOS) y en el Centro de Diagnóstico y Tratamiento para Menores Infractores *Villa Crisol*. Al respecto, el 9 de agosto de 2007, se efectuó un acuerdo de colaboración entre el CHISPA y funcionarios de los CERESOS y la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSyPC), para realizar acciones conjuntas en los 14 centros penitenciarios del estado, donde se integró el *Yo, sí puedo*. El CERESO Número 5 de San Cristóbal de las Casas, fue el primer beneficiado con 38 hombres y 10 mujeres alfabetizados en un promedio de tres meses²⁶¹.

En estos primeros meses se realizaron varias acciones de colaboración a partir de instancias educativas, por acuerdos previos. Entre ellas, destacan principalmente la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Escuela Normal Rural Mactumatzá, el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH)²⁶², y las Preparatorias 1,2,3,4,6

²⁵⁹ Gregorio Benavides es un Maestro cubano que participó en la primera campaña de alfabetización en Cuba en 1961. En la campaña de Chiapas, fue el jefe de toda la delegación cubana.

²⁶⁰ Inicialmente el personal de campo del CHISPA (100 integrantes), cubriría las labores de alfabetización en los seis municipios originales, sin embargo, dados los compromisos adquiridos en las decenas de municipios no contemplados, este personal pasa de ser alfabetizador, a convertirse en el coordinador de los voluntarios alfabetizadores, conformando la *Estructura Operativa Paralela*, a iniciativa del Maestro Cubano Gregorio Benavides.

²⁶¹ Publicación del CHISPA a un año de labores, 2008, pág. 5.

²⁶² A principios de 2008 el CHISPA y el COBACH realizaron un convenio de colaboración, en el que los 157 planteles de la entidad se integrarían a la campaña. Del 25 de febrero al 3 de marzo, planteles de las 9 zonas geográficas de Chiapas, recibieron capacitación para el método audiovisual *Yo, sí puedo*. También

y 7 de Chiapas, todas ellas bajo el programa titulado *Verano por la Alfabetización*.

Al respecto, el 4 de septiembre del 2007, se firmó un acuerdo entre el Consejo y 57 instituciones de educación media y superior, que se agregaron al proyecto, además de las anteriores²⁶³. Igualmente, a estas labores se sumó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por invitación de Alejandro Alarcón Zapata, en dos momentos, el primero cubrió un periodo de julio a noviembre de 2007 con la participación de 120 universitarios de 22 carreras, entre ellas Pedagogía, Sociología, Ciencia Política y Letras, organizados en brigadas para cubrir colonias de San Cristóbal de las Casas y sus alrededores²⁶⁴. El segundo se sumó de septiembre a principios de noviembre de 2008, con un equipo multidisciplinario de 7 integrantes, provenientes de las carreras de Psicología, Economía, Ciencia Política, Odontología y Geografía, para hacer labor en municipios de Los Altos²⁶⁵. Ambos momentos se desarrollaron bajo el programa de Servicio Social y voluntariado, "La UNAM por la Alfabetización en tu Comunidad".

recibieron material didáctico y equipo audiovisual los planteles de las zona Altos y Fronteriza del estado. Publicación *Alfabetizando* del CHISPA, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, abril de 2008, número 4.

²⁶³ Las instituciones que se marca el acuerdo fueron entre muchas otras, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Universidad Tecnológica de la Selva (UTS), Universidad Politécnica de Chiapas (UPCH), Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así como los Institutos Tecnológicos Superiores de Cintalapa, de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, Comitán, de Estudios Superiores de Tuxtla. Los colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas (COCyTECH), normales, de enfermería y de trabajo social. Al igual que los Centros de Estudios Fray Bartolomé de las Casas, Interamericano de Estudios Superiores "Evangelii Nuntiandi", Interamericano del Pacífico, Universitario Cultural del Soconusco, Universitario en Formación Artística, Profesional Universitario Cintalapa y Estudios Universitarios del Sureste. Ver Convenio de coordinación interinstitucional entre el CHISPA y las Instituciones de Educación Media y Superior públicas y Particulares (IEMS), 4 de septiembre de 2007.

²⁶⁴ En este primer arribo de la UNAM al proyecto de alfabetización, el albergue *Porfirio Encino Hernández. La Albarrada*, dependiente de SEDESO, donde se alojaban y hacían labores de capacitación y registro las brigadas, el centro se convirtió durante ese tiempo en el punto de alfabetización más importante de San Cristóbal de las Casas.

²⁶⁵ Inicialmente, esta última brigada, de la que fui partícipe, estaba planeada para cubrir un periodo hasta diciembre de 2008, cuyas labores serían coordinar a 10 alfabetizadores por cada brigadista, que a su vez atenderían a 10 educandos, sin embargo, estas no fueron posibles ya que los cambios que iban sucediendo alrededor del CHISPA y que culminaron con su desaparición, obligaron necesariamente a la brigada, a sumarse a las actividades políticas que impedían el flujo del trabajo de alfabetización. Cabe aclarar que esta brigada tuvo una participación política activa dentro de las labores no sólo de planeación y convencimiento hacia la población objetivo para integrarse al programa, sino de defensa al derecho de educación elemental para las comunidades chiapanecas, frente a los conflictos interinstitucionales generados al interior del propio Consejo, ante al antagonismo del IEA.

Para integrar los grupos de alfabetización, se llevaron a cabo actividades llamadas *barridos*, que consistieron en una serie sistemática de visitas casa por casa, para captar a la población con necesidad de los servicios del programa, cuyos primeros resultados comenzaron a darse en un tiempo record de 10 semanas desde que comenzaron las labores. De esta manera, el 13 de agosto del 2007, se registra el primer grupo de beneficiarios de la colonia *El Santuario* de San Cristóbal de las Casas, conformado por 7 mujeres y dos hombres, que concluyeron sus sesiones, coordinadas bajo el método cubano.

En el mes de octubre del 2007, el delegado Rosendo Santiago Ramírez, de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), informó la realización de labores de alfabetización en comunidades menores de 100 habitantes, siendo 786 las localidades atendidas. La meta propuesta, mediante un compromiso con el IEA y el gobierno de Chiapas, consistió en alfabetizar 5000 personas para ese año, teniendo hasta entonces 4702 alumnos inscritos.²⁶⁶

d) Los resultados.

A los pocos meses de arrancada la campaña, ocurrieron dos eventos que dificultarían la labor del Consejo y, con ello el desenvolvimiento de la alfabetización, hechos que deben ser acentuados para poder entender la dinámica de los resultados y el por qué de la desaparición posterior del Consejo, estos son:

1) A dos meses de arrancada la campaña, a finales de julio de 2007 se recorta el presupuesto del Consejo en casi 40%. Por este hecho el Consejo queda obligado a desmantelar la *Estructura Operativa Paralela*, por lo que el potencial de cobertura en campo del CHISPA queda también mermado²⁶⁷.

2) Posteriormente, en diciembre del mismo año se recorta el personal del Consejo de 130 a 30 integrantes, cifra considerable aunada al presupuesto

²⁶⁶ Humberto Avendaño, “Por alcanzar la meta trazada en el CONAFE para alfabetizar”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *Agencia de Servicios Informativos de Chiapas (ASICH)*, 25 de octubre de 2007. Dirección URL: <http://www.asich.com/index.php?itemid=7749>

²⁶⁷ Héctor Mejía, responsable de Alfabetización del CHISPA en la zona Altos- Fronteriza, menciona que el amplio recorte presupuestal obedeció al financiamiento del programa *Amanecer* (apoyo para adultos mayores). Mientras que el recorte de personal, fue el hecho que obligó al Consejo a pedir apoyo de los COBACH, aunque sólo se avanzó en la región mencionada gracias a la total disposición del coordinador regional del COBACH hacia la campaña.

recortado, teniendo en cuenta que el camino de la campaña apenas comenzaba a integrarse en la labor educativa del estado y que aún faltaba mucho por recorrer²⁶⁸.

Ambas acciones, pasaron por alto el art. 1º del decreto de creación del Consejo que señala su autonomía administrativa, presupuestal, técnica, de gestión, de operación y de ejecución.

No obstante, el 3 de enero de 2008 el CHISPA anuncia que en coordinación con el IEA y la Secretaría de Educación del estado (SE), mantiene en atención a 80 mil personas a alfabetizar con más de 10 000 alfabetizadores voluntarios. Asimismo Alarcón Zapata afirmó que durante el 2007 se alfabetizaron más de 20 mil personas, de las cuales 70% eran mujeres.

Por otro lado, el Consejo en coordinación con la Secretaría de Seguridad Pública y Protección Ciudadana (SSPyPC), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDES), el programa federal *Oportunidades*, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Politécnica de Chiapas (UPCH), atendió en 2007 a los centros penitenciarios de Chiapas²⁶⁹, a las beneficiarias del *Oportunidades* y a comunidades apartadas carentes de energía eléctrica.

También se logró reducir en más del 24% la tasa de analfabetismo en municipios como Totolapa y se instalaron puntos de alfabetización en albergues y campamentos del municipio de Ostucán, afectado por las contingencias naturales²⁷⁰. De igual manera para el ejercicio 2008 del CHISPA en coordinación con el IEA, se había programado levantar banderas blancas²⁷¹, además de Totolapa, en Chiapilla, San Lucas, Rayón, Ixtapangajoyá, Solosuchiapa, Sunuapa, Tapalapa, Coapilla, Suchiapa, Chapultenango, Metapa, Ixtacomitán, Montecristo de Guerrero, Chicoasen, Jiquipilas, La

²⁶⁸ Las 100 personas despedidas eran los encargados de la capacitación, organización, coordinación y supervisión para la alfabetización en campo.

²⁶⁹ A un año de que arrancara la campaña en los CERESOS del estado, un total de 310 internos se alfabetizaron en los municipios de Berriozábal, Tapachula, Huixtla, Villaflores, Acapetahua, Comitán, Pichucalco, Yajalón, san Cristóbal de las Casas, Tonalá, Ocosingo y Catazajá. Publicación *Alfabetizando* del CHISPA, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, abril del 2008, número 4.

²⁷⁰ Boletín del CHISPA No. 0022/Año 1, 3 de enero de 2008, Jefe de Prensa: Jeanett Solís Ramírez.

²⁷¹ Banderas blancas: Zonas libres de analfabetismo.

Grandeza, Bejucal de Ocampo, Mazapa de Madero, El Porvenir y Osumacinta²⁷².

Por otra parte, Alarcón Zapata anunciaba al inicio de 2008 un replanteamiento de las metas, que estuvieran más acorde con el contexto chiapaneco y a los estándares internacionales expuestos por la ONU, de disminuir a la mitad los índices antes de 2015. Había que tomar en cuenta, las características que complicaban el trabajo en campo, que se fueron registrando durante el 2007, mismas que correspondieron por una parte, al trabajo en comunidades indígenas, especialmente por las variedades dialectales de las lenguas mayoritarias (tzotzil, tzeltal y chol), por lo que la dificultad radicaba en que los lingüistas no podían organizar un programa para cada una de las variantes, ya que ello elevaba radicalmente los costos y los tiempos²⁷³; por otra parte, la falta de coordinación entre las instancias integrantes del Consejo impedía también el avance del proyecto, que tenía suspendida la labor del método cubano.

Ahora bien, en el año 2007 desde finales de mayo, se registraron como resultados a 15 644 personas alfabetizadas, cifra que esperaba ser superada en el transcurso del 2008, tomando en cuenta que tan sólo en el periodo de enero a julio del 2008 se alfabetizaron 15 429 chiapanecos. Es decir, en lo transcurrido hasta entonces de la administración de Sábines Guerrero, se habían alfabetizado a más de 31 000 personas en Chiapas.

Los resultados expuestos hasta el momento estaban muy cerca de las metas propuestas por el Consejo, a pesar de las dificultades presentadas y teniendo en cuenta que apenas se cumplía el primer año de labores en campo, incluso, el 22 de septiembre del 2008, Cecilia Franco Zapata, entonces directora general del IEA anuncia un contundente avance contra el analfabetismo²⁷⁴.

²⁷² Manuel Camposeco Herrera, Comunicado del CHISPA, Diagnóstico de competencia, Tuxtla Gutiérrez, 30 de septiembre de 2008.

²⁷³ Agencia NOTIMEX, “Advierten complejidad para alfabetizar a indígenas en Chiapas”, [en línea], Chiapas, 28 de septiembre de 2008. Dirección URL: <http://prensa.politicaspUBLICAS.net/index.php/latina/mexico-advierten-complejidad-para-alfabe>

²⁷⁴ Durante la administración de Juan Sábines, han sido cuatro los cambios en la Dirección General del IEA. Comenzó Elvira Pola Figueroa, le siguió Marvin Lorena Arriaga Córdoba, continuó Cecilia Franco Zapata, al retirarse ocupó su lugar Amintia E. Natarén Córdoba. Sucesos que dan muestra sobre la fragilidad organizativa que tuvo el IEA durante el tiempo del CHISPA. José Juan Mendoza Hernández,

Es pertinente mencionar, que con las actividades realizados a partir de 2008 en que el IEA tomó el mando de las acciones de alfabetización en campo, utilizando el método *La Palabra*, es muy posible que los resultados que el IEA iba mostrando como avances, en realidad estaban siendo hábilmente alterados, con el objeto de acelerar los resultados que favorecieran la imagen del IEA ante la opinión pública.

Para ello, la utilización del programa “*Oportunidades*” sirvió de estrategia para canalizar a los beneficiarios del asistencialismo hacia el programa de alfabetización, siendo este, un medio rápido de registro en las comunidades indígenas y, por ende, una forma de emitir resultados constantemente a través de la prensa que se invitaba para cubrir dichos eventos. Sin embargo, el objetivo de estas acciones no derivaba en la atención de quienes automáticamente resultaban adscritos al programa, sino más bien resultó ser una dinámica que aceleraba el incremento de las cifras de la población aparentemente beneficiada, además, la gente desconocía el objetivo y el por qué de dichos registros, ya que iban impulsados mediante el condicionamiento de sus apoyos asistencialistas²⁷⁵.

e) La desaparición del Consejo. Fin de la Cruzada.

Previo a la desaparición del Consejo, con el marco del Día internacional de la Alfabetización el 8 de septiembre de 2008, se anunció una labor coordinada entre las instancias estatales, federales y los ayuntamientos con la finalidad de disminuir el rezago en materia de alfabetización en los 10 municipios con menor índice de desarrollo humano en la entidad²⁷⁶, misma que incluye en su

“Cuatro los cambios de directoras del IEA”, [en línea], Chiapas, *Expreso Chiapas*, jueves 16 de julio de 2009. Dirección URL: <http://www.expresochiapas.com/noticias/correo-politico/6612-cuatro-los-cambios-de-directoras-del-iea.html>

²⁷⁵ Los avances que el IEA mostraba en los que hacía alusión a una serie de grupos ya conformados, en realidad estos grupos eran derivados de especulaciones a partir de los datos que las autoridades municipales otorgaban al IEA, es decir, si el presidente municipal o alguien de su cabildo mencionaba que en cierta comunidad había 20 personas analfabetas, automáticamente se daba por hecho la conformación de dos grupos de alfabetización de 10 personas cada uno, sin antes conocer la decisión de la gente para integrarse al programa. Esta fue la dinámica de la conformación de *Mesas Técnicas*, coordinadas por el IEA, durante los primeros acercamientos a los 10 municipios con menor IDH del estado, en las cuales participé a nombre de la UNAM.

²⁷⁶ La Constitución de Chiapas en el art. 42 fracción VII señala: Para mejorar e incrementar el IDH en la entidad, deberá alinear las políticas pública en materia de desarrollo social del estado a los objetivos de

Constitución la obligatoriedad de elevar el IDH, conforme a los objetivos del milenio de la ONU. Los municipios que se priorizaron fueron Sitalá, Chalchihuitán, Aldama, Santiago El Pinar, Mitontic, Amatenango del Valle, Ocotepéc, Francisco León, San Andrés Duraznal y Zinacantán, mismos que concentran a más de 100 000 habitantes, con un índice promedio de analfabetismo de 46.6%, contando con un 74.9% de población indígena²⁷⁷.

Para esta etapa, bajo instrucciones del ejecutivo estatal, participarían en coordinación, las instancias estatales integrantes del Consejo, las Presidencias Municipales de los ayuntamientos a beneficiar, con la participación del CONAFE y la Oficina Federal de Apoyo a la Educación.

De igual manera, se anunciaron las primeras acciones a realizarse, enfatizando los barridos casa por casa con el objeto de identificar a la población analfabeta. La expectativa, era alfabetizar a 20 000 personas de los 10 municipios mencionados.

Para entonces, las relaciones interinstitucionales entre los integrantes del Consejo, se estaban viendo afectadas desde meses atrás, principalmente por la falta de coordinación y acuerdos mutuos para continuar las labores de alfabetización. Ello se debía en buena parte a la falta de especificación de funciones de cada una de las instancias integrantes desde el comienzo del proyecto, puesto que, cuando las complicaciones del programa se presentaron (pedagógicas, geográficas, económicas y humanas), lejos de procurar soluciones para continuar el trabajo educativo, sencillamente se replegaron.

A pesar de los resultados generados, la rivalidad del IEA hacia el CHISPA continuaba exacerbándose, mientras que la eficacia del programa disminuía. Muestra de ello, es que a diferencia de sus inicios, la labor realizada con el método cubano había perdido su ritmo de trabajo, algunas razones señalan la falta de voluntarios, promotores y alfabetizadores, debido que los convenios

desarrollo del milenio del PNUD de la ONU. No obstante, se debe tener en cuenta que las necesidades sociales en Chiapas demandan ir más allá de las recomendaciones laxas de la ONU en alfabetización.

²⁷⁷ Gobierno del Estado de Chiapas, "Dependencias federales y estatales impulsan acciones para combatir el analfabetismo", [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *Sala de prensa*, boletín 3531/año 2, 6 de octubre de 2008. Dirección URL: <http://www.chiapas.gob.mx/prensa/boletin/dependencias-federales-y-estatales-impulsan-acciones-para-combatir-el-analfabetismo>

realizados anteriormente con las instituciones educativas, habían perdido su efecto. De las 57 instituciones educativas comprometidas al inicio de la cruzada, sólo la UNACH continuaba acudiendo a las cesiones de planeación de tareas. Por su parte, el COBACH que había realizado un convenio interinstitucional con el CHISPA a principios de 2008, se encontraba desactivado momentáneamente del proyecto a falta de coordinación con los organismos rectores de la campaña, aunque el interés del COBACH por seguir participando, seguía vigente.

No debemos perder de vista, que el IEA como una extensión del INEA, había sido desde el 2003, la principal institución encargada de alfabetizar en Chiapas, sólo que por ahora quedaba subordinada a las decisiones que en conjunto tomara el Consejo a favor de la cruzada²⁷⁸. Al parecer, el IEA se vio desplazado por el CHISPA no sólo de sus atribuciones autónomas, sino de las labores que anteriormente a la campaña venía realizando, aunque sin mostrar resultados²⁷⁹.

A pesar de que en el Consejo se promovían las tareas en conjunto, como indicaban los estatutos del mismo, las labores de alfabetización llevadas a cabo con el método *Yo, sí puedo*, conjuntamente con el *método reforzado Jaime Sabines* y las realizadas con el método *La Palabra* propio del INEA, se efectuaban cada una independientemente sin acordar previamente las zonas delimitadas en las que cada uno de los métodos intervendría, ello originó una problemática en el interior de los territorios a incursionar, hecho que al mismo tiempo evidenció las labores de atención o peor aún, de desatención que recaían en el IEA y que los cubanos y voluntarios del método audiovisual exponían, es decir, con la entrada del método cubano a Chiapas quedó

²⁷⁸ En el decreto de creación del Consejo, el art. 2 señala que el Consejo tenía el objetivo fundamental de diseñar, operar y ejecutar el Programa CHISPA, así como cualquier otro programa y proyecto tendiente a abatir el analfabetismo en la entidad. Mientras que el art. 7 fracción II señala que el Consejo sería el supervisor de los programas y proyectos para la alfabetización en el estado. Ello implicó que la labor del IEA quedara no sólo subordinada, sino expuesta a la dinámica del Consejo.

²⁷⁹ Héctor Mejía, responsable de alfabetización en el CHISPA de la zona Altos- Fronteriza, comenta que desde el comienzo de las labores tendientes a la alfabetización, se detectó a gente aparentemente alfabetizada por el IEA en años anteriores a 2007, pero que no sabían leer ni escribir. Se detectó también que en algunas comunidades el IEA había repartido material didáctico, pero nunca se atendió a la gente. Por esta razón el número de analfabetas puede ser mucho mayor al de las cifras oficiales.

expuesto el tipo de trabajo que el IEA venía realizando desde años atrás en el territorio chiapaneco²⁸⁰.

En enero del 2008, sucedieron otros cambios significativos en el Consejo, aunados al recorte presupuestal de julio del año anterior y al reciente recorte de personal que afectaron la capacidad operativa del Consejo, así como la reducción de bienes muebles e inmuebles, principalmente, medios de transporte para operar las tareas de alfabetización en el año que iniciaba.

En el mismo mes de enero, se anuncia que el IEA, se pondría a cargo de la operatividad en campo, bajo la coordinación, supervisión y evaluación del Consejo, es decir, que el IEA sería el encargado de dirigir la forma en que se llevarían a cabo las labores de alfabetización en campo, ello implicó una supremacía del modelo del INEA sobre el cubano, reflejándose en la sistemática interrupción de los grupos que trabajaban con el método *Yo, sí puedo*, bajo argumentos de reestructuración de los planes de acción. Este cambio ordenado por Juan Sabines, se explica en la lógica de que los métodos del IEA ofrecían resultados cuantitativos más eficientes, para cumplir un propósito de reposicionar al Ejecutivo estatal en su lucha contundente contra el analfabetismo frente a la opinión pública, ya que la dinámica anterior del CHISPA exponía constantemente las dificultades reales del proyecto, hecho que desaceleraba los fines gubernamentales de la cruzada.

A partir de entonces el IEA, representado ante el Consejo por Gabriel Solís Gutman, comenzó a tomar parte más activa y antagónica en las decisiones al interior del mismo, no obstante, lejos de proponer dinámicas eficaces para el desarrollo del trabajo, repercutieron en detrimento de la campaña, a partir de sesiones de planeación excesivamente burocratizadas y sin planes de acción eficientes.

²⁸⁰ El IEA argumentó que el *Yo, sí puedo* tenía vacíos pedagógicos, lo que llevó a la creación del Sistema Mixto en el que se incorporan elementos del método *La Palabra* del INEA y el método cubano, dando lugar a un cuaderno de ejercicios ya utilizado en Oaxaca llamado *Método de Alfabetización La Palabra con Apoyo Audiovisual*, sin embargo, con los cambios que afectaron la estructura y posterior desaparición del CHISPA, el Sistema Mixto no fue llevado a la práctica como se tenía previsto.

El proyecto de septiembre del 2008 para incidir en los 10 municipios con menor IDH en Chiapas, comenzó con marcadas imprecisiones desde su planeación, en cuanto a tiempos, acuerdos y, principalmente desinterés, apatía e incluso, irresponsabilidad por parte de algunos miembros del Consejo. De las 12 instituciones integrantes, solo los representantes del IEA, la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI), la Secretaría de desarrollo Social (SEDESOS), y ocasionalmente la secretaría de Educación (SE), acudían a las reuniones de trabajo para la planeación de las actividades, el resto habían caído en un ausentismo permanente, debido a que la intensidad inicial de la campaña se había desvanecido, pues no todas las instituciones que originalmente se integraron estaban dispuestas a conceder su tiempo y personal, además, los recursos económicos eran insuficientes al igual que la solidaridad institucional.

No obstante, las labores continuaron con base en los acuerdos tomados, es decir, se trabajaría bajo los esquemas, método y dinámicas de operación del IEA. Para la población indígena se utilizaría el Modelo Indígena Bilingüe Integral (MIBI), que aún no había sido probado en la práctica, mismo que incluía material sólo en las lenguas tzotzil, tzeltal, tojolabal y zoque²⁸¹, pero no tomaban en cuenta sus variantes dialectales, a pesar de que el INEA dijo haber realizado estudios lingüísticos en las zonas a incursionar. Tampoco se tomó en cuenta al *Yo, sí puedo* como una estrategia que podía adaptarse al contexto indígena, dada su amplia flexibilidad.

²⁸¹ Según la experiencia registrada del *Yo, sí puedo*, a pesar de la dificultad que implica la heterogeneidad cultural en sus distintas lenguas, ésta tiene una solución satisfactoria por la capacidad de adaptabilidad que permite el método cubano. “Como este programa de alfabetización se sustenta en un método de carácter universal con números, figuras y logotipos universales, es posible adaptarlos a diferentes contextos. Además, permite realizar la alfabetización en español, conjuntamente con la lengua materna de los participantes” (Leonela Inés Relys Díaz, op. cit., pág. 93.), por esta razón, podemos inferir, que los obstáculos enfrentados en la campaña de Chiapas fueron de origen político, no pedagógico. Al respecto “Edith López Hernández, brigadista y alfabetizadora voluntaria del CHISPA, afirmó que el método de alfabetización audiovisual *Yo, sí puedo*, constituye un recurso eficiente para quienes necesitan aprender la lecto-escritura en dos idiomas”, además agrega que el “*Yo, sí puedo*, impartido en clases audiovisuales en español y tzotzil, mostró flexibilidad y se adaptó a las exigencias de los educandos de la región”. Edith López Hernández (facilitadora, brigadista y alfabetizadora voluntaria), Fragmento de la ponencia impartida por en el marco del Congreso Internacional de Alfabetización para Personas Jóvenes y Adultas, La Habana, Cuba, junio 2008. Contenido en la publicación *Alfabetizando* del CHISPA, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, julio de 2008, p. 10. Gobierno del Estado de Chiapas, “Chiapas participa en congreso iberoamericano de alfabetización y educación”, [en línea], La Habana, Cuba, *Sala de prensa*, boletín 2175/año 2, 19 de junio de 2008. Dirección URL: <http://www.chiapas.gob.mx/prensa/boletin/chiapas-participa-en-congreso-iberoamericano-de-alfabetizacion-y-educacion>

Para el evento del 8 de septiembre encabezado por el gobernador Sabines Guerrero, se convocaron a los 10 municipios con menor (IDH), con el propósito de informar e instruir a los ayuntamientos sobre el proyecto planteado que arrancaría sus actividades de organización para el 17 de septiembre de 2008. Cabe resaltar, que no se tomó en cuenta que algunos de los alcaldes invitados como los de Aldama y Santiago el Pinar no eran bilingües, por lo que la información no se recibió de manera precisa. Sigue llamando la atención, que a estas alturas, los altos mandos del estado de Chiapas en sus grandes eventos protocolarios, no tomen en consideración a las autoridades indígenas invitadas, dadas sus limitaciones de comunicación para con la gente no indígena, situación que se resolvería con discursos traducidos en las lenguas correspondientes.

Este hecho repercutió en las primeras tareas del proyecto, debido a que las autoridades municipales con sus respectivos pueblos en asamblea como marcan sus usos y costumbres, esperaban el arribo de las brigadas de alfabetización para el día 17, aunque esa fecha sólo se había anunciado como inicio de actividades de organización, más no como el arribo de los grupos de trabajo en cada municipio, dicho de otro modo, las autoridades municipales convocaron a su gente para el día 17, pero, a causa de la fallida comunicación los integrantes del programa de alfabetización no se presentaron. Ello representó un serio agravio a los pueblos indígenas, reflejado posteriormente en el desinterés y resistencia de la gente por participar.

Las primeras acciones en concreto, comenzaron con la instalación de *mesas técnicas*²⁸², encargadas de organizar la primera etapa del proyecto para la identificación de la población objetivo, registro e integración de expedientes, la conformación de grupos, para una posterior capacitación y consecutivamente,

²⁸² *Mesas técnicas*: Consistían en la formación de un grupo de instituciones que guiarían las labores de alfabetización en cada uno de los municipios. Una *mesa técnica*, estaba integrada por un Coordinador que generalmente era el Presidente Municipal, un Secretario Técnico y las instituciones presentes en la reunión, que fungían como vocales, entre ellas, el IEA, SEPI, CHISPA, SEDESO, la UNACH, la UNAM y los regidores municipales. Las primeras *mesas técnicas*, se instalaron en los municipios de Santiago el Pinar, Aldama y Chalchihuitán, del 23 al 27 de septiembre del 2008.

la implementación en concreto de las labores de alfabetización, dinámicas que deberían realizarse en los siguientes días a partir de los acuerdos. No obstante, la activa participación de los funcionarios en las mesas técnicas, no fue reflejada en las acciones directas ante la comunidad, pues no fueron los funcionarios los participantes en campo, sino la gente de base del IEA, es decir, los alfabetizadores y promotores, además de la brigada de la UNAM y personal de SEPI, estos últimos por razones laborales, eran obligados a asistir a las actividades, mismos que desconocían los pormenores del trabajo educativo en las comunidades indígenas.

Para finales de septiembre de 2008, se anunció extraoficialmente, la destitución de Alejandro Alarcón Zapata como Director General y Secretario Ejecutivo del Consejo, por instrucciones del gobernador, días después, el 3 de octubre se nombró oficialmente a Guadalupe de la Cruz Palacios²⁸³, hecho que cambió significativamente el rumbo del consejo y al mismo tiempo, el de la Campaña, aunque se notificó que los acuerdos seguían en pie.

Asimismo, el trabajo continuó en el municipio de Aldama en los Altos de Chiapas, realizado con algunas dificultades a causa de los errores de comunicación ya citados, por lo que se requirió de labores extraordinarias, principalmente de convencimiento para contrarrestar el agravio. Cabe resaltar, que estas labores se realizaron gracias al acompañamiento de traductores en lengua tzotzil del 6 al 10 de octubre del 2008. Finalmente, después de una semana de actividades de recorrido por las 21 comunidades, se logró el registro de 3 grupos, a pesar de la resistencia de la gente por participar, no obstante el esfuerzo por convencer a los pocos registrados, estos no fueron atendidos²⁸⁴.

²⁸³ S/autor, "Designan a secretaria técnica del Consejo Chiapas Solidario por instrucciones del gobernador del estado", [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *El Heraldo de Chiapas*, 4 de octubre de 2008. Dirección URL: <http://www.oem.com.mx/esto/notas/n877317.htm>

²⁸⁴ Durante el recorrido por el municipio de Aldama, participé en la labor de convencimiento con algunos discursos, auxiliado con un traductor en lengua tzotzil integrante del IEA, donde se generaron compromisos con la gente de Aldama, mismos que tras la desaparición forzosa del CHISPA no serían cumplidos.

Por su parte, el trabajo con el modelo cubano se estaba reevaluando, para ello, el grupo de cubanos había generado una propuesta en conjunto con la brigada multidisciplinaria de la UNAM, para continuar y en su caso, reactivar la campaña a partir del 3 de noviembre en comunidades de municipios como San Lucas, Chiapilla y Totolapa en Los Altos de Chiapas, previamente reconocidas y trabajadas por los cubanos.

No obstante, el 31 de octubre del 2008, nuevamente de manera extraoficial, se anuncia de manera autoritaria la disolución del Consejo, a poco menos de dos años de haber sido creado y, a cuatro años antes de lo previsto oficialmente, por lo que se ordena que todos los recursos materiales y financieros, bienes muebles e inmuebles, se transfieran íntegros al IEA, cuyo personal a unas horas de conocer la resolución, ya comenzaba a hacer efectiva la requisita. No se emitieron avisos previos, ni comunicados de prensa estatales²⁸⁵, mucho menos algún argumento oficial por motivo de este acontecimiento, que disolvía al Consejo y con él, a la cruzada de alfabetización.

El motivo extraoficial más visible de la desaparición del CHISPA, apunta a que sus resultados estuvieron muy por debajo de las metas propuestas, no obstante, no se tomó en cuenta la serie de complejidades propias de Chiapas, ni las que surgían al interior del CHISPA, mismas que más de una vez obligaron a redefinir las acciones establecidas por el Consejo, sin contar que los recursos fueron paulatinamente disminuidos por el propio gobernador, quien exigía resultados, pero restaba los apoyos necesarios para cumplir las tareas.

Los hechos señalan, que con la destitución de Alarcón Zapata, la nueva Directora General y Secretaria Ejecutiva del CHISPA, había sido nombrada como una forma de encubrir los planes del gobernador por disolver el Consejo. La nueva funcionaria designada por Sabines Guerrero, daba muestras de desconocimiento, no solo de su cargo, sino del trabajo que implicaba la campaña de alfabetización.

²⁸⁵ El primer reporte de prensa se realizó cinco meses después de desaparecido el CHISPA. *Vid*, María Teresa del Riego, “Fracasa en Chiapas plan de alfabetización, firman acuerdo Sabines y Vázquez Mota en 2007, incumplen cobertura para 560 mil personas”, [en línea], San Cristóbal de las Casas Chiapas, *Reforma*, Nacional, Martes 7 de abril de 2009. Dirección URL: www.reforma.com

Además de no emitirse comunicados oficiales, que justificaran la disolución del consejo, no se permitieron los mecanismos para que medios independientes ofrecieran una respuesta ante lo acontecido. Lo que si se permitió de manera legal con respaldo del gobernador, fue la ocupación inmediata por el personal del IEA, sobre los bienes muebles e inmuebles con los que hasta ese momento venía operando el CHISPA.

Con la desaparición del Consejo, quedaron abandonados los puntos de alfabetización que los cubanos atendían, mismos que estaban a punto de reactivarse junto con la brigada de la UNAM, por lo tanto, los cubanos serían también desplazados de su labor por el personal del IEA, con lo cual se daba fin al programa de alfabetización en su magnitud de cruzada.

Ya desaparecido el CHISPA, el IEA se reafianzó como la institución monopólica de la alfabetización en el estado de Chiapas, cuyas tareas continúan, bajo sus propios esquemas de trabajo, basados en la simulación²⁸⁶.

Finalmente, el analfabetismo no sólo ha significado para unos cuántos, uno de los mayores problemas que requieren atención calificada en Chiapas, sino más bien un pretexto que los titulares en esta materia han tomado a manera de posicionamiento político, ya sea para ganar adeptos, votos o simplemente para conservar prerrogativas económicas, beneficios que en conjunto son posibilitados gracias a la estrategia de simulación educativa. Uno de los síntomas al respecto, radica en que los grandes presupuestos anunciados en esta pretendida lucha, van disminuyendo o desapareciendo una vez que los objetivos políticos se cumplen o se ven amenazados.

²⁸⁶ El IEA marca como alfabetizados, una suma de 47 787 personas en los 28 municipios con menor IDH de Chiapas, a partir de labores que registra haber realizado de 2006 a 2010. Datos que contrastan con la realidad, ya que por dar sólo un ejemplo, en el municipio de Aldama, registra los siguientes datos: Durante 2006 atendió a 6 localidades y alfabetizó a 151 personas, en 2007 atendió a 10 localidades y alfabetizó a 127 personas y, en 2008 atendió a 18 localidades y alfabetizó a 257 personas. No obstante, los datos contrastan con la realidad, puesto que a finales de octubre de 2008, al ingresar a las localidades de este municipio mediante el CHISPA, pudimos comprobar que el IEA no tenía ningún grupo abierto en todo el municipio, puesto que por ello en esos momentos el Consejo estaba organizando una estrategia para atender a los municipios con menor IDH. Datos disponibles en: <http://www.ieachiapas.gob.mx7cifras7municipio.php?id=133>

De esta manera, la gente que debiera ser atendida, así como los alfabetizadores, asesores o promotores de los programas de alfabetización, se convierten en víctimas de un juego político recurrente, en el que la población analfabeta termina por ser abandonada, incluso, antes de ser atendida por primera vez, pero ahora con un incremento de frustración, impotencia, resentimiento y resignación ante quienes les prometieron y, a su vez les negaron una vez más, la oportunidad de la educación básica.

Si bien, el CHISPA no era la panacea para eliminar de raíz el analfabetismo en Chiapas, sí representó en su momento un proyecto organizado con voluntad política y educativa para hacer frente al problema con todo lo que representa en un territorio como el chiapaneco, evitando en lo posible que intereses ajenos a los educativos interrumpieran o paralizaran la labor prioritaria. Solamente los poderes fácticos, dadas las atribuciones del gobernador y, las instancias aliadas a éste, pudieron mermar y eliminar el trabajo que representaba el Consejo.

f) Consideraciones finales sobre el caso CHISPA.

La campaña de alfabetización en Chiapas es el proyecto más importante de educación para adultos concebido en la historia del estado, no obstante, esta no pudo realizarse conforme a un plan que priorizara la atención educativa de los chiapanecos en condición de analfabetismo, antes bien, fueron los intereses políticos y económicos de los actores dominantes en el estado, los elementos que supeditaron la labor de alfabetización, hasta ubicarla en un plano de interés secundario, llevando la campaña al fracaso. Podemos mencionar los siguientes puntos que ayudan a explicar la lógica de la campaña:

- Inicio de la campaña con amplio apoyo económico e institucional tanto federal como estatal. Creación de expectativas.
- Imprecisión de funciones específicas de las instituciones involucradas.
- Incumplimiento de acuerdos por parte del Ejecutivo estatal hacia la campaña.
- Antagonismo del IEA hacia el método cubano.
- Conducta proselitista, asistencialista y paternalista del IEA.

- Debilitamiento y desaparición sistemática del CHISPA como el organismo aglutinador de la campaña, desde el Ejecutivo estatal.
- Ratificación del IEA como el único organismo oficial en la educación para adultos del estado.

El proyecto de alfabetización en Chiapas entró con gran éxito en los primeros meses de 2007, debido en parte, a las acciones implementadas con el método cubano y la colaboración directa de instituciones con intereses educativos como el COBACH, la UNACH, y demás grupos de voluntarios. Sin embargo, para satisfacer la demanda de los municipios prioritarios, hacía falta la colaboración adecuada de voluntarios e instituciones capaces de incidir en esta tarea educativa, cuyas labores tendrían que ser sostenidas por los compromisos del gobierno tanto federal como del estado en cuestiones materiales, operativas y de seguimiento desde el inicio hasta el final del programa planteado.

Por el contrario, los acuerdos oficiales realizados antes y durante el proyecto, se fueron debilitando paulatinamente. La incorporación de instituciones educativas y de gobierno, lejos de integrarse en apoyo al proyecto en sus diversas tareas y necesidades, se insertaron de manera imprecisa e informal en cuanto al papel y las funciones que representarían. El gran conjunto de instancias con las que inicio la cruzada, pareció obedecer a una cuestión de intereses coyunturales distintos a los educativos, dadas las expectativas generadas en los primeros momentos en los que la participación era amplia, mismas que se redujeron considerablemente al momento de la práctica, principalmente en las zonas física y culturalmente más complejas. Los representantes de dichas instancias acudían a los eventos generados por la junta directiva, como una cuestión de obligatoriedad laboral más que por el interés del proyecto, por lo que la atención a las comunidades analfabetas se convirtió en una cuestión de segundo o tercer orden.

Además, al presentarse las dificultades en el transcurso de la campaña, cuyas eventualidades son comunes en proyectos de esta magnitud, el Ejecutivo, lejos de procurar soluciones precisas y oportunas, originó el incremento de los

conflictos que se acentuaron en perjuicio del proyecto mismo, lo cual nos indica, que los objetivos estatales de la cruzada, obedecieron, por una parte a intereses personales del gobernador y sus allegados, para posicionarse políticamente ante la opinión pública y, por otra parte a intereses institucionales de tipo económico y laboral en perjuicio de la labor alfabetizadora.

La desaparición del CHISPA, significó el fracaso de la cruzada de alfabetización a partir del control que el Ejecutivo estatal ejercía en detrimento de la misma, impidiendo junto con el IEA, el desarrollo del trabajo educativo, a pesar de la labor aglutinadora del Consejo para mantener vigente la campaña, cuyas consecuencias recaen en la población más vulnerable del estado, manteniendo tanto su condición de analfabetismo, como su dependencia asistencialista y paternalista, elementos que en conjunto garantizan la preservación de los mecanismos de dominación imperantes en Chiapas.

Como dice Paulo Freire al describir la dinámica del paternalismo y el asistencialismo, “los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su *generosidad* continúe teniendo la posibilidad de realizarse”²⁸⁷.

Conclusiones y propuestas.

De acuerdo a la información presentada podemos citar las siguientes conclusiones:

1) El caso de Chiapas es el reflejo de la historia del analfabetismo en México, en el que la política educativa en turno, cambiante en cada periodo de gobierno, supedita las necesidades educativas de las comunidades más rezagadas, a los intereses oportunistas del grupo gobernante.

2) A 90 años de que iniciaron las primeras campañas de alfabetización, junto con la creación de la SEP y, a 30 años de la creación del INEA, las comunidades indígenas chiapanecas continúan sin recibir atención educativa

²⁸⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, S. XXI Editores, 1998, 51ª edición, pág. 33.

elemental de calidad, a pesar que desde los años 40's los estudios indigenistas iniciados por Manuel Gamio ya señalaban la necesidad de atenderlas a partir del respeto a sus particularidades y multiplicidades culturales. La insistencia de los gobiernos por hacer lo contrario en aras de la unidad nacional, sólo amplió la distancia entre los pueblos indígenas y no indígenas del estado, incluso en las zonas donde cohabitan como San Cristóbal de las Casas²⁸⁸.

3) La falta de atención educativa elemental hacia los grupos vulnerables de Chiapas, es producto de la centralización educativa y la concentración de facultades que el Ejecutivo ejerció a través de la SEP en materia de educación para adultos durante 60 años, misma que no cesó con la creación del INEA en 1981, ya que al haber sido creado por decreto presidencial, el Ejecutivo continúa teniendo el control de su funcionamiento.

4) Sin autonomía el INEA sigue ocupando un papel subordinado al Ejecutivo, cuya labor continúa siendo el reflejo de un modelo empresarial del Estado en el que el desarrollo cultural encuentra cada vez más obstáculos. Los resultados del INEA en 30 años, incluidos los 8 años del IEA en Chiapas, han demostrado su incompetencia para atender a un territorio cuya heterogeneidad se ha estudiado e ignorado por décadas.

5) La opción armada del EZLN no fue suficiente para dar un rumbo distinto a la relación entre gobernantes y gobernados dentro de un marco constitucional que permitiera resolver las demandas históricas de los pueblos más oprimidos, entre ellas la educativa; pero sí fue la autonomía construida por los pueblos zapatistas la que ha hecho posible formas alternas de educación, distintas a las ofrecidas por las instancias oficiales ya sean de la SEP, el INEA o el IEA, para los pueblos indígenas que quieren continuar siendo.

²⁸⁸ San Cristóbal de las Casas, sigue siendo el centro rector de la economía en los Altos de Chiapas, pero la relación económica entre los indígenas y no indígenas, continúa siendo de servidumbre de los primeros para con los segundos. Los espacios en que cohabitan están muy diferenciados y se reducen a una dinámica de intereses comerciales básicos, sin tener derecho los indígenas al acceso de ciertas zonas habitadas por hispanohablantes no indígenas, incluyendo áreas que son de uso público.

Tampoco cesó el trato paternalista y asistencialista a que han sido sometidos los pueblos indígenas, cuya vulnerabilidad se incrementa por la dinámica a que dichos apoyos conducen, insertada ya como parte de sus costumbres, pues ahora, sólo pueden concebir la relación del gobierno hacia ellos a partir de los apoyos otorgados. Es por ello que las ofertas culturales que el gobierno ofrece, han ido acompañadas de dicha dinámica, originando en parte el fracaso de los programas educativos, tal como ocurrió en la campaña de alfabetización presentada.

6) La voluntad política para solucionar el analfabetismo en el caso del Consejo, estuvo sujeta no sólo a los mismos esquemas de alfabetización masiva que ha ejercido la SEP durante 90 años, sino, al protagonismo del Ejecutivo estatal y del IEA, cuya actitud antieducativa se descubre al dificultar el desarrollo del Consejo mismo y la propuesta del modelo cubano, acciones que desembocaron no sólo en el fracaso de la campaña, sino que propiciaron la continuidad e incremento del analfabetismo.

7) El analfabetismo en Chiapas sigue presentándose como uno de los más graves problemas del estado, cuya solución continúa siendo postergada mediante un gobierno estatal ajeno a las necesidades más básicas de los chiapanecos en desventaja y, un IEA que procura extender indefinidamente su labor de simulación educativa, para conservar intactas sus facultades y prerrogativas.

8) El analfabetismo es el indicador que desemboca las fallas acumuladas del Estado, es decir, pone en evidencia las carencias que van inherentemente acompañadas del analfabetismo, pues, ya sea a mayor o menor agudeza donde se presenta este problema, el analfabetismo determina no sólo el grado de pobreza, marginación y exclusión social, sino, el tipo de relación política entre gobernados y gobernantes al interior de una comunidad.

El Estado es más proclive a conservar las relaciones de dominación que caracterizan a las comunidades con mayor analfabetismo y, difícilmente promueve una solución que no involucre la mezcla de intereses siempre ajenos

y contrarios a la educación. Los representantes del poder público continúan viendo al analfabetismo, como una oportunidad para desarrollar sus intereses personales o de élite grupal, además, esta dinámica repercute directamente en la visión educativa, operada generalmente mediante una *alfabetización mecánica*²⁸⁹, de trato superficial, suficiente para convertirse en estadística, dando cumplimiento a las metas cuantitativas de la institución, a pesar de que las personas aparentemente atendidas vuelvan una y otra vez a su inicial estado de analfabetismo, listas para agregarse al programa de alfabetización del gobierno entrante.

Bajo esta perspectiva, se citan las siguientes propuestas a partir de dos escenarios:

Escenario gubernamental:

- a) Otorgar autonomía al INEA y sus organismos descentralizados.
- b) Desburocratización del INEA y sus organismos descentralizados.
- c) Creación de un sistema escolarizado de educación para adultos que parta de lo local.
- d) Implementación de la alfabetización crítica a partir del método cubano *Yo, sí puedo*, contextualizado a las lenguas atendidas.
- e) Ubicar al analfabetismo como prioridad en la agenda nacional.

Escenario académico: A partir de la propuesta de la UNAM y la DGOSE (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos).

²⁸⁹ La alfabetización mecánica está basada en la enseñanza del manejo de letras y palabras a causa de una repetición constante, que inhibe al educando no solo de la comprensión de los contenidos que memoriza, sino del reconocimiento de su entorno. Esta dinámica no permite que el educando se interese por integrar los estudios a su vida, pues lo que aprende carece de contenido significativo tanto para sí mismo como para su entorno y por ende, en poco tiempo olvida lo aprendido, para sumarse nuevamente a las filas del analfabetismo. He aquí una de las respuestas al por qué fracasan los programas en lucha contra el analfabetismo al utilizar proyectos de alfabetización mecánica que abordan el problema únicamente de manera superficial, sin atender la profundidad del mismo.

- a) Organización y capacitación de brigadas multidisciplinarias prestadoras de servicio social y voluntariado para las comunidades de mayor rezago educativo.
- b) Creación de un fondo económico especial para este proyecto, sustentado por la UNAM.
- c) Programas de continuidad ininterrumpida para las comunidades atendidas.
- d) Implementación de la alfabetización crítica a partir del método cubano *Yo, sí puedo*, contextualizado a las lenguas atendidas, en coordinación con personas bilingües de las mismas comunidades.
- e) Creación de un plan coordinado de alfabetización entre instituciones educativas autónomas con intereses comunes como la UAM.

Difícilmente el Estado promoverá los cambios recomendados, de manera que puedan ofrecerse servicios de alfabetización con intereses puramente educativos. Pero la Universidad sí puede cumplir ese papel, pues su primera gran ventaja es el respeto con el que se abre paso al incursionar en cualquier territorio de la República, tal como lo hizo no sólo en Chiapas, sino en Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Puebla por mencionar algunos estados, pudiendo llegar a los municipios de mayor pobreza en el país, con una facilidad exponencialmente mayor a las instancias gubernamentales, pues la gente confía más en un estudiante que en un funcionario, además de que al estudiante se le puede dotar de una mayor gamma de herramientas para incidir eficazmente en un programa educativo y las vertientes que este genera. No obstante, la carencia de recursos, la apertura a la autocrítica y la redefinición de los programas vigentes, limita su capacidad operativa, impidiendo una incidencia más sólida y duradera en cada uno de los territorios a incursionar²⁹⁰.

Por otra parte, es indispensable destacar, que la presente propuesta de alfabetización en concordancia con lo que representa la UNAM, debe

²⁹⁰ Si bien, los programas comunitarios de la UNAM-DGOSE de combate al analfabetismo, han podido incursionar en buena parte de los territorios de mayor necesidad educativa en el país, estos corren el riesgo de reproducir las mismas características que han hecho del analfabetismo un problema perpetuo, ya que sus programas carecen de la debida continuidad, ocasionando una pérdida de alianzas sociopolíticas imprescindibles, conquistadas con el trabajo de los brigadistas al interior de las comunidades.

cimentarse necesariamente como un proyecto político que aspire a la formación colectiva de seres críticos de su ambiente en interacción cotidiana con el mundo.

Se trata de una alfabetización activa, que procure la constante reflexión entre el educando y su entorno, es decir, una *alfabetización crítica*, no *mecánica*, en la que el educando, parafraseando a Freire, no debe ser más un sujeto pasivo conformado con almacenar información vacía de contenido, antes bien, debe ser dinámico con la capacidad de interpretar lo aprendido para posteriormente contrastarlo con su entorno y, finalmente poder transformarlo. Es un esquema horizontal de enseñanza-aprendizaje que se dinamiza a partir del interés mutuo por el conocimiento de aquellos sujetos que se reconocen como iguales, aunque se encuentren en condiciones distintas.

Es un hecho que tanto la *alfabetización crítica* como la *alfabetización mecánica* son ambas, actos políticos, con la diferencia de que esta última trata de conservar y reproducir los esquemas de dominación y manipulación social, mientras que la primera trata de cambiarlos.

Por lo anterior y, partiendo de la idea freiriana al mencionar que, “desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo, como negar el carácter educativo del acto político”²⁹¹, podemos afirmar, que la política y la educación son inherentes una de la otra, pues, todo acto político es y repercute en lo educativo y, todo acto educativo es y repercute en lo político.

Sin embargo, esta no es una correspondencia culturalmente socializada a pesar de su naturaleza indivisible, dada la dinámica imperante de una educación oficial controlada con el objeto de mantener las relaciones sociales dominantes.

Al criticar la dinámica educativa, se somete a juicio el papel en el que se sitúan el Estado como educador y el pueblo como educando, es decir, en qué

²⁹¹ Paulo Freire, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, España, Ediciones Paidós, 1989, 1ª edición, p. 58.

términos se produce la relación entre el gobierno y los gobernados en materia de educación. La crítica al respecto, al ser un acto problematizador tiende por inercia a permear a cada uno de los sujetos involucrados en esta dinámica, con el fin de esclarecer la problemática que genera una educación en términos de desigualdad.

La naturaleza inseparable de ambos elementos, hace imposible una actitud neutral ante su actividad social, por ende, no existe acción educativa sin carga política, ni acción política sin una carga educativa. Se trata de darle sentido y explicación histórica a los fines que ha tenido la educación como actividad social, organizada no en función de los intereses de la mayoría gobernada, sino en función del minoritario grupo gobernante, como menciona Amparo Ruiz del Castillo “la educación tiene, pues, una función política y social en tanto que sirve a los intereses de los grupos hegemónicos para mantener las relaciones sociales dominantes”²⁹².

La sola idea de proponer un modelo de alfabetización distinto de los oficiales, contrasta las opiniones y politiza los contenidos, por ejemplo, la propuesta de una alfabetización crítica, es un hecho político en sí mismo, al procurar formas educativas distintas a los objetivos oficiales de manipulación, dominación y domesticación.

La alfabetización crítica desafía las prácticas conservadoras y autoritarias de la educación, en las que de manera automática se adopta una postura educativa que pretende ser neutral ante el contexto del mundo. No es casualidad que la idea de *educación vs. domesticación* llevada a la práctica ha sido y continúa siendo motivo de incomodidad política y, en el peor de los casos, de represión y persecución.

Finalmente, con el rezago educativo y las personas analfabetas que siguen contándose por millones, a pesar de 90 años de alfabetización

²⁹² Amparo Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México*, México, Plaza y Valdés Editores, 2002, 4ª reimpresión, p. 189.

institucionalizada, es preciso cuestionar, qué papel ha y sigue jugado la educación en México.

Anexo 1. Requisitos y trámites de inscripción. (Reglas de operación del INEA)

Los requisitos y trámites de inscripción a cubrir son los siguientes: Contar con 15 años cumplidos o más, y no tener la educación básica concluida; se le aplica al interesado una entrevista inicial con el objeto de motivar al estudio, detectar intereses, conocimientos de lectoescritura y el grado de bilingüismo según el caso; informar sobre los servicios brindados y ubicar a la persona de acuerdo al material a empezar; llenar un formato de registro con sus datos personales; para ingresar al interesado al Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) o SASA indígena según el caso, el joven o adulto debe firmar una constancia de no haber obtenido certificado alguno de primaria o secundaria, según el caso y, proporcionar solamente alguno de los siguientes documentos en original y copia:

Documentos solicitados según las Reglas de operación del INEA 2010:

Copia certificada del acta de nacimiento o documento legal equivalente (acta de nacimiento expedida por otro país), constancia de la Clave única del Registro de Población (CURP), documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México- EUA de Educación primaria o secundaria, según el caso, Cartilla o Precartilla del Servicio Militar Nacional (SMN), Pasaporte, Credencial de Elector, Certificado de primaria o boleta de grado, Carta de Naturalización; para el caso de los niños de 10 a 14 años con once meses podrán presentar Acta testimonial o ficha de registro expedida por el Director de la Casa Hogar o del Centro Tutelar de Menores, según el caso. Además debe anexar una fotografía en papel o digital para obtener la credencial con el Registro Federal Escolar²⁹³.

Documentos solicitados según las Reglas de operación del INEA 2011:

- Constancia de la **Clave Única de Registro de Población (CURP)** o
- Copia certificada del Acta de Nacimiento o
- Documento Legal Equivalente (Acta de nacimiento extranjera).

En el caso de la CURP no es necesario contar con la fotocopia de la constancia en el expediente.

No aplica la obligatoriedad de la CURP o acta de nacimiento en los casos siguientes:

1. Adultos atendidos en el Modelo Indígena, registrados en SASA indígena.
2. Para los CERESOS y CEFERESOS
3. Para el MEVyT 10-14 los jóvenes atendidos en Casa Hogar o en situación de calle.
4. Adultos atendidos en el proyecto de Jornaleros Agrícolas Migrantes, registrados así en el SASA.

Para el caso de los niños de 10 a 14 años con once meses, son los mismos requisitos²⁹⁴.

Nota: Formalmente, el INEA no contempla a niños y jóvenes de 10 a 14 años con once meses en programas de alfabetización, pues sólo pueden ser registrados en esta etapa educativa con 15 años cumplidos.

²⁹³ Reglas de operación del INEA. DOF. 24 de dic. De 2009.

²⁹⁴ Reglas de operación del INEA. DOF. 30 de dic. De 2010.

Anexo 2: Módulos del nivel inicial para población hispanohablante.

El nivel inicial del MEVyT para población hispanohablante consta de tres módulos básicos:

- 1) *La palabra*, basado en el método *la palabra generadora*.
- 2) *Para empezar*.
- 3) *Matemáticas para empezar*.

Los dos últimos, pueden ser sustituidos por módulos alternativos como:

- A) *El maíz*.
- B) *Nuestra palabra*.
- C) *Nuestra vida en común*.

El promedio para el estudio de los tres módulos es entre 5 y 10 meses. Para considerar a la persona alfabetizada debe ser acreditado cada módulo con un examen final.

En los casos en que las personas inicien su proceso de alfabetización con un método diferente al que se aplica en el módulo *La palabra* y requieran la constancia correspondiente, deberán acreditar por examen final el módulo. Para que las personas alfabetizadas con otro método puedan acreditar el nivel inicial, deben acreditar por examen final los tres módulos correspondientes²⁹⁵.

²⁹⁵ Reglas de operación del INEA. DOF. 30 de dic de 2010.

Anexo 3: Módulos del nivel inicial (alfabetización) para población indígena.

Según las Reglas de operación de 2010.

El nivel inicial para personas indígenas (MIB), teóricamente parte de la enseñanza en lengua materna y, de manera gradual se va introduciendo el español como segunda lengua en forma oral y escrita.

En este caso deben acreditar cinco módulos:

MIBES 1 *Empiezo a leer y escribir en mi lengua.*

MIBES 2 *Hablemos español.*

MIBES 3 *Leo y escribo en mi lengua.*

MIBES 4 *Empiezo a leer y escribir el español.*

MIBES 5 *Uso la lengua escrita.*

El tiempo promedio estimado para estudiar y acreditar los 5 módulos va de 12 a 18 o más meses. Si en la entrevista inicial la persona indígena resulta ser bilingüe, automáticamente acredita el MIBES 2 y deberá acreditar el resto; en cambio si la persona indígena demuestra inicialmente saber leer y escribir en español, tendrá acreditados el MIBES 2 y el MIBES 4 y deberá acreditar el resto. Para que una persona indígena sea considerada alfabetizada debe acreditar los cinco módulos.

Los módulos para las diferentes lenguas están en construcción, por lo que esta vertiente sólo se utilizará cuando existan los módulos MIBES 1, 2 y 4.

Para que la persona indígena sea considerada alfabetizada, debe acreditar los 5 módulos.

Si en alguna lengua no existe el MIBES 1 *Empiezo a leer y escribir en mi lengua*, o su equivalente en algún modelo anterior, el INEA no podrá atenderla²⁹⁶.

Según Reglas de operación de 2011.

Los módulos son los mismos.

Los módulos en las distintas lenguas indígenas siguen en construcción.

Para que la persona indígena sea considerada alfabetizada, debe acreditar los 5 módulos.

Cuando no se disponga de los 5 módulos, se propone: a falta del MIBES 3, avanzar con el MIBES 4 o el MIBES 5; a falta del MIBES 5, avanzar con el 1er módulo del modelo hispanohablante. Si hay otra complicación, consultar el documento de Recomendaciones sobre actividades en lengua indígena del INEA²⁹⁷

²⁹⁶ Reglas de operación del INEA. DOF. 24 de dic. De 2009.

²⁹⁷ Reglas de operación del INEA. DOF. 30 de dic. De 2010.

Anexo 4:Tabla de Gratificaciones. Algunos montos.

Figuras solidarias educativas para población hispanohablante.

Figura	Conceptos de apoyo económico	Apoyo económico máximo
Asesor educativo	Se puede otorgar el apoyo económico por productividad, por: <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa aprobada. - Módulo acreditado - Módulo acreditado, estudiado con las modalidades electrónicas. - Nivel concluido. - Continuidad cuando acredita el primer examen final del siguiente nivel. - Examen acreditado en línea. 	\$3,200 máximo pro educando para los tres niveles: ²⁹⁸ Inicial, intermedio y avanzado incluyendo el uso de la computadora. Para los asesores educadores con un nivel de escolaridad igual o mayor a bachillerato el monto máximo por los tres niveles será de \$ 3,600. Para el caso del 10-14, la fase I es equivalente al nivel inicial.
Orientador educativo de grupo (para la atención de Primaria 10-14, personas con discapacidad y Jornaleros agrícolas Migrantes.	La orientación grupal puede otorgar el apoyo económico por: <ul style="list-style-type: none"> - Educando en atención. - También podrá recibir los conceptos de apoyo económico por productividad previstos para la figura solidaria del asesor educativo. - Examen acreditado en línea. 	El apoyo económico por atención se calcula por separado del monto de esta productividad máxima y, puede corresponder a un monto máximo de \$100 mensuales por cada educando siempre que el grupo se mantenga al menos con cinco educandos que estén aprobando al menos un examen formativo o final cada dos meses

Figuras solidarias educativas para población indígena.

Figura	Conceptos de apoyo económico	Apoyo económico máximo
Asesor educativo bilingüe	Se puede otorgar el apoyo económico por productividad por: <ul style="list-style-type: none"> - Educando en atención. - Evaluación formativa aprobada. - Módulo acreditado. - Nivel concluido. 	\$6,000 máximo por educando para los tres niveles: inicial, intermedio y avanzado incluyendo uso de la computadora. El apoyo económico por atención se calcula por separado del monto de esta productividad máxima, y puede corresponder a un monto máximo de \$100 mensuales por educando atendido en el nivel inicial, siempre que mantenga tres personas bajo las siguientes reglas: Se otorga el apoyo económico mensual desde la incorporación del educando. Se discontinúa si éste no aprueba un primer examen formativo o final a los cuatro meses. Se reactiva cuando vuelve a acreditar un examen. \$50 por cada educando atendido en el nivel intermedio o avanzado siempre que mantenga al menos a tres educandos que acrediten al menos dos exámenes cada cinco meses.
Auxiliar intérprete	Se puede otorgar el apoyo económico por productividad por: <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo grupal brindado en relación con los educandos atendidos por el asesor. - Evaluación formativa completa. - Módulo acreditado de los educandos del grupo en atención. 	El apoyo grupal se otorga , como máximo, con un equivalente al 40% de lo obtenido mensualmente por el asesor apoyado, en el concepto de educandos en atención.

Tablas completas en: Reglas de Operación del INEA 2010. DOF. 30 de diciembre de 2010.

²⁹⁸ Niveles educativos inicial, intermedio y avanzado: Se refieren a niveles de alfabetización, primaria y secundaria respectivamente.

Anexo 5: Matriz del Programa Institucional (CHISPA).

Eje rector: 2. Desarrollo social y combate a la desigualdad.

Política pública	objetivo	Proyecto	Acción	Metas						
				2007-2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
2.6.1 Chiapas Solidario o por la Alfabetización.	Reducir sustancialmente el analfabetismo en Chiapas.	Diseño y ejecución de los programas de Alfabetización.	Alfabetización de personas	190000	35000	35000	35000	35000	35000	15000
			Implementar Puntos de Alfabetización.	11000	2000	2000	2000	2000	2000	1000
		Programa Institucional e Inversión (Dirección de Alfabetización).	. Capacitar a personas de inversión para ser promotores y voluntarios.	18100	2600	3500	3500	3500	3500	1500
		Coordinación del Programa CHISPA (Dirección General).	Convocar y dar seguimiento a las sesiones del Consejo	46	8	8	8	8	8	6
			Realizar supervisiones operativas y administrativos a los proyectos ejecutados.	242	44	44	44	44	44	22
			Vinculación con las diferentes instituciones gubernamentales, académicas y organizaciones de la sociedad civil.	575	100	100	100	100	100	75

Bibliografía:

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en meztizoamérica*. México, FCE, 1991, 1ª edición, pp. 371.
- Armendáriz, María Luisa (Comp.), *Chiapas, una radiografía*, México, FCE. 1994, 1ª Edición, pp. 403.
- Carnoy, Martín, *La educación como imperialismo cultural*, México, S. XXI Editores, 1982, 4ª edición en español, pp. 449.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (México), *Primer coloquio sobre la educación de adultos*, México, Grupo de estudios de pedagogía comparada, 1967, 1ª edición, pp. 214.
- Córdoba, Arnaldo, *La política de masas del cardenismo*, México, ERA, 1984, 6ª edición, pp. 219.
- de Anda, María Luisa (comp.), *Educación de adultos. Nuevas dimensiones del sector educativo*, México, Consejo nacional técnico de la educación, 1983, 1ª edición, pp. 294.
- Dirección General de Alfabetización y Educación extraescolar, 1944-1955, *Informe de Labores y Nuevos Lineamientos*, México, SEP, 1956, 1ª edición, pp. 90.
- Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 2003, 4ª reimpresión, pp. 131.
- Dussel, Enrique, *Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo*, México, Potrerillos Editores SA. de CV, 1955, 1ª edición, pp. 193.
- EZLN, *Documentos y comunicados. 14 de febrero de 1997- 2 de diciembre de 2000*, México, Ediciones Era, Tomo IV, 2003, 1ª edición, pp. 480.
- EZLN, *Documentos y comunicados. 15 de agosto de 1994- 29 de septiembre de 1995*, México, Ediciones Era, 1998, Tomo II, 2ª reimpresión, pp. 472.
- EZLN, *Documentos y comunicados. 1º de enero- 8 de agosto de 1994*, México, Ediciones Era, Tomo I, 1994, 1ª edición, pp. 332.
- EZLN, *Documentos y comunicados. 2 de octubre de 1995- 24 de enero de 1997*, México, Ediciones Era, Tomo III, 1998, 1ª reimpresión, pp. 471.

- Ferraro, José, *Teología de la liberación. Revolucionaria o reformista?*, México, UAM-Ediciones Quinto Sol, 1991, 1ª edición, pp. 191.
- Freire, Paulo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, España, Ediciones Paidós, 1989, 1ª edición, pp. 176.
- Freire, Paulo, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, S. XX Editores, 1996, 1ª edición en español, pp. 284.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, S. XXI Editores, 2005, 52ª edición, pp.151.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, S. XXI Editores, 2001, 14ª edición en español, pp. 176.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, S. XXI Editores, 2000, 53ª edición, pp. 245.
- Freire, Paulo, *Política y educación*, México, S. XXI Editores, 1996, 1ª edición en español, pp.132.
- Gamio, Manuel, *Antología*, México, UNAM, 1993, 3ª edición, pp. 178.
- Giroux, Henry A.; Flecha, Ramón, *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*, Barcelona, El Roure Editorial SA., Colección Apertura, 1994, 2ª edición, pp. 196.
- Gobierno de Chiapas, *Alfabetización, método de alfabetización la palabra con apoyo audiovisual*, Chiapas, Gobierno de Chiapas, pp. 51.
- Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, México, Editorial Fontamara, 1987, 1ª edición, pp. 253.
- Greaves, Cecilia L., *Del radicalismo a la unidad Nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. 1940-1964*, México, COLMEX, 2008, 1ª edición, pp. 317.
- INEA, *Glosario de términos y conceptos de capacitación*, México, INEA, 1992, 1ª edición, pp. 95.
- INEA, *La Palabra*, México, INEA, pp. 211.
- Instituto Cubano del Libro, *La educación en revolución*, La habana Cuba, Instituto Cubano del Libro, 1975, 1ª edición, pp. 235.
- IPLAC, *Yo, sí puedo (cartilla), un programa para poner fin al analfabetismo en la América de Bolívar y Martí*, Cuba, IPLAC, pp. 7.
- IPLAC, *Yo, sí puedo, Manual del facilitador*, Cuba, IPLAC, s/fecha, pp. 22.

- Latapí, Pablo, *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972*, México, Centro de Estudios educativos AC, 1979, 2ª edición, pp. 237.
- Latapí, Pablo, *Tiempo educativo mexicano IV*, México, Universidad Autónoma de Aguas Calientes-UNAM, 1997, 1ª edición, pp. 244.
- López Sánchez, Hermilo, *Apuntes históricos de San Cristóbal de las Casas Chiapas*, México, editado por el autor, T II, 1962, 1ª edición, pp. 1235.
- Loyo Bravo, Engracia, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano (Antología)*, México, SEP, 1985, 1ª edición, pp. 157.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, COLMEX, 1999, 1ª edición, pp. 369.
- Meyer, Jean, *Samuel Ruiz en San Cristóbal*, México, Tus Quets Editores, 2000, 1ª edición, pp. 291.
- Modiano, Nancy, *La educación indígena en los altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1974, 1ª edición, pp. 276.
- Pacheco, Teresa, *La demanda educativa en el estado de Chiapas: Un análisis cualitativo a partir de la distribución*, México, UNAM, 1995, 1ª edición, pp. 117.
- Papua, Jorge, *El analfabetismo en América Latina*, México, COLMEX, 1979, 1ª edición, pp. 192.
- Pérez Pérez, Elías, *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil: Los altos de Chiapas*, México, Porrúa. 2003, 1ª edición, pp. 172.
- Pérez Salas, María Ester; Guillén, Diana, *Chiapas, una historia compartida*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luís Mora, 1994, 1ª edición, pp. 299.
- Relys Díaz, Leonela Inés, *Yo, sí puedo, un programa para poner fin al analfabetismo*, La Habana vieja, Ciudad de La Habana, Cuba, Casa Editora Abril, 2005, 1ª edición, pp. 175.
- Ruiz del Castillo, Amparo, *Crisis, educación y poder en México*, México, Plaza y Valdes Editores, 2002, 4ª reimpresión, pp. 189.
- Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958, el reto de la pobreza y del analfabetismo*, México, FCE, 1977, 1ª edición en español, pp. 263.
- San Román Vázquez, Ángel; Christlieb, Ibarrola (Coordinadores), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De*

- Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, SEP-INEA-COLMEX, T. II, s/fecha, 1ª edición, pp. 187-465.
- San Román Vázquez, Ángel; Christlieb, Ibarrola (Coordinadores), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, SEP-INEA-COLMEX, T. III, s/fecha, 1ª edición, pp. 469-814.
 - SEP, *México a través de los informes presidenciales, la educación pública*, México, SEP, T II, 1976, 1ª edición, pp. 480.
 - SEP: Departamento de Educación para Adultos, *Educación para Adultos*, México, SEP, 1969, 1ª edición, pp. 170.
 - Sierra, Augusto Santiago, *Las Misiones Culturales (1923- 1973)*, México, SEP, 1973, 1ª edición, pp. 188.
 - Torres, Carlos Alberto (Coordinador), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México, Centro de Estudios Educativos AC., 1982, 1ª edición, pp. 689.
 - UNESCO, *Informe sobre los métodos utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo*, Ciudad Libertad, Pedagógica, 1965, 79.
 - Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, COLMEX, 1979, 1ª reimpresión, pp. 331.
 - Weber, Max, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1984, 7ª reimpresión, 2ª edición, pp. 1237.

Documentos en línea:

- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, AC., “El derecho al voto y los derechos pendientes en Chiapas”, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Boletín de Prensa, 23 de Agosto de 2000. Dirección URL: www.frayba.org.mx
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, AC., “Presunta Justicia”. [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Informe semestral (segundo semestre de 1998). Dirección URL: www.frayba.org.mx
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas; Universidad de la Tierra UNITIERRA Chiapas, “Seminario permanente anual. Derechos de los pueblos indígenas. Un espacio de encuentro y

- reflexión de mujeres y hombres sobre los derechos de los pueblos indígenas para la acción popular. El derecho al territorio de los pueblos indígenas”, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 15 y 16 de noviembre de 2005. Dirección URL : www.frayba.org.mx
- EZLN, “Caracoles y JBG del EZLN”, [en línea], México, s/fecha. Dirección URL: www.nodo50.org/pchiapas/documentos/caracol/lista.htm
 - EZLN, “Educación autónoma del EZLN”, [en línea], Chiapas. Dirección URL: www.serazln-altos.org/
 - Fenner, Justus; Palomo Infante, Dolores, “El archivo histórico del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil de Chiapas, Memoria del laboratorio del indigenismo en México”, [en línea], Distrito Federal, *Desacatos*, enero-abril, número 026, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 74-86. Dirección URL: <http://redalyc.uamex.mx>
 - Guzmán Velasco, Alonso, et al., *Los Acuerdos de San Andrés. Edición Bilingüe español-tsotsil*, [en línea], México, Gobierno del Estado de Chiapas, 2003, pp. 199. Dirección URL: [http://komanilel.org/BIBLIOTECA_VIRTUAL/Los acuerdos de San Andrés.pdf](http://komanilel.org/BIBLIOTECA_VIRTUAL/Los_acuerdos_de_San_Andres.pdf)
 - Informes presidenciales de Lázaro Cárdenas, Manuel Ávila Camacho, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos, Gustavo Díaz Ordaz, Luís Echeverría Álvarez, José López Portillo, Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo, Vicente Fox y Felipe Calderón, [en línea]. Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>
 - Metas del Milenio de la ONU, [en línea]. Dirección URL: http://WWW.unesco.org/educacion/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
 - Sariago Rodríguez, Juan Luis, *Cobertura y operación del Programa Oportunidades en regiones interculturales indígenas*, Capítulo II. “Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007)”, [en línea], México, Tomo IV, p. 247, Dirección URL: http://www.oportunidades.gob.mx/EVALUACION/441c7c1a3d30adf64e0e724174a9d527/impacto/2008/Tomo_IV.pdf

- Subsecretaría de Planeación Educativa, “Informe de labores, 1981-1982”, [en línea], México, Dirección General de Programación, Dirección URL: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/index.shtml>
- UNESCO. Estudio Sobre la Eficacia y la viabilidad del método de alfabetización *Yo, sí puedo*. 175ª reunión del Consejo Consultivo ex. París, 25 de agosto de 2006. UNESCO, “Estudio Sobre la Eficacia y la viabilidad del método de alfabetización *Yo, sí puedo*”, [en línea], París, 175ª reunión del Consejo Consultivo, 25 de agosto de 2006. Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146881s.pdf>
- Valdés Vega, María Eugenia, *Los partidos políticos en Chiapas*, [en línea], México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Departamento de Sociología, s/fecha, pp. 25-41. Dirección URL: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/libre/rev/nuant/cont/56/Cnt/cnt2.pdf>

Leyes, decretos, estatutos y acuerdos.

- Acuerdo bilateral entre el Gobierno de México y la República de Cuba. DOF, México, 10 de junio de 1975.
- Acuerdos número 504 y 566, por los que se emiten las Reglas de Operación de los Programas: Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), DOF, 24 de diciembre de 2009 y DOF, 30 de diciembre de 2010.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas.
- Convenio de coordinación para la descentralización de los servicios educación para adultos al estado de Chiapas, Diario Oficial de la Federación, 22 de agosto de 2002.
- Convenio de coordinación y colaboración interinstitucional para impulsar el programa Chiapas Solidario por la Alfabetización, celebrado entre el Consejo (CHISPA) y las Instituciones de Educación Media y Superior, Públicas y Particulares (IEMS), Tuxtla Gutiérrez Chiapas, 4 de septiembre de 2007.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

- Decreto de creación del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA), Periódico oficial No. 008, Publicación No. 028-A-2007, Gobierno del Estado de Chiapas. Miércoles 17 de enero de 2007.
- Decreto de creación del Instituto de Educación para Adultos de Chiapas. Número 169, Periódico Oficial N° 170, 2ª sección. Miércoles 14 de mayo 2003.
- Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, DOF, 31 de agosto de 1981.
- Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de Educación para la Educación de los Adultos, DOF, 1º de agosto de 1991.
- Ley General de Educación, Texto vigente, DOF. 28-01-2011.
- Manual de Organización del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, Agosto de 2007.
- Programa Institucional de Chiapas Solidario por la Alfabetización 2007-2012.
- Reglamento interior del organismo Servicios Educativos para Chiapas, Artículo 9, Publicación No. A0005-A-2000.

Censos INEGI y estadísticas del INEA e IEA.

- Cifras de alfabetización en los 28 municipios con menor IDH de Chiapas, Instituto de Educación para Adultos de Chiapas.
- II Conteo de Población y Vivienda, México, 2005.
- INEGI. Perspectiva Estadística Chiapas, México, marzo de 2010.
- IV Censo General de Habitantes, México, 1921.
- IX Censo General de Población, México, 1970.
- Memoria Estadística del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1982-1988.
- Proyecciones del INEA, Subdirección de Información y Calidad, INEA, 1990 a junio de 2010
- V Censo General de Población, México, 1930.
- VI Censo General de Población, México, 1940.
- VII Censo General de Población, México, 1950.
- VIII Censo General de Población, México, 1960.
- X Censo General de Población y Vivienda, México, 1980.

- XI Censo General de Población y Vivienda, México, 1990.
- XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000.
- XIII Censo General de Población y Vivienda, México, 2010.

Prensa impresa y digital:

- Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas. “El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos en Educación”, *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 39, vol. II, México, CNTE, 4ª. época, 1982, p. 104
- Arrollo, Francisco, “Suscriben SEP y Chiapas acuerdo contra analfabetismo”, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, *El Universal*, versión digital, martes 9 de enero del 2007. Dirección URL: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/399169.html>
- Aubry, Andrés, “El congreso indígena de 1974, 30 años después”, [en línea], México DF, *La Jornada* (versión digital), Viernes 15 de octubre de 2004. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2004/10/15/012a1pol.php?origen=opinion.php&fly=1>
- Avendaño, Humberto, “Por alcanzar la meta trazada en el CONAFE para alfabetizar”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Agencia de Servicios Informativos de Chiapas (ASICH), 25 de octubre de 2007. Dirección URL: <http://www.asich.com/index.php?itemid=7749>
- Camposeco Herrera, Manuel, “Comunicado del CHISPA, Diagnóstico de competencia”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 30 de septiembre de 2008. Dirección URL: www.alfabetizacion@chiapas.gob.mx
- Camposeco Herrera, Manuel, “Comunicado del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización; el Poder Ejecutivo del Estado de Chiapas”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 30 de septiembre de 2008. Dirección URL: www.alfabetizacion@chiapas.gob.mx
- CHISPA, *Alfabetizando*, publicación, Editada por CHISPA, Número 4. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, abril de 2008, pp. 10.
- CHISPA, *Alfabetizando*, publicación, editada por CHISPA, Número 5. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, julio de 2008, pp. 10.
- CHISPA, *Un año de hechos*, publicación, 2008, pp. 16.

- Ecured, “Yo, sí puedo, Método audio visual masivo, en línea”, Cuba, Dirección URL: http://www.ecured.cu/index.php/Programa_cubano_de_alfabetizaci%C3%B3n_Yo_si_Puedo
- Gobierno del Estado de Chiapas, “Chiapas participa en congreso iberoamericano de alfabetización y educación”, [en línea], La Habana, Cuba, *Sala de prensa*, boletín 2175/año 2, 19 de junio de 2008. Dirección URL: <http://www.chiapas.gob.mx/prensa/boletin/chiapas-participa-en-congreso-iberoamericano-de-alfabetizacion-y-educacion>
- Gobierno del Estado de Chiapas, “Dependencias federales y estatales impulsan acciones para combatir el analfabetismo”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *Sala de prensa*, boletín 3531/año 2, 6 de octubre de 2008. Dirección URL: <http://www.chiapas.gob.mx/prensa/boletin/dependencias-federales-y-estatales-impulsan-acciones-para-combatir-el-analfabetismo>
- Gobierno del Estado de Chiapas, “Gobiernos federal y estatal, Aliados contra el analfabetismo: Vázquez Mota”, [en línea], Chiapas, *Sala de Prensa*, Boletín núm. 1144, Gobierno del Estado de Chiapas. 16 de marzo de 2007. Dirección URL: <http://chiapas.gob.mx/prensa/boletin/gobiernos-federal-y-estatal-aliados-contr-el-analfabetismo-vazquez-mota>
- Gobierno del Estado de Chiapas, “La alfabetización en Chiapas, suma de esfuerzos entre sociedad y gobierno”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *Sala de Prensa*, Boletín Núm. 0022/Año 1, 3 de enero de 2008. Dirección URL: <http://www.chiapas.gob.mx/prensa/boletin/la-alfabetizacion-en-chiapas-suma-de-esfuerzos-entre-sociedad-y-gobierno>
- Gómez Mena, Carolina, “Se atenderá este sexenio sólo a 1 millón de casi 6 millones de analfabetos: SEP”, [en línea], México, La Jornada, Viernes 5 de septiembre de 2008. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/05/index.php?section=sociedad&article=047n2soc> Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, AC, “El derecho al voto y los derechos pendientes en Chiapas”, [en línea], San Cristóbal de las Casas, Chiapas, *Boletín de Prensa*, 23 de Agosto de 2000. Dirección URL: www.frayba.org.mx

- Hernández Vaca, Jerónimo. “Insurgencia popular y reforma de Estado, 1968-2003”, Estudios Políticos, núm. 2, Octava Época, México, UNAM/FCPyS, mayo-agosto, 2004, pp. 269.
- María Teresa del Riego, “Fracasa en Chiapas plan de alfabetización, firman acuerdo Sabines y Vázquez Mota en 2007, incumplen cobertura para 560 mil personas”, [en línea], San Cristóbal de las Casas Chiapas, *Reforma*, Nacional, Martes 7 de abril de 2009. Dirección URL: www.reforma.com
- Martínez Veloz, Jaime, “Todos contra el analfabetismo en Chiapas”, [en línea], México, *La Jornada*, Viernes 19 de enero de 2007. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2007/01/19/index.php?section=opinion&article=026a2pol> La Jornada, 19 de enero de 2007.
- Mendoza Hernández, José Juan, “Cuatro los cambios de directoras del IEA”, [en línea], Chiapas, Diario electrónico *Expreso de Chiapas*, diario electrónico, jueves 16 de julio de 2009. Dirección URL: www.expresodechiapas.com
- Norandi, Mariana, “Insuficiente la cobertura del programa Oportunidades, revela estudio del CONEVAL”, [en línea], México, *La jornada*, versión digital, domingo 28 de septiembre de 2008. Dirección URL: www.jornada.unam.mx
- Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. CNTE, V. II, no. 39, 4ª. época. México, 1982, pág. 104.
- Román, José Antonio, “INEA: rezago educativo de 43% en la población de 15 años y más”, [en línea], México, *La Jornada*, lunes 8 de marzo de 2010, pág. 44. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2010/03/08/sociedad/044n1soc>
- S/autor, “Designan a secretaria técnica del Consejo Chiapas Solidario por instrucciones del gobernador del estado”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *El Herald de Chiapas*, 4 de octubre de 2008. Dirección URL: <http://www.oem.com.mx/esto/notas/n877317.htm>
- S/autor, “Apoyarán la radio la alfabetización en Chiapas”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, *Expreso de Chiapas*, 23 de septiembre 2008.

- Dirección URL: <http://www.expreso Chiapas.com/noticias/estatal/1006-apoyaran-la-radio-la-alfabetizacion-en-chiapas-.html>
- S/autor, “El IEA en Chiapas Imparte taller de formación de alfabetizadores en Chalchihuitán”, [en línea], Chalchihuitán, Chiapas, Agencia Notimex, sábado 18 de octubre de 2008. Disponible en <http://www.expreso Chiapas.com/noticias/estatal/1576-el-iea-en-chiapas.html>
 - S/autor, “Llega más de 6 tn de material didáctico para alfabetizar”, [en línea], Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Agencia de Servicios Informativos de Chiapas (ASICH), 15 de mayo del 2007. Dirección URL: <http://www.asich.com/index.php?itemid=1244#more>
 - Subcomandante Marcos, “Anuncian la creación de juntas de buen gobierno en territorio rebelde zapatista”, [en línea], México DF, *La jornada*, Martes 29 de julio de 2003. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2003/07/29/010n1pol.php?origen=index.html&fly=1>
 - Villalba Sánchez, Rodolfo, “Chiapas, primer lugar en rezago educativo”, [en línea], Tapachula, Chiapas, *La Jornada*, 22 de marzo de 2007. Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2007/03/23/index.php?section=estados&article=037n1est>