



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

ALFABETIZACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN LA REGIÓN DE LA MONTAÑA,
GUERRERO

Tesis

Que para obtener el título de Licenciada en Estudios Latinoamericanos

Presenta

RODRÍGUEZ RIVERA MÓNICA ELIZABETH

Asesor: Navarro Gallegos César



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción, 1

CAPITULO I. El rezago educativo, 4

La homogeneización del sistema educativo mexicano, 6

La educación de adultos, 10

La educación liberadora: más allá de una alternativa educativa, 20

CAPITULO II. La UNAM y el INEA por la alfabetización en Guerrero, 27

Las instancias, 28

El INEA, 28

La DGOSE, 32

El convenio, 35

¿Por qué en Guerrero?, 38

La Región de la Montaña, 42

CAPITULO III. Un trabajo de alfabetización en la Región de la Montaña, 47

De la incorporación al programa, 47

El relevo, 50

Manos a la obra, 55

Las clases y demás actividades, 57

Conclusiones, 75

Fuentes de consulta, 80

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Regiones de Guerrero, 42

Mapa 2. La Región de la Montaña, 44

Introducción

Desde que el encuentro de “los dos mundos” propicio la conquista de nuestro continente, América Latina ha tenido una historia plagada de explotación, exclusión y miseria. Los países de la región cuentan con un sinnúmero de problemáticas comunes, que si en realidad queremos resolver, debemos comenzar por precisar cuáles son reales, quiénes son los actores que deben participar en la solución y cuáles son los caminos que pueden ser aceptados social, política y económicamente para hacer frente a cada dificultad.

La cuestión educativa no es una excepción a los problemas que se presentan en América Latina y por ello es un tema que merece nuestra atención. La educación es considerada como uno de los elementos decisivos del desarrollo humano, y la falta de ésta, además de ser un signo de marginación, es la negación a mejorar las condiciones de vida de una persona, por tal motivo es importante el estudio del analfabetismo en nuestros países y la implementación de los programas que buscan erradicarlo.

A pesar de que se asegura que en los últimos años se han tenido avances en la reducción del rezago educativo, en nuestra región sigue existiendo un alto porcentaje de población que no cuenta ni con los niveles mínimos de educación: subsisten 36 millones de analfabetos y 6.5 millones niñas, niños y jóvenes que no asisten a la escuela¹, con lo que podemos darnos cuenta de que la situación es preocupante, pues no solo no hemos podido resolver los problemas que se han presentado, sino que en algunos países en lugar de mostrar avances se han llegado a mostrar retrocesos. De esta manera, nos encontramos en una región que está conformada por países que presentan un índice de alfabetización del 100%, como lo es el caso cubano, frente a países con hasta 25% de analfabetismo, como es el caso guatemalteco².

Mi inquietud hacia esta problemática aumentó después de haber participado como alfabetizadora en un poblado indígena en la Región de la Montaña del estado de Guerrero, por lo que este es un trabajo que surgió de una experiencia para analizar no

¹UNESCO, “UNICEF y UNESCO presentan un nuevo informe sobre la educación”, en <http://www.uis.unesco.org> (02 de junio) / CREFAL, “Existen 36 millones de analfabetos en América Latina: Unesco”, en <http://www.crefal.edu.mx> (02 de julio 2013).

²Banco Mundial, “Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más)”, en <http://datos.bancomundial.org> (02 de julio 2013).

solo las campañas de alfabetización de adultos y sus recurrentes errores, sino que también ha centrado la atención en el analfabetismo como resultado de la exclusión social, ya que este trabajo parte de la idea de que la raíz del rezago educativo son las desigualdades socioeconómicas de la población y mientras éstas no se resuelvan el problema del analfabetismo persistirá.

A lo largo de esta tesis, planteó interrogantes sobre las causas del analfabetismo adulto y sus posibles alternativas; el sentido que se le ha dado a la educación, y a la alfabetización misma; las dificultades que ha tenido que enfrentar la población indígena en el ámbito escolar; y las alternativas que existen dentro del quehacer educativo.

El primer capítulo inicia con una reflexión acerca de las causas que originan el rezago educativo, incluyendo una crítica a la educación oficial dirigida a la población indígena, que a su vez, confronto con algunos proyectos alternativos que han surgido desde los mismos pueblos indígenas; llegando así al tema del analfabetismo adulto como una de las consecuencias más evidentes de dichas problemáticas. En este capítulo también presento las campañas de alfabetización más sobresalientes que se hicieron en el país durante el siglo XX, lo que más adelante servirá en el análisis de los programas de educación dirigidos a los adultos y sus posibles mejoras. Cerrando el capítulo con la presentación de la pedagogía de Paulo Freire como una propuesta educativa renovadora, idónea para desarrollar las capacidades individuales y colectivas, a través del conocimiento y reconocimiento de las características de los diferentes grupos culturales.

El segundo capítulo se divide en dos partes. En la primera describo al Instituto Nacional para la Educación de Adultos y a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM, porque son las dos instituciones que realizaron el programa de alfabetización en el que participé, por lo que conocer su trabajo resulta indispensable, posteriormente hago referencia al convenio que llevaron a cabo ambas dependencias. En lo que respecta a la segunda parte, presento algunas de las características generales del estado de Guerrero y algunas de las particularidades de la Región de la Montaña, con lo que espero se entienda por qué fue elegida esta zona como sede del proyecto de alfabetización. Además, considero que para comprender las condiciones en las que se desarrolló este trabajo de alfabetización se necesita conocer a las instancias que realizaron el proyecto, así como el escenario en el que se llevó a cabo.

En el capítulo tres, desde mi perspectiva, relato la experiencia que vivimos varios universitarios como parte del programa de alfabetización. En este apartado se puede conocer el funcionamiento del programa de alfabetización que se realizó en Guerrero; asimismo, se pueden conocer algunas de las dificultades que enfrenta la población indígena en una sociedad desigual, excluyente y homogeneizadora, así como las dificultades que se pueden enfrentar cuando se llega a una de las zonas más marginadas del país con un proyecto alfabetizador de este tipo y lo que puede resultar de ello. Con este apartado espero mostrar los percances y los procesos que se presentan en este tipo de ejercicios, puesto que creo de suma importancia que las personas que hemos trabajado en estas actividades, reflexionemos sobre las mejoras que se pueden hacer a la labor alfabetizadora, ya que, instituciones y dependencias seguirán realizando programas y actividades que se deben mejorar tras cada experiencia.

Concluyo este trabajo con una serie de críticas y aportaciones que pueden ser del todo pertinentes para la renovación de las campañas de alfabetización, pero sobretodo, para una progresiva disminución de muchas de las dificultades educativas presentes. Con lo que este trabajo pretende ser una invitación a reflexionar sobre las condiciones presentes y sus posibles soluciones.

Conocer e interpretar las problemáticas que existen no solo en nuestro país sino en muchos de los países latinoamericanos es el comienzo de una transformación, por ello, he realizado un trabajo que presenta un análisis general sobre el rezago educativo, partiendo de una experiencia y auxiliándome de distintas disciplinas, autores, indicadores oficiales nacionales e internacionales y diversas fuentes, tratando de responder al compromiso social que caracteriza a mi profesión, ya que, como Ricardo Melgar afirmó, “La ética del compromiso es reiterada e ineludible para los latinoamericanistas”.

Ciudad Universitaria, 2013.

Capítulo I. El Rezago educativo

“...la escuela es a la vez fuertemente demandada e impugnada. Sus promesas se desvanecen a la vez que se multiplican.”¹
Alejandra Birgini

La condición de pobreza en la que se encuentra un elevado número de personas en América Latina, es el resultado de las desigualdades socioeconómicas que han caracterizado a nuestra región a lo largo de su historia. El saqueo y despojo de tierras que sufren los campesinos por parte de las compañías mineras, madereras, agroalimentarias y turísticas, nacionales e internacionales, y por parte del gobierno mismo, así como el empobrecimiento de la clase trabajadora que recibe empleos poco calificados y mal remunerados; han provocado que en países como el nuestro, más de 53 millones de personas sufran de marginación y exclusión con respecto a los beneficios del desarrollo y su distribución, mientras que una pequeña minoría concentra la mayor parte de la riqueza económica.²

La pobreza se caracteriza por el difícil acceso a necesidades tan básicas como alimentación, ropa, calzado, vivienda, salud y educación, y es justamente el tema del difícil o nulo acceso de una parte de la población a la educación, lo que me ocupará en el presente capítulo.

Si las personas en situación de pobreza no llegan a satisfacer adecuadamente ni sus necesidades alimenticias, es evidente que preocuparse por cuestiones como la integración de sus hijos al sistema escolar no es una prioridad, lo que provoca el ensanchamiento de las filas del rezago educativo del país, pues las familias no cuentan

¹ Alejandra Birgini, “La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pausas de inclusión y exclusión” en *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Clacso, Buenos Aires, 2001, p. 221.

² Véase Lizbeth Padilla Fajardo, “La pobreza aumenta a 53.3 millones de personas en México”, en CNN, en <http://mexico.cnn.com> (30 de julio 2013).

con los medios económicos para ofrecer educación a sus hijos y las políticas públicas son insuficientes y no tiene alcance para el total de la población.³

Desde 1917 la Constitución Mexicana estableció el deber del Estado de garantizar la impartición de una educación básica gratuita a todos los mexicanos, no obstante, las cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) indican que hasta la fecha el Estado no ha cumplido con su tarea, actualmente 11% de los niños entre 6 y 14 años no saben leer ni escribir y 6.9% de la población de 15 años y más no ha sido alfabetizada⁴.

Y es que en México, a diferencia de países más avanzados que otorgan a la educación un lugar primordial en las políticas estatales (lo que les permite desarrollar altos niveles económicos y tecnológicos), la educación que brinda el Estado es insuficiente debido a que no representa una prioridad. En nuestro país el gasto educativo es bajo y, para colmo, mal administrado; los planteles y las aulas son insuficientes para cubrir las necesidades del total de la población⁵; el salario de los educadores es paupérrimo, al igual que la formación que se les imparte; el nivel de la educación resulta deficiente; y para colmo, la educación privada, que no siempre garantiza una formación de calidad, no es una opción para la mayor parte de la población mexicana porque cuenta con cuotas que resultan muy elevadas en comparación con el bajo salario que recibe la mayor parte de los trabajadores. De esta manera, a pesar de que en una sociedad democrática todo ciudadano debería contar con garantías que le den acceso a un pleno desarrollo como individuo, en México sigue existiendo un gran número de personas que no cuenta ni con los niveles mínimos de educación.

Pero la problemática es aún mayor, debido a que los más elevados niveles educativos no solo están concentrados en los estratos más altos de la sociedad, pues en el resto de la población la situación también es desigual: Datos del Consejo Nacional de

³ En algunas ocasiones estas familias se valen de todos sus miembros para realizar trabajo que contribuya a la economía familiar, así, los niños tienen que trabajar, perdiendo su oportunidad de asistir a una escuela o teniendo que abandonar la educación ya iniciada.

⁴ Véase INEGI, "Censo de población y vivienda 2010" en <http://cuentame.inegi.org.mx> (06 de noviembre, 2012).

⁵ Pero los planteles no es lo único que escasea, en algunas zonas la falta de maestros provoca un excesivo número de alumnos por docente que puede llegar a ser de 40/1, además existen centros escolares de educación primaria en las zonas urbanas, y sobre todo rurales, que se encuentran organizados por escuelas completas e incompletas: las completas son las que cuentan con los seis grados escolares y un maestro para cada grupo y las incompletas son aquellas que tienen un maestro o más para atender un grupo o varios, pero que no cubren los seis grados.

Población (CONAPO) muestran que el 3.3% de las personas que viven en las ciudades son analfabetas, de las que habitan en las zonas semiurbanas el 9.4% y en las zonas rurales el 15.7%,⁶ lo que nos indica que la gente que vive en las zonas más alejadas de las urbes tiene menos oportunidades de acceder al sistema educativo. No obstante, las dificultades no terminan aquí, debido a que los mayores rezagos no sólo se encuentran entre los más pobres o en la población rural, cifras del INEGI señalan que la tasa de escolaridad promedio de los grupos indígenas es de cuarto año de primaria, mientras que la del total de la población mexicana es de poco más del segundo año de secundaria,⁷ además, la tasa de analfabetismo indígena es tres veces más alta que la media nacional⁸; de hecho, existen estados con tasas de analfabetismo indígena de más del 50% y comunidades con más de 70%,⁹ lo que refleja que los mayores rezagos se hallan en las minorías étnicas y raciales principalmente.

La homogeneización del sistema educativo mexicano

Una de las constantes a lo largo de la historia mexicana y latinoamericana ha sido intentar homogeneizar a la población suprimiendo a las demás culturas, por siglos se ha tratado de eliminar las creencias, tradiciones, lengua y religión de los grupos indígenas. En nuestro país, los gobiernos postrevolucionarios trataron de unificar a la nación integrando a todos los grupos, y la escuela se vio como el instrumento más adecuado para “asimilar a todos en el seno de la familia mexicana, incluyendo a los dos millones de indios”¹⁰, al considerar necesario adherir a los diferentes grupos étnicos se trató de alfabetizarlos y castellanizarlos, dejando de lado su cultura y forzándolos a hablar y a escribir en castellano, lo que, en ocasiones, provocó la deserción y el rechazo por parte de los indígenas. Ya en fechas recientes, a pesar de que se han hecho esfuerzos por crear una escuela destinada a la educación indígena y por transformar sus programas educativos,

⁶ Véase CONAPO, “Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010” en <http://www.conapo.gob.mx> (12 de noviembre, 2012).

⁷ El equivalente a 8.6 grados de escolaridad, mientras que la indígena solo es de cuatro. Véase INEGI, “La población indígena en México. 2004”, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (10 de noviembre, 2012).

⁸ Véase Ciro Pérez Silva, “Analfabetismo indígena, tres veces más alto que la media”, *La Jornada*, 13 de marzo 2012, p. 37.

⁹ Véase “Educación para y con poblaciones indígenas de México” en <http://www.unesco.org> (11 noviembre, 2012).

¹⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Los postulados educativos de la Revolución” en, *Teoría y práctica de la educación indígena*, Universidad Veracruzana/ Instituto Nacional Indigenista/ Gobierno del Estado de Veracruz/ Fondo de Cultura Económica, México, 1992, p. 83.

nunca se ha buscado crear una escuela que diferencie al indígena al tiempo que le garantice el respeto a sus derechos, no se ha buscado eliminar a la escuela que cuenta con instalaciones precarias y maestros con una formación inadecuada; eliminar a la escuela que busca transmitir y extender la cultura dominante con el fin de lograr la integración de los grupos indígenas a la sociedad dominante.

En 1992 se reformó el artículo 4° de la Constitución Mexicana, que reconoció la composición pluricultural de la nación mexicana, lo que representó un cambio a la política que promovía la desaparición de los idiomas autóctonos. No obstante, aunque hoy día la diversidad lingüística y étnica de nuestro país está reconocida, “esa diversidad no es considerada en los planes y programas de estudio, ni en los libros de texto, y tampoco se ha podido concretar en la formación del magisterio -ni siquiera en el de la educación indígena-, lo que está contribuyendo a la extinción de las lenguas y culturas de los pueblos originarios”¹¹. Actualmente contamos con 68 lenguas indígenas y 364 variantes,¹² y sin embargo, se sigue institucionalizado una identidad nacional única y un modelo de educación que no respeta al indígena porque no toma en cuenta las diferencias entre los pueblos ni sus perspectivas en torno a la escuela.

No es suficiente crear cartillas bilingües si no se tiene presente que los grupos indígenas son muy diversos y cada uno cuenta con diferentes características que pueden no ser compatibles con la educación escolarizada; es necesario tomar en cuenta la lengua y la experiencia cultural para que exista una pertinencia de los currículos con la cultura del grupo al que está dirigida, pero la uniformización de la educación ha olvidado que debe existir una congruencia entre los programas educativos, los profesores y los grupos a los que están destinados.¹³ A pesar de que en algunas escuelas se toma la lengua materna y no solo el castellano como lengua de enseñanza y comunicación en las aulas, la homogeneización y la discriminación racial dentro y fuera de los centros de estudio se sigue reproduciendo, provocando que sigan existiendo el ausentismo, la deserción, las

¹¹ Fernando Soberanes Bojórquez, “Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca” en *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, Coordinación de Publicaciones del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, México, 2011, p. 118.

¹² Véase, *Ibid*, p. 119.

¹³ María Bertely menciona que no todas las comunidades indígenas alcanzaron a inventar un sistema de comunicación escrito, por lo que muchas pueden no encontrar funcional la escritura de su idioma (María Bertely Busquets, “Educación indígena del siglo XX en México” en *Un siglo de educación en México*, FCE/CONACULTA, México, 1998, Tomo II, p. 95).

bajas tasas de escolarización, y por supuesto, los altos índices de analfabetismo en la población indígena.

Sin embargo, existen prácticas educativas que cuentan con la participación de las propias comunidades y que son alternativas contrarias a las que brinda el gobierno. Un gran ejemplo de ello es el sistema educativo que comenzaron a elaborar desde 1997 en el sureste mexicano las comunidades zapatistas, pues resulta necesario recordar que la educación fue una de las trece demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), una vez que dichas comunidades se declararon en rebeldía, en estos sitios, ahora zapatistas, “No había escuelas [...] y cuando había una pues no tenía maestro y si tenía maestro pues no se presentaba y entonces no había clases. Así era antes”¹⁴, pero ahora la educación es una de las bases de su resistencia. Los zapatistas decidieron conformar su propio sistema educativo para niños y adultos, partiendo del análisis “de las necesidades de las comunidades para, a partir de ahí, planear los cursos y programas de estudios”¹⁵; se capacitaron a mujeres y hombres de las comunidades para que como promotores de educación impartieran clases en las escuelas autónomas de sus propios pueblos, enseñando a los estudiantes Matemáticas, la Historia, Ciencias Naturales, Sociales... pero sobre todo a aprender y a trabajar en beneficio de su comunidad.

Otro ejemplo que dista mucho de la educación “oficial”, es el del Movimiento Pedagógico que ha realizado la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) que, intentando fortalecer la cultura y lengua de los pueblos indígenas de Oaxaca y con el apoyo de la gente de las comunidades y del magisterio, han respondido a la realidad y a las necesidades de su comunidad. En dicho proyecto los planes de aprendizaje son integrados por maestros, alumnos y padres de familia, de esta manera son los mismos pueblos los que forman y transmiten los conocimientos a los niños y jóvenes de la comunidad, rescatando elementos culturales tan importantes como su lengua.¹⁶

Ambos ejemplos son solo una muestra de que “la lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa

¹⁴ Citado en Gloria Muñoz Ramírez, “Los Caracoles: Reconstruyendo la nación”, en Revista *Rebeldía*, México, 2004, en <http://www.revistarebeldia.org> (20 de febrero 2013).

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Para conocer más sobre este y otros proyectos pedagógicos realizados por las propias comunidades indígenas en América Latina véase el libro de Lois M. Meyer y Benjamín Maldonado A. (Coords.), *Comunalidad, educación y resistencia...*, 366 p.

del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas”¹⁷. Los proyectos que realizan las propias comunidades son muy pocos a pesar de lo exitosos que resultan para el desarrollo de las comunidades, contrariamente abundan los proyectos de tipo integracionista que imparte el gobierno, porque ni el gobierno ni los responsables de los programas educativos del país quieren entender que se trata de llevar a cabo acciones coordinadas en lo político, económico y social que posibilite la edificación de una educación establecida a partir de las demandas de los pueblos, que garantice una “educación pública de excelencia y no de deficiencia”¹⁸ y un estado heterogéneo en el que se respeten los derechos de toda la población. Finalmente, como afirma Fernando Soberanes, “si hacemos referencia a la educación intercultural”¹⁹, ésta debería ser para toda la población porque no se trata de integrar a los millones de indígenas existentes.²⁰

Pero es claro que en nuestras escuelas pueden ser vistas como un reflejo de las desigualdades de la estructura social contenidas en diferentes etapas históricas, y aunque los años promedio de la población mexicana se han incrementado, la distribución de la educación sigue siendo desigual, insuficiente e ineficiente, con lo que podemos decir que mientras en nuestra sociedad existan la desigualdad, la marginación y el racismo, el rezago educativo en nuestro país no podrá ser erradicado.

¹⁷ Bruno Baronnet, *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Tesis de doctorado en Ciencia Social, Colmex/ Université Paris III Sorbonne Nouvelle, México, 2009, p. 5.

¹⁸ María Bertely Busquets, *op. cit.*, p. 100.

¹⁹ Fernando Soberanes Bojórquez, *op. cit.*, p. 121.

²⁰ Es del todo pertinente hacer énfasis en que una verdadera educación interculturalidad reconoce al otro e intenta escucharlo, entenderlo y respetarlo, además está dirigida a toda la población, tanto a la indígena como a la no indígena, en cambio, la multicultural se limita a reconocer que hay otro, para conocer más sobre el tema (Manuela Chávez Sánchez y Angélica García Velasco, “Educación autónoma sin fronteras: Un proceso de resistencia”, Tesis de licenciatura en pedagogía, UPN, México, 2007, p. 117- 124).

La educación de adultos

“...los programas existentes de alfabetización de adultos, los materiales y métodos empleados reflejan un enfoque de ‘finalidad ideológica’ que no logra motivar a los alumnos, lo cual -unidos a las presiones de la vida cotidiana- generalmente produce índices masivos de deserción, que nuevamente ‘demuestran’ que los analfabetos no aprenden ni siquiera cuando el gobierno invierte dinero en ellos”²¹
Henry Giroux

Si entendemos que el rezago educativo está conformado por las personas que, por diferentes razones, no acceden o no concluyen su educación, podemos decir que el analfabetismo adulto es el resultado del rezago educativo de años anteriores.

El analfabetismo adulto está conformado por personas que nunca tuvieron la oportunidad de pisar un aula o que tuvieron que abandonar su educación, lo que las limitó social, económica y políticamente en su relación con el resto de la sociedad.²² En nuestro

²¹ Henry Giroux, “Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la rehabilitación política” en *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Ediciones Paidós, Madrid, 1989, p. 28.

²² Existen diferentes tipos de analfabetismo:

- a) El analfabetismo puro, se refiere a las personas que no saben leer ni escribir por no conocer o entender los códigos de escritura.
- b) El analfabetismo funcional, se define como la dificultad de las personas que conocen el código de escritura pero no procesan fluidamente ni comprenden lo “leído” (la decodificación es un problema de desciframiento, la comprensión exige un procesamiento que va de lo literal a lo inferencial).
- c) El analfabetismo informacional, es la incapacidad de participar social y democrática en una sociedad basada en la información. La alfabetización informacional abarca varios tipos de alfabetización como la bibliotecaria, la mediática y la tecnológica, con lo que podemos decir que a un alfabetizado informacional le es posible reconocer cuándo necesitan información y tienen la habilidad de localizarla, evaluarla y emplearla eficientemente, además conoce el funcionamiento, uso y contenido de las computadoras, y es capaz de utilizarla como una herramienta eficaz.
- d) El analfabetismo político, se refiere a aquella persona que se encuentra marginada de la vida la política y cultural de su país. En palabras de Freire, este tipo de analfabeto percibe la realidad social como un *hecho dado*, algo que es y no que está siendo, así, se relaciona con formas de ignorancia política e ideológica que operan como negativa a conocer los límites y consecuencias de la propia visión del mundo. Freire siempre afirmó que los sectores populares que han sido marginados y silenciados, y que cuentan con una conciencia oprimida y fatalista, podrían encontrar en la alfabetización liberadora un medio para adquirir la autonomía de sus vidas

Sin embargo, en este caso y en este trabajo, principalmente haré referencia al analfabetismo abierto.

(Paulo Freire, “El proceso de alfabetización política: una introducción” en, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XX, 1984, p.73-75/ Yohannis Martí, *Alfabetización informacional: Análisis y gestión*, Buenos Aires, Alfagrama Ediciones, 2007, p. 10-35/ Luis Ordoño, “Hacia una conceptualización” en *El analfabetismo funcional*, Bogotá, Gamacolor, 1991, p. 53).

país el analfabetismo adulto es de 6.9%²³ y, como ya vimos, los mayores rezagos son los registrados en la población rural y más aún en la indígena; en cuanto a género, es mayor en las mujeres que en los hombres, lo cual se acentúa en la medida en que aumenta la edad de los grupos. Éste rezago educativo o, como Latapí y Ulloa lo llaman, “saldo histórico de la ignorancia”²⁴, se compone de la población que cumple 15 años y no sabe leer ni escribir.

Para atender a estas personas que durante mucho tiempo se quedaron sin instrucción, se ha implementado la educación de adultos, ésta forma parte del concepto de educación básica y ha sido motivo de cambios y reajustes dentro del sistema educativo, con el fin de que las personas adultas cuenten con una educación elemental. La educación de adultos tomó fuerza en la década de los cuarenta y se profundizó en la de los sesenta, cuando, por los requerimientos de llevar a cabo los planteamientos y políticas de los Modelos de la Industrialización y el Desarrollismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y los gobiernos latinoamericanos, con diversos fines, comenzaron a realizar programas en favor del mejoramiento de los niveles de vida de la población²⁵. En nuestro país, no fue con la creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) que iniciaron las acciones en favor de la alfabetización de los adultos, pues han existido diversos proyectos que han tenido como propósito reducir, e incluso eliminar, el analfabetismo adulto. Organismos e instituciones llevan más de un siglo trabajando en este ámbito pero podemos decir que los intentos más importantes comenzaron a realizarse en el siglo XX, cuando la educación se convirtió en una de las principales exigencias de los programas gubernamentales.²⁶

Desde el Pofiriató se realizaron labores pues personajes como Justo Sierra se interesaron en la educación “en todos sus aspectos”, de hecho Justo Sierra presidió dos

²³ Y no parece que el panorama vaya a cambiar significativamente, ya que, de acuerdo con el INEGI, actualmente el 11.2% de la población de 6 a 11 años no sabe leer ni escribir y las probabilidades de modificar esa situación parecen ser muy pocas. Véase INEGI, “Censo de población y vivienda 2010” en <http://cuentame.inegi.org.mx> (06 de noviembre 2012).

²⁴ Pablo Latapí Sarre y Manuel Ulloa, “La educación de los adultos”, en *Un siglo de...*, Tomo II, p. 68.

²⁵ Véase Marcelo Morales Jeldes, *Desarrollo, población y educación de adultos en América Latina*, Universidad Iberoamericana, México, 1989, p. 2.

²⁶ A principios de este siglo la tasa de analfabetismo de la población era de alrededor del 87%, véase Carmen Ramos Escandón, “De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución 1910-1920”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP/INEA/Seminario de Historia de la educación El Colegio de México, México, 1994, Tomo II, p. 294.

Congresos de Instrucción en los que ya se discutía la creación de un sistema nacional de educación y su obligatoriedad.²⁷ Durante el gobierno de Francisco I. Madero se crearon en las zonas rurales las llamadas escuelas rudimentarias que se orientaron a la alfabetización y castellanización de la población campesina, atendía a niños y adultos impartiendo clases como historia patria, educación moral, lengua nacional y aritmética²⁸; así mismo, se siguió con la labor de las escuelas nocturnas que además de instalarse en los salones de las escuelas diurnas, se instalaban en fábricas y cárceles, con el fin de impulsar la educación de los adultos. No obstante, una de las campañas de alfabetización más entusiastas y de mayor importancia, fue la impulsada por José Vasconcelos; puesto que Vasconcelos creía en una educación dirigida a las mayorías urbanas y rurales, siendo rector de la Universidad, creó misiones conformadas por estudiantes de la Preparatoria y la Universidad, las cuales tenían como tarea primordial enseñar a leer y escribir a niños y adultos de las áreas rurales, dichas campañas duraban cuatro meses en cada localidad y atendía sin distinción de edad ni sexo; así mismo, Vasconcelos formó el Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación, exhortando a la población urbana para que saliera “a las calles y plazas públicas y fábricas en busca de alumnos”²⁹, solo se necesitaba saber leer, escribir y hablar castellano, con lo que, universitarios, amas de casa, maestros y burócratas acudieron al llamado y los trabajos dieron inicio.

Pero la labor no terminó aquí, tras la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, Vasconcelos fungió como el primer Secretario de Educación y siguió mostrando una gran preocupación por la educación de la población infantil y adulta. Decidió inaugurar un mayor número de escuelas nocturnas y aumentó el número de escuelas públicas y privadas en la Ciudad de México y en algunos estados de la República; de igual manera, formó grupos de profesores que, entre otras actividades, iban de pueblo en pueblo preparando a los profesores en servicio para alfabetizar a las personas adultas, a lo que se le conoció como “Misiones Culturales”³⁰, cabe destacar que

²⁷ Ernesto Meneses, “El saber educativo”, en *Un siglo de educación...*, Tomo II, p. 17.

²⁸ Carmen Ramos Escandón, *op. cit.*, p. 315. Algunos autores difieren sobre el origen de las escuelas rudimentarias: Aguirre Beltrán afirma que se instalaron durante la presidencia interina de Francisco León de la Barra (Aguirre, *op. cit.*, p. 59); mientras que Meneses asegura que fue durante el Porfiriato (Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 18).

²⁹ Engracia Loyo, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1924-1934” en *Historia de la Alfabetización...*, Tomo II, p. 344.

³⁰ Las Misiones Culturales se crearon en 1921, se vuelven permanentes en 1928 y más tarde desaparecen, aunque en 1942 regresaron y se reorganizaron. Para conocer más sobre el desarrollo de las Misiones

la tendencia de esta etapa, como de otras tantas épocas, era eliminar la cultura indígena; por lo que cuando la SEP entró en funciones se ordenó crear el Departamento de Asuntos Indígenas que en 1923 estableció las Casas del Pueblo, dichos lugares estaban destinados a la educación indígena y pretendían erradicar las lenguas originarias y realizar la enseñanza del castellano por medio de la castellanización directa, a pesar de que la creación de estas casas eran contrarias a las ideas de Vasconcelos, él fue uno de los principales partidarios de la idea de si se quería “progresar” se tenía que eliminar al indígena.³¹ Durante el vasconcelismo también se formó el Ejército Infantil en las urbes, estaba integrado por niños que cursaban del 4° al 6° grado de primaria, éstos debían buscar entre sus conocidos a personas analfabetas para enseñarles a leer y escribir. Vasconcelos también fue el responsable de la creación del Departamento de Misiones Culturales a cargo de la SEP, lo que permitió seguir adelante con la eliminación del analfabetismo adulto de manera más sistemática, se crearon Centros Culturales y se impulsó la enseñanza de oficios en conjunto con la instrucción primaria completa; como parte de las acciones para impulsar la alfabetización de los adultos, la SEP se dio a la tarea de imprimir y distribuir material de lectura y de establecer bibliotecas para evitar el analfabetismo funcional en los recién alfabetizados, igualmente se hicieron libros que mostraban la preocupación por la educación de los adultos aunque no eran materiales adecuados para el aprendizaje del adulto.

Ya durante el periodo presidencial callista fue notorio que la mayor preocupación estaba en la situación educativa de los adultos, pero es durante el cardenismo que se intensifica esta preocupación que provenía principalmente de los grupos obreros.³² En estados como Veracruz y Tabasco los grupos obreros impulsaron la instalación de escuelas nocturnas mientras que otros establecieron como obligatoria la alfabetización de sus agremiados imponiendo sanciones a los miembros que se negaban a recibir educación. Además se le dio un giro importante a la educación, ya que ésta se enfocó principalmente en los obreros y los campesinos, por ello, durante este periodo que se crearon las Escuelas Regionales Campesinas (resultado de la fusión de las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas), se creó el Instituto Politécnico

Culturales véase Guillermo de la Peña, “Educación y cultura en el México del siglo XX” en *Un siglo de educación....*, p.54-57, 66,67.

³¹ Véase Gonzalo Aguirre Beltrán, *op. cit.*, p. 68-69.

³² Durante su periodo presidencial Lázaro Cárdenas realizó acciones tan importantes como dar fin al “maximato” fortaleciendo la figura presidencial, llevando a cabo la expropiación petrolera, el reparto agrario a gran escala, y la modificación al artículo 3° de la Constitución.

Nacional, el Instituto Lingüístico de Verano (dirigido al estudio de las lenguas indígenas), se fundaron el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Normal de Educación Física y las Escuelas Regionales Campesinas (encargadas de formar y capacitar maestros y técnicos agrícolas en los medios rurales),³³ lo que reflejó la preocupación que tenía el gobierno por brindar educación a los sectores más desprotegidos, una educación que, además, estaba dirigida a las masas populares. En lo que respecta a la educación de adultos, se consideraba que “la alfabetización era el primer peldaño en la educación del proletariado, aprender implicaba [...] la liberación de su clase”³⁴, por lo que en 1936 se realizó la Campaña de Alfabetización Nacional y se exhortó a la población letrada a colaborar con la alfabetización, para incentivarla se otorgaba el trofeo “Lázaro Cárdenas” a la entidad con mayor número de alfabetizados y medallas de oro y diplomas para las personas que colaboraran con la enseñanza, los directores e inspectores de educación federal fueron el medio de enlace entre los estados y el gobierno federal, sin embargo, a pesar de que muchos estados respondieron realizando acciones para dar un mayor impulso a la educación de los adultos, otros se negaron a colaborar; las organizaciones obreras y campesinas fueron las que brindaron el mayor apoyo, algunas además de establecer normas para que todos los trabajadores que perteneciera a alguna organización aprendieran a leer y escribir, exigieron al gobierno que aumentara el número de escuelas nocturnas que, aparte de dar instrucción primaria, daban clases de instrucción política y educación física. Con el Departamento de Educación Obrera (creado en 1936) se impulsó la alfabetización, la educación primaria y secundaria de los trabajadores. Pero la Campaña de 1936 tuvo poco éxito, debido a que, como en las campañas anteriores, el mayor entusiasmo estaba en los educadores y no en los educandos, y en 1937 se decidió realizar otra. El nuevo esfuerzo denominado Campaña Nacional de Pro-Educación Popular tenía como objetivo eliminar el analfabetismo y organizar la lucha contra los latifundistas y las fuerzas conservadoras, y debido a que el medio rural resultaba una gran preocupación se tuvo como fin enseñar a los campesinos a “organizarse y defenderse contra la explotación, el engaño y el acaparamiento”³⁵. En esta etapa toda la educación de adultos estuvo a cargo de las misiones culturales, las regionales campesinas y los centros de educación indígena, y trató de tener gran alcance, el problema era que los adultos se

³³ Véase Guillermo de la Peña, *op.cit.*, p. 64-74 / Susana Quintanilla, “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940”, en <http://biblioweb.tic.unam.mx> (01 de abril 2013).

³⁴ Engracia Loyo, “El cardenismo y la educación de adultos” en *Historia de la Alfabetización...*, p. 418.

³⁵ Citado en: *Ibid*, p. 439.

negaban a aprender con el material que empleaban los niños, lo que obligó a que la SEP estudiara métodos destinados a la enseñanza de los adultos, y como resultado se descubrió “que los adultos aprendían con más facilidad si veían alguna utilidad en la enseñanza y si el material y el lenguaje usados les resultaban familiares y estaban relacionados con su situación e intereses”³⁶. Durante el cardenismo también se mostró una profunda preocupación por la situación de los indígenas, por lo que se creó el Departamento de Asuntos Indígenas (en 1936), que impulsó el Consejo de Lenguas Indígenas y puso en marcha el proyecto tarasco en Michoacán; el proyecto fue realizado entre 1939 y 1940, contó con 63 centros atendidos por 36 maestros de alfabetización y 27 maestros rurales, a través de este proyecto se llevó a cabo el estudio de las lenguas indígenas, lo que permitió emplear el bilingüismo como método de alfabetización y castellanización de los indígenas.³⁷ Al terminar el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, los proyectos que se habían iniciado no tuvieron seguimiento por su carácter ideológico y muchos libros de enseñanza de la época fueron retirados.

A pesar de los anteriores esfuerzos en 1940 el analfabetismo en el país seguía siendo de 56.52%³⁸, así que ahora era el turno de Jaime Torres Bodet. Como secretario de la SEP Bodet decidió establecer centros de alfabetización de adultos, principalmente en la Ciudad de México, dichos centros tuvieron como fin experimentar métodos de lectura y escritura que se adaptaran a las necesidades de los adultos, además en 1943 se organizó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que comprendía la enseñanza de lectura, escritura, aritmética, agricultura y salud, y buscaba que los mexicanos mayores de 18 años y menores de 60 supieran leer y escribir; la campaña se realizó nuevamente con la ayuda de voluntarios y procuró ser tan extensa que se enviaron cartillas para que los analfabetos que radicaban en Estados Unidos tuvieran la oportunidad de aprender a leer y escribir. Pero durante este sexenio ocurrió un hecho de suma importancia en la educación de adultos a nivel nacional e internacional, en 1945 México participó en la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), un organismo mundial orientado a la consolidación de la paz que ha

³⁶ *Ibid*, p. 425.

³⁷ El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), fundado por el norteamericano William Cameron Townsend, buscaba evangelizar a la población indígena y traducir la biblia a sus diferentes lenguas, dicha actividad recibió apoyo y todo tipo de facilidades por parte del gobierno cardenista y los gobiernos posteriores, por considerar importantes sus labores en el ámbito de la investigación de estas lenguas.

³⁸ Valentina Torres Septién, “En busca de la modernidad 1940-1960” en *Historia de la Alfabetización...*, p. 486.

impulsado la educación de los adultos en todo el mundo.³⁹ Asimismo, durante la presidencia de Ávila Camacho fueron restablecidas las misiones culturales que atenderían a la población rural e indígena con el fin de acelerar el “desarrollo social y económico” de estas zonas del país, lo que marcó el inicio de las acciones educativas dirigidas a los indígenas de este sexenio, acciones que incluyeron internados que funcionaron como centros de capacitación técnica y el bilingüismo como método de alfabetización y castellanización.⁴⁰

En 1947 se creó la ley de medidas permanentes contra el analfabetismo y se estableció la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la SEP, que eliminó el carácter transitorio de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo iniciada en el sexenio anterior. La campaña contó con el apoyo de los “Legionarios del alfabeto” y las misiones culturales femeninas, sus periodos de trabajo eran de siete a diez meses según la localidad, sin embargo, en pleno desarrollo de la campaña ocurrió algo que marcaría un nuevo rumbo para ésta y las posteriores: se habló de que estas acciones no se tendrían los resultados esperados, debido a que, entre otros aspectos, a pesar de la buena fe “las virtudes del maestro no se improvisaban”⁴¹ y las personas que colaboraban con la enseñanza no contaban con una formación docente. Así, en la segunda mitad del siglo XX, auspiciado por el Consejo Nacional Técnico de Educación y con el fin de dar un diagnóstico de las condiciones de la educación para adultos, en 1967 se realizó el primer Coloquio sobre Educación de Adultos, en donde se aseveró que los programas de educación no eran de interés para los adultos porque estaban hechos para niños, se dijo que ni los textos ni los centros de educación eran los adecuados, también se criticó la colaboración de voluntarios para atender el problema del analfabetismo y se exigió la creación de una institución oficial que dirigiera los asuntos relacionados con la educación de adultos; dicho coloquio fue de suma importancia porque presentó reflexiones sobre

³⁹ En 1948 Torres Bodet fue nombrado director de la UNESCO y extendió a nivel internacional su interés por la alfabetización, realizó un seminario de estudio con el apoyo de la OEA y de varios educadores latinoamericanos, del cual surgió la idea de crear numerosos Centros Regionales para la Educación Fundamental (CREFAL) en toda América Latina, estos centros se dedicaban a la realización de estudios, materiales didácticos y la formación de especialistas en la alfabetización de adultos; con ello, la UNESCO inició su influencia en los programas contra el analfabetismo.

Ya en 1958, cuando Torres Bodet volvió a la dirección de la SEP, no eliminó la educación de adultos pero dirigió sus mayores esfuerzos a la población más joven porque consideró que para resolver el problema del analfabetismo se tenía que comenzar por la infancia, por lo que formuló el “Plan de Once Años”, un programa que se enfocaba principalmente en la población de 6 a 14 años.

⁴⁰ Valentina Torres Septién, “En busca de la modernidad...”, p. 470, 481, 502, 505, 514.

⁴¹ Citado en *Ibid*, p. 475.

algunas de las problemáticas que tenían los programas de alfabetización, problemas que a pesar de que parecían ser evidentes no se habían mencionado, y menos aún, resuelto.⁴²

En la década de los setenta el analfabetismo en la población adulta aún era elevado, pues el 31.6% seguía siendo analfabeta, por lo que los esfuerzos siguieron. Se estableció el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en 1973, una institución que desde su creación hasta la fecha, ha instalado grupos de alfabetización en comunidades aisladas y con baja densidad de población; en aquel entonces, el programa comenzó a realizarse en 100 comunidades, con un mínimo de 25 alumnos, los horarios de clase dependían la estación del año, el trabajo de la comunidad, las festividades y las distancias que se tenían que recorrer; en su etapa inicial los adultos cursaban los primeros grados de primaria utilizando libros de texto gratuitos mientras que el instructor se auxiliaba de un Manual elaborado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y más tarde se incorporaron los textos de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD).⁴³

En 1974 se realizó un esfuerzo en colaboración con la UNESCO, se firmó un acuerdo por el cual el CREFAL se convertía en el Centro Regional para la Educación de Adultos y Alfabetización funcional en América Latina y el Caribe, y se encargaría de organizar investigaciones y documentación en relación con la educación de adultos y la alfabetización funcional en un marco de educación permanente, además por primera vez se estableció un curso para graduados dirigido a formar especialistas a quienes se les otorgaría el título de Maestría en Educación de Adultos. Otra acción relevante se llevó a cabo en 1975 cuando apareció la Ley Nacional de Educación para Adultos, pues esta ley sentó las bases reales de lo que sería en adelante la educación destinada a los adultos, flexibilizó los horarios de estudio para adultos y dictaminó que correspondería a la federación, los estados y los municipios organizar los servicios educativos de los adultos. Asimismo, el Sistema Nacional de Educación para Adultos empezó a funcionar institucionalmente organizando los programas de este tipo de educación.⁴⁴ Pero no fue sino hasta el 31 de agosto de 1981 que se tomó una acción que eliminaría el carácter

⁴² Véase Engracia Loyo, "La urgencia de nuevos caminos 1964-1970", en *Historia de la alfabetización...*, p. 585.

⁴³ PRIAD fue un programa diseñado para que el adulto obtuviera su certificado de primaria en un máximo de tres años, estudiando sin la necesidad de un maestro, por lo que podía acudir a inscribirse en un círculo de estudio o en un CEBA, lugar en donde recibiría asesorías y pruebas para conocer su avance. Véase *Ibid*, p. 634, 635, 668.

⁴⁴ Véase Valentina Torres Septién, "Reforma y práctica...", p. 619, 648, 656, 659.

esporádico y momentáneo de los programas de alfabetización, ya no sería decisión de un gobierno el realizar o no programas de educación para adultos, ya que se establece el INEA, institución que desde 1981 hasta hoy, se encarga de los programas permanentes dirigidos a la educación de adultos⁴⁵.

Sin embargo, es innegable que a pesar de los diversos programas que se han realizado, y de la creación y desarrollo del propio INEA, el analfabetismo adulto en el país no se ha podido erradicar, y la población indígena tampoco ha recibido una educación que respete sus características. Los diversos programas de alfabetización no han presentado el éxito esperado, pues más bien parece que, “Los remedios de la educación nocturna o de la educación de adultos [han sido] ineficaces para generalizar la educación, pero sumamente eficaces para demostrar al individuo que es culpable de la discriminación que sufre”⁴⁶.

La educación de adultos se debe fundamentar en el hecho de que en la adultez una persona es capaz de adquirir conocimientos debido a que “La edad no ejerce poder de veto sobre el aprendizaje en ningún periodo del curso natural de la vida”⁴⁷, de este modo, aunque la edad adulta es el momento en el que ha finalizado un proceso de desarrollo físico y psíquico no imposibilita que las personas adquieran nuevos conocimientos, no obstante, se debe considerar que la forma en la que aprende un adulto dista mucho del aprendizaje de un infante, además, es necesario tomar en cuenta que las capacidades relacionadas con la motricidad, la visión, la memoria y la audición pueden sufrir cambios o deterioros, además la psicomotricidad fina también puede presentar dificultades si no se ha adquirido antes el manejo del lápiz;⁴⁸ sin embargo, puede ayudar

⁴⁵ Véase Pablo Latapí Sarre y Manuel Ulloa, *op. cit.*, p. 59.

⁴⁶ Citado en: Jorge Federico Márquez Muñoz y Rosa María Olvera Gómez, “La sobreprogramación”, en *La obra de Iván Illich como un paradigma para el estudio de la sociedad internacional*, Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, UNAM, México, 1997, p. 84.

⁴⁷ Mercè Romans Siques, *La educación de las personas adultas: Como optimizar la práctica diaria*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 82.

⁴⁸ De acuerdo con Mariano Jabonero e Inmaculada López existen dos tipos de memoria, la de evocación y la de fijación. La primera tiene que ver con los recursos lejanos en el tiempo mientras la segunda es la relativa al recuerdo de lo acaecido a corto plazo, con el incremento de la edad la memoria de evocación es la más afectada.

Por otro lado, el uso de utensilios manuales y rudos de trabajo, que no tienen que ver con el deslizamiento de un bolígrafo sobre el papel, puede poner nerviosas e inseguras a las personas que se acercan a un lápiz por primera vez.

Véase Mariano Jabonero, “El aprendizaje de las personas adultas”, en *Formación de adultos*, Síntesis Educación, Madrid, 1999, p. 42.

en gran medida la comprensión y el vocabulario que aumenta de manera significativa con el paso de los años, al igual que la experiencia.⁴⁹

En el transcurso educativo de las personas adultas se debe tener presente que los procesos de envejecimiento no son los mismos, como tampoco lo es la habilidad ni la capacidad de cada persona, es importante respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, pues en el caso de una persona adulta mayor, sus movimientos suelen ser más lentos y puede necesitar más tiempo para ejercitar tareas manuales e intelectuales; asimismo, es imprescindible tomar en cuenta que un adulto está inmerso en cuestiones personales, familiares, sociales, económicas y laborales que pueden interferir en su concentración y aprendizaje, el desgaste y cansancio que se produce al término de las jornadas laborales, así como la desaprobación de la familia o la inseguridad del propio adulto, son algunos factores que pueden intervenir en el aprendizaje de las personas de manera negativa.

En el caso de la alfabetización, también se debe reflexionar sobre la violencia que se ejerce mediante la “integración” de los analfabetos a un mundo que desconocen, las personas adultas no alfabetizadas pueden tener un complejo de inferioridad e inseguridad producidas por su condición dentro de una sociedad que se comunica por escrito y que relega al analfabeto que, de acuerdo con Mercè Romans, no considera que una persona analfabeta “...no es un ignorante. Domina otros códigos y llena su espacio y su tiempo según su manera de entender las cosas”⁵⁰, en su expresión oral y su experiencia vivencial se pueden hallar elementos que pueden ayudar de manera significativa en su proceso de aprendizaje, pues, como dice Paulo Freire, la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra. Es por ello que, en todo proceso educativo se debe considerar que para que una persona pueda incorporar el aprendizaje, éste debe estar relacionado de manera directa con su entorno.

En cuanto a la administración y sistematización de la educación de adultos, Manuel Ulloa y Pablo Latapí, consideran que para que marche de forma adecuada se necesitan definir sus objetivos a largo plazo, sistematizando y aprovechando la experiencia previa, así como los resultados de las investigaciones que se han hecho al respecto, también, recomiendan asignar recursos suficientes para cubrir las necesidades

⁴⁹ La educación de adultos se relaciona a dos tipos de educación, la primera consiste en que el adulto aprenda a leer y escribir o complete su educación básica, y la otra, en capacitar o actualizar laboralmente a los trabajadores, pero en este trabajo hago referencia a la primera, y de manera específica a la alfabetización de los adultos.

⁵⁰ Mercè Romans Siques, *op. cit.*, p. 97.

de tal educación, relacionar el sistema formal de educación básica con la educación de adultos, generar metodologías para la recuperación de los saberes y experiencias de los adultos para incorporarlos en su proceso educativo; responsabilizarse ante los resultados reales, mejorar y actualizar constantemente a los educadores y realizar un continuo proceso de investigación que retroalimente la práctica de esta educación.⁵¹ Son acciones que parecen evidentes pero que no han estado presentes a lo largo de la historia de la educación de adultos en México, quizá si se tomaran éstas y otras propuestas, la educación de adultos en nuestro país sería una alternativa viable para disminuir el analfabetismo adulto que, si se ha llegado a ver disminuido, parece ser gracias a las modificaciones que se han llegado a dar en la educación de la población infantil y no por las acciones que el INEA ha realizado.

La educación de adultos debe preocuparse ser una alternativa que articule las condiciones que permitan que los adultos, con independencia de su edad o condición, puedan acceder a éste sistema educativo, ya que es una realidad que los migrantes, la población indígena y las personas discapacitadas, tienen un acceso aún más difícil a este tipo de educación, lo que evidencia que hay múltiples fallas que precisan de soluciones inmediatas. Este tipo de educación se dirige a la población que busca obtener nuevas aptitudes y conocimientos, por lo que debe preocuparse por lograr programas exitosos que articulen las condiciones necesarias para que los adultos puedan acceder a este sistema educativo de manera eficaz, pues si este tipo de educación es visto como una nueva oportunidad para quienes se quedaron sin las competencias básicas de educación, se necesita ofrecer la posibilidad de concluir sus estudios a las personas que en su momento no pudieron realizarlos, de una manera satisfactoria.

La educación liberadora: más allá de una alternativa educativa

Gracias al trabajo de algunos programas se ha demostrado que “las campañas, como medidas aisladas no producen el efecto deseado, aun cuando se logre reducir en cierto porcentaje el analfabetismo, en cambio, como una acción integrada dentro de un proceso más amplio que logra movilizar a la población y cambiar las estructuras sociales”⁵² han logrado resultados importantes. Sin duda, Paulo Freire ha proporcionado una de las

⁵¹ Véase Pablo Latapí Sarre y Manuel Ulloa, *op. cit.*, p. 71-72.

⁵² María Isabel Infante R., *Fundamentos para la alfabetización de alumnos en América Latina*, México, 1958, Centro de Estudios Educativos, p. 59.

teorías pedagógicas que resuelven muchas de las dificultades que enfrentan la educación en general y la alfabetización en particular, por lo que el método de Freire ha ejercido gran influencia en los programas de alfabetización no solo de Brasil sino también en gran parte de América Latina, África, y en algunos puntos de Europa, Australia y Estados Unidos, pues a través de éste se ha logrado que en poco tiempo se realice la alfabetización de adultos. Aunque es primordial decir que la principal finalidad del método de Freire no es que las personas aprendan a descifrar y escribir letras y números, si no que cada persona aprenda a leer y a escribir su cultura, su mundo y su historia porque, como afirma Miguel Escobar, “El método de Freire fue creado como una alternativa que hiciera posible que los hombres y las mujeres, a los que se les había negado el derecho de expresar y de decidir su vida, pudieran conquistar este derecho”⁵³.

Hoy día, la alfabetización, como el resto de la educación, se ha entendido como el trabajo para adquirir una capacidad técnica y no como una actividad que tienda a la libertad y desarrolle las habilidades y capacidades de los individuos en favor de toda la sociedad, por ello, Freire distinguió dos tipos de educación: La bancaria o narrativa y la liberadora o problematizadora. La primera sirve a la dominación manteniendo la contradicción educador-educando, es decir, se basa en la existencia de un educador que sabe, habla, disciplina y decide, mientras que el educando es un sujeto que no sabe, por lo que solo debe escuchar y obedecer; en este tipo de educación se valora “la promoción jerárquica, la sumisión y la pasividad [...] que el maestro interpretará como síntoma de creatividad”⁵⁴, así, se transforma al educando en una “vasija” que necesita ser “llenada” por el educador pues cuanto más llene los recipientes con sus conocimientos mejor educador será y cuanto más se dejen llenar mejor educandos serán. Por el contrario, la educación liberadora supera la contradicción educador-educando, pues el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que en tanto educa es educado a través del dialogo con el educando, es decir, en la educación liberadora el educando también educa. La educación liberadora propone que el educador además de enseñar su disciplina desafíe al educando a pensar críticamente su realidad económica, social y política, lo que finalmente llevará a la liberación de ambos, y es que, como Freire afirmó, “una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta [...] es trabajar contra la fuerza

⁵³ Miguel Escobar, “Prologo” en *Paulo Freire y la educación liberadora*, SEPCultura, México, 1958, p. 10.

⁵⁴ Luis Alberto Ayala Blanco y Citlali Marroqui, “El sentido de la educación pública”, en *El poder frente a sí mismo*, Sexto Piso, México, 2003, p. 74.

de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta”⁵⁵. Entonces, en el contexto de la educación liberadora, la alfabetización no puede entenderse como la repetición mecánica del “pa-pe-pi-po-pu” o como la memorización de palabras y frases que, para colmo, no tienen que ver con la realidad de los educandos porque, como afirma Jorge Padua, la alfabetización no debe ser

...un acto mecánico de un educador que deposita palabras, letras y números en un individuo apático, indolente, poco inteligente e incapaz [porque] alfabetizar es sinónimo de concientizar, es la creación del cambio de la mentalidad oprimida a la mentalidad libre en la que el hombre se ubica en la naturaleza y en la sociedad en la que se desarrolla su capacidad crítica para analizar las causas y consecuencias y para tomar cursos de acción que la transformen.⁵⁶

Freire también abordó un problema muy recurrente en el proceso educativo, que además, resulta contrario a la educación liberadora: la Invasión cultural. Ésta aparece cuando los educadores se incorporan al contexto de una comunidad imponiendo su visión del mundo, así, como invasores, toman el lugar de actores y convierten a los invadidos en sus objetos, teniendo como tendencia educativa la transmisión de “su” conocimiento, de “su visión urbanamente deformada”. Y es que, como advirtió Freire, buena parte de estos educadores son producto de “los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que [...] Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros invasores”⁵⁷, por ello, el pedagogo habló de la imprescindible “reconversión de las mentalidades”, una reconversión que haga posible que los educadores se integren a las comunidades, lo que permitirá el reconocimiento de la experiencia de los grupos populares. Un educador liberador debe conocer y reconocer que es necesario “transformar en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y culturas”⁵⁸, porque la educación liberadora no solo implica el entendimiento de ésta sino la acción misma, por ello, es imprescindible que antes de que un partidario de la educación liberadora comience su labor se pregunte si verdaderamente está comprometido con la actividad, “si realmente cree en el pueblo, en los hombres simples, en los campesinos. Si realmente es

⁵⁵ Paulo Freire, “Primera carta: Del espíritu de este libro”, en *Pedagogía de la indignación*, Morata, 2001, Madrid, p. 54.

⁵⁶ Jorge Padua, *El analfabetismo en América Latina: Un estudio empírico con especial referencia a los casos de Perú, México y Argentina*, Colmex, México, 1979, *op. cit.*, p. 28.

⁵⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, México, 2000, p. 198.

⁵⁸ Emilia Ferreiro, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia” en *La Educación*, Organización de los Estados Americanos, Washington, 1996, N° 123-125, p. 13.

capaz de unirse a ellos y con ellos cambiar el mundo”⁵⁹, lo que puede evitar caer en prácticas mesiánicas. Las prácticas que han llevado a que algunos grupos, aparentemente contrarios a la educación narrativa, terminen imponiendo su comprensión del mundo, han olvidado que son los mismos educandos los que deben enfrentar su realidad para poder liberarse y actuar, ya que, como refirió Amílcar Cabral, entre los educadores liberadores se pueden dar verdaderos contextos de formación solo cuando “al proporcionar la unidad de la práctica y la teoría, preparan el ‘suicidio’ [de clase] que no se da sino en comunión con las clases oprimidas en la lucha por la liberación”⁶⁰.

Con base en todo su pensamiento, y de manera muy particular, Freire propuso un método de alfabetización de adultos, que es un instrumento tanto del educador como del educando, según el pedagogo, este debería comenzar con encuentros informales de educadores y educandos, en los que además de establecer una relación entre ambos individuos, se permite que el educador obtenga vocabulario típico del pueblo, ligado a sus experiencias y forma de vida; posteriormente se debe seleccionar un grupo de quince a dieciocho palabras, a las que se les conoce como palabras generadoras, de acuerdo a su riqueza fonética y a las dificultades que presentan, pues de acuerdo con Freire “parecen las suficientes para la alfabetización por medio de la concientización”, se debe obtener un universo de palabras que vayan de las más fáciles a las más complicadas fonéticamente hablando, y que permitan ir alfabetizando paulatinamente; después, es necesario crear situaciones que contengan la palabra generadora seleccionada y que desafíen al educando, acordes con la realidad del grupo y que ayuden alfabetizar al tiempo que se toma conciencia crítica de la situación presentada, pudiendo ser situaciones que vayan de lo local a lo nacional; más adelante se elaboran fichas que se mostrarán a los educandos, estas fichas deben presentar y representar la palabra generadora; finalmente se preparan fichas que contengan la descomposición de las familias fonéticas correspondientes al vocablo presentado.⁶¹

Sin embargo, aunque muchos sistemas educativos aseguran que emplean éste y otros sistemas pedagógicos de Freire, el enfoque con el que es usado demuestran que no es así, no obstante, además de las propias campañas de alfabetización que realizó Freire

⁵⁹ Paulo Freire, *“¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo veintiuno editores, México, 2007, p. 109.

⁶⁰ Miguel Escobar (comp.), *op. cit.*, p. 34.

⁶¹ Para conocer el método de manera teórica y práctica, véase Paulo Freire, “Educación y concienciación”, en *La educación como práctica de la libertad*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1979, p. 97-122.

en Brasil, podemos hablar de experiencias educativas que verdaderamente se han inspirado y que demuestran que el sistema freiriano brinda resultados verdaderamente exitosos. En Brasil, el Movimiento Sin Tierra (MST), gestado entre 1979 y 1984 y creado formalmente en el Primer Encuentro Nacional de Trabajadores Sin Tierra en 1984, en su lucha “por la tierra, por la Reforma Agraria y por la construcción de una sociedad más justa sin explotados ni explotadores”⁶², cuenta con un sistema educativo que inspirado en ideas de Paulo Freire, pues ocurrió que en los primeros campamentos del movimiento se encontraban algunas mujeres con formación educativa que fueron parte de los encuentros sobre educación popular que llevó a cabo el equipo de Freire años atrás, profesoras que son consideradas como las pioneras de las primeras escuelas del movimiento, debido a que, preocupadas por la educación de los niños sin tierra, establecieron una escuela en uno de los primeros campamentos del movimiento.⁶³

En el MST la preocupación por la educación siempre ha ido de la mano con la lucha por la tierra, con lo que el movimiento ha logrado tener un gran número de escuelas dirigidas a la educación de niños, grupos masivos de alfabetización de jóvenes y adultos, y a una formación de técnicos y educadores.⁶⁴ Pero lo más importante es entender la concepción educativa que se maneja al interior del movimiento y que conjuga la pedagogía de la lucha social con la pedagogía de la tierra y la pedagogía de la historia, porque para los sin tierra “educar es humanizar”. El movimiento tiene un gran número de escuelas en sus asentamientos en las que estudian niños, jóvenes y adultos, y dentro de las cuales existe una relación directa entre la escuela, la comunidad y su realidad social, no obstante, el MST considera que su lucha social es la base del movimiento educativo porque, como asegura Roselí Caldart, “La pedagogía del Movimiento no cabe en una escuela porque el movimiento no cabe en ella, y porque la formación humana tampoco

⁶² “...pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores”. La traducción es mía. Roselí Salette Caldart, “O MST e a formação dos sem terra: O movimento social como principio educativo”, en *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Clacso, Buenos Aires, 2001, p. 125.

⁶³ Véase Ana Yesica Martínez Villalba, “Fundamentos Filosófico-pedagógicos del proyecto educativo del MST” en, *Educación popular y movimientos sociales: El caso de la propuesta pedagógica del movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (Brasil)* en, <http://palas-atenea.filos.unam.mx/catalogos.html> (19 de agosto 2013) / Martha Harnecker, *Sin Tierra: Construyendo movimiento social*, Siglo Veintiuno, Madrid, 2002, p. 210.

⁶⁴ Es importante mencionar que el MST se esfuerza para lograr que el movimiento prepare a sus propios educadores, éstos asisten al Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (Iterra), un instituto creado en 1995, que además de impartir cursos de Magisterio, brinda cursos de enseñanza primaria y secundaria para jóvenes y adultos y un curso Técnico en Administración de Asentamientos.

cabe. Pero la escuela sí cabe en el movimiento y en su pedagogía...”⁶⁵. De esta manera podemos entender que el MST ha persistido gracias a que forma humanos que entienden que sus problemas no terminan con la adquisición de tierras ya que el problema es parte de la correlación de fuerzas sociales y políticas que no han cambiado, así, los miembros del MST se incluyen a la vida social de la que estaban excluidos, participando en la lucha social, proponiendo nuevos valores y transformando la realidad.

La educación inspirada en un proyecto que se involucra con los problemas sociales y confronta los procesos de exclusión social existentes, deja ver que el pensamiento freiriano y la labor conjunta de todos los actores ligados al quehacer educativo, adquieren importancia porque participan activamente en un proceso liberador al estar conscientes de que la educación es “una construcción significativa, en el sentido de que se le concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas”⁶⁶.

Bien es cierto que Freire no nos legó un instructivo que indique qué hacer ni cuándo hacerlo, pero lo que sí nos dejó fue una invitación a reflexionar sobre la labor educativa. Paulo Freire llamó a los educadores para que contribuyan a que los condenados de la tierra puedan “decir su palabra y comunicarla a otros en igualdad de condiciones”⁶⁷, a través del diálogo educador-educando educando-educador, y teniendo siempre presente que son los mismos hombres los que se deben revelar ante sí mismos como seres cautivos pertenecientes a una clase dominada.

Si se reconoce que el hombre es un ser creativo por naturaleza y que la educación lejos de oprimir dicha cualidad debería ayudar a desarrollarla y despertar en cada individuo la disposición, la iniciativa y la preocupación por los intereses de las colectividades, se podrá hacer frente a la educación que solo busca capacitar trabajadores para que ingresen al régimen de la producción, que busca adecuar a las personas a la corriente de la actividad social y económica imperantes, a la educación que, basada en el sistema económico solo “enseña habilidades sociales que sirven para la

⁶⁵ “A pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia...”. La traducción es mía. Roselí Salete Caldart, “Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia” en, <http://www.curriculosemfronteiras.org> (27 de julio 2013).

⁶⁶ Paulo Freire, “Prefacio” en *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós, Madrid, 1989, p. 10.

⁶⁷ María Isabel Infante R., *op.cit.*, p.9.

empleabilidad neoliberal: creatividad, trabajo en equipo, innovación, liderazgo, etc. [que] trata entonces de adecuar los procesos escolares a los procesos de producción generados en los modelos de calidad total que promueve el neoliberalismo”⁶⁸.

Así, en México, el sistema educativo no se preocupa por hacer llegar una educación pertinente y de calidad a todos los rincones del país, ni por mejorar la educación ya existente en beneficio de la sociedad. No se busca evaluar a los profesores y alumnos para verificar o reforzar la formación que se les da, ni para aumentar su calidad educativa, pues lejos de extenderse y diversificarse, la educación primero evalúa, después rechaza y excluye, dejando fuera a aquellos que no cumplen con los parámetros establecidos, pues nuestro sistema educativo forma parte de las políticas discriminadoras que promueven los Estados neoliberales, y excluye mediante programas de estudio generalizados y estandarizados que dejan de lado a una parte importante de la población, aumentando y perpetuando el rezago educativo existente.

Se dice que la educación es un pilar indispensable en la formación y desarrollo de los individuos y de las sociedades, y que como tal, el recibirla es un derecho inalienable de todo ser humano, pero al mismo tiempo, como afirman Almonacid y Arrollo, este derecho se ha negado, convirtiendo a la educación en una mercancía más que se negocia en el mercado, cuya escasez aumenta su valor⁶⁹.

Organismos internacionales y gobiernos de numerosos países aseguran que llevan a cabo programas que pretenden brindar educación para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, pero no llevaban a cabo acciones que eliminen las desigualdades socioeconómicas que favorecen los altos índices de pobreza, el bajo grado de escolaridad y, por supuesto, los altos índices de analfabetismo de una gran parte de la población mundial.

Nuestro sistema educativo tiene múltiples problemas que necesitan ser enfrentados, de manera contundente, pero lo más importante es saber que ni las mejores condiciones, intenciones, o programas, lograrán mejorar las condiciones educativas, en general, ni el analfabetismo adulto, en particular, si mantenemos estructuras que marginan a una gran mayoría del acceso a los bienes sociales.

⁶⁸ Véase Claudio Almonacid y Miguel Arrollo, “Educación, trabajo y exclusión social: Tendencias y conclusiones provisionales” en *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Clacso, Buenos Aires, 2001, p. 265

⁶⁹ Claudio Almonacid y Miguel Arrollo, *op. cit.*, p. 262.

Capítulo II. La UNAM y el INEA por la alfabetización en Guerrero

“Desarrollar una política cultural de alfabetización y pedagogía se convierte en un punto de partida importante para permitir que aquellos que han sido silenciados o marginados por las escuelas, los medios de comunicación, la industria cultural y la cultura del video puedan recuperar la autoría de sus propias vidas”⁷⁰

Henry Giroux

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), caracterizada por su vinculación y compromiso con los problemas sociales, por medio de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) y a través del servicio social de sus universitarios, ha llevado a cabo diversos programas, algunos hechos en colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), buscan reducir la tasa de analfabetismo adulto en diversos estados de la República Mexicana. Así, éste trabajo se desarrolló en torno a la labor realizada en el estado de Guerrero, denominado “La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la Alfabetización de Guerrero”. Pero antes de hablar de tal programa, me parece indispensable conocer más a fondo a las dos instancias que hicieron el convenio de colaboración, para tener presente la forma de trabajo y los objetivos particulares y comunes de éstas, lo cual nos puede llevar a contextualizar el escenario en el que se llevó a cabo el programa realizado en la Región de la Montaña en el estado de Guerrero. Posteriormente haré una revisión de las características con las que cuenta Guerrero, a través de lo cual se puede entender por qué se eligió dicho estado como sede del programa y como es que a pesar de que “El problema de la pobreza y la desigualdad [...] ha estado presente en la historia nacional desde que México se constituyó como nación independiente”⁷¹, hay algunas regiones del país que se han visto más afectadas que otras.

⁷⁰ Henry Giroux, “Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la rehabilitación política”, en *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Ediciones Paidós, Madrid, 1989, p. 30.

⁷¹ Javier Cabrera, “Pobreza y desigualdad”, *Economía Informa*, México, 2006, núm. 343, <http://www.economia.unam.mx> (19 de octubre 2012).

Las instancias

El INEA

El INEA es considerado como una instancia educativa descentralizada de la Administración Pública Federal, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con personalidad jurídica y patrimonio propio. Desde su creación se asumió como un organismo técnico, normativo y rector de la educación para adultos, que acredita la educación básica proporcionada por los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y las delegaciones.⁷²

El INEA se fundó el 31 de agosto de 1981 con el objetivo de tener una instancia que promoviera la investigación de campo de la educación de adultos, capacitara al personal requerido para la prestación de los servicios destinados a esta parte de la población, elaborara y distribuyera materiales didácticos, y aplicara, acreditara y certificara los estudios de primaria y secundaria para jóvenes y adultos. Con la creación de dicho instituto, la atención a los adultos quedó organizada en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y abierta, a la modalidad escolarizada correspondían las escuelas primarias nocturnas y secundarias para trabajadores; en la modalidad semiescolarizada se concentraban los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA); y en la modalidad abierta se insertó al resto de las instituciones y agrupaciones coordinadas por el INEA a través de la Dirección de Educación Básica.⁷³

⁷² El INEA transfiere a los gobiernos estatales, en particular a sus IEEA, los recursos y facultades para la operación de la educación para adultos y la toma de decisiones, de acuerdo con la normatividad nacional, en el ámbito geográfico donde se demandan los servicios, tratando de que de esta forma se dé una coordinación más directa y participativa con mayor injerencia de las instancias estatales, municipales, privadas y sociales en la atención del rezago educativo. Los estados están facultados para planear, organizar, dirigir, operar y controlar los servicios sin menoscabo de la posibilidad de elaborar e incluir contenidos regionales en los programas educativos. Los recursos federales para los Institutos Estatales se asignan a través de Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios, y los recursos de Educación Pública se canalizan al INEA a través de la SEP, para el funcionamiento de sus oficinas centrales, para la producción de los materiales nacionales y para la operación de las delegaciones. El INEA suscribió convenios de coordinación con la mayoría de los gobiernos estatales para la descentralización de los servicios de educación para adultos, no obstante, en el Distrito Federal y Nuevo León aún no se concluye el proceso de descentralización por lo que el INEA les proporciona sus servicios a través de las denominadas delegaciones. Véase INEA, “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)”, en <http://www.inea.gob.mx> (28 de noviembre 2012).

⁷³ Véase Valentina Torres Septién, “Reforma y práctica 1970-1980”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP/INEA/Seminario de Historia de la educación Colmex, México, 1994, Tomo III, p.631.

Actualmente al INEA se le atribuyen las obligaciones de definir, desarrollar, promover y, a través del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), proporcionar servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria; coadyuvar a la educación comunitaria para adultos conforme a los programas aprobados; dar oportunidad a estudiantes de otras instituciones para que cumplan con su servicio social educativo; participar en los Servicios de Educación General Básica para Adultos; realizar actividades de difusión cultural que complementen y apoyen sus programas; difundir, a través de los medios de comunicación colectiva, los servicios que preste y los programas que desarrolla, así como proporcionar orientación al público sobre los mismos; también se le asigna la tarea de coordinar sus actividades con instituciones que ofrezcan servicios similares o complementarios y apoyar a dependencias, organismos, asociaciones y empresas en las labores afines que desarrollen. Esto con la finalidad de brindar servicio a las personas mayores de quince años de edad que no tuvieron la oportunidad de aprender a leer ni escribir, a las que no han concluido su primaria o secundaria y, a través de los convenios establecidos de colaboración con diversas instituciones, a las que requieren de los servicios de educación a nivel medio superior.⁷⁴

Además de dar servicio a la población en general, el INEA pretende dirigirse de manera específica a los grupos indígenas, ya que esta población es la que presenta el mayor porcentaje de analfabetismo en el país, para lo cual ha incluido el programa MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) que abarca desde la alfabetización hasta la secundaria, e intenta ofrecer a los jóvenes y adultos indígenas la posibilidad de aprender a leer, escribir y hacer operaciones de cálculo básico, o de continuar estudiando a las personas que ya adquirieron estas habilidades. El instituto cuenta con textos escritos en amuzgo, ch'ol, chatino, chinanteco, cora, cuicateco, hñahñu, huave, mazahua, mazateco, maya, mixe, mixteco, náhuatl, rarámuri, p'urhépecha, popoluca, tarahumara, tlapaneco, tepehuano, tojolabal, totonaco, triqui, tzeltal, tzoltzil, xi'ui, yokot'an, zapoteco y zoque. Sin embargo, los programas ofrecidos por el INEA no distan de los que ofrece la educación oficial

⁷⁴ El servicio también se les presta a niños y jóvenes de 10 a 14 años que por encontrarse en situación especial o de vulnerabilidad no han tenido la oportunidad de cursar o concluir sus estudios de primaria. Todo mediante un continuo proceso de inscripción abierto durante todo el año, para lo cual es necesario realizar trámites de inscripción que incluyen una entrevista en la que se debe ofrecer información que ayude a determinar el conocimiento en la lectura y la escritura, así como el grado de bilingüismo para el caso de hablantes de lengua indígena. Véase INEA, "Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 2010", en <http://www.inea.gob.mx> (27 de noviembre 2012).

dirigida a la población indígena infantil y juvenil, pues al igual que ésta, resulta poco pertinente para la realidad de las diferentes comunidades indígenas.

La labor del INEA también trata de ofrecer a los jóvenes y adultos mexicanos que viven fuera de México, información y recursos educativos para que puedan alfabetizarse, cursar la primaria y/o la secundaria, para lo cual cuenta con un área de Asuntos Internacionales responsable de atender y dar seguimiento a los programas en el exterior⁷⁵.

Para la acreditación de todos los cursos educativos del INEA, es necesario presentar el módulo completo de estudio trabajado,⁷⁶ una Hoja de avance avalada por el asesor (o por el técnico docente o el Coordinador de zona para el caso de los estudiantes libres) y la presentación de un examen final que es calificado y registrado en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), es decir, en el sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos del INEA.⁷⁷

La etapa de alfabetización, que es el nivel en el que centro mi mayor interés, forma parte de la primaria y se le conoce como nivel inicial, para poder concluir esta etapa se deben de acreditar tres módulos básicos: “La palabra”, “Para empezar” y “Matemáticas”. Esta etapa está basada en el método de enseñanza de lecto-escritura de Paulo Freire, de hecho, según Ernesto Meneses, desde la creación del INEA se tomó el modelo del pedagogo por considerar a Freire como el “inventor de un método para la alfabetización masiva, quien lograba, mediante las palabras generadoras y los círculos de lectura, la redención del iletrado en 45 días”⁷⁸. En la enseñanza inicial, a través de “La palabra”, se instruye al adulto en el uso y manejo del alfabeto para, más adelante, comenzar la

⁷⁵ El INEA, conjuntamente con el Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), lleva a cabo la programación anual de envío de materiales de muestra a las Plazas Comunitarias en el exterior. Adicionalmente y de acuerdo a la calendarización anual validada por la SRE, imparte Seminarios-Taller de Formación de Formadores en Estados Unidos. Véase INEA, “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)”, en <http://www.inea.gob.mx> (28 de noviembre 2012).

⁷⁶ Un módulo es un paquete impreso que contiene diversos materiales, como libros y cuadernos de trabajo que incluyen las actividades a desarrollar, autoevaluaciones y la Hoja de avances; cada módulo puede ser resuelto por el alumno con opcional ayuda de un asesor del INEA.

⁷⁷ El examen final de módulo, que nunca será el mismo, puede ser presentado cuantas veces sea necesario hasta su acreditación y la calificación aprobatoria obtenida será definitiva.

⁷⁸ Ernesto Meneses Morales, “El saber educativo”, en *Un siglo de educación en México*, FCE/ Conaculta, México, 1998, Tomo II, p.32.

enseñanza de operaciones matemáticas básicas. La metodología para el aprendizaje del alfabeto del INEA está conformada de 14 palabras y se desarrolla en varias fases: Primero el adulto tiene que iniciar con el descubrimiento del vocabulario por medio las palabras generadoras que irán acompañadas de su representación gráfica, posteriormente se crean situaciones que relacionen dichas palabras con la vida y actividades de los educandos, después se deben redactar fichas con las familias fonéticas correspondientes a la palabra generadora, y finalmente, con las familias fonéticas se crean nuevas palabras⁷⁹. Todo esto con la ayuda de libros de texto para el educando y el asesor del INEA, los cuales son entregados por el instituto tras la inscripción de los educandos.

Pero una vez explicado el método del INEA, es imprescindible hacer énfasis en que el instituto solo toma una parte del método de Freire, dejando de lado la parte que Freire consideraba como la más importante, pues antes de comenzar con el trabajo de alfabetización, para Freire, era indispensable iniciar con el desarrollo de la crítica del educando-educador por medio del concepto “cultura”, lo que le ayudaría a descubrir el papel activo de todo hombre en y con su realidad, además de darle conciencia crítica al analfabeto sobre la necesidad de aprender a leer y escribir, con lo que se trata de concientizar y no de convencer. Por otro lado, Freire descartaba las “cartillas” o libros de texto porque, desde su punto de vista, dan palabras y frases que deberían surgir del mismo analfabeto, reduciéndolo a mero objeto y no sujeto, para Freire las cartillas solo deberían servir para el desarrollo del canal visual-gráfico, de lo contrario los signos gráficos serían algo dado que reduce al analfabeto a objeto y no sujeto.⁸⁰ Por lo que, la manera en la que el INEA y algunas otras instancias emplean el método freiriano provocar

⁷⁹ Una palabra generadora es aquella palabra que debe estar relacionada con el entorno del educando, y que se toma con el objetivo de conocer, y posteriormente identificar las consonantes que la componen, mediante su descomposición en sílabas, a través de lo cual se busca que al final se generen un mayor número de palabras. Por ejemplo, la primera palabra en el método del INEA es “Pala”, una vez que se le presenta al alumno la palabra con su imagen se trata de relacionar el objeto con su vida, después se descompone la palabra en “pa” y “la”, se verifica su sonido y se procede a conocer la familia fonética de cada una, es decir, “pa”, “pe”, “pi”, “po”, “pu” y “la”, “le”, “li”, “lo”, “lu”; una vez que el educando reconoce ambas familias, se le invita a crear nuevas palabras, como podría ser “pila”, “Lupe”, etc.

⁸⁰ Véase Paulo Freire, “Educación y concienciación”, en *La educación como práctica de la libertad*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1979, p. 108, 109. Para conocer el método con más detalle véanse las páginas 23 y 24 del presente trabajo.

que los principios del brasileño inminentemente sufran el “vaciamiento de contenido o manipulación, de acuerdo con el enfoque con que es usado”⁸¹.

No obstante, el INEA asegura que en todos sus niveles y etapas se pretende propiciar en las personas jóvenes y adultas el desarrollo, uso y continuidad de las habilidades adquiridas como herramientas para poder enfrentar situaciones que a diario se presentan en la vida del educando; a través de la alfabetización, afirma, se busca que las personas adquieran las habilidades de la lectura, la escritura y el cálculo escrito, y se impulsa al alumno a utilizar y aplicar de manera continua y eficiente sus nuevas habilidades, de forma que no recaigan en el analfabetismo por desuso, olvido o incompreensión.⁸²

El INEA pretende “combatir el rezago educativo para lograr una mejor forma de vida y de nuevas oportunidades para las personas jóvenes y adultas”⁸³, pero cabe preguntarnos: ¿La disminución de los índices de analfabetismo y el aumento de los años promedio de escolarización de la población adulta en el país, se debe a la labor desarrollada por el INEA o a los cambios que se han llegado a dar en la situación escolar de la población infantil? La presencia del instituto en nuestro país ha sido imprescindible en la educación de los adultos, sin embargo, lo que podemos decir con certeza es que desde su establecimiento, el logro más importante del INEA ha sido la sistematización de acciones relacionadas con la educación de los adultos y la mayor visibilidad política que se ha dado a este tema.

La DGOSE

La DGOSE es una de las cinco instancias que constituyen a la Secretaría de Servicios a la Comunidad de la UNAM⁸⁴. Dicha Dirección es la instancia encargada de brindar

⁸¹ María Isabel Infante R., *Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*, Centro de Estudios Educativos, México, 1983, p. 45.

⁸² Véase INEA, “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)”, en <http://www.inea.gob.mx> (28 de noviembre 2012).

⁸³ Véase INEA, “Instituto Nacional para la Educación de los adultos 2010”, en <http://www.inea.gob.mx> (26 de enero 2013).

⁸⁴ La Secretaría de Servicios a la Comunidad se creó en el 2001 por acuerdo del Rector Juan Ramón de la Fuente tras la desaparición de la Secretaría de la Rectoría. Las otras instancias que la constituyen son la Dirección General de Atención a la Comunidad Universitaria (DGACU), la Dirección General de Actividades

servicios de orientación psicopedagógica, becas, premios y reconocimientos, servicio social, bolsa de trabajo, actualización de orientadores e información, a la comunidad universitaria.

Para conocer los antecedentes de la DGOSE es necesario remontarse a la década de los años cuarenta cuando, con el nacimiento de la Orientación Educativa en México, la UNAM creó el Instituto de Orientación Profesional. Ya a finales de los cincuenta se estableció el Doctorado de Orientación Profesional perteneciente a la carrera de Psicología en la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y se fundó el Departamento de Psicopedagogía a nivel central y el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria. En 1966 se fusionaron los dos departamentos de Psicopedagogía y el de Orientación y se dio origen a la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales, cabe destacar que en esta etapa se impulsó un enfoque amplio de la orientación en México, con el fin de incidir en la formación integral de los estudiantes.⁸⁵

En 1997 se incorporó la orientación educativa a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, ya que se identificó como el eje articulador de diversos procesos y áreas funcionales de la Secretaría, además se creyó que esta acción permitirían ligar los procesos de apoyo directo, explotar las ventajas y potencialidades de las acciones de apoyo estudiantil y retroalimentar a su vez a las dependencias académicas, en su característica de ser un proceso técnico relacionado con la función docente. Ya en 1998, dentro de la Secretaría de asuntos estudiantiles y bajo la dirección de la Doctora María Elisa Celis Barragán, se creó la DGOSE, dicha dirección actualmente sigue a cargo de la Dra. Celis que funge como la Directora General.⁸⁶

Entre sus múltiples actividades, la DGOSE ha realizado “La UNAM por la alfabetización en tu comunidad”, dicho programa se ha propuesto llevar campañas de alfabetización a lugares marginados que cuentan con altos niveles de analfabetismo. El proyecto estableció como objetivos específicos: contar con un modelo flexible de apoyo a la alfabetización que se adecue a características a nivel local, estatal y federal, que

Deportivas y Recreativas (DGADyR), el Programa de Vinculación con los Exalumnos de la UNAM (PVE) y la Dirección General de Servicios Generales (DGSG). Véase DG-PL, *Memoria UNAM 2001*, en <http://www.planeacion.unam.mx> (05 de marzo 2013).

⁸⁵ Véase Ricardo Quintero Trápala, “La Orientación educativa”, en *La Orientación Educativa ante la Reprobación en la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 2 (UNAM). Una Perspectiva Fenomenológica*, Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, UPN, México, 2002, p. 30-32 / *Memoria 1997*, UNAM, México, 1998, p. 1047-1048.

⁸⁶ *Memoria 1998*, UNAM, México, 1999, p. 1069.

permita su generalización; contar con el Manual de Operación del Programa y actualizarlo periódicamente; establecer criterios e indicadores para la evolución de las acciones de alfabetización; apoyar la implementación del programa en vinculación con otras universidades e instituciones de educación superior; organizar reuniones nacionales de intercambio de experiencias y evaluación de resultados del programa; integrar grupos multidisciplinarios de 10 prestadores de servicio social; que el 100% de los estudiantes prestadores de servicio social comunitario cumplan con su servicio social; que al menos el 1% de los estudiantes participantes se titulen por tesis u opción titulación a través del servicio social; e incorporar a 10 académicos en asesorías e investigación sobre el programa.⁸⁷

“La UNAM por la alfabetización en tu comunidad” surgió como parte del programa “La UNAM en tu comunidad” creado en el 2005. Con La UNAM en tu comunidad, en 2007, la Universidad Nacional colaboró con las actividades realizadas por el *Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización*, con el objetivo de disminuir los índices de analfabetismo de esa entidad, esta experiencia permitió el diseño del programa de servicio social para la alfabetización, sin embargo, “La UNAM por la alfabetización en tu comunidad” se creó como tal hasta el 2008 y fue desarrollado en los municipios de Ecatepec y Chimalhuacán, Estado de México.⁸⁸ Tras tal experiencia se planteó extender el programa a nivel nacional para el siguiente año, iniciando en el estado de Guerrero.

Se consideró pertinente realizar el programa con la colaboración de jóvenes universitarios que realizarían labores como parte de su servicio social, por ser una excelente oportunidad en la que la comunidad universitaria prestara sus servicios a la sociedad, pues este tipo de actividades pueden contribuir a que el servicio social no solo sea visto como uno de los requisitos para poder concluir la licenciatura, sino como una retribución real del universitario para la comunidad. Pues desde mi punto de vista, los

⁸⁷ Véase DGOSE, “Programa de servicio social: La UNAM por la alfabetización en tu comunidad”, en <http://www.dgoserver.unam.mx> (26 de febrero 2013).

⁸⁸ Esta participación fue una prueba piloto que sirvió como experiencia para posteriores programas, pues el proyecto de alfabetización no solo se realizó en Guerrero, en febrero del 2011, también se llevó a cabo un convenio con el estado de Puebla, realizado también en colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). “La UNAM por la alfabetización en Puebla” es el programa estatal que hoy día sigue vigente, aunque no debemos olvidar que también está en funcionamiento el programa “La UNAM por la alfabetización en tu ciudad”. Véase DGOSE, “Manual de operación del Programa de Servicio Social ‘La UNAM en tu Comunidad’ en Vinculación Universidad-Municipio”, en <http://www.dgoserver.unam.mx> (21 de febrero 2013) / DG_PL, *Memoria 2008*, en <http://www.planeacion.unam.mx> (30 de enero 2013).

universitarios tenemos un compromiso con nuestra sociedad, y este tipo de actividades pueden ser una oportunidad para demostrarlo; por otro lado, este tipo de proyectos sirven para poner en práctica los conocimientos adquiridos en nuestra formación en casos reales y concretos, ya que la práctica es una etapa indispensable en la construcción del conocimiento, pues el conocimiento real no se conforma solo de teoría, sino que

...la práctica social es la base del conocimiento y de la radicalidad, [y] es también a partir de la práctica social que se construye la metodología, en una unidad dialéctica, para regresar a la misma práctica y transformarla. Así, la metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.⁸⁹

El convenio

Trabajando por un fin común, el 1 de septiembre de 2009, la UNAM y el INEA firmaron el convenio de colaboración denominado “Programa La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la Alfabetización de Guerrero”. Se acordó que la UNAM participaría con brigadas multidisciplinarias de servicio social, mientras el INEA lo haría en la capacitación de estudiantes y financiamiento del proyecto. Ante el rector de la Universidad Nacional José Narro Robles, el entonces titular del INEA, Juan de Dios Castro Muñoz aseguró que desde la creación del instituto se ha logrado que millones de personas aprendan a leer, a escribir y a que concluyan su educación primaria o secundaria. Así, en el marco del 28 aniversario del INEA, Juan de Dios Castro Muñoz y José Narro Robles firmaron el convenio de colaboración que contempló el plan piloto para la alfabetización en los municipios Alcozauca de Guerrero, Atlamajalcingo del Monte, Atlixac y Xalpatláhuac de la Región de La Montaña, que a su vez ubicarían en Chilapa de Álvarez y Tlapa de Comonfort sus centros de operaciones.⁹⁰ En el presidium donde se llevó a cabo la firma

⁸⁹ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XX, México, 1984, p. 16-17.

⁹⁰ De acuerdo a las reglas de operación establecidas, para que el INEA preste sus servicios educativos, primero se debe realizar un estudio de las comunidades y la población en el cual se detectan las necesidades educativas, para poder definir las estrategias que se van a implementar más adelante, posteriormente se deben hacer los contactos necesarios para obtener los recursos y apoyos de los sectores necesarios y se garantizan y distribuyen por los materiales educativos. Después se debe dar a conocer a la población todo lo relacionado con el programa educativo a través de campañas de difusión (al tiempo que se debe de vincular y organizar el trabajo de los asesores). Más tarde se debe de formar y actualizar a todas las figuras educativas para hacer funcionar y mejorar los programas, proyectos y convenios. Véase “Reglas de

del convenio no solo estuvieron el director general del INEA y el rector de la UNAM, también se encontraban el entonces gobernador de Guerrero Zeferino Torreblanca Galindo, el secretario de Educación José Luis de la Vega Otero, la directora académica del INEA Luz María Castro Mussot; la ex diputada federal Ruth Zavaleta Salgado y el presidente de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Luis H. Álvarez, entre otras personalidades.⁹¹

Se informó que se diseñó una campaña de comunicación y difusión que incluía la elaboración, de manera permanente, de cápsulas que serían transmitidas a través de Radio de la Montaña en las tres lenguas maternas de esa región guerrerense: náhuatl (naua), mixteco (tu'un isavi) y tlapaneco (me'phaa), todo con la intención de sensibilizar a la población de las localidades en las que operaría el Programa. Además, con este mismo fin, se planteó que las brigadas multidisciplinarias conformadas por estudiantes también realizaran labores comunitarias y talleres informativos de sensibilización y participación con diferentes grupos de la población atendida. Las personas que quedarían a cargo del programa sería la subdirectora de Servicio Social y Vinculación Laboral de la DGOSE, Ana de Gortari Pedroza y la jefa del Departamento de Programas Multidisciplinarios de la DGOSE, Claudia Navarrete García. Por su parte, el entonces director general del Instituto Estatal para la Educación de los Jóvenes y Adultos de Guerrero (IEEJAG), Genaro Rey Meneses, dio a conocer que le corresponderá a dicha instancia el apoyo operativo y la promoción del programa.⁹²

Una vez firmado el convenio se realizó una convocatoria que logró reunir a 50 jóvenes, que más adelante fueron capacitados durante varios meses. Finalmente el 8 de septiembre, después de una ceremonia realizada en la explanada ingeniero Javier Barros Sierra de la Torre de Rectoría, y en presencia del rector José Narro, del secretario de Servicios a la Comunidad Ramiro Jesús Sandoval y de la directora de la DGOSE, partieron cuatro brigadas conformada por alumnos de distintas facultades con destino al estado de Guerrero.⁹³ Ésta primera brigada fue considerada como un plan piloto que debía realizar, sobre todo, labores de censo y conformación de grupos de alfabetización, y

Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)", en <http://www.inea.gob.mx> (28 de noviembre 2012).

⁹¹ Véase INEA, "INEA y UNAM contra el analfabetismo en Guerrero", en <http://www.inea.gob.mx> (26 de febrero 2013).

⁹² *Idem.*

⁹³ Véase Gustavo Ayala, "Alfabetizan universitarios en la Sierra de Guerrero", en *Gaceta UNAM*, <http://www.dgcs.unam.mx> (15 de enero 2013).

estaría en Guerrero de septiembre de 2009 a febrero de 2010, para después dar paso a la siguiente brigada que daría seguimiento al programa.

Más tarde, con el fin de relevar a la brigada que ya se encontraban trabajando en el programa (ya que por tratarse del servicio social de los universitarios se tenía contemplado que cada brigada durara solo seis meses), la DGOSE convocó nuevamente a universitarios a realizar su servicio social, prácticas profesionales o voluntariado; y en octubre del 2009 se inició la capacitación de los nuevos participantes que, después de conformar nuevas brigadas, el 8 de febrero del 2010 partieron de Ciudad Universitaria con destino a Tlapa de Comonfort, Guerrero, pues se contemplaba que para dar seguimiento a los trabajos de alfabetización, una semana después, los universitarios serían distribuidos en los cuatro municipios.

El 12 de febrero se realizó una ceremonia en Alcozauca de Guerrero, con la participación del Rector José Narro, del gobernador Zeferino Torreblanca, la directora de la DGOSE, del director del IEEJAG y de presidentes de diversos municipios de la región. En tal ceremonia, se presentaron a algunas personas beneficiadas por el programa y a universitarios miembros de la primera y segunda brigada; en dicho evento se reconoció el trabajo realizado a través de “La UNAM, el INEA y el IEEJA por la alfabetización en Guerrero”⁹⁴, de igual forma, se habló de la continuidad del programa “reiterando el compromiso de la Universidad Nacional con la comunidad”⁹⁵.

⁹⁴ Véase Gustavo Ayala, “Gran labor de alfabetización en la sierra de Guerrero”, en *Gaceta UNAM*, en <http://www.dgcs.unam.mx> (15 de enero 2013).

⁹⁵ *Idem*.

¿Por qué en Guerrero?

“... las condiciones de un estado atrasado, como lo es el de Guerrero, en donde las luchas campesinas presentan un cuadro de por sí *sui generis*: pero no porque allí los hombres del campo posean un conciencia de clase y una educación política superiores a otras regiones rurales del país, ni mucho menos, sino precisamente porque la explotación, la opresión y demás calamidades sociales que se han padecido por siglos, habían llegado al máximo soportable...”⁹⁶

Baloy Mayo

Las condiciones socioeconómicas de la población que habita en los diferentes estados que conforman a la República Mexicana, varían entre sí, sin embargo, el mayor número de personas en situación marginal se encuentra en las zonas rurales de algunos estados en particular.⁹⁷ De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), los estados que tiene más localidades con alto grado de marginación son Chiapas, Guerrero, Chihuahua, Oaxaca y Veracruz, pero de acuerdo al número de habitantes en esta situación Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz conforman el cuadro de la pobreza extrema del país.⁹⁸ A nivel nacional el alza de la pobreza patrimonial en los últimos años fue de casi 5 millones de personas, por lo que ahora hay unos 56 millones de personas en ese nivel, pero con base en la Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares (ENIGH) se puede observar un mayor aumento en la intensidad de la pobreza en Chiapas, Guerrero, Veracruz y Tabasco⁹⁹.

De esta manera, sabiendo que Guerrero es uno de los estados que se presenta constantemente en las listas de mayor marginalidad y pobreza del país, se hace necesario conocer más a fondo sus condiciones, para tratar de entender el no solo el cómo sino el por qué de su situación.

El estado de Guerrero se encuentra al sur de la República Mexicana y colinda con el Estado de México, Michoacán de Ocampo, Morelos, Oaxaca, Puebla y el Océano Pacífico; su capital es Chilpancingo de los Bravo. Su fundación data de octubre de 1849, cuando bajo la presidencia de José Joaquín Herrera, el congreso aprobó su creación; el

⁹⁶ Baloy, Mayo, *La guerrilla de Genaro y Lucio*, Grupo Jaguar Impresiones, México, 2001, p. 9.

⁹⁷ Datos del CONAPO indican que en las ciudades el 3.3% de las personas son analfabetas, en las zonas semiurbanas el 9.4% y en las zonas rurales el 15.7%, véase CONAPO, “Marginación de las localidades 2010”, en *Índice de marginación por localidad*, en <http://www.conapo.gob.mx> (12 de noviembre 2012).

⁹⁸ *Idem*.

⁹⁹ El aumento fue del 35 por ciento. Véase Angélica Enciso, “El ejército de pobres *enroló* ya a la mitad de la población”, en *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx> (15 de diciembre 2012).

estado se constituyó de territorios del Estado de México, Michoacán y Puebla, y para gobernarlo se designó al general Juan Álvarez. Guerrero debe su nombre al personaje Vicente Guerrero Saldaña, quien luchó por la independencia de México.¹⁰⁰

El estado tiene una extensión territorial de 63 596 km² (el 3.2% del territorio nacional), la mayor parte del territorio presenta clima cálido y cuenta con más de 30 ríos, lagunas y presas. Por sus tierras atraviesa la Sierra Madre del Sur y el Eje Neovolcánico, además en el suroccidente existe una zona costera con formación de llanuras costeras, playas, barras y cuerpos de agua, además cuenta con una gran variedad de flora y fauna, lo cual lo coloca como una de las entidades más biodiversas de México.

A nivel nacional Guerrero ocupa el lugar 22 por la aportación que hace al Producto Interno Bruto (PIB) del país,¹⁰¹ siendo los servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles el sector de actividad que más aporta al PIB estatal¹⁰². Por su parte, las actividades primarias (conformadas por la agricultura, la ganadería, el aprovechamiento forestal, la pesca y la caza) aportan un 5.64%, las secundarias (minería, construcción, electricidad, agua, gas e industrias manufactureras) un 17.97% y las terciarias (comercios, restaurantes, hoteles, transportes, información en medios masivos, servicios financieros, servicios inmobiliarios, servicios educativos y médicos, actividades de gobierno y resto de los servicios) un 76.9%¹⁰³. Sin embargo, la agricultura en el medio rural es la actividad más importante, se estima que alrededor de 800 mil personas producen gran parte de los alimentos de sus familias y en ocasiones el de la población urbana de la entidad y de otros estados, no obstante, los campesinos guerrerenses se encuentra en desventaja ante otras economías y han quedado cada vez más rezagados. De esta manera, la situación del campo en Guerrero puede ser visto como un reflejo de la realidad del campo mexicano caracterizado por el trabajo en exceso, la fragilidad y la desprotección en relación con las economías contra las que se le ha puesto a competir desde el TLC, pues como asegura Luis Hernández Navarro, "...el mundo rural mexicano sigue vivo gracias a los hombres y las mujeres que lo habitan, lo hacen producir y le

¹⁰⁰ Para conocer más sobre la historia del estado véase el libro *Breve historia de Guerrero* de Carlos Illades.

¹⁰¹ El PIB del estado es de 1.5%. Véase INEGI, *Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 2001-2009*, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (21 de enero 2013).

¹⁰² Véase en INEGI/ Información por entidad/ Guerrero <http://cuentame.inegi.org.mx> (27 de enero 2013).

¹⁰³ Véase INEGI, *Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa, 2005-2009*, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (20 de enero 2013).

mandan remesas desde sus nuevos hogares en Estados Unidos”¹⁰⁴. La agricultura de Guerrero no recibe apoyo del gobierno, sino todo lo contrario, tecnológicamente es de las más atrasadas porque básicamente esta actividad es de temporal, es decir, se rige de lluvias (que suelen ser irregulares) para regar las siembras; cuenta con superficies importantes de cultivos pero en pendientes inadecuadas; tiene predominio de suelos con fertilidad media y baja, empobrecidos por el mal manejo; posee un bajo índice de mecanización agrícola; cuenta con créditos limitados, insuficientes y poco oportunos, aunados a una elevada cartera vencida; tiene frecuentes problemas de tenencia de la tierra; e insuficiente y deficiente infraestructura de acopio y almacenamiento.

En cuanto a la ganadería aproximadamente el 39% del territorio guerrerense está destinado a esta actividad; de hecho en el inventario ganadero a nivel nacional el ganado de bovinos ocupa el lugar 12°, el 7° en porcinos y caprinos, el 14° en aves y el 6° en colmenas.¹⁰⁵

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) Guerrero tiene 3 388 768 habitantes (el 3.0% del total del país), de los cuales el 58% vive en zonas urbanas mientras que el 42% lo hace en zonas rurales, lo que nos indica que una gran parte de la población guerrerense sigue siendo campesina¹⁰⁶. Por entidad, Guerrero presenta la menor esperanza de vida con 74 años, mientras que por su tasa de natalidad ocupa el octavo lugar a nivel nacional¹⁰⁷. Con respecto a las condiciones de vida de la gente que habita dicho estado, se indica que la población total se distribuye en 804 801 viviendas particulares, aunque no todas cuentan con los servicios más básicos, o lo que se denomina condiciones mínimas de vivienda digna, pues solo el 61% dispone de agua entubada, el 76.5% tiene drenaje y el 95.3% cuenta con energía eléctrica.¹⁰⁸

En cuanto al ámbito educativo, las cifras tampoco resultan alentadoras, pues el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.3 años (lo que equivale a poco más del primer año de secundaria), ya que el 16.7 % de los habitantes de

¹⁰⁴ Luis Hernández Navarro, “El campo mexicano, desprotegido ante el acuerdo comercial, advierten productores”, en *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx> (17 de enero 2013).

¹⁰⁵ Véase *Enciclopedia Guerrerense*, Guerrero Cultural Siglo XXI, en <http://guerrero.gob.mx/articulos/economia> (22 de enero 2013).

¹⁰⁶ Véase INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010*, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (15 de febrero).

¹⁰⁷ Véase INEGI, *Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000)/Esperanza de vida según sexo, 1990 a 2012*, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (04 de enero 2013).

¹⁰⁸ Véase INEGI, *II Conteo de Población y Vivienda 2010*, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (25 de febrero 2013).

Guerrero son analfabetas, 15.3% no tiene algún grado de escolaridad concluido, el 55.5% tiene la educación básica terminada, el 0.2% cuenta con una carrera técnica o comercial, el 16.6% finalizó la educación media superior y el 11.7% concluyó la educación superior¹⁰⁹. Y es que resulta del todo necesario tomar en cuenta que las regiones con un alto índice de población indígena se caracterizan por tener los mayores niveles de analfabetismo, y Guerrero se ubica en el sexto lugar en cuanto al número de habitantes de origen indígena, habitantes que conforman el sector más olvidado del país.¹¹⁰

Del total de habitantes de la entidad 15% son indígenas pertenecientes principalmente a cuatro grupos: nauas (nahúatl), con 170 622 hablantes; tu'un isavi (mixteco) con 139 387; me'phaa (tlapaneco) con 119 291 y suljaa' (amuzgo) con 45 799; y del total de indígenas que habitan en el estado, el 14% no habla español, lo que les dificulta aún más el acceso a la dinámica social, económica y política, dadas las condiciones presentes en nuestro país.¹¹¹

Guerrero tiene una larga historia de marginación y pobreza que no parece mejorar, sino al contrario. El estado concentra 81 municipios distribuidos en 7 regiones: Acapulco, Centro, Norte, Tierra Caliente, Costa Chica, Costa Grande y la región de la Montaña. La población indígena se ubica esencialmente en la zona de la Montaña y en menor medida en la Costa Chica, siendo la Región de la Montaña una de las zonas más abatidas de Guerrero.

¹⁰⁹ Véase INEGI, *Panorama Sociodemográfico de México, 2011*, en <http://cuentame.inegi.gob.mx> (29 de enero 2013).

¹¹⁰ De acuerdo con el INEGI los estados con mayor número de habitantes indígenas son Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla y Guerrero. Por poner solo uno de muchos ejemplos, podemos ver las dificultades que se presentan en México para la población indígena porque “las probabilidades de que las mujeres que hablan una lengua indígena sepan leer y escribir son 15 veces inferiores a las de quienes sólo hablan ‘español’; véase César Arellano, “Altas tasas de analfabetismo entre las indígenas, según UNESCO”, en *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx> (05 de enero 2013).

¹¹¹ Véase INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010*, en <http://cuentame.inegi.gob.mx> (29 de enero 2013).

Mapa 1. Regiones de Guerrero



La Región de la Montaña

La región de la Montaña forma parte de las 36 zonas prioritarias del país que tienen como denominador común la pobreza, la migración, la violencia y la militarización. Está conformada por 19 municipios: Acatepec, Alcozauca de Guerrero, Alpoyecá, Atlixnac, Cochoapa el Grande, Copanatoyac, Cualac, Huamuxtitlán, Iliatenco, Malinaltepec, Metlatónoc, Olinalá, Tlacoapa, Tlalixtaquilla de Maldonado, Tlapa de Comonfort, Xalpatláhuac, Xochihuehuetlán y Zapotitlán Tablas; y de los diecinueve municipios de la Montaña, once son considerados como de muy alta marginación. A continuación, se presentan las características de cuatro municipios guerrerenses, ya que fueron elegidos como sedes del programa “La UNAM, el INEA y el IEEGAJ por la alfabetización en Guerrero”:

Alcozauca de Guerrero se encuentra al este de Chilpancingo, cuenta con una extensión territorial de 551.60 km² y tiene una población de 18,971 habitantes.¹¹² Colinda al norte con Tlalixtaquilla de Maldonado y Tlapa de Comonfort, al sur con Metlatónoc y Tlacoachistlahuaca, al este con el estado de Oaxaca, y al oeste con Xalpatláhuac y Tlapa de Comonfort. Su cabecera municipal, del mismo nombre, se encuentra a 227 km de la

¹¹² Véase INEGI 2011, Alcozauca de Guerrero, Guerrero, en <http://www.inegi.org.mx> (05 de enero 2013).

capital del estado.¹¹³ El grado promedio de escolaridad de la población es de 3.3 años (alrededor del tercer año de primaria) y la tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años es de 82.5%. Alcozauca cuenta con 27 escuelas de preescolar, 33 escuelas primarias (de las cuales 31 son indígenas) y 5 escuelas secundaria; cabe mencionar que para atender las 33 primarias solo se tienen 176 docentes. En el municipio se contabilizan 3,377 viviendas particulares habitadas, de las cuales solo 2 588 no tienen piso de tierra, 1 005 cuentan con agua potable, 1 434 tienen drenaje, 1 403 disponen de excusado, 3 125 tienen energía eléctrica, 1 584 cuentan con refrigerador y 66 disponen de computadora. Entre los habitantes de Alcozauca podemos encontrar población perteneciente a los nauas y tu'un isavi.

Atlamajalcingo del Monte se localiza al este de Chilpancingo, tiene una superficie de 199.40 km², que representan el 0.31 por ciento de la superficie total del Estado,¹¹⁴ y tiene alrededor de 5,143 habitantes¹¹⁵. Colinda al norte con los municipios de Xalpatláhuac y Copanatoyac, al sur con Malinaltepec y Metlatónoc, al este con Metlatónoc, y al oeste con Malinaltepec. Datos del INEGI nos indican que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 5.2 años (alrededor del quinto año de primaria) y la tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años es de 92.9%; el municipio cuenta con 13 escuelas de preescolar, 14 primarias (todas ellas dirigidas a la población indígena), 2 secundarias y 1 escuela de bachillerato; 65 son los profesores que se tienen para atender la educación en nivel primario. De acuerdo al último censo del INEGI, en A. del Monte se contabilizan 1,098 viviendas habitadas, de las cuales solo 997 cuentan con energía eléctrica, 827 no tienen piso de tierra, 718 disponen de agua potable en su vivienda, 531 tienen excusado, 251 cuentan con drenaje, 260 tienen refrigerador y 11 disponen de computadora. El producto que más se siembra en el municipio es el maíz y el sistema que más se usa es el de temporal.¹¹⁶ La cabecera municipal, Atlamajalcingo del Monte cuenta con 13 localidades: Álvaro Obregón, Benito

¹¹³ Véase *Enciclopedia Guerrerense. Guerrero Cultural Siglo XXI*, en <http://guerrero.gob.mx/municipios/montana/alcozauca-de-guerrero> (19 de noviembre 2012).

¹¹⁴ Véase *Enciclopedia Guerrerense. Guerrero Cultural Siglo XXI*, en <http://guerrero.gob.mx/municipios/montana/atlamajalcingo-del-monte/> (19 de noviembre 2012).

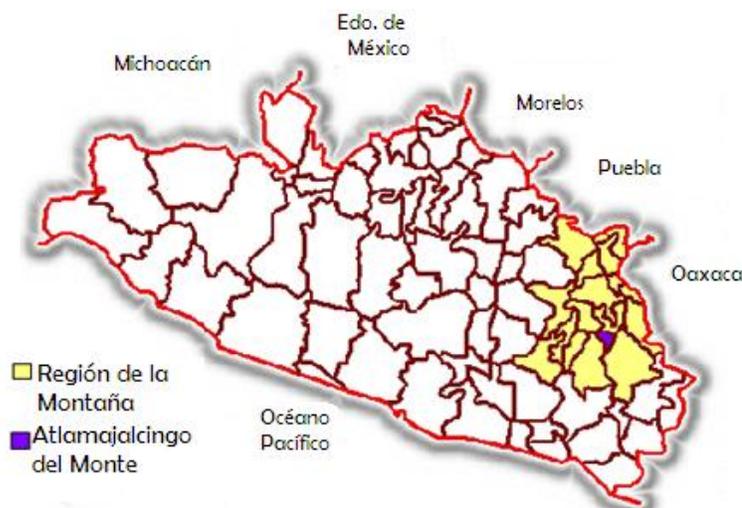
¹¹⁵ Véase INEGI 2011, Atlamajalcingo del Monte, Guerrero, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/> (07 de enero 2013).

¹¹⁶ El maíz, por sus múltiples variedades criollas y mejoradas, se adapta y se cultiva prácticamente en todas las regiones de Guerrero, bajo condiciones diversas de clima, suelo y topografía, destinándose la mayor parte de su producción al autoconsumo.

Véase INEGI 2011, Atlamajalcingo del Monte, Guerrero, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/> (07 de enero 2013).

Juárez, Cuautipán, Chinameca, Huehuetepéc, Ojo de Luna, Piedra Blanca, Plan de Guadalupe, El Rosario, San Isidro Labrador, Santa Cruz, Tepecocatlán y Zilacayotitlán. La población de la cabecera municipal descende del grupo tu'un isavi pero el municipio está conformado no solo de personas de este grupo indígena, sino que también del grupo me'phaa.

Mapa 2. La Región de la Montaña



Atlixac se encuentra delimitado por los municipios de Ahuacuotzingo, Acatepec, Tlapa, Copanatoyac, Zapotitlán Tablas, Chilapa y José Joaquín de Herrera, y cuenta con 576.41km² de superficie territorial.¹¹⁷ Su cabecera municipal, del mismo nombre, se encuentra a 125 km de la capital del estado. El grado promedio de escolarización de la población de 15 años en adelante, es de 3.9 (aproximadamente hasta el tercer grado de primaria), mientras que la tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años es de 85.9%. Atlixac cuentan con 39 escuelas de nivel preescolar, 48 primarias (de las que solo 35 son indígenas), 16 secundarias y 2 bachilleratos, destinados a los 26 341 habitantes, por si fuera poco, en este municipio las primarias son atendidas solo por 232 maestros. En cuanto a las viviendas se ha reportado que existen 5 657, de las cuales 4 170 no tienen piso de tierra, solo 3 394 disponen de agua de la red pública en el ámbito de la vivienda, 2 270 cuentan con drenaje, 5 003 tiene energía eléctrica, 3 669 cuentan con

¹¹⁷ Véase *Enciclopedia Guerrerense. Guerrero Cultural Siglo XXI*, en <http://guerrero.gob.mx/municipios/montana/atlixac/> (06 de enero 2013).

excusado o sanitario, 1 329 disponen de un refrigerador y 64 tiene una computadora.¹¹⁸ El municipio está conformado por La población que predomina en este poblado es de origen me'phaa y naua principalmente.

Xalpatláhuac tiene una extensión territorial de 160 km², que representa el 0.25% del territorio estatal; colinda al norte con Tlapa, al sur con Metlatónoc y Atlamajalcingo del Monte, al este con Metlatónoc y Alcozauca, y al oeste con Copanatoyac y Malinaltepec; su cabecera municipal, del mismo nombre, se encuentra a 182 km de la capital del estado.¹¹⁹ Este municipio cuenta con alrededor de 12, 240 habitantes. El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 3.7 (alrededor del tercer año de primaria) y la tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años es de 92.9%, Xalpatláhuac tiene 19 escuelas de preescolar, 22 primarias (de las que 20 son indígenas), 4 secundarias y 2 de bachilleratos; para atender las 22 escuelas se cuenta con 137 docentes. En el último censo el INEGI reportó que el municipio cuenta con 2 384 viviendas habitadas de las que 1 903 no tiene piso de tierra, 258 disponen de agua potable, 994 cuentan con drenaje, 1 260 con excusado, 2 208 tienen energía eléctrica, 1 060 cuentan con refrigerador y 39 disponen de computadora. La población que predomina en este municipio es la de origen tu'un isavi y naua.¹²⁰

Como se puede observar, en general, las características del estado de Guerrero no son alentadoras, por lo que algunas instancias y el propio gobierno han implementado programas que, se asegura, han tenido el objetivo de reducir el grado de marginalidad de la población. Para disminuir el rezago educativo y tratando de enfocarse en las zonas más endebles, el IEEJAG ha llevado a cabo programas para combatir el analfabetismo adulto, siendo los más recientes la "Jornada Nacional de Certificación de Primaria y Secundaria" y "La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la alfabetización en tu comunidad", ya que uno de los principales problemas que persisten en las regiones más vulnerables, es el difícil acceso a la educación.

Y es que la falta de recursos económicos de la población, la distancia de las escuelas, las precarias condiciones de las instalaciones educativas, la falta de pertinencia

¹¹⁸ Véase INEGI 2011, Atlamajalcingo del Monte, Guerrero, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/> (07 de enero 2013).

¹¹⁹ Véase *Enciclopedia Guerrerense. Guerrero Cultural Siglo XXI*, en <http://guerrero.gob.mx/municipios/montana/xalpatlahuac/> (07 de enero 2013).

¹²⁰ Véase INEGI 2011, Xalpatláhuac, Guerrero, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/> (05 de enero 2013).

de los currículos y la exclusión de la población indígena, pueden ayudar a explicar porque Guerrero ocupa el segundo lugar en analfabetismo en el país.

Como ya se ha hecho evidente, el estado de Guerrero es un claro ejemplo de las consecuencias que ha traído la discriminación que sufre la población indígena, el abandono del campo y las desigualdades socioeconómicas que imperan en nuestro país, y Alcozauca, Atlamajalcingo del Monte, Atlixnac y Xalpatláhuac, forman parte de la Región de la Montaña y son un reflejo de esas consecuencias; es por ello que estos cuatro municipios fueron objeto del programa “La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la alfabetización en Guerrero”, ya que con este tipo de proyectos la UNAM pretende contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Capítulo III. Un trabajo de alfabetización en la Región de la Montaña

“...nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender de ustedes y *con* ustedes”¹²¹

Paulo Freire

Estudiantes universitarios de diversas escuelas, facultades y carreras, con la modalidad de servicio social, o voluntariado, decidimos unirnos al programa “La UNAM, el INEA y el IEEJAG por la alfabetización en Guerrero”, el cual tenía como objetivo principal el contribuir en la disminución de los índices de analfabetismo de algunos municipios de la Región de la Montaña en el estado de Guerrero.

Después de varios meses de intensa capacitación, en septiembre de 2009, inició el trabajo de la primera brigada de alfabetización en Guerrero. Ya en el mes de octubre, después de una campaña de difusión, se inició la capacitación de los alumnos que formarían parte de la segunda brigada de alfabetización del programa ya mencionado.

De la incorporación al programa

Se inició la capacitación de los alumnos que conformarían la segunda brigada de alfabetización en Guerrero, y aunque algunos participantes nos enteramos de la existencia del programa una vez iniciadas las capacitaciones, la DGOSE nos dio la oportunidad de unirnos al programa. Nos explicó rápidamente en qué consistía el proyecto y se nos colocó como miembro de alguna de las brigadas conformadas, pues al parecer en el curso de las capacitaciones ya se había asignado el municipio en el que trabajaría cada persona. A todos los participantes se nos dijo que la DGOSE se encargaría de que contáramos con alojamiento y alimento, y que se nos daría un apoyo económico mensual.

Para la capacitación del día 3 de diciembre del 2009 (a partir de la cual me integré), por vía correo electrónico se nos anticipó que en dicha sesión se hablaría del

¹²¹ Freire, Paulo, “Cartas a Guinea Bissau” en *Paulo Freire y la educación liberadora*, SEPCultura, México, 1985, p. 27.

método de alfabetización “La palabra”, pues era imprescindible conocerlo porque éste es el que íbamos a emplear en nuestro trabajo de alfabetización en Guerrero, no obstante, por razones que no nos informaron, la capacitación giró en torno a la labor del INEA y su forma de trabajar en el país. Al terminar dicha capacitación se nos informó que ésta sería la última del año pero que se reanudarían al iniciar el siguiente, lo cual se nos notificaría por correo electrónico. Sin embargo, fue hasta finales de enero del 2010 que volvimos a tener noticias del programa, se nos envió un correo electrónico en el que se nos pedía a la brevedad “notificar nuestra participación definitiva” en el programa de alfabetización e iniciar los trámites de necesarios para nuestra incorporación al proyecto; igualmente se nos indicó que la salida a Guerrero sería la noche del 5 de febrero pues recibiríamos capacitación del 9 al 13 de febrero en Tlapa de Comonfort, Guerrero. Para este entonces ya se habían presentado dudas en muchos compañeros, pues al no haber recibido información del programa en mucho tiempo, llegamos a creer que se había cancelado el proyecto, por lo que recibir la noticia resultó del todo inesperado y algunos participantes tuvieron que desertar de la labor por este y otros motivos.

Otros retomamos la decisión de formar parte del equipo de alfabetización y realizamos los trámites necesarios, pero a escasos dos días del 5 de febrero, la DGOSE comunicó que se habían hechos cambios, ya que la salida a Guerrero se había retrasado, y el 05 de febrero solamente teníamos que pasar a las oficinas por nuestro equipo¹²², a firmar nuestro seguro de vida y los lineamientos sobre nuestro comportamiento durante nuestra estancia en el programa, y no sería sino hasta la mañana del 8 de febrero que la segunda brigada de alfabetización viajaría a Tlapa. El 8 de febrero, en compañía de Claudia Navarrete jefa del Departamento de Programas Multidisciplinarios de la DGOSE, Sergio Cañedo coordinador del programa y Belinda Barragán coordinadora de la brigada de alumnos, la brigada de alfabetización, y la de “Guerrero sin hambre”¹²³, partimos del estacionamiento de la tienda UNAM con destino a Tlapa de Comonfort, Guerrero. Llegamos a Tlapa por la noche y nos instalamos en la “Casa Puma”, un lugar que servía

¹²² El equipo constaba de un cobertor, unas botas de trabajo, un pantalón de mezclilla, una camisa con el escudo de la UNAM y dos playeras estampadas con el nombre del programa de alfabetización.

¹²³ La Secretaría de Servicios a la Comunidad de la UNAM firmó un convenio, en noviembre del 2009, de colaboración con la Secretaría de Desarrollo del Gobierno de Guerrero, en el que la UNAM se comprometía a desarrollar estudios técnicos encaminados al ordenamiento ecológico territorial en cinco municipios de la región de la Montaña (Acatepec, Alcozauca de Guerrero, Cochoapa el Grande, Huamuxtitlán y Metlatónoc), también se comprometía a “capacitar a los habitantes para que desarrollaran habilidades y pudieran tener un ingreso económico”. Véase “Ordenamiento ecológico territorial en la Región de la Montaña”, en <http://www.dgcs.unam.mx> (17 mayo 2013).

como centro de operaciones del programa, se realizó una cena de bienvenida y nos presentaron a Paloma Bárcenas, encargada de la Unidad de Calidad en Inscripción, Acreditación y Certificación del IEEJAG y a algunos compañeros de la primer brigada.¹²⁴ Al día siguiente comenzamos con las capacitaciones que habían quedado pendientes, éstas duraron tres días (del 9 al 11 de febrero) y abordaron “La palabra” y “Yo sí puedo” como métodos de alfabetización. “La palabra” es el método implementado por el INEA para la enseñanza inicial de la lecto-escritura y las matemáticas, consta de 14 palabras y por medio de la división silábica de éstas, se pretende enseñar el uso y manejo del alfabeto, para posteriormente iniciar la enseñanza de las operaciones más básicas; Yo sí puedo es un método cubano que mediante la utilización de videos, de una sencilla cartilla, que combina los números con las letras, y la acción del facilitador, o educador, pretende realizar el aprendizaje y uso del alfabeto a través de un carácter integrador.¹²⁵

El método Yo sí puedo se nos presentó en dos ocasiones, con notables diferencias, la primera sesión fue impartida por Jorge Pedrajo, que empleaba el método en Puebla y en colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y la segunda fue presentada por los compañeros del municipio de Xalpatláhuac, quienes habían decidido realizar su labor alfabetizadora a través de Yo sí puedo porque La Palabra no les había funcionado, y a decir verdad la presentación de los chicos de Xalpatláhuac resultó más enriquecedora porque nos hablaron del por qué empleaban este método y no La palabra, y nos explicaron cómo aplicaban el Yo sí puedo, sus ventajas, sus inconvenientes y sus resultados. Durante los días de capacitación también se nos trataron de dar algunas recomendaciones con respecto a nuestra estancia, comportamiento y relación con los pobladores del municipio al que llegaríamos. Así concluyó el periodo de capacitación de los nuevos brigadistas, que en contraste con la brigada anterior, había recibido capacitación por un periodo excesivamente corto.

¹²⁴ La “Casa Puma”, además de ser centro de operaciones, era una casa pues servía de estancia para los encargados del programa, y cuando fuera necesario para los universitarios que conformábamos las brigadas.

¹²⁵ Para mayor información véase “Información sobre el método de alfabetización Yo sí puedo” <http://www.udg.edu/Portals/19/yoPuedo/metodo.pdf> (19 de febrero 2013). En cuanto al método de “La palabra”, en la página 23 del presente trabajo se aborda el método creado por Freire y en la 31 se habla de cómo lo emplea el INEA.

El relevo

Se reorganizaron las brigadas que relevarían a las establecidas con anterioridad en Alcozauca de Guerrero, Atlamajalcingo del Monte y Xalpatláhuac,¹²⁶ pues aunque se había planeado relevar los cuatro municipios que habían tenido trabajo de brigada en el periodo anterior, por problemas que tuvieron los miembros de la brigada de Atlixnac entre brigadistas y con los mismos pobladores, se decidió cerrar el trabajo en este municipio y abrir trabajo de alfabetización en Metlatónoc, no obstante, en éste último municipio no se realizó trabajo por razones que no se nos dieron a conocer. En mi caso, al integrarme al proyecto de alfabetización se me aseguró que iría al Alcozauca, después (durante los preparativos para la salida a Guerrero) se me dijo que sería parte de la brigada de Metlatónoc, pero durante la última sesión de capacitación en Tlapa fui incluida a la brigada de Atlamajalcingo del Monte.

El 11 de febrero, salió de Tlapa la primera brigada de relevo con destino a Alcozauca. Al día siguiente partimos todos hacia este municipio, ya que se llevaría a cabo una ceremonia en la que se hizo referencia a los progresos y a las nuevas metas del programa, además se habló del cierre del trabajo anterior e inicio de las actuales brigadas. Tal ceremonia contó con la presencia del rector de la UNAM, José Narro; el entonces gobernador de Guerrero, Zeferino Torreblanca; el presidente municipal de Alcozauca, Julio César Salmerón; el entonces director del IEEJAG, Genaro Rey Meneses; y la directora de la DGOSE, María Elisa Celis, entre otros. Al terminar la ceremonia regresamos a Tlapa de Comonfort, y enseguida partió la brigada que realizaría su labor en Xalpatláhuac. Al otro día, los miembros de la brigada de Atlamajalcingo del Monte salimos hacia este municipio.¹²⁷

La brigada de Atlamajalcingo del Monte, quedó conformada por 11 miembros:¹²⁸ Mitzi de la carrera Ciencias Políticas, Mariana de Ingeniería, Marisol de Historia, Rafael de Lengua y Literatura Hispánicas, Alberto de Psicología, Juan de Estudios Latinoamericanos, Celeste de Psicología, Irma de Sociología, Mónica de Estudios Latinoamericanos, Karina de Estudios Latinoamericanos y Patsy de Administración. A

¹²⁶ Se nos indicó que las brigadas de cada municipio debía contar con un coordinador, encargados del equipo electrónico que se nos prestaría, encargados de las actividades complementarias y otros que fueran el enlace entre la brigada y la DGOSE.

¹²⁷ Para conocer de manera general las condiciones del municipio véase el apartado “La región de la Montaña” del presente trabajo, p. 42-46.

¹²⁸ Por diferentes razones he decidido solo colocar el nombre de mis compañeros, sin sus apellidos.

diferencia de las brigadas de los otros dos municipios, en la nuestra todos los miembros seríamos nuevos, es decir, en Xalpatláhuac y Alcozauca algunos miembros de la anterior brigada se quedarían para seguir con su labor de alfabetización de dos a seis meses más, en cambio, en Atlamajalcingo ningún miembro de la primer brigada se quedaría para dar continuidad al trabajo.

En compañía de Xóchitl, una chica que formaba parte de la anterior brigada, llegamos a Atlamajalcingo y nos encontramos con todos los miembros de la anterior brigada, desafortunadamente no se dio una comunicación entre ambos grupos, es más, los compañeros de la anterior brigada nunca presentaron la disposición de orientarnos, y de hecho, por decisión de éstos compañeros, nos instalamos en un salón que pertenecía al DIF del poblado, espacio que ellos empleaban para el resguardo del material de papelería y parte del equipo electrónico, y que además, no contaba con las mejores condiciones, ya que estaba conectada con una fosa séptica que ya había sido usada hasta su límite y estaba fuera de servicio, un techo de lámina que contaba con muchas goteras, aves y nidos, lo cual a algunos causó alergias y enfermedades¹²⁹.

No obstante, Xóchitl y su compañero Ricardo, se solidarizaron con nuestro grupo y nos explicaron los aspectos más relevantes de la población y la labor de su brigada, nos llevaron a recorrer las localidades que se atendían con el fin de que conociéramos su ubicación y nos entregaron material de papelería que serviría de apoyo en nuestras actividades, así como el equipo electrónico que facilitaba la DGOSE¹³⁰. Xóchitl y Ricardo nos explicaron que se estaban atendiendo 7 localidades del municipio: Huehuetepec, Plan de Guadalupe, San Isidro Labrador, Tepecocatlán, Zilacayotitlán, Piedras Blancas, y la cabecera municipal, algunos de estos poblados contaban tenía habitantes de origen me'phaa y otros con habitantes de origen tu'un isavi. Al día siguiente de nuestra llegada nos presentamos ante las autoridades municipales como la brigada que le daría continuidad al trabajo ya iniciado, se reiteró que los sábados y domingos, por la mañana y tarde, tendríamos comida en la cocina de Doña Claudia, pues la presidencia municipal se hacía cargo del gasto, asimismo se reiteró el préstamo de la habitación del DIF. Aunque

¹²⁹ Este fue el lugar que gestionó el personal de la DGOSE para que se alojaran los primeros brigadistas, pero debido a que no contaba con condiciones adecuadas, los propios brigadistas gestionaron un nuevo lugar con los miembros de la Asociación Católica del pueblo, así les fue prestada una gran habitación de 8 metros x 5 metros aproximadamente, con piso, techo de concreto y un sanitario con drenaje.

¹³⁰ Este equipo constaba de una laptop, una grabadora de audio, una impresora, una cámara fotográfica y una videocámara.

no fue sino hasta un mes más tarde, que la subdirectora de Servicio Social y Vinculación Laboral y la jefa del Departamento de Programas Multidisciplinarios de la DGOSE se presentaron de manera formal para llevar un reconocimiento al presidente municipal por, según expresaba dicho reconocimiento, las facilidades y el apoyo prestado a la labor de alfabetización; también se presentaron en dicha ocasión para hacer nuestra presentación y acordar la renovación de los acuerdos ya mencionados en el texto, y agregar otro que consistía en que la presidencia nos apoyaría con el transporte, es decir, los días lunes llevarían a cada subgrupo a la localidad donde trabajaba (debido a la dificultad que representaba para nosotros el llegar a cada comunidad), no obstante, esto solo duró unas cuantas semanas.

El siguiente paso que dimos fue la asignación de las personas que darían continuidad al trabajo de alfabetización de cada comunidad: Mitzi y Alberto se encargarían de la cabecera municipal, y Plan de Guadalupe, Celeste y Marisol de Tepecocatlán y los fines de semana de la colonia Vicente Guerrero, Mariana e Irma de San Isidro Labrador, Karina y Juan de Huehuetepic, y Rafael, Patsy y yo de Zilacayotitlán y los fines de semana de Piedra Blanca.

La mayor parte de las localidades estaban muy apartadas entre sí, Tepecocatlán, era el poblado más cercano, a pie se llegaba en aproximadamente 25 minutos y en 10 min. en transporte; Zilacayotitlán estaba a 120 min. caminando y 50 min. en transporte; para llegar a San Isidro Labrador tomaba alrededor de 90 min. caminando, y no había transporte directo, al igual que a Huehuetepic, a donde se caminaban 90 min. aproximadamente. Así que acordamos que los brigadistas que atenderíamos las localidades más alejadas saldríamos de la cabecera municipal los días lunes por la mañana, para iniciar ese día nuestras clases, y regresaríamos los jueves por la tarde, después de nuestra última hora de clase, pues no había condiciones para ir y venir a diario, ya que la mayor parte de las veces teníamos que caminar para llegar a las localidades porque el transporte público no era continuo y tenía un precio elevado. Los tres días que todos estaríamos en la cabecera servirían para reunirnos, hacer uso del equipo electrónico para llevar a cabo los informes de los educandos y organizar las actividades extra que realizaríamos.

Una vez establecida nuestra organización solo faltaba que los anteriores brigadistas nos entregaran la documentación de sus educandos y nos presentaran a sus grupos, proceso que fue lento y a destiempo, pues pasó casi un mes para que todos los

miembros de la brigada pudiéramos comenzar con nuestra labor. Cabe decir que los informes de brigada a brigada no fueron entregados por el personal de la DGOSE, ni con su intervención, ni bajo su supervisión, sino que los anteriores brigadistas decidieron cuándo y cómo entregarlos.¹³¹ Durante nuestra estancia diaria en Atlamajalcingo del Monte nos dimos cuenta que los compañeros de antaño ya tenían una estrecha relación con algunas personas y familias del poblado, lo que, contrario a lo que debía suceder, dificultó nuestro acercamiento, ya que, en lugar de que los anteriores brigadistas nos permitieran el acceso a sus conocidos, su actitud fue de fracción y confrontación, lo cual era percibido por los pobladores, aunque ese escenario se fue modificando de manera positiva conforme la primera brigada se iba alejando de la comunidad.

Durante nuestra capacitación en Tlapa se nos advirtió mucho sobre el cuidado que debíamos tener al contactar a los habitantes de los lugares a los que llegaríamos, lo cual no resultó del todo positivo, pues mientras algunos miembros de mi brigada no tuvieron la mínima consideración al llegar e irrumpir en la comunidad, otros fuimos tan cautelosos que dejamos de lado la sensibilidad e importancia del contacto con la gente, finalmente la actitud de los miembros de la brigada anterior contribuyó en el entorpecimiento de nuestra relación, ya que una vez finalizada de manera oficial su labor de alfabetización, algunos se quedaron a vivir algunas semanas, e incluso meses, en la localidad; ante lo cual, a pesar de nuestras quejas, nunca existió intervención pertinente de la DGOSE como supervisora de una realización correcta del programa, situación que nunca logramos resanar del todo, pues desde un inicio los anteriores brigadistas de este municipio se quedaron a ocupar espacios en los que se debía instalar la nueva brigada, intervenían en nuestro trabajo y aprovechando la estrecha relación que tenían con la gente, perturbaban nuestros primeros contactos con la población de Atlamajalcingo, pues al parecer algunos de éstos brigadistas nunca nos vieron como los continuadores de su labor sino como su competencia. Por otro lado, la mayor parte de los nuevos brigadistas se enfocó más a la comunidad que le correspondía alfabetizar, y peor aún, a los educandos con los que contaba, de esta forma nunca se buscó integrarnos a las comunidades, ni siquiera a la cabecera municipal que funcionó siempre como sede principal y punto de reunión de toda la brigada.

¹³¹ La DGOSE exigía entregar de manera mensual y bimestral, diferentes reportes en los que teníamos que indicar el nombre completo de nuestros educando, sus características culturales y los avances académicos que se iban realizando, tales reportes se llegaron a usar como condición para la entrega del cheque mensual de nuestra brigada. Los compañeros tenían el deber de entregarnos estos avances y de presentarnos personalmente a sus educandos.

Zilacayotitlán era el lugar con más población, incluso mayor que la de la misma cabecera, por ello se acordó enviar a tres compañeros a atender la comunidad. La labor en esta localidad comenzó cuando Heberardo y Esteban, los anteriores brigadistas, nos presentaron al comisario del poblado (personaje que se mostró dispuesto a apoyarnos pero que nunca se vio interesado en nuestro trabajo de alfabetización), a uno de sus educandos y a dos de los asesores, nos mostraron el albergue indígena en el que se habían alojado y nos presentaron con el encargado de éste; además, nos acompañaron a la escuela secundaria de la localidad para que nos presentáramos ante los alumnos, explicáramos cual sería nuestro trabajo, invitáramos a los alumnos a ser asesores y le ofreciéramos nuestra ayuda para la realización de sus tareas escolares.¹³² Una vez hecho esto y antes de iniciar nuestro trabajo de manera formal, los tres chicos que trabajaríamos en esta comunidad, acordamos con el comisario de Zilacayotitlán aprovechar la reunión que iba a tener con los pobladores para presentar a la brigada con todo el pueblo, platicarles un poco acerca de nuestra presencia en el lugar y del seguimiento que daríamos al trabajo de Heberardo y Esteban. De esta forma todos los miembros de la nueva brigada asistimos a dicha junta¹³³ y nos encontramos con que algunas personas estaban molestas porque afirmaban que nuestros compañeros “no hicieron el trabajo que prometieron”, mientras que otras no tenían conocimiento de la presencia de la brigada en la localidad. A pesar de nuestra sorpresa, nos esforzamos para que nuestra presentación en la comunidad resultara positiva. No obstante, ese no sería el único tropiezo relacionado con las labores de los anteriores brigadistas debido a que los nuevos brigadistas de Zilacayotitlán nos enfrentamos a que solo uno de los dos compañeros nos entregó las hojas de avances de sus educandos atendidos, pero además, cuando iniciamos la búsqueda de estos educandos surgieron problemas como el que algunos ya no habitaban en la localidad; otros tenía cambiados los apellidos, lo que dificultó aún más la búsqueda; otros estaban enlistados pero aseguraban que les habían entregado un libro

¹³² Se mencionó la existencia de asesores pero se nos explicó nuestra labor frente a ellos, así que no fue sino durante la marcha que supimos que nosotros no solo teníamos que impartir clase de alfabetización sino que también teníamos que invitar a las personas de la localidad, que contaran con la secundaria concluida, a ser alfabetizadores bilingües, ellos tenían que impartir clases y nosotros los acompañaríamos en su proceso de alfabetización. Su trabajo era imprescindible pues algunas personas hablan poco castellano, incluso, solo hablan en su lengua de origen y a nosotros no resultaba imposible la comunicación con ellos, pero los asesores al ser parte de la comunidad, conocían muy bien ambas lenguas, y podían alfabetizar a las personas monolingües, en su lengua indígena. De hecho algunos chicos del bachillerato realizaban este trabajo también como parte de su servicio social.

¹³³ Juntas que se realizan para acordar temas de interés para la población en general, aunque la mayoría de los asistentes eran hombres.

mas nunca se les dio clase porque los chicos no regresaron; otras afirmaban que nunca recibieron clase y de hecho desconocía la presencia de los alfabetizadores de la UNAM en la comunidad.

Todos los brigadistas encontraron problemas similares en las diferentes localidades, lo que retrasó aún más las labores de alfabetización de toda la brigada; y siendo que llegamos al municipio desde el 13 de febrero, fue aproximadamente hasta el 25 de marzo que iniciamos nuestro trabajo de manera formal.

Manos a la obra

En Zilacayotitlán, después de tratar de localizar al mayor número de educandos y asesores,¹³⁴ a través de una búsqueda en todo el poblado y por medio del voceo, los compañeros que trabajaríamos en ésta localidad nos pusimos en contacto con los asesores y comenzamos con las clases de los educandos en el auditorio de la comunidad que el comisario de Zilacayotitlán accedió a prestarnos.¹³⁵ El inmueble contaba con un pizarrón para gis, una mesa de madera y sillas, y decidimos establecer su horario de clase de 16:00 a 18:00 horas, porque por las mañanas se darían clases a domicilio a otros interesados¹³⁶. El número de educandos era muy reducido, por lo que nos dimos cuenta de que, al contrario de lo que creíamos, esto no iba a ser un seguimiento de la labor de los anteriores brigadistas, ya que teníamos que iniciar el censo y la invitación de la población adulta analfabeta, actividad que debió realizar la primera brigada. Decidimos seguir con las clases de alfabetización mientras que en nuestro “tiempo libre” realizábamos el censo yendo de casa en casa, preguntando por el número de analfabetas

¹³⁴ Durante la búsqueda, nos dimos cuenta que una vez más, la reputación que se había dejado en el lugar no era positiva lo que podía afectar de manera significativa nuestro trabajo, pues en una ocasión, al buscar Martha Vázquez (una de las asesoras de la localidad) para presentarnos con ella, nos encontramos con que estaba fuera de casa así que nos entrevistamos con su madre, la cual estaba muy molesta y nos hizo comentarios contra uno de los anteriores brigadistas usando el adjetivo “mañoso”, al referirse a él.

¹³⁵ Realizamos dos búsquedas una preguntando a los pobladores por el paradero de las personas, pues debido a que el poblado no supera los 800 habitantes, la mayoría de las personas se conocen, gracias a esto pudimos localizarlas; y otra por voceo, Zilacayotitlán cuenta con dos bocinas, una se encuentra en la comisaría y la otra en una miscelánea, ambas sirven para enviar mensajes que se escuchan por todo el poblado, y éstas se nos facilitaban cada que lo requeríamos.

¹³⁶ La clase se impartía en el auditorio pero algunas personas no podían ir porque el horario no estaba acorde con sus actividades, porque les avergonzaba aprender frente a otras personas y que además los habitantes se dieran cuenta que asistían al lugar, por enfermedad, o porque a algunas mujeres su marido no les permitía salir de casa, etc. Al conocer su interés por aprender a leer y escribir, y sus diversos motivos, los brigadistas accedimos a darles las clases en sus casas.

y explicando cuál era nuestra labor, incluso tratábamos de convencer a las personas de para que tomaran clases, sin embargo, algunos adultos no accedían a unirse a nuestro programa por indiferencia, otros tenían interés pero por la presión social que esto podía generarles (por vergüenza o porque la familia no les permitiría asistir) decidían no ir, a otras personas definitivamente no las pudimos atender porque eran monolingües. Asimismo, a través del voceo realizamos convocatorias para que los adultos interesados en aprender a leer y a escribir asistieran a nuestras clases en el auditorio.

Una vez hecho el censo y las invitaciones el número de educandos de la brigada de Zilacayotitlán aumentó, por lo que dividimos al número total, tratando de que todos tuviéramos el mismo número de educandos y además que éstos fueran siempre los mismos, pues consideramos que cada persona debía tener asignado a su educador con el fin de que al recibir la ayuda de la misma persona en cada sesión se creara un ambiente de confianza, con lo que esperábamos provocar una mayor apertura de las personas hacia nosotros, lo que podría llegar a facilitar el aprendizaje.¹³⁷

En general, fue difícil acercarnos a la comunidad de Zilacayotitlán, ya que la mayor parte de la gente de este poblado era muy hermética y parecía desconfiada en demasía, incluso se percibía este ambiente en la relación entre los mismos pobladores, a diferencia de lo que habíamos percibido de la mayor parte de la población de la cabecera municipal, aunque también hay que recordar que cuando llegamos algunas personas ya tenían una mala impresión de la presencia de la brigada. Fue de gran ayuda que nos pudiéramos alojar en el albergue indígena, ya que, aparte de que nos brindaba techo y comida, esta estancia nos permitía acercarnos a muchos niños de la localidad y a algunos adultos. Desde nuestra llegada al albergue algunos niños se acercaron a nosotros de manera natural, con lo que descubrimos que uno de los anteriores brigadistas, había establecido una relación muy estrecha con ellos, lo que nos permitió entablar una relación; algunos días por las tardes jugábamos con los niños y niñas del albergue, en otras ocasiones nos enseñaban a hablar tlapaneco, veían películas con nosotros antes de dormir, a veces simplemente platicábamos, incluso en ocasiones les ayudaba a hacer sus tareas escolares.¹³⁸ A pesar de que el director del albergue, don Lázaro, siempre regañaba a los niños y les exigía que nos hablaran de usted y “con respeto”, los niños sentían confianza y

¹³⁷ Aunque constantemente seguíamos invitando a la comunidad a incorporarse a las clases o a trabajar como asesores.

¹³⁸ Con los niños que no solo iban a comer sino que también se quedaban a dormir en el albergue fue más fácil y rápido establecer una relación pues compartíamos no solo el comedor sino también las habitaciones

simpatía hacia nosotros y lo seguían demostrando, al igual que las dos cocineras del lugar, las cuales al inicio llegaron a parecernos hostiles pero con el tiempo, al igual que muchos niños, comenzaron a ser más abiertas con nosotros. Las cocineras, de nombre Juana y Crescenciana, nos platicaban un poco de sus vidas, nos preguntaba de las nuestras y de la vida en la ciudad, en ocasiones también nos enseñaban algunas palabras o frases en su lengua.

Con el paso del tiempo comenzamos a adquirir la confianza de algunos pobladores, y por supuesto, de nuestros educandos. Paradójicamente, en la religiosidad del lugar también encontramos un apoyo a nuestra labor, en la comunidad se encontraba un sacerdote y tres misioneros que, a pesar de su corta estancia, ya tenía toda la confianza y el respeto de la mayor parte de los habitantes, con ellos llevábamos una buena relación y al parecer eso inspiró la seguridad de algunas personas, esto fue posible principalmente gracias a Mauricio, uno de los misioneros que enseñaba el catecismo y era muy querido por todos los niños, y en particular la de las niñas (siendo que eran las más herméticas y distantes), debido a que era muy bromista, paciente y juguetón con ellos, los adultos también se acercaban mucho a él y éste siempre aprovechaba estas oportunidades para acercarnos a la gente. Además este misionero también nos apoyó en el trabajo de alfabetización, en las actividades culturales que realizamos, incluso con hospedaje y comida cuando lo requerimos.

Las clases y demás actividades

En Zilacayotitlán contamos con tres clases grupales: una en el auditorio, otra en casa de un señor de nombre Ruperto, y una más en el patio de Martha Santiago, las demás clases la dábamos de manera personalizada en el domicilio de cada educando. Cada clase tenía una duración de una a dos horas, dependiendo de la disposición de los educandos, los avances los teníamos que realizar de acuerdo a cada persona, pues cada una aprendía a un ritmo diferente y cada educando tenía distintos conocimientos previos; sin embargo, el mayor problema se nos presentó cuando nos dimos cuenta de que la alfabetización por medio de “La Palabra” no siempre era funcional, por lo que, sabiendo que no teníamos los conocimientos necesarios, tratábamos de usar nuestro ingenio para implementar nuevas técnicas con el fin de que las personas aprendieran, algunos tratábamos de emplear palabras generadoras distintas a las indicadas o de combinar el método “La palabra” con “Yo sí puedo”, otros enseñaban por palabras o colocaban el

nombre de los objetos de la casa para ayudar a la retención del aprendizaje, no obstante, en ocasiones los intentos no funcionaban como lo deseábamos, lo cual llegaba a ser frustrante y desalentador para nosotros y para los educandos.

Todos los brigadistas enfrentábamos muchas dificultades, y durante las reuniones que llevamos a cabo en Atlamajalcingo del Monte, compartíamos las problemáticas que enfrentábamos con el fin de orientarnos mutuamente. Entre las problemáticas más sobresalientes estaba el que las compañeras que impartían clase en Tepecocatlán se encontraron con que en el grupo que, había dejado la anterior brigada, había una alumna que mostraba gran entusiasmo por aprender pero la joven era sordomuda; a las compañeras de San Isidro Labrador se les entregó un grupo conformado por personas que estaban muy interesadas por la clase pero en su mayoría eran monolingües, y si la comunicación no era fácil entre los educandos bilingües y nosotros, los monolingües era un reto mayor, sobretodo porque el grupo ya estaba conformado y había iniciado labores con la brigada anterior¹³⁹; asimismo, todos teníamos alumnos que por su avanzada edad, tenían problemas de memoria y visión, lo que obstaculizaba el avance del aprendizaje.¹⁴⁰ Entre todos tratábamos de encontrar soluciones a pesar de que entre nosotros no había ningún brigadista con un conocimiento sólido relacionado con la teoría pedagógica ni los procesos educativos. Yo tenía una alumna que mostraba problemas de dislexia, lo cual pude identificar gracias a charlas que tiempo atrás presencie entre pedagogos y profesores de nivel primaria, de no haber sido por esto no hubiera sabido que este era un problema de lecto-escritura, un tanto común; sin embargo, cuando identifiqué el problema se presentó no sabía cómo resolverlo, traté de apoyarme en la asesora que nos había enviado el IEEJG, que además era pedagoga, pero desafortunadamente nunca recibí su ayuda,¹⁴¹ y tuve que recurrir a mi hermana que se vivía en el Distrito Federal, ella me orientó y me envió información muy basta via correo electrónico.

Por otro lado, las costumbres y actividades de las personas de las diferentes localidades fueron otro aspecto que dificultaba los horarios y la realización de las clases

¹³⁹ En mi experiencia en Zilacayotitlán, a pesar de que impartía clase a personas bilingües, muchas veces se me presentaron problemas de comunicación, pues palabras que yo uso y que me parecían muy comunes, para mi sorpresa, eran del todo desconocidas para mis educandos.

¹⁴⁰ No rechazamos a las personas con dificultades físicas debido a que quisimos evitar una cualquier tipo de discriminación, o acciones que se interpretaran como tal, lo cual quizá resulto contraproducente porque en éramos incapaces de atender estas situaciones, en el caso del grupo monolingüe era imposible desintegrarlo porque la brigada anterior lo había conformado y ya habían iniciado actividades antes de nuestra llegada.

¹⁴¹ Esta persona llegó al instituto a través de la DGOSE, pues anteriormente también participó en el programa, como miembro de la desaparecida brigada de Atlixac.

de alfabetización, pues las comunidades del municipio vuelcan toda su actividad y atención a las fiestas patronales, antes de que éstas se lleven a cabo y durante su realización, ya que éstas fiestas suelen ser de gran importancia para toda la gente de estas poblaciones; asimismo, la temporada de siembra (finales de abril-mayo y principios de junio) es otra actividad que intervino en nuestro trabajo, pues durante este periodo era muy difícil encontrar a las personas o coordinarnos con sus actividades, y aunque en ocasiones les llevábamos la clase hasta el lugar de trabajo, no siempre era posible hacerlo y no siempre resultaba la mejor opción.

Los brigadistas debíamos recopilar la información de cada educando, se hablaba de su situación, sus avances y retrocesos con respecto al método de alfabetización empleado, y se hacían las observaciones que se consideraban relevantes en el proceso de aprendizaje de la persona. Los informes se debían entregar mensual y quincenalmente a personal del IEEJAG y de la DGOSE. El IEEJAG envió a una persona que fungía como el enlace entre los brigadistas de A. del Monte y el instituto, esta persona tenía que supervisar nuestro trabajo con los educandos y los asesores; y debía recibir la documentación que les pedíamos a los educandos y asesores para que se pudiera realizar su registro en el IEEJAG, no obstante, sus visitas eran poco constantes y nunca estableció una relación con la brigada y tiempo después desapareció sin previo aviso, en consecuencia, nunca fungió como enlace entre el IEEJAG y nosotros lo cual resultó perjudicial para nuestro trabajo de alfabetización. Le hablábamos a los encargados del programa en la DGOSE de todas nuestras dificultades relacionadas con lo laboral e incluso lo interpersonal, pero la mayor parte del tiempo fuimos ignorados, y cuando se nos llegaba a responder solo era para presionarnos para que el número de educandos aumentara, recordándonos de la prohibición de realizar clases individuales y del inconveniente de tener educandos monolingües. De hecho solo sabíamos del personal de la DGOSE cuando se nos entregaba nuestro cheque mensualmente, momentos que la jefa del Departamento de Programas Multidisciplinarios aprovechaba para preguntar no por el avance de nuestros educandos ni por nuestras dificultades en el trabajo de alfabetización sino por el número de educandos, que parecía ser lo único que le interesaba, lo que reflejaba el nulo compromiso que los principales encargados sentían hacia las comunidades y la labor alfabetizadora.¹⁴²

¹⁴² En una ocasión una compañera de la brigada aprovechó su estancia en la ciudad y acudió a la DGOSDE para entrevistarse con Claudia Navarrete y hablarle de los problemas que teníamos y de los inconvenientes

A finales del mes de abril recibimos la visita de un grupo de personas que venían de parte del INEA, todo con el fin de dar continuidad a nuestra capacitación, comenzaron a hablarnos de cómo funcionaba y cómo se debía poner en práctica el método “La palabra”, empleado por el INEA, el problema es que nosotros ya teníamos tiempo de haber comenzado nuestra práctica alfabetizadora y nuestras dudas no giraban en torno al método de “La palabra” sino a las problemáticas que se nos había presentado en casos muy específicos, en lo cual el equipo del INEA no supo ni pudo orientarnos pues, entre otras cosas, nos comentaron que ellos nunca habían trabajado en regiones con población bilingüe, ni indígena, es decir, ellos nos estaban hablando de la teoría cuando nosotros ya nos estábamos enfrentando a los problemas prácticos. Aunado a esto, tampoco contaban con una formación pedagógica que fuera de utilidad ante nuestra situación. Después de esta ocasión no volvimos a tener contacto con personal de capacitación proveniente del INEA, no obstante, la mayor parte de los brigadistas sabíamos nuestras labores tenían que continuar.

Con el fin de acercarse y colaborar con toda la comunidad, y no solo con los adultos que asistían a nuestras clases de alfabetización, la brigada realizó actividades extras. Todas las brigadas colaboramos en el programa de radio “Espíritu en movimiento” en la estación de radio La Voz de la Montaña, en Tlapa, con el fin de sensibilizar a la población en cuanto al tema de la alfabetización pero sobre todo con respecto a la presencia de las brigadas de la UNAM en las diferentes comunidades de la región; desde que la primera brigada llegó a Guerrero se decidió que se designaría a una persona de las brigadas pertenecientes a cada municipio para que fuera locutor(a) del programa, mientras que el contenido de éste estaría a cargo todos los miembros de cada brigada pues se turnarían la elaboración del programa cada semana entre brigada y brigada, es decir, cada semana una brigada de determinado municipio estaba a cargo del contenido del programa que se realizaba todos los viernes, a la siguiente semana le tocaría a otra brigada y así sucesivamente¹⁴³. Adicionalmente, en Atlamajalcingo realizamos actividades como el “Taller de reciclaje” en el que enseñábamos a construir juguetes con diferentes

de no dar seguimiento al trabajo de alfabetización en Atlamajalcingo, ante lo cual la señora actuó de una manera alarmante pues le preguntó a mi compañera si realmente creía en la alfabetización, porque ella no.

¹⁴³ Como parte del Plan de Desarrollo Integral de la Montaña de Guerrero, en 1979 se inauguró XEZV La Voz de la Montaña, como un medio para impulsar proyectos en regiones indígenas, cubrir las necesidades de comunicación, rescatar y difundir la cultura y fomentar el desarrollo de los pueblos indígenas. La radiodifusora transmite en náhuatl, mixteco, tlapaneco y español y tiene cobertura en Guerrero, Oaxaca y Puebla (véase Moisés Anastacio Martínez, en <http://ecos.cdi.gob.mx/xezv.html> (29 de marzo 2013).

materiales, principalmente con cajas de cartón y botellas de plástico, y “Cuentos máscaras y algo más...”, taller en el que contábamos fábulas de Esopo e invitábamos a los niños a construir máscaras y representar algunas de las fábulas; ambas actividades se realizaron en fin de semana en las localidades en las que impartíamos todas las clases de alfabetización. También tratamos de involucrarnos en actividades provenientes de la misma comunidad como la campaña de limpieza y arreglo de caminos de Atlamajalcingo, convocada por algunos miembros del pueblo, en el que ayudamos en trabajos de recolección de basura y arreglo de algunas calles del poblado. Cuando se realizaban las fiestas de las localidades, asistíamos y esto nos permitía conocer más del lugar donde nos encontrábamos y tener un acercamiento a las personas, aunque no siempre funcionaba. Por petición de la encargada de la biblioteca municipal, también se realizó la clasificación de todo el acervo de la biblioteca, e iniciamos la creación del catálogo del material existente en la misma, trabajo que quedó inconcluso. En ocasiones, también apoyamos de manera individual a algunos de los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato que cuando requerían apoyo en sus tareas escolares acudían a nosotros.

Por otro lado, en ocasiones algunos de los pobladores con los que nos relacionábamos, se ofendían cuando rechazábamos las bebidas alcohólicas que nos ofrecían, pues por un lado esto era para ellos una forma de estrechar la relación y por otra, algunos de los ex brigadistas en más de una ocasión se habían reunido a beber con ellos, por lo que no les parecía lógica la razón de nuestro rechazo, en realidad parte del conflicto para nosotros era que durante las capacitaciones iniciales que tuvimos en Tlapa se nos habló del inconveniente de tomar alguna bebida alcohólica durante nuestra estancia como alfabetizadores, y la otra era que la DGOSE nos había prohibido el consumo de bebidas alcohólicas durante nuestra estancia en Guerrero y amenazó con la suspensión de nuestro trabajo, en caso de violar la prohibición.

Conjuntamente, parte de las autoridades que conformaban la presidencia municipal estaba en contra de nuestra presencia en el poblado, y como ejemplo puedo mencionar a la madre del presidente municipal, y presidenta del DIF municipal, que constantemente pedía la habitación del DIF que se nos había prestado, además se quejaba de nuestra presencia en general y de las comidas que recibíamos los fines de semana en particular, ella pedía que la comida que se nos daba los fines de semana por parte de la presidencia nos fuera retirada; por su lado, la actitud por parte de el presidente municipal Isidoro Andrade Pastrana, eran de indiferencia y falta de apoyo, pues se habían acordado con el

personal de la DGOSE que se nos brindaría techo, comida y que pondrían a nuestra disposición una camioneta con un conductor para que se nos transportara a las localidades, pero esto solo duró pocos días, después la presidencia se volvió a deslindar de nuestras actividades; adicionalmente la señora Claudia, persona que nos daba las comidas del fin de semana, aseguraba que no se le había pagado desde antes de que la brigada anterior se retirara, por lo que ya se le debía mucho dinero, situación por la que no respondieron jamás ni la presidencia municipal ni la DGOSE, con lo que la deuda económica nunca se saldó.¹⁴⁴

Desafortunadamente las actividades extra no tuvieron el resultado esperado porque nunca existió un contacto directo de la brigada con la comunidad, lo cual era esencial en el desarrollo de nuestra labor.

La DGOSE nunca nos brindó apoyo y además dificultaba nuestras actividades. En una ocasión, en el mes abril, Ana de Gortari y Claudia Navarrete se entrevistaron con autoridades de Atlamajalcingo, y acordaron hacer llegar una campaña de visualización promovida por la UNAM, para lo cual no acordaron la fecha exacta pero sí confirmaron llevarla a cabo, a los brigadistas se nos pidió que viéramos la posibilidad de llevar la campaña a las diferentes localidades en las que trabajábamos, y nos dimos a la tarea de hablar con los comisarios y nuestros educandos, mostrándose éstos en total disposición y proporcionando todas las facilidades para la realización de la campaña. Lamentablemente al enterarnos de que la campaña ya se había realizado con las brigadas de otros municipios, en el mes de junio le preguntamos a Claudia Navarrete sobre la actividad y ella respondió que no se iba a realizar porque el municipio no presentaba las condiciones adecuadas para realizarla, ante lo cual nos preguntábamos cómo era posible que se hubiera formalizado un compromiso así si no estaban seguros de que se cumpliría. El principal problema era que los comisarios y nuestros educandos seguían preguntando por la campaña y al escuchar nuestra respuesta perdía credibilidad nuestra presencia, nuestro trabajo y nuestra universidad, pues para ellos, muchos de por sí reacios a nuestra

¹⁴⁴ Cabe mencionar que a pocos meses de nuestra partida los comisarios y habitantes de A. del Monte hicieron un plantón afuera del edificio de la presidencia municipal para exigir la destitución de Isidoro Andrade, ya que desde tiempo atrás se encontraban inconformes por la forma en la que éste estaba gobernando. Finalmente se realizó la destitución, aunque no el juicio político por el desvío de fondos. Véase Citlali Giles Sánchez, “Levantam el plantón en el Congreso; el alcalde de Atlamajalcingo irá a juicio” en www.lajornadaguerrero.com.mx (19 de marzo 2013) y Daily motion, “Congreso no acredita juicio contra Isidoro Andrade Pastrana”, en <http://www.dailymotion.com> (20 de marzo 2013).

presencia, era la UNAM la que no había cumplido y los de la UNAM no éramos de fiar. Para este entonces el desánimo de muchos brigadistas era notable.

Frente a los problemas que enfrentábamos en la brigada, la DGOSE creyó que la solución era obligarnos a hacer una recomposición en los trabajos que teníamos en pleno desarrollo. En el mes de mayo la DGOSE nos informó que requería al menos a tres personas para realizar trabajos en un nuevo programa que se llevaría a cabo en Guanajuato, con lo que comenzó la desintegración de la brigada antes del periodo que se había determinado (los seis meses), cosa que terminó por impactar al resto de los miembros que quedamos en el municipio pues fuimos incapaces de resolver los diversos problemas que se nos habían presentado porque no logramos ponernos de acuerdo y la brigada finalizó fragmentada y realizando los trabajos de manera individual, lo que demostró nuestra incapacidad no solo para adecuarnos a la población de cada localidad (incluyendo a la misma cabecera municipal), sino a la incapacidad que teníamos para organizarnos y dialogar, sin importar que la mayoría teníamos un fin común. La desintegración y reacomodo fue un desestabilizador más, ya que no solo se nos había informado que nuestra labor ya no tendría el seguimiento de una nueva brigada del programa de colaboración UNAM-INEA, sin haber concluido la alfabetización, sino que ahora también se nos informaba que tampoco era posible que el trabajo de nuestra brigada terminara con el equipo completo.¹⁴⁵

La brigada de Atlamajalcingo del Monte llegó a contar con más de 50 educandos, la mayoría de los cuales no fueron registrados en el IEEJAG, por dos razones, la primera fue porque a pesar de que entregamos los documentos a la persona que fungió como enlace entre el IEEJAG y nosotros, los alumnos no fueron registrados; la segunda fue porque, en el caso de algunos educandos, no alcanzamos a reunir toda la documentación

¹⁴⁵ En una ocasión, a principios del mes de mayo buscando un proyector que nos iban a facilitar el misionero Mauricio para impartir una de nuestras actividades extras, visitamos El Rosario, una localidad cercana a Zilacayotitlán, al saber de nuestra presencia mucha gente nos pidió que abriéramos clases en el poblado, dijeron que ellos se encargarían de hablar con las autoridades, les explicamos que ya no sería posible por el poco tiempo que nos quedaba en el municipio, no obstante, la gente siguió insistiendo, consideramos en abrir el grupo pero se nos había informado que ya no se planeaba que fuéramos relevados por otra brigada de la UNAM y sabíamos el abrir un grupo era un proceso largo y el tiempo que nos quedaba en la localidad no sería suficiente, nos quedaríamos a mitad de proceso, no tenía caso iniciar algo que estábamos seguros que no se iba a concluir a pesar del entusiasmo de las personas. Ya no tenía caso, una vez más, iniciar un conocimiento que íbamos a dejar incompleto, y sin muchas posibilidades de seguimiento.

antes de que la persona enlace desapareciera sin previo aviso.¹⁴⁶ Los compañeros de Zilacayotitlán atendimos a diecinueve durante nuestra estancia en la localidad¹⁴⁷: Hermelinda Bonilla, Camilo Catalán, Victoria Catalán, Ruperto Casarrubia, Juana Casarrubia, Nieves de los Santos, Isabel Galindo, Juana García, María Rosa Guzmán, Emilia Luna, Alfredo Martí, Maximina Martínez, Josefina Martínez, Sofía Pastrana, Felipe Rodríguez, Elia Santiago, Martha Santiago, Petra Santiago, Rosa Solano. De éstos, yo atendí a nueve educandos.

Día a día tratábamos de animar a todos a seguir con su aprendizaje y les comentábamos que después de nuestra estancia de seis meses seríamos relevados por otros compañeros, con lo que se le daría continuidad a nuestro trabajo (ya que en un principio la DGOSE había asegurado que así sería), lo que les animaba mucho, a pesar de que a nuestra llegada muchos desconfiaban de nuestra presencia y de nuestro trabajo.

A continuación, presento un informe sobre los educandos que tuve a mi cargo, sus características, sus inicios y su situación final.

1. Juana Casarrubia. Un día, a mediados del mes de junio, cuando regresaba de dar una clase, pasaba muy cerca de un grupo de señoras entonces Juana Casarrubia, Martha Santiago y Petra Santiago me llamaron y me dijeron que estaban interesadas en tomar clase pero que no querían ir al auditorio y preferían tomar la clase en la casa de Petra, por lo que al día siguiente llegue a la hora acordada con un cuaderno y un lápiz para cada una y comenzamos con nuestras clases. Iniciar la clase no era la mejor alternativa pues ya estábamos a escasas semanas de abandonarla comunidad y ya era un hecho que no habría nuevos brigadistas de la UNAM ni del IEEJAG que fueran a relevar nuestro trabajo, no obstante, iniciamos con las clases porque creí que el comenzar con su aprendizaje podría incentivarlas a seguir con él, con o sin nuestra presencia, además, las señoras se veían muy interesadas y un tanto emocionadas, a pesar de que les comenté sobre la situación ya referida.

¹⁴⁶ Incluso llegamos a encontrar a algunas personas que nos reclamaban que no les habíamos dado solución a su problema, pues al parecer nos confundían con personal del IEEJAG, que ellos identificaron como gente de la UNAM, con el cual habían hablado y sin darles solución había desaparecido

¹⁴⁷ La actividad en Piedras Blancas no tuvo seguimiento pues asistimos los días y a la hora que se nos indicó eran las clases, pero la gente nunca asistió, solo una persona monolingüe con la que difícilmente nos pudimos comunicar.

Juana era una campesina de 38 años, casada, hablante de español y tlapaneco, sin conocimiento alguno de las letras. Era un poco tímida pero siempre nos comunicábamos con facilidad. Tenía dos hijas de seis y ocho años que comían, jugaban y cenaban en el albergue indígena de Zilacayotitlán, las niñas siempre fueron muy calladas y tímidas pero se mostraron muy emocionadas cuando se dieron cuenta de que su mamá tomaba clase conmigo, incluso comenzaron a acercarse a mí.

El avance inicial de Juana fue muy rápido y fácil, era analfabeta pura pero se le facilitó el aprendizaje de las vocales, además era una mujer con muy buena memoria. Juana parecía disfrutar las clases, sin importar que le era imposible mantener toda su atención en la clase debido a que siempre tenía a su pequeño bebé de dos o tres meses en brazos. Cuando su grupo se desintegró decidimos llevar a cabo las clases en su casa. Siempre dispuesta a tomar clase, comenzó a avanzar más rápido que sus dos compañeras y con ella alcancé a ver la primera palabra del método de la palabra generadora: pala. Lamentablemente solo vimos la familia silábica de la letra “p” y la “l”, pues a finales de julio nos despedimos y la brigada abandonó la comunidad, dejando el aprendizaje de Juana inconcluso.

2. Nieves de los Santos. Era una mujer de cuarenta y tres años, hablante de castellano (poco fluido) y tlapaneco, ama de casa y campesina, esposa del comisario de la localidad. Tenía seis hijos, los tres mayores se encontraban fuera de Zilacayotitlán pues la hija mayor estaba estudiando en una escuela normal privada en Morelos, otra estudiaba enfermería en Tlapa de Comonfort y otro de sus hijos estudiaba el bachillerato en Chilpancingo; sus dos hijos más pequeños estaban en la primaria y el otro había dejado de acudir a la misma por un problema de aprendizaje. Doña Nieves siempre me contaba que la educación de su hija mayor era muy costosa pero que tenía familia en Estados Unidos que los apoyaba económicamente.

La señora Nieves acudió a la convocatoria que hicimos a través del voceo por uno de los altavoces del pueblo, lo cual nos dio mucho gusto, ya que llegó por convicción propia. Llegó desde el primer día que impartimos clase en el auditorio, aunque tiempo después le di las clases en su casa, pues en ocasiones el auditorio se encontraba ocupado y teníamos que dar la clase en la casa de cada persona que acudía al auditorio, y con el tiempo, las personas ya no quisieron tomar la clase de manera grupal pues les era más fácil que acudiéramos a sus casas.

Antes de nuestra llegada (desconozco cuánto tiempo antes) había llegado una estudiante de bachillerato que había realizado trabajo de alfabetización como parte de su servicio social,¹⁴⁸ la señora Nieves había acudido a clases con ella, gracias a lo cual ya conocía el nombre y sonido de la mayoría de las letras del alfabeto pero no sabía escribir palabras, por ello fue necesario ayudarla a recordar o reafirmar el nombre y sonido de cada letra. Con el método de la palabra mostró un avance notable en la escritura. En un inicio le era difícil escribir palabras con diptongos, pero esta dificultad desapareció, y apareció el problema de los triptongos, cuando dejé la comunidad estábamos trabajando en ello. También comenzó a presentar un problema cuando ya teníamos avanzada la escritura de las palabras, empezó a confundir la letra “b” con la “d” y viceversa; para tratar de resolverlo comenzamos a trazar líneas y figuras, y hacer ejercicios para trabajar con su ubicación espacial, aunque este trabajo no había dado los frutos deseados cuando llegó el momento de cerrar el trabajo de la brigada.

A pesar de que siempre me hablaba de “usted” y me llamaba “maestra”, teníamos una relación cercana, siempre me decía que mis compañeros y yo, le recordábamos a sus hijos que estudiaban fuera. Platicaba mucho durante la clase y algunas veces me contaba de los problemas que llegaba a tener con su marido cuando éste bebía, a veces me invitaba a comer o a desayunar con ella. Mini (la menor de sus hijas) la mayor parte del tiempo permanecía en las clases, al principio solo observaba pero con el tiempo hacía la tarea y si lo requería me pedía ayuda. Era muy difícil que Quirino (el chico con problemas de aprendizaje) o Héctor estuvieran presentes, pero cuando Héctor estaba en la clase observaba a su mamá y trataba de ayudarla dándole las respuestas, aunque era algo que a doña Nieves le molestaba pues siempre se esforzaba mucho para encontrar las respuestas por ella misma.

La señora Nieves siempre fue la más entusiasta de todos mis educandos, clase tras clase pedía que le dejara tarea, nunca dejó de ser puntual, y en temporada de siembra siempre se daba el tiempo de tomar la clase. Era muy constante y tenía mucho interés por aprender, buscaba hacer las cosas a través

¹⁴⁸ Doña Nieves siempre me preguntaba si yo también la iba a “abandonar” como lo había hecho su “maestra” anterior, yo le comentaba que cuando yo me fuera llegarían nuevas personas que le darían seguimiento a su aprendizaje, por lo que no tenía de que preocuparse, desgraciadamente al final se nos informó que esto ya no sería posible por lo que yo traté de explicarle el cambio a la señora y traté de animarla para que no abandonara su trabajo después de mi partida.

de su esfuerzo y hacerlas de la mejor manera posible, fue importante mostrarle constantemente que el compromiso que ella tenía era correspondido por mí, nunca aceptó que alguien más le diera clase en todo caso prefería no tomarla. En ocasiones nos era difícil entendernos por la diferencia de lengua. Cuando le anuncié el fin de mi trabajo recibí reproches y reclamos de su parte, yo traté de convencerla de que ella sola podía seguir y le dejé textos y ejercicios, pues siempre me platicaba que tenía el apoyo de sus hijas mayores, que cuando la visitaban le ayudaban a hacer la tarea que yo le dejaba; lamentablemente es poco probable que haya seguido porque recibía la visita de sus hijas muy esporádicamente, y a pesar de que ya era capaz de escribir y leer, nunca lo hacía estando sola, pues era una persona muy insegura en este aspecto y se sentía incapaz de hacerlo sola.

3. Isabel Galindo. Era una chica de diecisiete años, hablante de castellano y tlapaneco, campesina, casada con Alfredo Martí, otro educando, madre de un pequeño de un año, de nombre Ismael, y de una niña de tres, Carmelita. Su familia contaba con muy pocos recursos y durante el mes de septiembre partían a Sinaloa para trabajar en las cosecha de la temporada.

Isabel cursó hasta el tercer grado de primaria por lo que conocía el abecedario aunque no tenía mucha práctica en la escritura de palabras. Al principio tendía a confundir la letra “ñ” con la “ll” pero este problema desapareció con el tiempo. Tomaba la clase en casa del marido de su abuela, el señor don Ruperto, pues don Ruperto se negaba a que tomarán clase en el auditorio. Sin importar que sus dos pequeños la distraían durante su clase, siempre fue una persona que aprendía muy rápido y tenía avances significativos sesión tras sesión. Era una chica muy tímida y callada, quizá porque siempre que estábamos en clase don Ruperto (que por carácter hostil recibía clase de mi compañero de brigada), que era muy machista y agresivo, decía que era una pérdida de tiempo enseñarle porque era muy “bruta”. Tratando de contrarrestar los comentarios de don Ruperto, alentábamos a Isabel haciendo mucho énfasis en sus notables avances. La pequeña Carmelita no interrumpiera mucho a su madre, le proporcionábamos hojas y crayolas para que se entretuviera, lo cual siempre funcionaba. Carmelita y la abuela de Isabel siempre estaban presentes en las clases y con el tiempo se fueron acercando a nosotros, incluso mi compañero, logró que la abuela de Isabel

intentara escribir su nombre, aunque la señora jamás volvió a intentarlo por la presión que ejercía don Ruperto sobre ella.

Por su lado, la pequeña hija de Isabel parecía disfrutar la clase de su mamá que también ya había hecho suya. Isabel nunca se mostró indispuesta a tomar la clase a pesar de que Alfredo Martí, su marido, dejó la clase.

A mi partida, su aprendizaje ya estaba muy avanzado, en poco tiempo hubiera podido presentar su examen para aprobar el nivel inicial, sin embargo, lo único que hicimos fue dejarle al grupo algunos libros de lectura y de ejercicios. Fue difícil explicarles que ya no llegaría otra brigada porque don Ruperto siempre desconfió de nosotros y desde su punto de vista, nuestra partida le confirmó su percepción inicial.

4. Juana García. Era una señora de 43 años, hablante de tlapaneco y un poco de castellano, campesina, divorciada. No tenía conocimiento alguno de las letras pero sí sabía hacer cuentas. Doña Juana se encontraba en la lista de educandos de los anteriores brigadistas aunque ella dijo que un día le llevaron un cuaderno y un libro, y “ya no volvieron los muchachos”.

Al parecer tenía muchos problemas personales, estaba separada de sus hijos y tenía a su cargo a su madre que ya tenía una edad muy avanzada y a su sobrino de 14 años (ya que su hermana se había ido a Tlapa a trabajar). En numerosas ocasiones doña Juana me decía que le dolía la cabeza o me platicaba un poco de sus problemas con su familia, en ocasiones parecía estar deprimida. Su casa era muy silenciosa y oscura, por lo que algunas veces la convencía para que tomáramos la clase en el patio. Siempre me dio la impresión de que a doña Juana no le parecía importante aprender a leer y escribir, contadas ocasiones se negó a tomar clase, no tenía actitudes negativas durante ésta, pero tampoco parecía estar interesada.

Nuestra comunicación no era muy fluida, me costaba trabajo entenderle porque de todos mis educandos era la persona que tenía un menor manejo del castellano.

El avance de su aprendizaje era muy lento, por lo que cada sesión se hacía cada vez más difícil y tediosa. Logró conocer e identificar todas las vocales pero no logré que aprendiera las familias silábicas, intenté con diferentes palabras y consonantes pero su retención era a muy corto plazo. Doña Juana fácilmente podía escribir “ala” pero no sabía escribir “pala”, al no tener los mejores resultados

con la palabra “pala”¹⁴⁹ pasamos a ver la letra “s” con la palabra “sopa”, lo cual la llevó a asimilar la letra “s” pero no la “p”. No logré tener avances significativos con ella porque no encontré cómo resolver el que un día avanzáramos y al día siguiente este avance fuera olvidado.

A doña Juana pareció no afectarle el fin de trabajos de la brigada.

5. Alfredo Martí. Hombre de 23 años, campesino (oriundo de El Rosario, localidad de origen tlapaneco), esposo de Isabel Galindo y padre de sus dos hijos, vivía en casa de sus suegros. Conocía el nombre y sonido de muchas letras del abecedario, pues cursó hasta el cuarto año de primaria, pero le costaba escribir palabras con diptongo y confundía las letras mayúsculas con las letras minúsculas. Tomó clase de manera constante por poco más de un mes y comenzó a tener avances, no obstante, después de este tiempo lo hizo de manera muy esporádica, porque se encontraba en el campo trabajando, porque viajaba al Rosario, o porque, según nos decían, “se había ido a tomar”. Todo esto imposibilitó que Alfredo fuera un educando activo, la última clase que recibió fue a finales del mes de abril.
6. Josefina Martínez. Ama de casa, campesina de 32 años, de hablante de tlapaneco y castellano, madre de tres niños: una pequeña de cinco años, un varón de ocho y una niña de doce años. Conocía el nombre de algunas letras del abecedario, por lo que mezclaba sus nombres entre sí y con el de las vocales. Tenía mucho entusiasmo por saber leer y escribir pero tenía poco interés y poca paciencia con su aprendizaje. Su avance era muy lento y siempre se veía obstaculizado por su ansiedad y desesperación, en ocasiones me daba la impresión de que su deseo por saber leer y escribir no iba de la mano con el gusto por ir aprendiendo y me resultaba frustrante que no funcionaran mis diferentes técnicas para el aprendizaje de las vocales. Además su hija más pequeña era muy activa y la distraía sesión tras sesión.

Siempre se negó a acudir al auditorio a tomar clase por vergüenza a que gente del pueblo la viera, inició con sus clases a un mes de nuestra llegada al pueblo. Después de la enseñanza de las vocales durante varios días pasamos a trabajar la palabra “pala” pero cuando empezamos con la letra “p” y sus familias silábicas, comenzó a confundirla con la letra “l”, que aún no veíamos. Después de algunas semanas comenzó a buscar pretextos para no tomar las clases, por lo que

¹⁴⁹ Primera letra del método de la Palabra generadora del INEA.

estas comenzaron a ser muy esporádicas, cuando le avisé de mi partida se molestó mucho conmigo, traté de explicarle parte de nuestra situación, ante lo cual no quedó satisfecha. Solo obtuvo conocimiento de las vocales, las cuales teníamos que repasar a diario, no logré que asimilara ninguna de las consonantes por lo que es muy seguro que en muy poco tiempo olvidé por completo lo aprendido.

7. Felipe Rodríguez. Era un joven de 17 años que no sabía leer ni escribir porque no asistió a la primaria, era parte de la guardia de la comisaria. Nunca hablaba de su familia. Animado por Mauricio, uno de los seminaristas que vivió en Zilacayotitlán, Felipe decidió tomar clase para aprender a leer y escribir pues le emocionaba pensar que algún día podría hacerlo. Fue el primer educando que atendimos y tomó sus primeras clases, en la panadería en la que trabajaba, ya que doña Licha (la dueña de la panadería) lo había autorizado.

Al iniciar las clases del auditorio, Felipe se unió al grupo. No era diestro con el manejo del lápiz por lo que traté de ponerle actividades para que desarrollara su motricidad, lo que no le gustaba a pesar de que yo le decía que era para que ya no le costara trabajo escribir. Para Felipe no era fácil aprender las letras, parecía no disfrutar las clases aunque si deseaba saber leer y escribir, siempre estaba presionado por sus amigos, los cuales no eran analfabetas, y cuando ellos estaban él no trabajaba o buscaba pretextos para dejar la sesión antes de que terminara o para no tomarla.

No avanzamos hacia el aprendizaje de las consonantes porque clase tras clase repasábamos las vocales porque no lograba que las identificara, busqué diferentes maneras para que aprendiera las vocales pues siempre las olvidaba de un día para otro. A diferencia de la mayoría de los analfabetas que conocíamos, Felipe tampoco conocía el manejo de las operaciones matemáticas básicas por lo que al no tener éxito con las letras comencé a enseñarle algunos números tratando de que el chico no se aburriera ni frustrara con el aprendizaje de las vocales, además creí que esto podía ayudar a que sintiera que estábamos avanzando, e incluso, más tarde podría introducirlo en las letras mediante el método “Yo sí puedo”. No obstante, le costaba mucho aprender, no le gustaba tomar las clases y poco a poco fue dejándolas pretextando que tenía que trabajar. Al poco tiempo de que Mauricio se fue de Zilacayotitlán Felipe abandonó las clases

definitivamente, a pesar de que doña Licha y nosotros insistíamos en que las retomara. A finales de mayo Felipe tomó sus últimas sesiones.

8. Martha Santiago. Trabajé con Martha por muy pocas semanas porque, como ya relaté, formamos su grupo a finales de junio. Ella era una mujer casada, de 26 años de edad, campesina, de hablante de tlapaneco y un poco de castellano, estaba embarazada y a escasos días de dar a luz. Le entregué un cuaderno e iniciamos con las vocales, desafortunadamente ya no pudo tomar clases porque se presentó su parto.
9. Petra Santiago. Era una campesina de diecinueve años, casada, tenía dos hijos pequeños y era hablante del tlapaneco. era una mujer tímida que formó parte de del último grupo que conformé. Desconocía las letras por lo que iniciamos las clases con las vocales, logramos avanzar con el reconocimiento de éstas pero ya no pudimos seguir con la primera palabra generadora porque el grupo se desintegró cuando su hermana dio a luz, ella prometió que retomaríamos las clases cuando Martha se restableciera pero llegó el momento de cerrar los trabajos de alfabetización y ya no fue posible hacerlo.

Tras estas experiencias, aunadas a la teoría que he abordado sobre la educación de adultos, debo afirmar que este tipo de educación enfrenta muchos problemas pero también cuenta con alternativas. Cuando un adulto no está interesado en aprender los esfuerzos de las campañas son irrelevantes, pues cuando un adulto se siente relacionado con lo que aprende su entusiasmo aumenta y su capacidad de entendimiento también. Por ello, no se trata de convencer, como bien dijo Freire, se trata de dialogar y tomar el entorno para partir de este.

Realizamos el trabajo de alfabetización por alrededor de seis meses, del total de educandos que tuvo la brigada, algunos ya formaban parte de los grupos que conformaron los compañeros de la primera brigada, los más se incorporaron a nuestra llegada, y otros se fueron uniendo a los grupos con el transcurso del tiempo; algunos permanecieron en las clases hasta el final, otros, por decisión propia o razones de fuerza mayor, abandonaron las clases. Desafortunadamente gran parte de los educandos de la brigada de Atlamajalcingo del Monte quedaron sin registro, y aunque llevamos a las oficinas del IEEJAG una carta que contenía una lista de los educandos que teníamos en el municipio y explicaba su situación, las personas que habían acudido a nuestras clases

después de nuestra partida no recibieron atención y su aprendizaje quedo inconcluso, y probablemente con el tiempo y por falta de práctica, quede en el olvido.

Al finalizar los seis meses de trabajo nos dimos cuenta de que algunos brigadistas, al no tener supervisión, nunca realizaron su trabajo de alfabetización, a pesar de que la mayor parte de nosotros siempre trató de realizar el trabajo de alfabetización durante nuestros meses de estancia en el municipio, por lo cual resultaba del todo vergonzoso e indignante, que durante nuestra estancia, algunos compañeros no hicieron el trabajo que se había prometido a los habitantes.

Puedo concluir que nuestra experiencia como alfabetizadores no tuvo los resultados que se esperaban. Para empezar la DGOSE no nos proporcionó los apoyos de estancia, alimentación, ni transportes como prometió, tampoco existió una vinculación de esta dirección hacia nuestro trabajo, constantemente se nos presionaba para que incrementáramos las cifras pero no se verificaba nuestro trabajo; asimismo, no existió un seguimiento real ni un acompañamiento por parte de la DGOSE ni del IEEJAG durante nuestro proceso de alfabetización ni ante las dificultades que se presentaron en el mismo, y cuando el personal de la DGOSE creyó que nuestro trabajo no estaba dando los frutos deseados nos señalaron como los únicos responsables, comenzaron con la desintegración de nuestra brigada y, como “castigo hacia los brigadistas”, incumplieron con la Campaña visual y con la entrega del material de trabajo que requeríamos, sin importar que los principales afectados eran los educandos. Nuestra brigada tampoco recibió ayuda del gobierno municipal ni local, a diferencia de Alcozauca que, por cierto, fue la brigada que la DGOSE conservó por más tiempo.

También puedo decir que otro error fue el haber llegado a imponer y a dar seguimiento a clases de alfabetización, sin conocer la forma de vida de las personas, los usos o costumbres de la región, sin haber estudiado e investigado a profundidad, el espacio en el que incurriríamos. Era imprescindible, y sin embargo, faltó presentar a los universitarios ante la realidad que íbamos a enfrentar, pues no conocimos la comunidad en la que trabajaríamos previamente para que todos pudiéramos decidir si participaríamos con total convicción y consciencia.

Llegamos a invitar, y más que eso, a convencer a las personas a que acudieran a nuestras clases, sin siquiera habernos vinculado con la comunidad, es más, durante toda nuestra estancia nunca existió un enlace real con los pobladores, y solo establecimos

relaciones particulares, algunas personas nunca nos conocieron ni las conocimos, otras no supieron de nuestra presencia y otros más, no entendían por qué estábamos allí. Los brigadistas establecimos contacto con educandos, familias y personas, pero nunca hubo un acercamiento hacia la comunidad, tan es así que nosotros veíamos algunas de las actividades de nuestros educandos como factores que intervenían con nuestra labor pero ahora considero que era nuestra presencia y nuestras actividades las que intervenía con sus quehaceres y costumbres. Además, puesto que no sabíamos hablar me'phaa ni tu'un isavi, realizamos nuestras clases imponiendo el castellano, y llegamos con materiales que muchas veces usábamos forzosamente porque se dirigían a educandos adultos de un área rural pero resultaban incongruentes para unos educandos adultos pobladores de Atlamajalcingo del Monte de origen me'phaa o tu'un isavi.

Por otro lado, el que no estuviéramos preparados teóricamente, fue gracias a que la capacitación que recibimos fue insuficiente e ineficiente. Desde el inicio el personal de la DGOSE daba la impresión de tener poca seriedad en el proyecto y más concretamente, poca organización.

Por diversas razones, ninguno de los brigadistas estuvimos preparados para enfrentar una labor tan titánica, porque la mayor parte de nosotros tenía la voluntad pero no las herramientas teóricas necesarias, ni la conciencia, la prudencia o la sensibilidad que este trabajo exige. A algunos nos faltó entender que el trabajo no solo era una labor sino que formaba parte de nuestra forma de vivir y convivir, a otros les faltó entender que no éramos redentores pues decían no serlo pero en realidad actuaban como tales, y a otros más, les faltó entender que tampoco éramos un grupo de vacacionistas. Por diferentes causas, al final, la mayor parte de aquel grupo de jóvenes entusiastas terminó desintegrado, decepcionado y apático, aunque con un conocimiento colectivo e individual invaluable que no debemos dejar pasar inadvertido.

Las personas a cargo de los programas de alfabetización que sigue realizando la DGOSE necesitan repensar lo positivo y lo negativo que ha tenido cada experiencia, desde lo que respecta a la labor de las brigadas hasta sus acciones y su propia postura frente al proyecto; pues de nada sirve que se lleven a cabo posteriores reuniones de retroalimentación con los integrantes de las brigadas concluidas, si todo el trabajo no se ve como una labor conjunta responsable de los éxitos y fracasos adquiridos, pues no solo se juega el nombre y la credibilidad que la UNAM ha adquirido, principalmente se trata de

tener una responsabilidad social como institución y como individuos, para ayudar a mejorar las condiciones de vida de la población.

Se requiere de una capacidad de autocrítica de todos los actores involucrados y la voluntad de realizar no solo reajustes sino cambios totales cuando así se requieran.

Es ya imprescindible que en las campañas de alfabetización se entiendan los aciertos y los errores que se han tenido para que finalmente se dejen de hacer experimentos y se emprendan acciones con personas comprometidas que, con total convicción, trabajen en beneficio de cada comunidad, y de toda la sociedad.

Conclusiones

“La tarea de denuncia sobre inoperabilidad del sistema y sobre las contradicciones es una tarea importante; la crítica es útil siempre que, al mismo tiempo que señalamos los errores, propongamos vías para su corrección o alternativas reales y operativas”¹⁵⁰

Néstor Velasco

Si, de acuerdo con el Banco de México, la educación es uno de los elementos decisivos en el desarrollo humano, además de ser un instrumento poderoso para reducir la pobreza, que conduce hacia el progreso de las personas y las sociedades, al mejorar la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad; entonces ¿Qué pasa con las personas que llegan a la edad adulta y no han tenido acceso a la educación?

Un adulto analfabeta es relegado por la misma sociedad, que lo obliga a permanecer como un actor pasivo que no puede hacer lectura de sus derechos y termina por ser excluido de la dinámica económica, política y social del país.

Como se vio a lo largo de este trabajo, se han realizado un sinnúmero de campañas de alfabetización con el fin de ofrecer a los adultos la educación básica que no recibieron a tiempo, sin embargo, no se han logrado disminuir significativamente los niveles de analfabetismo adulto como resultado de tales campañas, pues estos numerosos intentos han tenido tropiezos que se repiten una y otra vez y no han sido la solución a esta problemática. Una de las acciones en las que se incurre consecutivamente es que una vez terminada la labor de las campañas no se le da seguimiento al aprendizaje de los adultos, y éstos no pueden continuar con su educación o les es muy difícil hacerlo, e incluso, muchos olvidan lo que habían aprendido debido a que no se continúa con su aprendizaje y se deja de desarrollar lo ya aprendido; en otras ocasiones, las campañas llegan a abandonar el trabajo antes de haberlo concluido. También, es común que la incursión de dichas campañas en medios rurales se lleven a cabo como una imposición que termina provocando rechazo, desinterés y apatía por parte de los adultos, y si se trata de llegar a una comunidad con población indígena, el problema aumenta, ya

¹⁵⁰ Néstor Velasco, “Educación y cultura en la integración de América Latina” en *Compendio de documentos educativos internacionales*, Secretaría de Educación Pública (SEP), México, 1978 (Tomo II, América), p. 4

que, al igual que el resto de la educación, la educación de adultos dirigida a los grupos indígenas tiene poca pertinencia con su realidad y nulo respeto a su cultura, lo que dificulta su aprendizaje. El contenido de la educación necesita considerar la edad de los educandos, pues se debe marcar una distinción entre la educación de adultos y la dirigida a niños debido a que sus características son diferentes y también su forma de aprender; además se necesita considerar el grupo étnico al que está dirigido, pues se hace incongruente tratar de aplicar los mismos programas, métodos e instrumentos de enseñanza en los diferentes escenarios educativos, debido a que cada comunidad cuenta con sus propias costumbres y formas de vida y son esas condiciones las que rigen todo su entorno. Por ello, en la educación de adultos se deberían establecer objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje acordes a las exigencias de las personas, con programas educativos que respondan a los intereses, necesidades y expectativas planteadas por los mismos adultos con lo que se puede generar un proceso educativo satisfactorio.

Las campañas de alfabetización deben basarse en experiencias pasadas para no concluir con eminentes fracasos. En nuestro país, el actual gobierno de Enrique Peña comenzó un nuevo programa denominado “Cruzada nacional contra el hambre” que, entre otros fines, pretende conformar brigadas de alfabetización en las zonas más vulnerables del país, sin embargo, tales acciones, no hacen más que remontar a los años del viejo priísmo en los que se hicieron diversas campañas que solo funcionaron como paliativos y no arrancaron de raíz los problemas de estas zonas, y que ni siquiera lograron tener un impacto importante en la disminución de los índices de analfabetismo. Si realmente se quiere tener éxito con las posteriores campañas de alfabetización deben dejar de preocuparse por las cifras y poner atención a los resultados, resultados no solo a nivel de cantidad sino también de calidad y pertinencia.

En lo que respecta la INEA, no he de negar que es importante reconocer la función que tiene pero creo que es más importante preocuparse por los avances y la eficacia que ha tenido desde su creación. El INEA requiere hacer ajustes y correcciones a su sistema, para lo que se necesita revisar los métodos que ha empleado, verificar que repercusiones trae a la calidad y desarrollo de los programas de alfabetización, la frecuente rotación de su personal, analizar si el organismo precisa de una evaluación real y, en caso de que existan, confrontar las prácticas de corrupción en interior del instituto. Asimismo es imprescindible que se entienda, al interior y fuera del instituto, que no solo se trata de

repartir certificados a como dé lugar, sin importar que las personas hayan adquirido o no el conocimiento requerido.

El problema no solo es la falta de educación sino el tipo de educación que se va a impartir pues no necesitamos que se tenga acceso a una educación que solo enrole a las filas del mercado, en cualquier nivel educativo se requiere más que una educación capacitadora, se necesita que todos tengan acceso a una educación humanista que responda a las necesidades sociales.

En América Latina, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por homogeneizar a la población, los indígenas siguen siendo un grupo con una presencia importante en la región, y constituyen una población de más de 600 grupos (concentrados principalmente en México, Bolivia y Guatemala, además de Ecuador, Perú, Colombia, Brasil, Chile y algunos países de América Central y el Caribe), por lo que resulta imprescindible que todas las campañas de alfabetización, y la educación en general, se cuestione la atención a la población indígena y el tipo de educación que se imparte, la importancia de las lenguas originarias, y las acciones que violentan y obligan a estos pueblos a abandonar su cultura.

Sin embargo, los sistemas educativos predominantes solo buscan que el hombre, que como tal debiera ser un individuo transformador, se mantenga estático para que el poder y los Estados permanezcan sin verse amenazados, pues bajo éste régimen global neoliberal la educación no pretende formar seres conscientes, críticos, ni autónomos, porque la educación, lejos de responder a las necesidades de las personas, responde a las exigencias del mercado internacional que solo requiere capacitar trabajadores que produzcan, y que participen en el mercado que solo busca esclavizar y perpetuar la desigualdad y la injusticia de los más por el beneficio de los menos. Por ello, adquieren importancia los movimientos pedagógicos que avanzan en contrasentido, es decir, que contrarrestan a los sistemas educativos predominantes impulsando la formación de seres autónomos pero colectivos, que van en contra de lo que dicta el sistema actual que nos dice que no podemos ser autónomos pero que al mismo tiempo fomenta el individualismo. Por un lado, Freire ya nos ha legado un método que ha demostrado tener resultados positivos, que se pueden ver reflejados en proyectos educativos como el implementado por el Movimiento Sin Tierra de Brasil, y que se puede adecuar a diferentes condiciones; por el otro, Cuba ha demostrado que un país latinoamericano puede lograr tener una

población alfabetizada en un 100%. Ambos son ejemplos que podemos tomar porque no resultan ajenos a nuestra realidad.

Se hace necesario repensar no solo las campañas de alfabetización sino la educación en general, basándonos en experiencias propias y tomando los ejemplos que correspondan a nuestra realidad; el requisito es entender que los países latinoamericanos contamos con una historia común y con características similares, lo que puede permitir ayudarnos entre sí, colaborando y aprendiendo de experiencias que han sido exitosas.

Otro punto que también se tiene que indagar, sobre todo cuando hablamos del analfabetismo adulto, es el que las campañas de alfabetización pueden ser sustanciales en la eliminación de este analfabetismo, no obstante, si se quiere eliminar el analfabetismo adulto, se hace indispensable solucionar el rezago educativo de los niños en edad escolar del presente, ya que los analfabetas adultos de hoy son el resultado de los niños rezagados del pasado. Se necesita impartir educación a todos los niños en edad escolar y eliminar las condiciones que impiden que esto sea posible, porque ni la inoperatividad de las campañas de alfabetización ni los programas de educación de adultos, son los responsables de que hasta la fecha el analfabetismo adulto en el país no se haya podido eliminar. En el anterior sexenio se habló de mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las “oportunidades educativas” pero nunca se ha hablado de reducir las desigualdades socioeconómicas, sexenio tras sexenio se ha versado sobre cómo resolver el rezago educativo sin querer cuestionar la raíz de éste, sin abordar las diferencias socioeconómicas de la población. Y es que mientras no cuestionemos las estructuras que marginalizan a la mayor parte de la población, las posibilidades de encontrar solución a nuestras problemáticas seguirán siendo nulas porque resulta de suma importancia buscar la manera de eliminar el atraso educativo en la población adulta, pero es imprescindible que antes nos preguntemos el por qué de este rezago, ya que no es suficiente tener acceso al sistema escolar sino que también es importante tener las condiciones adecuadas para poder concluirlo.

Las desigualdades socioeconómicas, la exclusión y la marginación de una gran parte de la población provocan, que entre otros aspectos, una porción de estas personas no tengan acceso a la educación, lo que no solo desemboca en un atraso educativo que se sigue reproduciendo sino que también se acumula y, más adelante, genera un rezago educativo adulto. Se considera que América Latina no es la región más pobre del mundo

pero sí la más desigual, gran parte de su población se encuentra en situación de pobreza mientras una pequeña minoría disfruta de los beneficios del sistema económico; y es justamente la situación de pobreza la que obliga a trabajar para mejorar la economía familiar lo que provoca que las personas en esta condición no puedan preocuparse por recibir el servicio educativo sino que tienen que anteponer necesidades como la alimenticia.

Generalmente se dice que los bajos o nulos niveles educativos de la población son un obstáculo en el desarrollo de un país y se asegura que la educación es un *instrumento poderoso para reducir la pobreza*, un eficaz hilo conductor hacia el progreso de las personas y las sociedades, al mejorar la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad, omitiendo que la falta de educación también es una de las secuelas de la pobreza, consecuencia de un desarrollo desigual. Es imprescindible entender que la educación puede ser un elemento importante en el desarrollo económico de un país, pero no puede entenderse a la falta de ésta como la causa de la pobreza, ni de las paupérrimas condiciones en las que se encuentran los estratos más bajos de la población.

Las grandes desigualdades socioeconómicas de nuestro país y de gran parte de América Latina se reflejan en los indicadores del rezago educativo, que muestra la insuficiencia que ha tenido la región para brindar educación a la población y que además nos habla de los vicios que han guiado su desarrollo. Para resolver los problemas sociales latinoamericanos es necesario reconocer cuestiones como la corrupción de los Estados y las élites, la explotación de nuestros países y la creciente pobreza por la distribución desigual del ingreso; solo así se podrá brindar al total de la población una educación enriquecida de conocimientos que ayuden a desarrollar capacidades y actitudes que permitan actuar y tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de la sociedad. Ya que es tan necesario eliminar las desigualdades socioeconómicas de la población como cambiar la dirección de los sistemas educativos actuales que se han deshumanizado impidiendo un desarrollo en favor de la sociedad.

Fuentes de consulta

- Almonacid Claudio, y Miguel Arrollo, "Educación, trabajo y exclusión social: Tendencias y conclusiones provisorias" en *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Clacso, Buenos Aires, 2001, p. 262.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista (INI), Gobierno del Estado de Veracruz, Fondo de Cultura Económica, México, 213 p.
- Ayala Blanco, Luis Alberto y Citlali Marroqui, "El sentido de la educación pública", en *El poder frente a sí mismo*, Sexto Piso, México, 2003, p. 67-76.
- Baronnet, Bruno, *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Tesis de doctorado en Ciencia Social, Colegio de México, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, México, 2009, 545 p.
- Bertely Busquets, María, "Educación indígena del siglo XX en México", en *Un siglo de educación en México*, FCE, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, México, 1998, Tomo II, p. 74-101.
- Caldart, Roselí Salete, "O MST e a formação dos sem terra: O movimento social como principio educativo", en *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Clacso, Buenos Aires, 2001, p. 125- 144.
- Chávez Sánchez, Manuela y Angélica García Velasco, "Educación autónoma sin fronteras: Un proceso de resistencia", Tesis de licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007, 220p.
- De la Peña, Guillermo, "Educación y cultura en el México del siglo XX", en *Un siglo de educación en México*, FCE, CONACULTA, México, 1998, Tomo I, p. 43-83.
- Escobar, Miguel (comp.), *Paulo Freire y la educación liberadora*, Secretaria de Educación Pública. Subsecretaria de Cultura: Caballito, México, 1985, 160p.
- Ferreiro, Emilia, "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *La Educación*, Organización de los Estados Americanos, Washington, 1996, N° 123-125, p. 3-15.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2001, 109p.
- -----, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1979, 151p.
- -----, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984, 176p.
- -----, *Pedagogía de la indignación*, Morata, 2001, Madrid, 149p.

- -----, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2000, 240p.
- Freire, Paulo, y Donaldo Macedo, *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Ediciones Paidós, Madrid, 1989, 168p.
- González Amador, Roberto, “En fechas recientes volvió a subir la pobreza en México: OCDE”, en *La Jornada*, 11 de enero 2012, p. 28.
- Greaves, Cecilia, “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), Seminario de Historia de la educación El Colegio de México, México, 1994, Tomo II, p. 547-575.
- Harnecker, Martha, *Sin Tierra: Construyendo movimiento social*, Siglo XXI, Madrid, 2002, 303 p.
- Illades, Carlos, *Breve historia de Guerrero*, Colmex, Fideicomiso Historia de las Américas, FCE, México, 2000, 159p.
- Infante R., María Isabel, *Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*, Centro de Estudios Educativos, México, 1985, 179 p.
- Jabonero, Mariano, Inmaculada López (*et.al.*), “El aprendizaje de las personas adultas”, en *Formación de adultos*, Síntesis Educación, Madrid, 1999, p. 37-59.
- Latapí Sarre, Pablo y Manuel Ulloa, “La educación de los adultos”, en *Un siglo de educación en México*, FCE, CONACULTA, México, 1998, Tomo II, p. 59-72.
- Loyo, Engracia, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1924-1934”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP, INEA, Seminario de Historia de la educación de El Colmex, México, 1994, Tomo II, p. 341-411.
- -----, “El cardenismo y la educación de adultos”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP, INEA, Seminario de Historia de la educación El Colmex, México, 1994, Tomo II, p. 415-465.
- -----, “La urgencia de nuevos caminos 1964-1970”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP, INEA, Seminario de Historia de la educación El Colmex, México, 1994, Tomo II, p. 577- 607.
- Martí, Yohannis, *Alfabetización informacional: Análisis y gestión*, Buenos Aires, Alfagrama Ediciones, 2007, 110 p.
- Mayo, Baloy, *La guerrilla de Genaro y Lucio*, Grupo Jaguar Impresiones, México, 2001, 103 p.
- Memoria 1997, UNAM, México, 1998, 1108p.
- Memoria 1998, UNAM, México, 1999, 1125p.
- Meneses Morales, Ernesto, “El saber educativo”, en *Un siglo de educación en México*, FCE, CONACULTA, México, 1998, Tomo II, p. 9-40.

- Morales Jeldes, Marcelo, *Desarrollo, población y educación de adultos en América Latina*, Universidad Iberoamericana, México, 1989, 30 p.
- Luis Ordoño, “Hacia una conceptualización” en *El analfabetismo funcional*, Bogotá, Gamacolor, 1991, 135p.
- Padua, Jorge, *El analfabetismo en América Latina: Un estudio empírico con especial referencia a los casos de Perú, México y Argentina*, Colmex, México, 1979, 192 p.
- Pérez Silva, Ciro, “Analfabetismo indígena, tres veces más alto que la media”, en *La Jornada*, México, 13 de marzo 2012, p. 37.
- Quintero Trápala, Ricardo, “La Orientación educativa”, en *La Orientación Educativa ante la Reprobación en la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 2 (UNAM). Una Perspectiva Fenomenológica*, tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, UPN, México, 2002, p. 28-55.
- Ramos Escandón, Carmen, “De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución 1910-1920” en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP, INEA, Seminario de Historia de la educación El Colmex, México, 1994, Tomo II, p. 291-337.
- Romans Siques, Mercè y Guillem Viladot, “El adulto y el aprendizaje”, en *La educación de las personas adultas: Como optimizar la práctica diaria*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 77-129.
- Soberanes Bojórquez, Fernando, “Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca”, en *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, Coordinación de Publicaciones del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), México, 2011, p.117-126.
- Torres Septién, Valentina, “En busca de la modernidad 1940-1960”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP, INEA, Seminario de Historia de la educación Colmex, México, 1994, Tomo III, p. 469-544.
- -----, “Reforma y práctica 1970-1980”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, SEP, INEA, Seminario de Historia de la educación Colmex, México, 1994, Tomo III, p. 611-683.

Sitios de internet

- Anastacio Martínez, Moisés, “La Voz de la Montaña”, en <http://ecos.cdi.gob.mx/xezv.html> (29 de marzo 2013)
- Ayala, Gustavo, “Alfabetizan universitarios en la Sierra de Guerrero”, en *Gaceta UNAM*, en <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/2009/090910/gaceta.pdf> (15 de enero 2013)

- -----, "Gran labor de alfabetización en la sierra de Guerrero", en *Gaceta UNAM*, 15 de febrero 2010, en <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/historico.html> (15 de enero 2013)
- Arellano, César, "Altas tasas de analfabetismo entre las indígenas, según UNESCO", en *La Jornada*, en http://www.jornada.unam.mx/2010/09/09/index.php?section=sociedad&article=041n1so_c (05 de enero 2013)
- Banco Mundial, "Educación", en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANSISH/0,,contentMDK:20550698~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html> (29 de abril 2013)
- Banco Mundial, "Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004", en http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACI_NSPANISHEXT/0,,contentMDK:20505829~menuPK:508626~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:489669,00.html (28 octubre 2012)
- Banco Mundial, "Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más)", en <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS> (02 de junio 2013)
- Cabrera, Javier, "Pobreza y desigualdad", en *Economía Informa*, en <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/pdfs/343/JavierCabrera.pdf> (19 de octubre 2012)
- Caldart, Roselí Salete, "Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia" en, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf> (27 de julio 2013)
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe, (CREFAL), "Existen 36 millones de analfabetos en América Latina: Unesco", en http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/index.php?option=com_content&id=511 (02 de junio 2013)
- Consejo Nacional de Población (CONAPO), "Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010", en http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosP_DF/1_4.pdf (12 de noviembre 2012)
- Daily motion, "Congreso no acredita juicio contra Isidoro Andrade Pastrana", en http://www.dailymotion.com/video/xoijkl_congreso-no-acredita-juicio-contra-isidoro-andrade-pastrana_news#.UUloO6B0PpE (20 de marzo 2013)
- Dirección General de Comunicación Social (DGCS), UNAM, "Ordenamiento ecológico territorial en la Región de la Montaña", en http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2009_662.html (17 mayo 2013)
- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), UNAM, "Manual de operación del Programa de Servicio Social 'La UNAM en tu Comunidad' en Vinculación Universidad-Municipio", en <http://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/archivos/ss-UNAM-comunidad/Manual-de-Operacion.pdf> (21 de febrero 2013)
- -----, "Programa de servicio social: La UNAM por la alfabetización en tu comunidad", en <http://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/archivos/ss-programa-alfa/Alfabetizacion.pdf> (26 de febrero 2013)
- Dirección General de Planeación (DGPL), UNAM, *Memoria UNAM 2001*, en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2001/pdf/sscu.pdf> (05 de marzo 2013)
- Enciso, Angélica, "El ejército de pobres enroló ya a la mitad de la población", en *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2011/07/19/politica/002n1pol?partner=rss> (15 de diciembre 2012)
- Giles Sánchez, Citlali, "Levantán el plantón en el Congreso; el alcalde de Atlamajalcingo irá a juicio", en *La Jornada Guerrero*, en

- www.lajornadaguerrero.com.mx/2010/10/08index.php?section=politica&article=004n1p0l (19 de marzo 2013)
- Gobierno de la República, “Plan Nacional de Desarrollo” en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transformacion-educativa> (27 de noviembre 2012)
 - Gobierno del estado de Guerrero, *Enciclopedia Guerrerense. Guerrero Cultural Siglo XXI*, en <http://guerrero.gob.mx/articulos/economia/> (22 de enero 2013)
 - González, Susana, “En México, pobreza e indigencia mayores que el promedio en AL”, *La Jornada*, México, 21 de enero 2013, en <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/21/economia/029n1eco> (22 de enero, 2013)
 - Hernández Navarro, Luis, “El campo mexicano, desprotegido ante el acuerdo comercial, advierten productores”, en *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2008/02/01/index.php?section=politica&article=005n1pol> (17 de enero 2013)
 - Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), “INEA y UNAM contra el analfabetismo en Guerrero”, en <http://www.inea.gob.mx/boletines/docs/UNAM.pdf> (26 de febrero 2013)
 - -----, “Instituto Nacional para la Educación de los Adultos”, en <http://www.inea.gob.mx/index.php/portal-inea/nuestrabc/nquienesbc/nqobjgralbc.html> (27 de enero 2013)
 - -----, “Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 2010”, en <http://www.inea.gob.mx/index.php/portal-inea/nuestrabc/nquienesbc/nqobjgralbc.html> (27 de noviembre 2012)
 - -----, “Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo”, en <http://www.inea.gob.mx/index.php/portal-inea/reglas-operacion.html> (28 de noviembre 2012)
 - Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), “INEGI 2011”, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/> (05 de enero 2013)
 - -----, “II Censo de Población y Vivienda 2010”, en <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/vivienda.aspx?tema=me&e=12> (25 de febrero 2013)
 - -----, “Censo de Población y Vivienda 2010”, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (15 de febrero)
 - -----, “Esperanza de vida según sexo, 1990 a 2012”, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/esperanza.aspx?tema=P> (04 de enero 2013)
 - -----, “Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000)”, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/esperanza.aspx?tema=P> (04 de enero 2013)
 - -----, Información por entidad/ Guerrero <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/default.aspx?tema=me&e=12> (27 de enero 2013)
 - -----, “Panorama Sociodemográfico, 2011”, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P> (10 de noviembre, 2012)
 - -----, “Panorama Sociodemográfico de México, 2011”, en <http://cuentame.inegi.gob.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=12> (29 de enero 2013)
 - -----, “La población indígena en México. 2004”, en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/tipos_edu.aspx?tema=P (10 de noviembre, 2012)
 - -----, “Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 2001-2009”, en <http://cuentame.inegi.org.mx> (21 de enero 2013)

- Martínez Villalba, Ana Yesica, “Fundamentos Filosófico-pedagógicos del proyecto educativo del MST” en, *Educación popular y movimientos sociales: El caso de la propuesta pedagógica del movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (Brasil)* en, <http://palas-atenea.filos.unam.mx/catalogos.html> (19 de agosto 2013)
- Morelos Cruz, Rubicela, “Guerrero ocupa el segundo lugar en analfabetismo en el país: leejag”, en *La Jornada*, en <http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2007/09/08/index.php?section=sociedad&article=007n1soc> (21 de diciembre 2012)
- Muñoz Ramírez, Gloria, “Los Caracoles: Reconstruyendo la nación” en *Revista Rebeldía*, México, 23 de septiembre 2004, en <http://www.revistarebeldia.org/revistas/numero23/02loscaracolesreconstruyendolanacion.pdf> (20 de febrero, 2013)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “Educación para y con poblaciones indígenas de México”, en http://www.unesco.org/uploads/media/confinteavi_ws4-2_indigenas_mexico_es.pdf (11 de noviembre, 2012)
- -----, “UNICEF y UNESCO presentan un nuevo informe sobre la educación”, en <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oss-ci-lac-report-launch.aspx> (02 de junio 2013)
- Padilla Fajardo, Lizbeth, “La pobreza aumenta a 53.3 millones de personas en México”, en CNN, en <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/07/29/la-pobreza-en-mexico-aumenta-a-533-millones-de-personas> (30 de julio 2013)
- Quintanilla, Susana, “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940”, en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm (01 de abril 2013)
- Secretaría de Educación pública (SEP), “Informe de actividades 2004”, en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/tipos_edu.aspx?tema=P (10 de noviembre, 2012)
- Universitat de Girona, “Información sobre el método de alfabetización Yo sí puedo”, en <http://www.udg.edu/Portals/19/yoPuedo/metodo.pdf> (19 de febrero 2013)