



---

---

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES**  
**ARAGÓN**

**Estudio sociológico sobre los programas para erradicar el  
analfabetismo en el Distrito Federal: el Programa de  
Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa  
Nacional de Alfabetización y Reducción del Rezago  
Educativo del INEA.**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**CESAR GUSTAVO VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ**

**ASESOR:  
DR. MANUEL RAMÍREZ MERCADO.**

**Nezahualcoyotl, Estado de México**

**2016**





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.



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

	Pag.
<b>Introducción.</b>	1
<b>Capítulo 1.</b>	
<b>Sociología de la educación: perspectivas teóricas y el problema del analfabetismo.</b>	6
1.1. Perspectiva funcionalista de la educación.	8
1.2. Las teorías opositoras del funcionalismo: el Marxismo y el enfoque Weberiano.	16
1.3. Las miradas sociológicas del entorno escolar.	25
1.4. El problema del analfabetismo y su relación con las perspectivas sociológicas de la educación.	30
<b>Capítulo 2.</b>	
<b>El analfabetismo en México: las políticas, sus antecedentes y cambios.</b>	37
2.1. El analfabetismo como problema social en México.	37
2.2. Las campañas de alfabetización del México posrevolucionario.	48
2.3. El Instituto Nacional de Educación para Adultos y los cambios generados en las políticas de alfabetización.	60
2.4. Los programas de alfabetización implementados en México en el siglo XXI.	67
<b>Capítulo 3.</b>	
<b>Comparación analítica del Programa Alfabetización Diversificada y el Programa de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo.</b>	75
3.1. Programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU).	77
3.2. Programa Nacional de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo (INEA D.F.).	86
3.3. Análisis comparativo de los programas de Alfabetización del Distrito Federal.	95
<b>Conclusiones.</b>	111
<b>Lista de referencias.</b>	117
<b>Lista de siglas y acrónimos.</b>	133

Este trabajo se realizó con financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, dentro del proyecto PAPIME PE304615: *Implementación de estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje en las áreas de Historia y Sociedad en México y de Investigación orientadas al estudio y análisis de la realidad social y política de México*, coordinado por el Dr. Manuel Ramírez Mercado.

Quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización de la presente tesis, en especial al Dr. Manuel Ramírez Mercado por invitarme a participar en el Proyecto PAPIME PE304615, porque sin el apoyo brindado durante el mismo, las sesiones de seminario, el seguimiento y la supervisión continuas, este trabajo no hubiera sido posible.

De igual manera, se extiende este reconocimiento a los miembros mi jurado: Mtra. Ángela Morales Campuzano, Mtra. Francisca Cruz Camargo, Mtra. Ana. María Martínez Ponce y Lic. César Guadarrama Galván, de quienes en distintos momentos recibí sus observaciones y sugerencias para el desarrollo de mi tesis. También agradezco a mis compañeros becarios por cada uno de los señalamientos realizados.

Un soporte imprescindible lo fueron mis padres, familiares y amigos cercanos, por todo el ánimo, comprensión y paciencia recibidos de cada uno de ellos. Todos fueron parte importante en todo este largo proceso. A ustedes, ¡muchas gracias!

Por mi raza hablará el espíritu

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno educativo es uno de los temas predilectos de la teoría sociológica ya que diversos autores, sin importar la postura teórica desde la cual este se explique, coinciden con que la educación es un elemento importante para el desarrollo de la sociedad. Comúnmente, la educación se percibe como uno de los factores que traen consigo un bien para la humanidad, porque ayuda a desarrollar las capacidades individuales, provee de bienestar a las naciones y tiene el potencial de poner fin a la desigualdad social tan inmensa en la que se vive actualmente. Asimismo, auxilia a los procesos de construcción de la Nación, configura las estructuras de pensamiento, construye la ideología y fomenta la participación social.

En los albores del siglo XXI, el analfabetismo representa una de las cuestiones más preocupantes de la humanidad, porque es un indicador que exhibe la inequidad existente en distintos países. La alfabetización es un componente esencial del Derecho a la educación, un recurso básico para el ejercicio de otros derechos fundamentales; uno de los factores que permite el empoderamiento de la ciudadanía y; concientiza a la población de otros problemas sociales, como el desequilibrio ecológico, la corrupción o la inseguridad global. En México, el analfabetismo constituye una de las contrariedades sociales que están vigentes y han persistido a través de los años, explicitando y agudizando cuestiones tales como la desigualdad y la pobreza.

A pesar de que han existido programas destinados a la alfabetización de la población mexicana, estos aún no han entregado resultados suficientes para erradicar el analfabetismo, ya que en el país 5.4 millones de personas padecen esta problemática. Incluso en el Distrito Federal (actualmente la Ciudad de México) los actores gubernamentales consideran que el analfabetismo es una

realidad que debe ser erradicada, porque es un factor que agudiza la exclusión, la discriminación y afecta la calidad de vida de su población. Aunque la Ciudad de México sea una de las entidades con los menores índices de analfabetismo en el país, en números absolutos el problema afecta a un segmento considerable de su población. Dado este contexto, hace unos años surgieron programas dirigidos a alfabetizar a la población del Distrito Federal, los cuales representan la solución a dicha situación.

El estudio sociológico sobre los programas para erradicar el analfabetismo en el Distrito Federal nació derivado de los trabajos del proyecto PAPIME PE304620, titulado: *Estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje en las áreas de Historia y Sociedad en México y de Investigación orientadas al estudio y análisis de la realidad social y política de México*, cuya coordinación está a cargo del Dr. Manuel Ramírez Mercado. Este proyecto propone la identificación e implementación de diversos métodos útiles para acercarse a realidad sociopolítica del país. En ese sentido, el análisis del analfabetismo se presenta como un tema relativo a la realidad histórica y social mexicana y desde la Sociología se realiza un acercamiento a este problema.

Es por eso que analizar el fenómeno del analfabetismo como cuestión social en México, responde a la necesidad de conocer un tema recurrente en el desarrollo histórico del país, que cuenta con múltiples matices y que se ha transformado con el paso del tiempo, lo cual supone que también lo hayan hecho los mecanismos para atacarlo. Por eso, es necesario conocer las acciones del pasado para entender el presente y comprender el porqué de las cosas de hoy día. En ese sentido, esta investigación tiene un doble objetivo: 1) identificar los programas de alfabetización mexicanos a través de la historia nacional, y 2) hacer un análisis de los programas actuales de alfabetización de la ahora Ciudad de México.



Para cumplir con ambos objetivos fijados en esta pesquisa, el desarrollo de ésta se articula a través de tres capítulos: 1) Sociología de la educación: perspectivas teóricas y el problema del analfabetismo, 2) El analfabetismo en México: las políticas, sus antecedentes y cambios, 3) Comparación analítica del Programa de Alfabetización Diversificada y el Programa de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo.

El primer capítulo es de carácter teórico y tiene como objetivo abordar, desde su desarrollo histórico, la teoría general de la Sociología de la educación y sus principales exponentes para, posteriormente analizar el fenómeno del analfabetismo y sus relaciones con este campo de conocimiento. El capítulo se divide en cuatro apartados: 1) *Perspectiva funcionalista de la educación*, 2) *Las teorías opositoras del funcionalismo: el Marxismo y el enfoque Weberiano*, 3) *Las miradas sociológicas del entorno escolar*, y 4) *El problema del analfabetismo y su relación con las perspectivas sociológicas de la educación*.

En el primer apartado se ubica a la tradición funcionalista de la educación y las repercusiones que tuvo en el campo de educativo. Posteriormente, en el segundo apartado se identifican las tradiciones teóricas contrarias a la corriente funcionalista: el marxismo y el enfoque weberiano. En el tercer apartado se realiza un abordaje de las perspectivas de la nueva Sociología de la educación, que analizan a ésta desde el corazón del sistema educativo. Por último, en el cuarto apartado se ofrece un acercamiento al problema del analfabetismo, su desarrollo histórico y la relación existente entre este fenómeno y la teoría sociología de la educación.

El segundo capítulo de esta investigación tiene por objetivo analizar el fenómeno del analfabetismo y los programas de alfabetización que han existido en el caso mexicano. Para cumplir con dicho objetivo el capítulo se divide en cuatro apartados: 1) *El analfabetismo como problema social en México*, 2) *Las campañas de alfabetización del México posrevolucionario*, 3) *El Instituto Nacional de*

*Educación para Adultos y los cambios generados en las políticas de alfabetización, y 4) Los programas de alfabetización implementados en México en el Siglo XXI.* En estos apartados se da cuenta del desarrollo histórico del analfabetismo en México, la forma en que los gobiernos han intentado erradicarlo y los cambios que ha sufrido la forma en que se conciben y se atienden.

En el primer apartado del segundo capítulo se ubica el origen de los programas de alfabetización mexicanos, que inician a partir del siglo XIX justo cuando el país comenzó el proceso de formación y consolidación del proyecto liberal. En el segundo apartado se identifican las campañas implementadas para alfabetizar a la población durante buena parte del siglo XX, durante el proceso de consolidación del régimen posrevolucionario, la formación y crisis de la economía mexicana. En el tercer apartado se analizan los cambios de estos programas gestados desde afuera y la creación de instituciones especializadas en atender la problemática. En el último apartado, se caracteriza el problema del analfabetismo mexicano en los albores del siglo XXI.

Por último, el tercer capítulo de este documento se subdivide en tres secciones: 1) *Programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU)*, 2) *Programa de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo (INEA D.F.)*, y 3) *Análisis comparativo de los programas de alfabetización del Distrito Federal.* Con el fin de conocerlos a detalle, en los dos primeros apartados se presentan los programas de alfabetización del Distrito Federal (*Programa de Alfabetización Diversificada* y el *Programa de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo*).

Estos programas se abordan a través del análisis de contenido utilizando categorías como: los orígenes, propósitos y estructuras, modelos educativos, metodologías de alfabetización y los servicios que proporcionan. Por último se realizó una comparación exploratoria de ambos programas con base en los indicadores propuestos a nivel internacional, tales como la comprensión

conceptual de los programas, los propósitos y los fines esperados para cada uno de ellos, la calidad existente en cada uno de ellos y los resultados alcanzados en los dos primeros años de puesta en marcha.

# **CAPÍTULO 1.**

## **SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO.**

La Sociología es una ciencia interesada en el estudio de la educación, de hecho ésta es una de las especialidades que primordialmente aborda la teoría sociológica. Sin importar la postura teórica desde la cual los autores aborden el tema, la mayoría de ellos coincide en que la educación es un elemento importante para el desarrollo de cualquier sociedad.

En este capítulo se presentan las corrientes del pensamiento sociológico desde las cuales se abordan los fenómenos educativos. Pero antes de entrar en materia es necesario realizar algunas precisiones de las distintas teorías; sobre cómo éstas conciben a la sociedad, y cómo relacionan sus supuestos con el estudio y análisis de la educación.

Es común que la educación sea percibida como un componente que trae consigo un bien para la sociedad; ya que potencializa las capacidades del ser humano, trae consigo desarrollo y progreso a las naciones, además de que es capaz de poner fin a la desigualdad social y traer justicia social. Son muchos los calificativos que se atribuyen al fenómeno educativo, sin embargo, desde una perspectiva sociológica el análisis gira en torno a elementos que determinan la capacidad explicativa de las diversas teorías. En ese sentido, la escuela es vista como una entidad que “tiene múltiples funciones, aunque no todas nos interesen por igual” (Lerena & Fernández, 1998, p. 4)

El interés de los sociólogos sobre la educación se enfoca principalmente en dos mecanismos: uno de *producción* y otro de *distribución* social. Los analistas interesados en la *producción* centran su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en aspectos relacionados con la calidad educativa, en los planes de estudio y en los fenómenos que se desarrollan en el ambiente escolar. Para los especialistas interesados en el estudio de la *distribución* resulta importante el análisis de la escuela como factor determinante para que, una vez concluidos sus procesos formativos, los egresados de las instituciones educativas se posicionen en el ámbito laboral. De ahí la importancia de identificar los factores por los cuales se incorporan los egresados al mercado de trabajo (Lerena & Fernández, 1988, pp. 3-4).

Ambos mecanismos han sido analizados por los especialistas en el campo de la Sociología de la educación, aunque de distinta manera. Esto debido a que las interpretaciones de los sociólogos constantemente se encuentran en alguna posición ante los binomios estructura/acción social y armonía/conflicto social. ¿Qué es más importante? ¿El énfasis en el poder de la sociedad sobre los individuos o la capacidad de éstos para dar forma a la sociedad? ¿La estructura o la acción social? ¿Las instituciones o la actividad humana? Esas preguntas aún siguen debatiéndose por académicos e investigadores, los cuales oscilan entre dos posiciones: las deterministas o voluntaristas de la realidad social, y las armonistas o teorías del conflicto social.

En las siguientes líneas se abordarán los supuestos teóricos de las principales corrientes de la Sociología de la educación; el funcionalismo, la Teoría del Capital Humano, los enfoques críticos marxista y weberiano, el credencialismo y la Sociología del entorno escolar (para algunos la *nueva Sociología de la educación*). Una vez recuperadas las corrientes se brindará un primer acercamiento al problema del analfabetismo y cómo éste se relaciona con la teoría sociológica de la educación.

## 1.1 Perspectiva funcionalista de la educación.

El funcionalismo es una perspectiva teórica de la Sociología de la educación que es considerada por varios sociólogos como la corriente pionera (Bonal, 1998; Criado, 2003; Lerena & Fernández; 1988). Dicha corriente concibe a la sociedad como un todo orgánico-armónico: en donde las instituciones que la constituyen se relacionan entre sí y el funcionamiento conjunto de todas ellas determina el funcionamiento general de la sociedad. Cada parte del todo debe funcionar de forma adecuada y las personas son elementos esenciales para el cumplimiento de éste, y lo hacen a través de una serie de roles específicos que se complementan mutuamente<sup>1</sup>.

El concepto de *institución*, en términos de orden social y estructura cultural, se entiende como el conjunto de formas de obrar, pensar y sentir exteriores al individuo, las cuales se asocian a un núcleo de valores de alta prioridad de las necesidades humanas que toda la sociedad conoce, comparte y reproduce para el correcto funcionamiento de sí misma (Castillo & Herrera, 2004; Smith, 1962). Es la Sociología la ciencia que estudia estos procesos como hechos sociales, tanto en su génesis como en su funcionamiento. Desde la perspectiva funcionalista, los individuos dependen de la estructura social; actúan en función de ella y el orden institucional es lo que termina por hacer funcionar a la sociedad.

En ese sentido, los teóricos funcionalistas conciben a la educación como una de las instituciones fundamentales para el correcto desarrollo de la sociedad. Pues en ésta se enseñan las reglas y las pautas de comportamiento necesarias para el futuro desenvolvimiento del individuo en los entornos sociales exteriores al

---

<sup>1</sup> Desde la perspectiva sociológica es importante considerar la analogía entre sociedad y organismo, porque ambos términos son equivalentes a los de instituciones-órganos del cuerpo humano. Los funcionalistas afirman que las instituciones sociales son similares a los órganos, y gracias a éstas la sociedad funciona armoniosamente. De hecho, los primeros pensadores sociales como Augusto Comte, Herbert Spencer y Emilie Durkheim, impusieron la perspectiva *organicista* de la sociedad en las escuelas sociológicas europeas y en la tradición sociológica estadounidense. La respuesta fundamental de los funcionalistas para justificar sus estudios es la siguiente: “la vida social continúa porque las sociedades encuentran los medios (*estructuras*) con que satisfacer las necesidades (*funciones*)” (Demarchi & Ellena, 1986; Espinoza, 2008).

educativo. Así lo mencionan los sociólogos Ignasi Brunet y Antonio Morell cuando afirman que, para los funcionalistas, la Sociología de la educación es una subrama de la Sociología de la cultura, ya que la educación es fundamental para el sostén y permanencia de toda cultura (Brunet & Morell, 1998, p. 167).

Uno de los exponentes más importantes del funcionalismo es Emile Durkheim. Él desarrolló su pensamiento sobre la educación principalmente en tres obras: *Educación y sociología*, *La educación moral* y *La evolución pedagógica en Francia* (Durkheim, 2009, 2002, 1982). En éstas expuso tres ideales centrales:

- 1) La tesis histórica que entiende las transformaciones en los sistemas educativos como consecuencia de grandes cambios económicos y sociales (Espinoza, 2008).
- 2) La educación vista como un *carácter social*, que responde a las necesidades de integración social y la generación de un proceso de socialización y reproducción de las pautas socioculturales (Cárdenas, 2009; Rojas, 2014)
- 3) La educación como forma de inclusión homogénea en un marco cultural común y un mecanismo heterogéneo, capaz de preparar la división social del trabajo (Morales, 2009).

El concepto de socialización es de capital importancia para entender la Sociología funcionalista, porque a través de éste se comprende la función social de la escuela. En esta perspectiva la escuela es la encargada de la transmisión y el desarrollo de un cierto número de estados físicos, intelectuales, morales y culturales, que son heredados por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado un cierto grado de madurez para la vida social (Durkheim, 2009, p. 53). Este proceso pone en contacto al individuo con una sociedad determinada, “con las costumbres que tienen que ver con el grupo mismo y que constituyen su ser social” (Mendiola & Pérez, 2008, p. 117).

Durkheim fue uno de los primeros exponentes de la teoría funcionalista en educación, sin embargo, no fue sino hasta mediados del siglo XX, en Estados Unidos, cuando se institucionaliza esta corriente de la Sociología de la educación. Su institucionalización produjo una transformación del papel social de la educación; ahora ésta responde a factores económicos, políticos e ideológicos. Desde el punto de vista económico la educación comenzó a ser vista como un factor capaz de generar riqueza a las naciones, ya que aumenta los factores de producción en el trabajo. Desde el plano de la política, se desencadenó una guerra de producción entre Estados Unidos y la antigua Unión Soviética en la lucha por la hegemonía militar. Lo anterior generó que ambas naciones invirtieran en recursos humanos para ganar esa competencia político-militar. También, desde el plano ideológico la inversión educativa se relaciona con el papel asignado en el terreno de la política social, como una prestación que hacía posible la idea de movilidad social ascendente (Bonal, 1998, pp. 29-30).

Xabier Bonal (1998) es uno de los exponentes más representativos de la Sociología de la educación en habla hispana. Él concentra sus esfuerzos en bosquejar el desarrollo histórico de la Sociología de la educación pues afirma que, a partir de su institucionalización en Estados Unidos, los teóricos seguidores de esta doctrina prestaron atención a dos objetos de estudio: la función estratificadora de la educación y la igualdad de oportunidades educativas.

En relación con la función estratificadora de la educación, Talcott Parsons ofreció un acercamiento al concepto. Parsons refiere que la estratificación representa un sistema de ordenación diferencial de los individuos en aspectos socialmente importantes. La manera en que se determina la ordenación es a través de un sistema de *evaluación moral*, por medio de una escala valorativa de “prestigio-desaprobación” que se realiza en torno a la posición que el individuo ocupa en relación a los elementos que son considerados socialmente significativos (Parsons, 1976, Sémber, 2006). Es en el contexto de institucionalización



estadounidense donde los aspectos significativos se relacionan con el mundo del trabajo y la estructura de roles ocupacionales que éste contempla.

Para explicar el concepto de estratificación Parsons se vale del de socialización, al igual que Durkheim, pero lo utiliza para establecer los nexos funcionales entre la escuela y la sociedad. Parsons refiere que la socialización es parte importante en el ambiente escolar, ya que permite “el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos sociales para el futuro desenvolvimiento en la vida” (Parsons, 1976, p. 7), una batería básica de valores o normas de comportamiento que son afines a los miembros de una sociedad y que ayudan a preservar su existencia. La función de la educación es transmitir esos valores y establecer los criterios para el desempeño de un rol específico en la estructura social, diferenciando las capacidades que los individuos tienen para cotejarlos y actuar en armonía con ellos (Parsons, 1999, p. 71).

En la división del trabajo existen una diversidad de ocupaciones valoradas según la funcionalidad que poseen para la supervivencia de la sociedad; de manera que existen ocupaciones que son más importantes que otras, en cuestión de recompensas y niveles de prestigio. Tanto la obra de Durkheim (2009) como la de Parsons (1976, 1999) contemplan la existencia de la división del trabajo como estructura ocupacional, pero ambos difieren en un elemento fundamental: Durkheim afirma que el proceso de socialización prepara a los sujetos para que ocupen las posiciones que les están destinadas desde un principio, y Parsons enfatiza que la educación motiva a los individuos, a partir del mérito y el esfuerzo, a ocupar ciertas posiciones funcionalmente relevantes.

Aunque en principio fue Parsons (1976) quien desarrolló la teoría de la estratificación social, no fue hasta que sus contemporáneos Kingsley Davis y Wilbert Moore hicieron un esfuerzo por explicar, en términos más simples, la teoría de la estratificación social. En el artículo *Algunos principios de la teoría de la estratificación* (1972), ambos autores afirman que la estratificación social es

funcional en la medida en que se cumplen una serie principios. En primer lugar, para todo individuo la posibilidad de acceder a la educación dependerá de sus preferencias y capacidades, las cuales se distribuyen al azar entre diversos segmentos de la población. En segundo lugar, es la educación el medio por el cual se pueden adquirir las calificaciones necesarias para el mundo del trabajo, y en tercer lugar, las posiciones sociales, así como sus recompensas, se distribuyen en relación con el mérito y la cualificación (Davis & Moore, 1972).

Es decir, el logro académico, entendido como la capacidad de adaptación social a la escuela, existe en la medida en que el individuo logra cumplir con las exigencias escolares. Bajo esta premisa, una persona que obtiene buenos resultados en el ámbito académico podrá ocupar las posiciones disponibles en el mundo ocupacional que mejor le sirvan a sus objetivos, lo que, a largo plazo, deriva en un proceso de movilidad social ascendente. No obstante, si el individuo no logra interiorizar los conocimientos adquiridos en la institución escolar será por su baja capacidad intelectual, por lo cual estará propenso al fracaso profesional.

Durante la década de los años cincuenta del siglo XX, la teoría funcionalista resultó eficiente para dar explicaciones sobre la función que la escuela tenía para la sociedad. Además de la congruencia de sus postulados, la teoría se vio empíricamente sustentada por el contexto económico internacional. En palabras del economista Abraham Aparicio, durante las décadas de 1950 y 1960 se vivieron *Los años maravillosos del capitalismo*, ya que la producción industrial mundial alcanzó niveles jamás antes vistos. Durante esta década la producción creció más rápido que la población, lo que originó un incremento en el bienestar material e individual, además de que las empresas incrementaron la inversión en producción de bienes y servicios de todo tipo (Aparicio, 2014, pp. 70-72). Es decir, debido al auge del capitalismo industrial la educación se posicionó como un elemento central para la consecución de un mayor bienestar social y una alta productividad económica de las naciones.

En el mismo sentido, se fortalecieron los nexos existentes entre la escuela y el desarrollo técnico-económico de la sociedad. Por ello, la corriente funcionalista de la educación pudo relacionarse con otros ramos de la ciencia, principalmente con la economía. Dichas relaciones establecieron la base que vinculó las funciones sociales y económicas de la escuela, legitimando los fenómenos educativos de la sociedad estadounidense y europea de mediados del siglo XX. Es durante esa época que la Teoría del Capital Humano se convierte en una corriente de pensamiento que legitima las funciones económicas y tecnológicas de la educación.

Formulada a principios de la década de 1960, la corriente del Capital Humano es considerada una vertiente de la economía con una amplia producción teórica estadounidense (los principales exponentes de esta teoría provinieron de ese país: Theodore Schultz, Edward Denison, Gary Becker, Jacob Mincer, por mencionar algunos). La Teoría del Capital Humano debe ser analizada a través del marco de la teoría económica neoclásica (Herrera, 2010), y no puede considerarse como una teoría independiente, porque constituye un subprograma económico. El supuesto de este enfoque es que la formación escolar hace productivos a los individuos, lo cual genera mejores ingresos y mayor crecimiento económico (Herrera, 2010). Por lo tanto, de la educación se obtiene una tasa de rentabilidad social determinada (Bonafant, 1998) y un incremento de los ingresos salariales futuros (Leyva & Cárdenas, 2002).

Esta postura tuvo implicaciones profundas en la forma de planear la política educativa ya que los gastos en educación, vistos desde el Capital Humano, son considerados una doble inversión. Por un lado, en medio de un mercado que busca a los individuos más productivos y competitivos, estos están en la búsqueda de logros personales. Por otro lado, para las empresas los individuos que tienen más altos grados de escolaridad también presentan los más altos índices de productividad, lo cual genera crecimiento económico a largo plazo (López, 2012). En síntesis, la producción de recursos humanos calificados es un factor que

incrementa la productividad en los centros de trabajo, el producto nacional bruto de las naciones y el nivel de bienestar individual.

Las corrientes funcionalistas y del Capital Humano generaron cambios en los principios que rigen la política educativa desde el gasto público, siempre en función de criterios de eficiencia económica; también ayudaron a modificar la idea de justicia redistributiva de la oferta pública de educación, lo que ocasionó que ganaran reputación durante la coyuntura económica de aquella época, la cual modificó la demanda social de educación<sup>2</sup>. Por ese motivo ha sido constante la promoción de esta teoría por parte de organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En conjunto, todos los anteriores factores hicieron que el Capital Humano y la teoría funcionalista desempeñarán un papel ideológico importante en el ámbito educativo de las sociedades desarrolladas (Karabel & Halsey, 1977, p. 13).

Uno de los factores que hicieron atractiva a esta teoría fue la generación de expectativas de movilidad social en la población. Las oportunidades de empleo que requieren de mayor inversión educativa son más atractivas que aquellas que no requieren de calificación. Esta idea aceleró el ritmo de crecimiento de la demanda de educación, debido a que la capacidad racional de la población expone la importancia que la educación tiene para su vida, por ello son capaces de reconocer los rendimientos que les traerá dicha inversión.

Incluso el propio Parsons reconoció la importancia ideológica que las teorías funcionalista y del Capital Humano tenían dentro del contexto de la

---

<sup>2</sup> Este punto es esencial para entender los cimientos de la política social en el Estado de Bienestar, ya que las ideas de eficiencia económica y de justicia social, en principio, eran consideradas como contradictorias. La eficiencia económica se relaciona con el papel que el mercado debe cumplir en la sociedad: “a mayor Mercado, mayor eficiencia económica y mayor libertad de los individuos y la sociedad”. Con mayor intervención estatal, se tiene una menor libertad, pero se apela por una mayor justicia social. Para una lectura completa sobre el tema revisar a Ávalos (2001, pp. 17-28).

sociedad estadounidense, tal como lo sugieren las conclusiones de su artículo *La clase como sistema social*:

La estructura del sistema escolar y el estudio de los modos en que dicho sistema contribuye al proceso de socialización del individuo [...] y al de la distribución de los recursos humanos entre los distintos papeles sociales [...] constituye, en nuestra opinión, un tema de importancia trascendental para todos los estudiosos de la sociedad americana (Parsons, 1976, p. 86).

Debido al importante papel que los teóricos funcionalistas otorgaron a la institución escolar, las investigaciones en torno a esta línea de pensamiento produjeron posteriores trabajos de sociólogos interesados en las relaciones existentes entre la teoría funcionalista y la del Capital Humano. De esa manera, a partir de la década de 1980 surge el “funcionalismo tecnológico” que combinó ambas teorías. Trabajos como los de Burton Clark (1962, 1991) y de Halsey, Floud y Anderson (1997) afirman que las sociedades reclaman un mayor número de especialistas en ciencia y tecnología para desarrollarse de forma plena.

En el mismo sentido, la confianza puesta en los sistemas educativos y en la enseñanza fue demasiada, pues la creencia de que la educación abre las puertas del éxito profesional y ocupacional ha llegado a generalizarse, especialmente aquella que brinda la educación de nivel terciario. Siempre y cuando se relacione con las exigencias de preparación requeridas por el mercado laboral, la educación ayuda a las economías a ser más productivas y competitivas. Asimismo brinda mejores oportunidades de formación a los estudiantes y logra, con el tiempo, un mayor grado de bienestar para la sociedad.

Sin embargo, poco duró el status adquirido por la teoría funcionalista de la educación ya que en tan sólo veinte años, de 1950 a 1970, la teoría perdió su fuerza explicativa con relación al impacto que la educación tenía sobre la movilidad ocupacional, debido a la existencia de desigualdades sociales exógenas

al sistema educativo. Esto trajo consigo la crisis del paradigma funcionalista y la introducción del conflicto social en la explicación de los fenómenos sociales.

Es a partir de 1970 que entran en escena posturas teóricas que contradicen el planteamiento funcionalista de la educación. Sin embargo, dichas posturas teóricas emergieron de tradiciones diferentes, según el objeto de estudio que abordan. Algunas se dedican a criticar las bases ideológicas del funcionalismo, otras se opusieron a él no por la mera crítica, sino porque centraron su atención a cuestiones que hasta ese momento habían sido poco analizadas. En los siguientes apartados se presenta un panorama general de esas corrientes de pensamiento.

## **1.2 Las teorías opositoras del funcionalismo: el Marxismo y el enfoque Weberiano.**

En este apartado se presentan las propuestas que toman como base los fundamentos teóricos del Marxismo y del enfoque Weberiano, pero antes de abordarlas es necesario hacer una aclaración. En este punto se recuperan las corrientes descendientes de Marx y Weber, porque ambas representan la apertura al análisis del conflicto social en los estudios sobre educación. Aunque ambas teorías no son compatibles entre sí, los autores seguidores de ambas líneas de investigación han realizado análisis críticos distanciados de los supuestos canónicos del funcionalismo (Bonafant, 1998; Lerena & Fernández, 1988).

A pesar de que en las décadas subsecuentes de 1970 aparecieron nuevos objetos y formas de hacer investigación educativa, el declive del funcionalismo provino desde el seno de la misma teoría. Fue en Estados Unidos donde se empezaron a cuestionar los conceptos de estratificación, movilidad social e igualdad de oportunidades que fueron la justificación de las reformas educativas

en ese país. En ese sentido surgieron análisis y documentos evaluativos que contradijeron a los análisis funcionalistas.

Uno de esos documentos fue el informe de *Igualdad de Oportunidades en Educación*, elaborado por James Coleman y otros (1966). Éste consistió en la aplicación de una encuesta masiva a seiscientos mil estudiantes y sesenta mil docentes, pertenecientes a cuatro mil centros educativos a lo largo de todo Estados Unidos<sup>3</sup>. Este trabajo tuvo como propósito examinar si los diversos factores del entorno escolar tenían impacto en los logros educativos de los estudiantes. El informe comprobó que la inversión económica destinada a las escuelas no parecía marcar diferencia en los logros de los alumnos que asistían a ellas. También reveló que el rendimiento educativo no mejoraba igualando las partidas presupuestarias a los centros educativos, sino que los mismos antecedentes de los estudiantes eran los que producían las diferencias en cuanto al rendimiento (Coleman, et al, 1966; Fenstermacher & Soltis, 1998).

Otro de los análisis que contradecían al enfoque funcionalista fue la investigación sobre *la Desigualdad: Una nueva evaluación del efecto de la familia y la escolarización en América*, mejor conocido como “Inequality” (Jecks, 1972), En éste se realizó un análisis sobre el impacto que las reformas escolares tuvieron sobre la movilidad social de los educandos. Al igual que su antecesor, en este documento se analizó de nueva cuenta las características de los estudiantes en relación con él entorno escolar y las implicaciones que han tenido las reformas a la política educativa implementada en Estados Unidos. El informe de Jecks concluyó

---

<sup>3</sup> Esta encuesta dirigió su atención en cuatro aspectos principales; 1) el grado de segregación de los diferentes grupos raciales y étnicos, 2) si las escuelas ofrecían igualdad de oportunidades educativas en términos de algunos indicadores, tales como los bienes tangibles dentro de las escuelas y el curriculum ofrecido por las instituciones. También se tomaron en cuenta algunos indicadores intangibles, como las características de los profesores en términos de experiencia, salario o habilidad verbal, así como las características de los alumnos, en términos de indicadores socioeconómicos o la escolaridad de los padres, 3) el aprendizaje de los alumnos en los centros educativos a través de su desempeño en pruebas estandarizadas, y 4) las relaciones existentes entre el rendimiento académico y los tipos de escuelas a las que asisten los alumnos. Seis fueron los grupos raciales tenidos en cuenta en el estudio; negros, indios americanos, americanos orientales, puertorriqueños que viven en Estados Unidos, mexicoamericanos y blancos nacidos en Estados Unidos (Coleman, et al, 1966).

que no existía conexión entre el desempeño educativo de los estudiantes con el status ocupacional de los egresados, o sus ingresos. De igual manera señaló que las reformas implementadas en el sistema escolar estadounidense de poco sirven para facilitar la movilidad social con base en el mérito, y que otros factores como el origen familiar o el status socioeconómico explican de mejor manera las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo (Jencks, 1973).

En síntesis, estos estudios revelan tres cuestiones importantes: 1) el acceso a determinada institución educativa no es garantía de un buen desempeño académico por parte de los alumnos, 2) Un buen desempeño educativo (alumnos con buenas calificaciones e interiorización correcta las normas sociales) no es garantía de empleo o de mejores ingresos y 3) Elevar las tasas de escolarización en los niveles educativos básicos no tiene impacto sobre la reducción de la pobreza.

La existencia de las anteriores conclusiones condicionó a los autores, que retomaron los fundamentos teóricos de Marx y Weber, a realizar sus análisis basados en la existencia de diferencias sociales, sustentadas en la posición social y en la reproducción de las relaciones de poder en la institución escolar. Los autores marxistas afirman que el sistema educativo reproduce la estructura social y sus desigualdades, mientras que los weberianos ponen en duda la capacidad que tiene la educación para promover la estratificación social y la movilidad social

A pesar de que en las principales obras de Karl Marx<sup>4</sup> y Max Weber<sup>5</sup> no se analiza de forma directa el fenómeno educativo, sus seguidores recuperaron

---

<sup>4</sup> Marx reflexiona muy poco sobre el papel que la educación cumple en la sociedad. Por ejemplo, en su libro *La sagrada familia y otros escritos filosóficos de primera época* (Marx & Engels, 1958) apenas menciona la palabra *educación* en dos citas y ambas no reflejan su pensamiento acerca del fenómeno educativo. En donde Marx plasmó sus ideas acerca de la educación fue en el *Manifiesto del Partido Comunista* (Marx & Engels, 1978) y en el primer tomo de *El Capital* (Marx, 1991), aquí él indica que la educación necesita ser integral o polivalente. La educación de este tipo debe forzosamente superar la dicotomía clásica entre la educación de la escuela como formación para el trabajo, frente a la que busca unir la teoría con la práctica para formar seres humanos libres, no alienados.



varios conceptos para formular propuestas teóricas referentes a lo educativo. Al respecto el sociólogo Gonzalo Cantaña señala que las reflexiones sociológicas de Weber sobre la educación se encuentran subordinadas a otras instituciones sociales, unas veces a la dominación política de la burocracia, otras veces a la economía, otras al derecho, a la religión o la ciencia (Cantaño, 2004, p. 396). En este sentido, Luis Ramírez refiere que la concepción marxista de la educación se encuentra dispersa en sus diversas obras, pero en general Marx plantea una crítica sobre la educación, así como de las instituciones y las condiciones en que ésta se imparte (Ramírez, 2007, p. 90).

Como los estudiantes no proceden de un mundo social indiferenciado, sino de subculturas distintas a la cultura escolar, la escuela no considera sólo los conocimientos y habilidades de los alumnos, sino también los matices que tienen su raíz en el origen social de los alumnos y en sus formas de socialización primaria (Brunet & Morell, 1998, p. 288). La escuela por sí misma no es un elemento diferenciador de los distintos grupos sociales que tienen acceso a ella. Si eso fuera así, no tendrían razón de ser fenómenos tales como el rezago educativo, la inequidad en el acceso a la escuela, el desempleo o el sub empleo.

La explicación de tales problemas comenzó a ser abordada por los autores de las teorías críticas, tanto así que empezaron a abordar los fenómenos educativos como dispositivos que mantienen las diferencias entre clases sociales antagónicas. Estas propuestas percibían la desigualdad no como consecuencia de una imperfección en el funcionamiento del aparato escolar, sino más bien como el rol que le corresponde cumplir a la educación en determinada etapa del desarrollo del capitalismo.

---

<sup>5</sup> El enfoque Weberiano de la educación proviene de la teoría de los aparatos de coacción psíquica, que son instituciones como la iglesia, la familia o la escuela. Esas instituciones basan su funcionamiento en la lógica de dominación, que puede ser de tres tipos; tradicional, carismática o racional. Al entender los hechos sociales como “cualquier forma de dominación que implica un mínimo de conformidad voluntaria, es decir, de interés basado en motivos ocultos de aceptación u obediencia genuina” (Weber, 1972, p. 212). Weber afirma que la educación es fundamental en los procesos de burocratización de la sociedad, en cuanto a la enseñanza de las diversas especialidades que en ella confluyen.

Con respecto a la noción anterior, tres propuestas críticas son esencialmente importantes de tener en consideración al momento de brindar explicaciones sobre el fenómeno del conflicto y la desigualdad educativa: dos de la teoría de la reproducción marxista<sup>6</sup> (Bourdieu & Passeron, 2009, 1996; Bernstein, 1997, 1989, 1988) y una relacionada con el enfoque weberiano de la dominación y el poder (Collins, 1989). El conocimiento de las ideas de estos autores, los cuales adoptan la postura crítica antes expuesta, facilita la comprensión de las críticas más importantes que recibieron en ese momento las propuestas teóricas funcionalistas.

En los estudios sobre la *Teoría sobre el sistema de enseñanza* (1996) y en *Los estudiantes y la cultura* (2009), Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron retoman los postulados teóricos del funcionalismo de Parsons, así como las influencias de Weber y Marx, para afirmar que el simple hecho de que exista igualdad de oportunidades en el acceso a la educación no garantiza que todos los alumnos puedan desenvolverse de la misma manera en el ambiente escolar. Ni que esto garantice, una vez culminado el proceso formativo, el acceso a los puestos de trabajo.

La idea central de los textos de Bourdieu y Passeron sobre la educación es que la arbitrariedad en la selección de determinadas formas de cultura favorece sistemáticamente a los individuos provenientes de familias con un mayor capital cultural, y segrega a aquellos que carecen de éste. Para ellos, las instituciones escolares, que los funcionalistas consideraban mecanismos *neutros* de selección social, actúan de modo diferenciado según los estratos sociales. Las instituciones “otorgan títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a los estratos sociales y económicos privilegiados, y que con su acción legitimaban y reforzaban

---

<sup>6</sup> Existen más enfoques relacionados con la Sociología educativa marxista. En su artículo Madan Sarup reconoce la existencia de cuatro diferentes enfoques del marxismo; el humanista, el estructuralista, el etnográfico y el gramsciano (Sarup, 1984). No obstante, en este apartado sólo se abordaran las teorías más sobresalientes de las corriente reproduccionistas. Se deja de lado la teoría de la correspondencia, ya que es una modificación de la teoría de la reproducción clásica.

desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 19).

Bourdieu y Passeron consideran que el sistema escolar es un mecanismo que perpetúa las relaciones desiguales entre los alumnos de distintas posiciones sociales. Este argumento lo desarrollan en el texto de *La reproducción*, en el que afirman cómo, desde el punto de vista de la institución escolar, todo está predispuesto para que el triunfo escolar sea de los que por nacimiento poseen la «gran cultura», y un status social más elevado (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 9).

Ambos autores también señalan que:

[...] por el hecho de que corresponden a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, las Acciones Pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital humano entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 51).

Es decir, más que observar en la educación un mecanismo que hace iguales a todos, la institución escolar tiende sólo a perpetuar las relaciones de desigualdad existentes fuera de ella. En síntesis, las labores del docente (las acciones pedagógicas) no son neutras, porque las instituciones escolares no juegan un papel imparcial en la asignación de los lugares disponibles dentro de los centros educativos. Los contenidos de la enseñanza están diseñados por grupos sociales hegemónicos y sus normas favorecen a los estudiantes de posiciones sociales más altas, dejando rezagados a aquellos alumnos de clases medias, populares o a los más pobres.

Otro autor que cuestionó el papel de la institución escolar y de sus agentes fue Bernstein. Su obra se vio influenciada por ideas tanto de Durkheim como de Marx, y la articulación de éstas le permitió afirmar que la educación es un

elemento que ayuda a mantener una *reproducción positiva* de las distintas clases y culturas dominantes. Además, él enfatiza que el lenguaje constituye un elemento fundamental para comprender la transmisión de la cultura de cada clase social, pues cada una de ellas dispone de un código lingüístico diferente, es decir, diversas variantes del habla.

Bernstein reconoce la existencia de dos códigos lingüísticos diferentes: uno restringido y otro elaborado. Afirma que las clases sociales marginales utilizan el código restringido, compuesto por un lenguaje gramaticalmente simple que expresa significados dependientes del contexto social en el que viven. También refiere que las clases sociales hegemónicas utilizan un código más formal, caracterizado por construcciones gramaticales complejas, mediante el cual expresan órdenes de significado universal. El acceso a determinado tipo de código no depende de las cualidades psicológicas de los individuos, sino a sus posiciones en la estructura social: de manera que son las relaciones de clase las determinan los códigos lingüísticos a los cuales se tienen acceso (Bernstein, 1989, 1988).

En *La estructura del discurso pedagógico* Bernstein, (1997), centra su análisis en el papel que el docente juega respecto al proceso de *comunicación educativa*, específicamente en el “discurso pedagógico”. Él afirma que los contenidos marcados en los planes de estudio se encuentran legitimados por las clases hegemónicas ya que lo único que hace el docente es reproducir ese discurso de dominación. Esto porque que la relación básica de la reproducción o trasmisión de la cultura es esencialmente una relación pedagógica, y ésta se fundamenta en dos entes principales: trasmisores (docentes) y adquirentes (estudiantes).

Atendiendo las relaciones entre los docentes y los estudiantes se comprende que tal relación es asimétrica, es decir de dominación de clase: la lógica interna de cualquier relación pedagógica consiste en reglas de poder, reglas de secuencia y reglas de criterio. En toda relación docente lo esencial consiste en

evaluar la competencia del adquirente en términos de asimilación de los códigos de la clase dominante (Bernstein, 1997, p. 75). La reproducción de las relaciones de clase tiene lugar a través de los códigos de transmisión, que se describen formalmente en términos de poder y control social (Berstein, 1988).

Otra postura que supuso la idea del conflicto en el análisis educativo fue la teoría credencialista de Randall Collins. Esta corriente parte de la teoría de la dominación en las relaciones interindividuales, así como de los aparatos de coacción psíquica de Weber. El credencialismo concibe a los individuos como sujetos de racionalidad, los cuales pueden generar un cambio en su status social de acuerdo con las credenciales educativas que ellos poseen. El credencialismo es contrario al funcionalismo porque cuestiona el papel que las instituciones educativas juegan en relación con los procesos de socialización del individuo, afirmando que la escuela no es un mecanismo adecuado de socialización para el trabajo, sino que de ella sólo se obtienen títulos para ocupar ciertas posiciones en el mercado laboral.

Collins afirma que “las graduaciones están ligadas al éxito profesional principalmente por la importancia del certificado de graduación académica, más que por los conocimientos (a menudo insignificantes) que éste, por sí mismo, pueda indicar” (Collins, 1989, p. 28). Partiendo del hecho de que han existido pocos estudios sobre lo que verdaderamente se aprende en las escuelas y cuánto tiempo se recuerdan esos saberes, éste autor refiere que las escuelas son lugares poco eficientes para que los individuos adquieran aprendizajes. También él considera que las cualificaciones de los empleos profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo o en cursos de estudios impartidos en escuelas superiores por el status que ofrecen.

Collins se aleja de las teorías deterministas y de la reproducción porque éstas le restan importancia al papel de la estructura social sobre el individuo, dotando a éste último de racionalidad al actuar. Partiendo de la postura weberiana

de clases sociales y la teoría del poder, él explica cómo los individuos pugnan por las distintas posiciones sociales con base en las credenciales adquiridas a lo largo de su vida. Para Collins la educación es un mecanismo fundamental para la diferenciación social entre grupos, y la institución educativa otorga credenciales que permiten el acceso a las mejores posiciones disponibles en la sociedad.

La postura de Randall describe el papel de los estudiantes en el proceso educativo de forma interesante, ya que son ellos los que pugnan por mayor educación para la obtención de credenciales: entre más y mejores credenciales se obtengan mejor será la capacidad de acción, aspiración y movilidad social. La motivación principal de las clases populares para pugnar por los servicios educativos, es acceder a la cultura de las elites, mejorar sus condiciones sociales de origen y su calidad de vida.

Para culminar con el apartado hay que mencionar que las anteriores teorías no han desarrollado cuerpos de conocimiento lo suficientemente fuertes para analizar el fenómeno educativo. Por un lado, los teóricos marxistas desarrollaron su propuesta teórica basados en la premisa principal del funcionalismo clásico: el mantenimiento del orden social. Es por ello que a la teoría también se le conoce como funcionalismo crítico (Criado, 2003, 2013). Es decir, los críticos marxistas admiten que el mecanismo de reproducción social es importante en el ámbito educativo, pero ellos afirman que dicha reproducción no es justa o legítima, al contrario: es injusta y desigual. Por tanto, su propuesta solo denuncia las injusticias y desigualdades sociales que se viven en forma cotidiana, pero no sirve para hacer propuestas de cambio realistas al sistema escolar.

En cuanto al enfoque desarrollado desde las ideas de Weber, apenas se comienza a construir un aparato teórico-metodológico a partir de la teoría de campos y la credencialista (Criado, 2013; Didier, 2014; Parelman & Vargas, 2013; Poy, 2010); sin embargo, su construcción teórica y su desarrollo metodológico aún están desarrollándose. Así que es necesario conocer sus alcances y limitaciones.

En ese sentido, es necesario contemplar otras miradas sociológicas que analicen de diferente manera el fenómeno educativo, porque quienes se distanciaron de los cánones del funcionalismo, no contemplaron la multiplicidad de factores que propician y detienen en el desarrollo de la educación, por lo cual hacen a un lado cuestiones internas del sistema educativo relacionados con los centros escolares. Esto se abordará con mayor detalle en el siguiente apartado.

### **1.3. Las miradas sociológicas del entorno escolar.**

El término nueva Sociología de la educación designa una actitud compartida de rechazo hacia los postulados hegemónicos funcionalistas y del conflicto educativo (Bonafant, 1988, p. 125-130; Brunet & Morell, 1998, pp. 265-267). Aunque las posturas de Bourdieu, Passeron, Collins y Bernstein analizan las desigualdades existentes en el sistema de enseñanza, ellas no prestan importancia a los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones escolares. Es que, en efecto, los análisis de los autores críticos continuaron concentrándose en el papel que la estructura tiene sobre el individuo, y no en los procesos de cambio que los sujetos experimentan dentro de la institución escolar.

Es por eso que en Inglaterra desde finales de los años setenta del siglo XX surge una línea de análisis diferente de los paradigmas liberales y críticos, la cual reivindica los aspectos subjetivos del actor, inspirada en el enfoque interpretativo producto de una amalgamación de posturas teóricas diversas. Este enfoque no niega la existencia de un mundo social objetivo, pero otorga un papel más activo al actor dentro del entorno social donde se desenvuelve. Esa *otra mirada* del estudio sociológico de la educación centra su atención en los individuos inmiscuidos dentro del aparato escolar, dejando de lado el análisis de las instituciones sociales.

Este enfoque basa su análisis en los postulados del interaccionismo simbólico de Blumer<sup>7</sup>, el conductismo social de Mead<sup>8</sup>, la Sociología fenomenológica de Alfred Schultz<sup>9</sup>, la Sociología constructivista de Berger y Luckmann<sup>10</sup>, y la etnometodología de Garfinkel<sup>11</sup>. Los estudios interpretativos de la Sociología de la educación aparecen en escena como una manera diferente de analizar e interpretar el fenómeno educativo. Este enfoque centra su interés en el mundo de los significados, los valores, las prácticas y relaciones cotidianas que no eran cuestionadas por las teorías funcionalistas y críticas de la educación.

Algunos autores interesados en la interpretación del ambiente escolar, como Paul Willis, Michael Apple y Henry Giroux, problematizan y desmitifican el proceso educativo en relación con los contenidos que la escuela imparte y las prácticas que tienen lugar dentro de ella. Dichos autores optaron por presentar una mirada crítica, orientada hacia las posibilidades y oportunidades existentes para un trabajo pedagógico radical. Se trata de un enfoque centrado en una concepción de cómo la experiencia vivida se forja en una tensión dialéctica entre elementos de dominación y reproducción por una parte, y elementos de formación social, crítica y de resistencia por la otra.

---

<sup>7</sup> La expresión “interacción simbólico” alude al carácter de la interacción, tal como ésta se produce entre los seres humanos. Los supuestos del interaccionismo son los siguientes: a) los sujetos interpretan o «definen» las acciones ajenas, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ellas, b) su respuesta se basa en el significado que los sujetos otorgan a las interacciones, c) en el caso del comportamiento humano, tal mediación equivale a intercalar un proceso de interpretación entre el estímulo y la respuesta (Blumer, 1982, pp. 59-60).

<sup>8</sup> Mead afirma que el conductismo social es una categoría que explica la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él. Para la psicología social, el todo (la sociedad) es anterior a la parte (individuo), no la parte al todo (Mead, 1982, p. 54).

<sup>9</sup> El objeto del análisis de Schutz lo constituyen las experiencias y las acciones humanas. La fenomenología es el análisis del ser humano en su mundo vital capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia e la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida” (Schutz, 1997, pp. 127-128).

<sup>10</sup> El constructivismo social postula que la realidad es una construcción social y, por tanto, ubica el conocimiento dentro del proceso de intercambio social (Berger & Luckmann, 2003, p. 39)

<sup>11</sup> Garfinkel creó una nueva disciplina a la que le concierne el hombre; a cómo él se organiza en su vida diaria en la sociedad, y también cómo hace que sus actividades sean significativas para él y para los otros individuos (Garfinkel, 2006).



En principio, Paul Willis es el pionero de la teoría de la resistencia, corriente del pensamiento de origen neomarxista. En su libro *“Aprendiendo a trabajar. Los chicos de la clase obrera tienen trabajos de la clase obrera”* (2008), utiliza el método etnográfico para explicar las relaciones existentes entre la producción y reproducción cultural que encierra el entorno escolar. Willis enfatiza que reconocer la existencia de la diversidad de estudiantes en las aulas permite a cada clase social encontrar y crear sus propias formas culturales, en relación con la posición social que ocupa el actor dentro del sistema social. Esto explica el por qué los hijos de obreros dejan la escuela para dedicarse a trabajos específicos de obrero.

Willis considera que la institución escolar es el espacio de lucha de los miembros de las culturas no dominantes en su socialización escolar. En su estudio, Willis analizó a los estudiantes de la clase obrera inglesa e identificó que la cultura obrera prepara a sus jóvenes para que se eduquen como fuerza de trabajo. No obstante, este autor no considera a estos jóvenes como entes pasivos, que sólo absorben lo que reciben del sistema escolar y de su grupo cultural, sino todo lo contrario. Dichos jóvenes son agentes de resistencia: analizan los elementos que reciben de la escuela y también aquellos transmitidos de la clase obrera para elegir, casi siempre, la reproducción de la cultura obrera, y así obtener trabajos de la clase obrera (Willis, 2008, p. 66).

En la misma línea se encuentran las ideas del sociólogo Michael Apple, que desde un enfoque curricular, explica el papel que tienen las instituciones educativas en el establecimiento y perduración de una ideología hegemónica, y la relación que esta tiene con el currículo escolar (Apple, 2008). A través del uso de un discurso democrático, él demuestra cómo la escuela reproduce y contradice las relaciones de desigualdad existentes en el entorno social.

Desde esta óptica, si se desea comprender lo que sucede en las instituciones escolares, sus relaciones de clase, sexo y lo que en realidad se enseña en las aulas, es necesario realizar un análisis de los elementos que

comprenden el fenómeno educativo: a) el conocimiento educativo auténtico, legitimado por las clases y grupos sociales dominantes, b) una crítica empírica y conceptual de la teoría positivista y de la reproducción, c) otra crítica al discurso liberal de la sociedad y de la educación como lenguaje de justificación, y d) una consideración de las instituciones culturales, económicas y políticas como relaciones personificables de dominación y resistencia (Apple, 1993, 2008).

El estudio de los anteriores elementos permite identificar el currículum escolar en tres niveles: 1) el currículum explícito u oficial, 2) el currículum oculto, y 3) el currículum en uso, desde la producción de los planes y programas de estudio hasta la aplicación práctica del currículum. De esta forma, las tensiones y las contradicciones que tienen lugar en la educación salen a la luz al considerar las dinámicas de clase, raza y género dentro del entorno escolar (Apple, 1993).

Por otra parte, para Henry Giroux (1990) la pedagogía posibilita la transformación de uno mismo y la transformación de la sociedad. Esta noción lo alejó del concepto tradicional de pedagogía al declarar que la escuela y los propios agentes educativos no son sólo unos agentes productores de discursos y prácticas determinadas a reproducir el orden social<sup>12</sup>. Para Giroux la escuela y los agentes educativos son capaces de producir nuevos conocimientos y prácticas alternativas.

Él apela al desarrollo de la nombrada *pedagogía de la posibilidad* la cual tiene por objetivo deshacer las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales de determinadas coyunturas históricas. Al ver al conocimiento como un producto humano, Giroux sentencia que éste puede ser deshecho, anulado y rehecho de forma crítica por los agentes del sistema escolar. Considera que la

---

<sup>12</sup> Una definición tradicional del concepto de pedagogía, entendida como prácticas de reproducción del orden social, la ofrecen Gómez y Domínguez, quienes la consideran como el proceso en el que siempre existirá un educando y un educador, el educando es el niño y el educador es el adulto. El adulto sirve y dirige al niño para conducirlo a aquellos comportamientos que sean considerados como deseables. El adulto está integrando a la sociedad, tiene la ciencia y la experiencia social y lleva de la mano a un niño, sabiendo el camino por el que lo tiene que llevar (Gómez & Domínguez, 2005, p. 23).

actividad y el conocimiento humano no sólo son productos del sistema, sino que también se conciben como fuerzas de la configuración de la realidad social y escolar.

También Giroux evalúa como importante que a los estudiantes se les proporcionen diferentes fuentes información dentro del ambiente escolar, para que ellos tengan acceso a distintos marcos referenciales. Cuando el docente empieza a manejar distintas fuentes de información y encuadres explicativos es posible tratar al conocimiento como algo problemático y como objeto de diversas indagaciones. Tales acciones permitirán que los estudiantes desarrollen diversos tipos de aprendizajes, que además de críticos, sean abiertos, explicativos y selectivos (Giroux, 1990, p. 109).

En síntesis, la Sociología de la educación también puede acatar el análisis de las relaciones sociales que se producen en el interior de las instituciones educativas, de los grupos sociales que confluyen en ella, del significado que ellos le otorgan al entorno escolar. También se encarga del currículo, el cual se materializa en el discurso educativo que los profesores reproducen en sus sesiones de clase y del currículo oculto que denota la verdadera relación entre el discurso oficial, y su relación con los grupos sociales. Por último, también aborda la capacidad reflexiva de los grupos sociales para obtener nuevos conocimientos y significados de las prácticas educativas.

Una vez realizado el recorrido por las diversas teorías que comprenden el campo de la Sociología de la educación, surgen una serie de interrogantes de interés para el presente estudio: ¿Qué relación tienen las propuestas sociológicas de la educación con el problema del analfabetismo? Y ¿Alguna de ellas ha tenido una mayor influencia, o se considera hegemónica, en el análisis de esta problemática social? Bueno, en el siguiente apartado se aborda la cuestión del analfabetismo y cómo esta se vincula con la teoría sociológica de la educación.

#### **1.4 El problema del analfabetismo y su relación con las perspectivas sociológicas de la educación.**

El analfabetismo se ha considerado como un problema social desde hace mucho tiempo, sin embargo, las dimensiones del problema han ido transformándose con los cambios que ocurren en la sociedad. Lo anterior tiene que ver con el papel que ésta otorga a la educación y a la alfabetización, ya que ambos conceptos han ido cambiando con el paso del tiempo de acuerdo a diversas condicionantes históricas. Esto quiere decir que el problema del analfabetismo se ha ido construyendo y ha adquirido diversos matices según la época en que se estudie. Para entender el concepto de analfabetismo la teoría sociológica resulta útil, debido a que proporciona un marco conceptual que facilita su comprensión.

Existen variadas aportaciones de teóricos respecto al concepto de analfabetismo, las cuales han sido analizadas en la literatura especializada sobre el tema. Sin embargo, oficialmente el término ha sido desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en sus diversas Conferencias sobre la Alfabetización y la Educación para Adultos. Cada una de dichas Conferencias ha ayudado a ir definiendo de mejor manera el binomio analfabetismo/alfabetización.

Para María Solórzano hablar de una definición univoca del término, de personas analfabetas o alfabetizadas, es algo complejo, porque éste se transforma de acuerdo a las condiciones históricas y eso lo hace un concepto cambiante. Esto ha hecho que aparezcan nuevas acepciones en la bibliografía especializada sobre el tema, así como conceptos intermedios que enriquecen, a la vez que dificultan, el análisis (Solórzano, 2007). Para mejorar la exposición, primero es necesario definir el término de analfabetismo, ya que de él se deriva su condición contraria: la alfabetización.

Siguiendo a la misma autora, el analfabetismo puede abordarse principalmente de dos maneras. La primera se relaciona con la carencia de las capacidades básicas elementales porque no fueron desarrolladas y la segunda de acuerdo con los grados de escolaridad. De ahí se derivan dos tipos de analfabetismo: el analfabetismo puro y el analfabetismo por desuso. Se considera analfabeta puro a aquella persona que nunca ha estado vinculada a ningún sistema escolar y por tanto no sabe leer ni escribir. El analfabetismo por desuso inicia cuando las personas abandonan el sistema escolar formal, lo cual genera la pérdida de las habilidades de la lectoescritura en determinado periodo de tiempo (Solórzano, 2007).

La anterior definición clasifica a las personas según su incorporación o desincorporación del sistema escolar, de ahí que se hable de la simple carencia en la capacidad de lectura y escritura. Además de esta visión, existe otra mirada más amplia del término analfabetismo, la cual se relaciona con la carencia de instrucción elemental para desenvolverse en un determinado medio sociocultural, debido a la falta de oportunidades educativas.

Las tesis anteriores enfatizan el aspecto negativo del analfabetismo: las carencias de las personas que, por alguna razón, no pueden acceder al sistema escolar, ni a las habilidades básicas para desenvolverse en su medio. En ese sentido, diversos especialistas e instituciones que estudian el problema han optado por una visión positiva del concepto. Esta versión de analfabetismo se relaciona con el potencial de aprendizaje y la adquisición de las habilidades para que la persona se desenvuelva con eficacia en su medio sociocultural, no en carencia o necesidad de dichas habilidades.

En ese sentido, la UNESCO ha abordado el concepto y afirma que existen dos acepciones del término alfabetización: una simplista y otra pluralista. La noción simplista de la alfabetización se define como el conjunto de destrezas técnicas de lectura, escritura y aritmética, conocidas como las “tres Rs” (por sus

siglas en inglés), que se relacionan con la adquisición y carencia de las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad. Esta acepción del término fue desarrollada durante la década de 1950 y tuvo validez hasta la década de 1960. De acuerdo con esta visión:

[...] la promoción de la alfabetización se reducía, simplemente, a impulsar la adquisición de estas destrezas básicas independiente de sus contenidos y modos de impartirla. La labor de alfabetización consistía, esencialmente, en maximizar el número de personas que tendría acceso a estas destrezas (UNESCO, 2004, p. 8).

Esta versión clásica del término define a la persona analfabeta como aquella que no puede leer ni escribir, por tanto carece de las habilidades que le faciliten la comprensión de los hechos relativos a su vida cotidiana. La definición clásica es la que se utiliza para medir esta condición en los censos nacionales hasta nuestros días y tiene una doble función: 1) ayuda a clasificar a las personas que no saben leer y escribir como analfabetos absolutos (Itzcovich, 2013, p. 5), y 2) es útil para construir las tasas de analfabetismo de los países que presentan este problema (Infante & Letelier, 2013, p. 18). Sin embargo, vista desde este ángulo, la alfabetización no persigue otro fin que proporcionar al analfabeto un medio de acceso a la comunicación impresa.

Debido a falta de sentido práctico (o intencionalidad) que la alfabetización tradicional tenía en el mundo académico internacional, durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, se formuló el término que hasta nuestros días continúa vigente cuando se habla de este tema: el de alfabetismo funcional. Ya se ha analizado el papel que cumple la perspectiva funcionalista en la educación, y su vinculación con la alfabetización no es la excepción. El alfabetismo funcional se relaciona con el desarrollo socioeconómico, la mejora en la calidad de vida de las personas y con la productividad de las naciones.

En principio, el analfabetismo funcional consideró propicio educar para formar habilidades necesarias para el desarrollo de las personas en la vida pública y las formas cómo éstas se relacionan y desenvuelven en su contexto social: específicamente como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social (Itzcovich, 2013, p. 15). Por tanto, quien está en condición analfabeta no puede disfrutar de los beneficios económicos que trae consigo el educarse. Este término ayudó a desarrollar programas enfocados en la adopción de las destrezas básicas de la lectoescritura y el cálculo, conocidos en conjunto como el Programa Experimental Mundial de la Alfabetización (PEMA), los cuales no otorgaron buenos resultados en aras de alfabetizar a la población.

La segunda visión, la pluralista, ha sido desarrollada a partir de las múltiples conferencias internacionales de la UNESCO sobre el tema de la alfabetización, entre las cuales destacan: 1) la Declaración de Educación para Todos de Jomtien de 1990, 2) la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de 1996, 3) la Declaración de Hamburgo sobre Aprendizaje de Adultos de 1997, 4) en el Marco de Acción de Dakar en el año 2000, 5) la Asamblea General sobre las Naciones Unidas de la Alfabetización en el 2002 y 6) los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de las Adultos de Hamburgo en 2010 y 2013.

En dichas Conferencias se ha construido una visión pluralista del término alfabetización, la cual lleva consigo una gran variedad de dimensiones y significados derivados de las destrezas desarrolladas a partir de la lectura, la escritura y el cálculo. Esta versión de la alfabetización reconoce la existencia de muchas formas de alfabetización que están intrínsecas en diversos procesos culturales, circunstancias personales y estructuras colectivas.

La diversificación conceptual del analfabetismo ha respondido a diversas transformaciones que han ocurrido en la sociedad, tales como la globalización económica, los cambios en la organización del trabajo y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por mencionar algunos.

En estos momentos es común relacionar a la alfabetización con los diferentes ámbitos de las actividades sociometales, las cuales se asocian con cualquier ámbito del saber: el musical, científico, tecnológico, emocional, entre otros varios, de ahí que adquiera su carácter plural (Itzcovich, 2013, p. 18).

Para otros autores, además de las dos nociones anteriores, también existen otras diferentes que se relacionan con el concepto de aprendizaje permanente. En primera instancia está la visión simplista clásica se sitúa en el tránsito que va desde la noción de alfabetización como una destreza elemental hacia la noción de alfabetización funcional. La visión pluralista se relaciona con los aprendizajes logrados por los individuos respecto a las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto. Es decir, esta última concibe a la alfabetización como un *continuum* de habilidades y conocimientos, en el cual es posible y necesario distinguir niveles de logros de lectura, escritura y matemáticas.

Al hablar de una forma de cuantificar la alfabetización surge una clasificación distinta respecto a cómo se debe conceptualizar. Para mejorar su medición, se concibe a la alfabetización en tres niveles: básica, funcional y múltiple. La alfabetización básica corresponde a la capacidad de leer y escribir a un nivel que permite la confianza en sí mismo y la motivación para su desarrollo posterior. La alfabetización funcional corresponde a la capacidad de leer y escribir a un nivel que permite desarrollarse y desenvolverse en la sociedad (en la casa, en la escuela o en el trabajo). Por último, la alfabetización múltiple se concibe como la capacidad de utilizar la lectura y la escritura para producir, comprender, interpretar y valorar críticamente textos multimodales; también se identifica como el umbral mínimo que permite a las personas satisfacer sus necesidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UIL, 2013, p. 28).

Desde esta perspectiva, la alfabetización es la adquisición de las habilidades elementales de la lectoescritura y el cálculo que ayudan a desarrollar nuevos aprendizajes útiles en las esferas sociales, tecnológicas, laborales o



artísticas. El desarrollo de los nuevos saberes tiene como base fundamental saber procesar la información escrita, saber manejarla, establecer relaciones e inferir ideas a partir de ella. En el fondo, la alfabetización se concibe como saber actuar a partir de un texto escrito (Infante & Letelier, 2013, p. 21).

La finalidad del apartado fue conocer de qué manera se relacionan las perspectivas sociológicas de la educación con el problema del analfabetismo. Como se ha visto a lo largo de este, el analfabetismo no es un problema que haya permanecido estático con el correr del tiempo, porque ha cambiado y adquirido una serie de adjetivos que lo amplían y complementan. No obstante, la influencia del funcionalismo en su definición, ha traído como consecuencia que el analfabetismo sigue tratándose como un problema netamente funcional, es decir con la adquisición de conocimientos utilizables en un medio determinado.

Ejemplo de ello es el más reciente informe de la UNESCO (2013) sobre el tema, porque la institución reconoce que la alfabetización se relaciona con las competencias adquiridas por las personas a lo largo de la vida, la participación activa en la sociedad y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Esto a razón de que dichas habilidades les servirán como medio para atacar problemas estructurales como la pobreza, la exclusión social, el desempleo, la mala salud, la migración o los desastres naturales, así como para el desarrollo de los recursos humanos con base en el aprendizaje para toda la vida (UIL, 2013, pp. 18-19). Ahí se encuentra la relación con la alfabetización y la teoría funcionalista de la educación.

Queda claro que la teoría funcionalista es la corriente hegemónica en el análisis de esta problemática. Porque, si bien las corrientes sociológicas de la educación diversificaron sus análisis hacia los grupos menos favorecidos por la educación funcionalista y técnico económica, las aportaciones de las teorías críticas y del entorno escolar tienen poca influencia en el análisis del binomio analfabetismo/alfabetización. Esto debido a que las definiciones sobre ambos

términos encontradas en las declaraciones Internacionales, documentos de trabajo o informes técnicos, los relacionan con el desarrollo económico, social, político y cultural de las naciones, así como al papel que juegan los individuos en la consecución de tal o cual tipo de desarrollo.

Lo que han aportado los análisis críticos de la educación se relaciona con redirigir la atención educativa hacia los grupos sociales marginados, reconociendo la importancia que tiene anexarlos al proceso de desarrollo económico, político, social y educativo. Por esa razón, el análisis de las políticas de alfabetización que se realizará en capítulos posteriores no puede desprenderse de la teoría funcionalista, ya que ésta brinda el marco explicativo para comprender los cambios generados en este tipo de políticas a través de los años y un marco conceptual para analizar las políticas de alfabetización en la actualidad.

En el siguiente capítulo se analizan las políticas de alfabetización desde el caso específico de México, para conocer los cambios gestados en su conceptualización y en la forma de atención a las personas. Lo anterior tiene la intención de conocer la situación actual y el panorama que de este problema como antecedente de las políticas que se encuentran vigentes en la actualidad.

## **CAPÍTULO 2.**

### **EL ANALFABETISMO EN MÉXICO: LAS POLÍTICAS, SUS ANTECEDENTES Y CAMBIOS.**

En el capítulo anterior se realizó un breve análisis sobre las aportaciones de la Sociología al plano de la educación, también se delinearon las bases que dieron origen al problema social del analfabetismo desde el punto de vista funcionalista de la educación compensatoria. Este capítulo está dedicado al análisis del analfabetismo y las políticas instrumentadas para su atención en el caso específico de México. Para su estudio se hace uso del método histórico, con la finalidad de indagar las razones por las cuales el gobierno mexicano ha otorgado importancia a la resolución de este problema. También se analizarán las políticas contra el analfabetismo en sus distintas etapas, esto con la finalidad de conocer tanto los planes de acción, como los resultados obtenidos en cada una de ellas.

#### **2.1 El analfabetismo como problema social en México.**

El problema del analfabetismo mexicano es longevo y se remonta a la época del siglo XIX, en los inicios de la vida independiente del país, cuando se empieza a gestar el proceso de construcción del proyecto de Nación para México. En ese sentido, tal proyecto tenía “la necesidad de impulsar el progreso, la libertad y la razón a través de acciones concretas” (Menéndez, 2012, p. 193). Es a partir de 1821 cuando comienza la historia de la educación institucional mexicana y desde entonces se desarrolló como política del Estado,<sup>13</sup> en la cual se reflejaron las

---

<sup>13</sup> Bajo esta mirada la educación no es un algo que se constituya de forma aislada a la sociedad en la que se inserta, pues depende del contexto político, económico y social de cada país. Por ese motivo, es menester

aspiraciones sociales, económicas e ideológicas que dieron sustento a los distintos programas educativos (Torres Hernández, 2015).

En principio, imaginar un proyecto de Nación y dar paso a su construcción era una tarea complicada, pues los distintos actores políticos heredados del movimiento independentista tenían diferentes visiones culturales e ideológicas que buscaron plasmarse en dicho proyecto. Desde 1810 el proceso político mexicano ha sido analizado a través de dos interpretaciones: como sucesión de esfuerzos por destruir la prosperidad heredada de la Nueva España, y como la lucha liberal y democrática contra las fuerzas de opresión política y del clero. Ambas visiones se establecieron en las pugnas de la primera generación posterior a la Independencia. Sin embargo, cada una de ellas tuvo el interés de forjar una Nación distinta, aunque las dos comparten un punto que les identifica: el educativo (Hale, 1994; Menéndez, 2012).

En el complicado proceso de construcción del Estado-Nación, la educación entraba como uno de los elementos centrales del proceso de la creación del hombre. Desde esta perspectiva, la educación es “un proceso de socialización orientado a formar hombres y mujeres en correspondencia con su sociedad”. Ésta les ayudaría a desarrollarse mental y físicamente, para el ejercicio y buen uso de su razón (Estrada & Mariscal, 2010, p. 20). Al respecto, Fernando Escalante menciona que “las instituciones políticas están construidas sobre la hipótesis de ciudadanía como condición permanente” y que además esta idea resulta ser la “solución colectiva, histórica, para los problemas de autoridad, jerarquía, justicia y coexistencia pacífica de la sociedad” (Escalante, 2009, pp. 39-41).

Con el fin del proceso de Independencia, México salió de un largo pasado colonial del cual no podía deslindarse. Aunque en teoría, la Independencia trajo consigo las ideas del liberalismo económico y político, en la práctica existieron

---

exponer la historia de México, ya que influyó de modo constante y decisivo en el desarrollo de las tendencias educativas en el país.

grupos que no defendían tales ideales. Esto dio como resultado distintas formas de agrupamiento político<sup>14</sup>, las cuales protagonizaron constantes conflictos durante buena parte del siglo XIX, originando que los proyectos educativos planteados sufrieran de inestabilidad.

Los grupos yorkinos y escoceses, tenían como bandera la libertad de enseñanza y sacaban partido de ella para conservar o aumentar su participación en la educación. Influenciados por las ideas de la ilustración, ambos grupos plantearon la posibilidad de extender la educación a amplios sectores poblacionales<sup>15</sup>, algo impensable de hacer hasta ese entonces. La idea era inculcar educación para fortalecer la ciudadanía, que sirviera como medio para facilitar el cumplimiento de las leyes y apoyara la construcción de nuevas instituciones nacionales: la Ilustración sirve para la existencia de las naciones, las educa y las conserva (Guerra, 1998, p. 394).

Debido a esta situación, se empezó a propagar la idea de que no serían ciudadanos quienes no supieran leer ni escribir. Así lo menciona Dorothy Tanck (1994) cuando explica que los criollos querían garantizar la alfabetización como una forma común de atacar a los gobiernos despóticos, los cuales buscaban mantener a sus súbditos en la ignorancia. En ese sentido, la instauración de regímenes democráticos veía como elemento necesario la educación, para que la

---

<sup>14</sup> En este punto se aluden las disputas protagonizadas por las Logias yorkinas y escocesas. Por un lado tenemos las Logias liberales (yorkinas) que eran firmes partidarias de la autonomía regional; por el otro, las Logias conservadoras (escocesas) que tenían como principal eje social de poder a la antigua oligarquía indiana y defendían la organización centralista (Blázquez, 1990, p. 18). Aunque con diferentes puntos de vista, tanto liberales como conservadores se asemejaban entre sí: pues creían que el legislar ayudaría a modificar las actitudes, costumbres y conductas de los mexicanos. La doctrina liberal logró triunfar en su imposición de proyecto nacional, pero su división en fracciones moderadas y radicales generaron una mayor inestabilidad política.

<sup>15</sup> La apertura de la educación para la construcción de ciudadanía de distintos sectores poblacionales excluía del proyecto a los sectores sociales marginales (población indígena, a los pobres que vivían en las ciudades ni a las masas rurales), ya que estos sectores siempre quedaron relegados de las políticas educativas, porque en la práctica los políticos ignoraron la presencia de estos grupos sociales mayoritarios (Staples, 1981, p. 119). Como se verá más adelante, fue hasta fechas posteriores cuando se empezaron a contemplar a dichos grupos sociales en el desarrollo de la educación en México.

población mexicana "conociera sus derechos y obligaciones cívicas y defendiera la independencia" (Tanck, 1994, p. 109).

A partir de la Independencia y durante los años siguientes a su consumación, la alfabetización fue vista como el dispositivo que convertiría a las poblaciones en ciudadanos, a través del conocimiento, comprensión, respeto y difusión de las leyes nacionales, por medio de la lectura, la escritura y el cálculo. Por tanto, se acuñó el concepto de *educación popular*, el cual adquiere especial importancia durante los primeros años de la vida independiente, ya que los gobiernos sostenían que sin ella no se podrá alcanzar un sistema de gobierno legítimo, representativo o popular.

El objetivo más importante de las primeras campañas de alfabetización era que México tuviera una población con la capacidad de defender sus derechos y atender sus obligaciones. Para alcanzar dicho objetivo, era necesario dotarla de conocimientos y habilidades que le permitieran respetar y ejercer las leyes nacionales, así como transferir la lealtad de la figura del rey al concepto del Estado moderno. Esas ideas las compartían los diversos grupos de poder dentro del territorio nacional:

Los hombres pensantes de la época, sean cuales fueren sus inclinaciones políticas, reconocían la imperiosa necesidad de extender la enseñanza de las primeras letras [...] Comprendieron que no sería posible crear un Estado Moderno sin incluir al pueblo y sin actualizar la cultura humanística de las minorías letradas, únicas capaces de dirigir los destinos de la nueva patria [...] Políticos y clérigos tenían una fe casi ilimitada en la educación [...] Esperaban ver surgir un pueblo alfabetizado, instruido en sus derechos civiles, industrial, con plena conciencia de sus obligaciones para la colectividad [...] (Staples, 1981, pp. 118-119).

Aunque los decretos en materia educativa buscaron promover la alfabetización y la educación formal de los pobladores mexicanos, estos apenas pudieron ponerse en marcha. El gobierno de Agustín Iturbide consideró de vital importancia el tema educativo; sin embargo, su gobierno carecía de los recursos

económicos para solventarlos. Por eso se fundó la Compañía Lancasteriana en 1822, que es una técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñan a sus compañeros, para que quedara en sus manos la importante misión educativa (Tank, 2012, 1994; Menéndez, 2012).

Dos años después, en 1823 se gestaron las primeras propuestas educativas para México derivadas del Proyecto General de Instrucción Pública. Dicho proyecto propone que la educación debe ser pública y gratuita, con el fin de formar costumbres que sean afines a los ideales de la Nación. También se estableció el Plan Educativo de Primeras Letras, el cual otorgó enseñanza en las asignaturas fundamentales para la consolidación del nuevo Estado, tales como: lectura, escritura, aritmética, geometría y conocimiento religioso. Sin embargo, este proyecto educativo no llegó a ser más que una buena intención, pues no fue posible llevarlo a cabo debido a la falta de recursos (Estrada & Mariscal, 2010; Meneses, 1998; Tanck, 1994).

Con la instauración de la República Federal, en 1826 se promulgó el segundo plan educativo. En este se plasmó la necesidad de construir establecimientos destinados a brindar educación a la población, además de presentar los contenidos educativos de las primeras letras (que son las mismas asignaturas que en el plan anterior) y abrir nuevas materias como moral, urbanismo y derechos civiles. Este proyecto concibió la instrucción como obligatoria y que se realizará conforme al método lancasteriano. De nueva cuenta, este plan no surtió efecto y fue reformado un año después. En ambas propuestas se evidenció la necesidad de que todo ciudadano aprendiera a leer y escribir, y que esas habilidades se relacionaran con la formación de nuevos ciudadanos (Estrada & Mariscal, 2010; Meneses, 1998; Tanck, 1994).

Para 1832 se presentó un nuevo proyecto educativo sobre el arreglo de la Instrucción Pública, el cual reconocía la difícil situación que atravesaba el tema de la educación mexicana, debido a la inestable situación económica y política del

país, por eso se propuso un plan sencillo para el desarrollo de la educación. En éste se impidió la enseñanza de principios contrarios a la religión católica, a la buena moral o a la Constitución y el currículo contempló materias sobre principios elementales de religión; sin embargo este plan fue cancelado un año después (Menéndez, 2012).

La reforma educativa liberal presentó un gran avance en 1833, ya que este grupo político apuntaló su proyecto sobre la libertad de la enseñanza y el distanciamiento de la iglesia católica, dando total libertad al Estado como ente rector de la educación. No obstante el momento no fue el adecuado para impulsar una reforma liberal de tal envergadura (Menéndez, 2012, p. 196), pues Santa Anna no apoyó la iniciativa y la canceló un año después. La anterior situación se repitió de manera constante, dando como resultado nuevas reformas y derogaciones consecutivas de las mismas.

Los cambios llegaron hasta mediados de la década de 1850<sup>16</sup> debido a diversos factores, entre los que destacan: 1) las altas jerarquías eclesiásticas mantenían su poderío espiritual y de las masas, 2) el ejército se mantenía como un grupo fuerte políticamente, y 3) por la falta de recursos económicos. Esto quiere decir que el naciente Estado mexicano no tuvo ni las condiciones políticas, ni la estabilidad económica suficiente para consolidar su proyecto nacional (Cardoso, 1981, pp. 68-69; Galeana, 2012, 1999).

El anterior panorama ocasionó que, durante las primeras décadas de la vida independiente mexicana, la estrategia de alfabetización se orientara hacia una estrategia informal de *enseñanza mutua* que, como ya se dijo, estuvo a cargo de

---

<sup>16</sup> Por ejemplo, en 1842 se creó la Dirección General de Instrucción Primaria la cual dirigió sus esfuerzos a la instrucción tanto de niños como de adultos que carecían de las primeras letras, a través de la construcción de escuelas por cada diez mil habitantes (Meneses, 1998, p. 142). El objetivo de la Dirección General de Instrucción Primaria fue proporcionar gratuitamente a las clases menos favorecidas de la sociedad la educación primaria. Es decir, la idea era abrir escuelas que proporcionaran educación para todas las personas, siempre y cuando fueran aptos para recibir la educación primaria. Esta acción significó la obligatoriedad de la instrucción de las primeras letras a la población mexicana (Staples, 1994, pp. 149-150).



la Compañía Lancasteriana, la cual basó su modelo educativo en la premisa de que los alumnos más avanzados fueran los maestros de sus compañeros (Estrada & Mariscal, 2010; Meneses, 1998; Tanck, 2012, p. 494). Aunque este método fue pensado para aplicarse a los niños de las escuelas primarias en zonas pobres<sup>17</sup> del país, se aplicó principalmente a la enseñanza de los adultos. Esto porque los educadores creyeron que los adultos aprenderían de manera más fácil la lectura y escritura en menor tiempo que un infante.

Para apoyar el impulso de la doctrina Lancasteriana y el método de *enseñanza mutua* se instauraron gabinetes de lectura<sup>18</sup> en los Ayuntamientos. En este sentido, también se publicaron libros para instruir a los adultos, folletos relacionados con temas políticos y técnicos folletos políticos relacionados con toda clase de temas técnicos, breves documentos llamados Catecismos<sup>19</sup> y publicaciones en distintos periódicos de interés nacional. Estas acciones tuvieron como objetivos influir en la formación cívica, la socialización política y, en última instancia, en la formación técnica de la población mexicana (Tanck, 1994, pp. 110-113).

Los únicos productos generados por el plan de enseñanza mutua fueron las publicaciones Lancasterianas, la construcción de algunas escuelas primarias (que atendían a la población de los siete a quince años de edad) y escuelas nocturnas, que atendían a la población adulta (Carranza & Díaz, 2000, p. 25). Aunque la Dirección General se convirtió en el primer decreto concreto en materia educativa, ésta atendía mayoritariamente a la población infantil, dejando desprotegido al

---

<sup>17</sup> Existen múltiples definiciones y métodos implementados para la medición de la pobreza. Sin embargo, para fines del presente estudio, se define a la pobreza como del “eje de nivel de vida”, que solo considera los elementos económicos de las necesidades y capacidades humanas. Es decir, la carencia de necesidades básicas como la alimentación, educación, vivienda y seguridad (Boltvinik, 2003).

<sup>18</sup> Estos gabinetes se instalaron en los distintos Ayuntamientos de la República Mexicana. De ellos se derivó la puesta en práctica de la noción de enseñanza mutua, ya que la lectura cotidiana ayudaba a adquirir las destrezas necesarias que facilitan el aprendizaje de las primeras letras. Sin embargo, por falta de recursos económicos sólo se instalaron unos pocos gabinetes.

<sup>19</sup> El Catecismo era un libro que consistía en preguntas y respuestas. Éste no tenía nada que ver con alguna noción religiosa. La tradición del catecismo político es una idea importada de la Francia revolucionaria de finales del siglo XVIII y pasó a España en 1793, con la publicación de un *Catecismo del Estado*, que apoyaba el derecho divino de los reyes.

sector de la población adulta. Un ejemplo de ello es que los planes educativos y las enseñanzas de la lectura, escritura y matemáticas impartidas eran las mismas para ambos sectores poblacionales.

A pesar de las acciones emprendidas en el terreno de la alfabetización y educación de la población, la situación política de México no ayudó a acelerar su materialización. Las pugnas por el poder político entre liberales y conservadores, así como la de diversos actores importantes en la escena nacional, tales como la Iglesia, los comerciantes y los burócratas, impedían a los hombres de Estado efectuar los cambios necesarios para implantar el ideal educativo liberal. Por ese motivo se mantenía la continuidad del estado de ignorancia, porque la población tenía sentimientos de indiferencia hacia sus nuevas instituciones (Galeana, 2012).

No fue sino a partir de la segunda mitad del siglo XIX que los liberales se concentraron en diseñar un modelo educativo que, bajo la dirección del Estado, contribuyera verdaderamente a formar ciudadanos (Guerra, 1998). Este periodo histórico es considerado por varios especialistas en el tema como los orígenes del Estado liberal mexicano, pues con la promulgación de las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857 se sentaron las bases del proceso de construcción de la moderna nación mexicana.

Dado lo anterior, el periodo comprendido entre 1857-1876 fue de gran actividad legislativa en materia educativa, comenzando con la promulgación de las Leyes de Reforma. Estas leyes tomaron en cuenta la reforma educativa como un elemento clave para lograr la unidad que el país buscaba desde los primeros años de independencia. En sí, los planes eran los mismos que en gobiernos anteriores, la diferencia estaba en que ahora fueron incluidos en la Constitución de 1857.

Sin embargo, fue hasta el 1861 cuando se expidió un decreto sobre la instrucción pública y se otorgó al Estado legalidad como único ente regulador de las relaciones sociales: en la planeación y ejecución del programa educativo

nacional. Lo anterior significó la exclusión de la Iglesia del terreno educativo, porque no se permitió la enseñanza del catecismo o de algún tema religioso en las escuelas (Bermúdez, 1994, p. 187-188). Durante el mandato del presidente Benito Juárez, se emprendió una legislación educativa enfocada en la alfabetización de la población. En este sentido, se instauró lo que Ernesto Meneses nombra como el *Programa Modernizador Liberal* (Meneses, 1998), con lo cual se inició una etapa de afinación de leyes sobre varios planes educativos, destacando el relacionado con la idea de otorgarle un carácter público y laico a la educación<sup>20</sup>.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en diciembre de 1867, el gobierno apoyó la construcción y ejecución, gratuita y obligatoria, de escuelas de primeras letras para niños, jóvenes y adultos, varones y mujeres. La instrucción elemental, tanto de niños como de adultos, tenía como fundamento la lectura y la escritura pero, de manera complementaria, también se consideró importante atender el aprendizaje de la gramática castellana, la aritmética, sistema métrico decimal, introducción a la física y a las artes, así como química, mecánica y geografía. También, los alumnos podían aprender oficios en diversos talleres, como los de alfarería, carpintería, cerrajería, tornería, botonería, fundición de metales y tintorería (Bermúdez, 1994, pp. 200-203).

Si bien en los años de gobierno del presidente Juárez se transformó de manera importante la educación en materia normativa, aún no se realizaban acciones concretas para consolidar el proyecto de Nación. A pesar de la promulgación de las leyes, los gobiernos no lograban obtener los frutos para el progreso del país, que pensaban traería consigo la reforma educativa. Se

---

<sup>20</sup> La idea fue inspirada por las reflexiones de José María Luis Mora, que denunció los privilegios que continuaba teniendo la institución clerical, aun cuando se había decretado la separación de los bienes eclesiásticos de los del Estado. Aún por aquellas épocas la Iglesia seguía teniendo una importante hegemonía sobre la vida política y social, siendo la educación uno de los ámbitos más importantes. Mora se oponía a la visión del mundo que imponía la Iglesia en diversas generaciones de estudiantes, así como en la formación de dirigentes políticos y profesionales del país. Dicha hegemonía representaba una condición peligrosa para los propósitos liberales, los cuales velaban por el apoyo a los hombres positivos capaces de llevar a cabo las reformas, y que no eran compatibles con los ideales e intereses de los hombres que se empeñaban en el retroceso de la Nación. Este fue el antecedente que dio entrada a la doctrina filosófica del positivismo en México (Hale, 1994; Talancón, 2006).

promulgaron leyes para alfabetizar a la población, pero la falta de recursos públicos y la poca astucia de los gobernantes en materia política impidieron su implementación.

Fue hasta el mandato del presidente Porfirio Díaz que se consolidó la modernización del proyecto educativo. Dicha acción se logró a través de la adopción de modelos económicos de países industriales avanzados<sup>21</sup> y de las ideas básicas de la doctrina positivista<sup>22</sup>. Así, se pretendía que el impulso del país hacia modernidad fuera a través del “orden y progreso” como lema, ya que evitara las diferencias y los puntos de vista contradictorios capaces de generar revueltas y guerras civiles, como sucedió en los primeros años del México independiente. Con la doctrina positivista:

México podría entrar en una época de paz y de progreso. Pasaron 46 años entre el comienzo de la vida independiente y el discurso dado por Barreda que propuso el positivismo como modelo intelectual, el equivalente a casi medio siglo buscando caminos que resultaron ser callejones sin salida (Staples, 2010, p. 122).

El positivismo no trataba de construir legitimación del orden social o político existente, más bien buscó que los mexicanos se adhirieran al orden internacional moderno por medio del fortalecimiento de la cohesión social y la construcción de instituciones duraderas que garantizaran el desarrollo del país a mediano y largo plazo. Ante un panorama económico, político, demográfico y cultural complicado,

---

<sup>21</sup> Para Ciro Cardoso uno de los problemas fundamentales de México en su búsqueda por la consolidación de un proyecto nacional fue su interrumpida transición al modelo económico capitalista, además de la conservación de muchos factores característicos del sistema colonial. Es hasta el año de 1880 cuando el país empieza a adoptar el modelo capitalista dependiente, consolidando el proyecto Nacional que se venía buscando desde los primeros años de la vida independiente (Cardozo, 1981, p. 52).

<sup>22</sup> Fue gracias a la separación de la Iglesia y el Estado que se pudo sustituir el antiguo paradigma colonial sustentado por la religión y la filosofía, por otro basado en el orden y el progreso. Por un lado, a través del orden el Estado garantizaría la seguridad que México no había tenido debido a los conflictos entre facciones políticas, y por el otro, el progreso traería consigo la racionalidad en la práctica científica y en la enseñanza. Ambos, orden y progreso, se presentaron como los elementos de un ideal de formación moderna (Ibarra, 2013; Núñez, 2010; Talancón, 2006). El artífice de las reformas que modernizaron el ámbito educativo fue Gabino Barreda que, invitado por Benito Juárez, emprendió acciones en materia legislativa sobre la educación primaria y profesional.

el mandato de Porfirio Díaz comenzó con la difícil tarea de lograr la cohesión social que el país demandaba. “La reforma educativa iniciada por Juárez y retomada por Díaz constituye el punto de partida del proceso de modernización educativa del porfiriato” (Meneses, 1998, p. 316).

A través del orden y el progreso se emprendió el camino hacia la construcción de un Estado fuerte, capaz de velar por la *modernización educativa*. La instrucción es la vía para disminuir el analfabetismo, fortalecer la unidad nacional e integrar a los mexicanos a la sociedad (Bazant, 1994, p. 243). La tarea era conseguir el orden y la estabilidad política para consolidar el proyecto de Nación, y para hacerlo había que transformar a la sociedad brindándole la educación necesaria.

Durante el periodo porfirista, en cuestiones de alfabetización, se reformaron los planes educativos, porque además de incluir la instrucción en primeras letras, se promovió el aprendizaje de diferentes oficios útiles para ganarse la vida. Asimismo se abrieron espacios educativos como las academias de instrucción primaria, en las que se enseñaba con base en los mejores métodos pedagógicos de aquella época. Se reformaron las leyes educativas que reglamentaron la construcción de las escuelas primarias y los aprendizajes para niños, jóvenes y adultos, así como la construcción de escuelas (Meneses, 1998; Menéndez, 2012).

Hay que mencionar que la política educativa en el régimen porfirista no sólo se basó en la modificación de las leyes relacionadas con el tema, sino que por primera vez en la historia las reformas se materializaron en acciones concretas. Sin embargo, a pesar de que sus promotores pensaron que esas acciones traerían consigo igualdad y consolidarían del proyecto de Nación, todas ellas se enfrentaron al complejo problema relacionado con la heterogeneidad de la población mexicana.

Aunque las políticas educativas tenían como objetivo integrar a los mexicanos, éstas no consideraron a los miembros menos privilegiados de la sociedad (indígenas, indigentes y campesinos). Esto en lugar de traer consigo la tan anhelada unidad nacional, le otorgó un status aún más privilegiado a las clases sociales más afortunadas. Es decir, más que ser un mecanismo de cohesión social, aquellos programas educativos acrecentaban la brecha de bienestar entre unos grupos sociales y otros. Con el estallido de la revolución en 1910 se abandonaron los logros educativos conseguidos en el porfiriato, lo cual generó que el número de personas analfabetas se incrementara en los años siguientes.

## **2.2. Las campañas de alfabetización del México posrevolucionario.**

Desde la conformación del Estado mexicano sus gobernantes pusieron especial atención al problema del analfabetismo, debido a que la alfabetización de la población sería de gran ayuda para lograr la unidad y el progreso que se necesitaba para la construcción de un proyecto nacional. No obstante, tuvieron que pasar varios años para se alcanzara cierta estabilidad política que permitió la implementación de políticas y programas educativos. Una vez conseguida, se pusieron en marcha reformas al sistema educativo y a los programas de alfabetización, pero estas acciones no dieron resultados debido a que la presencia de personas analfabetas en el país era mayoritaria.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) afirma que en 1920 siete de cada diez mexicanos era analfabetos, es decir, el 70 por ciento de la población mexicana no sabía leer ni escribir (INEGI, 2014). Del alto porcentaje de la población analfabeta, la mayoría era parte de la población indígena concentrada en las zonas rurales del país (INEGI, 2014). A pesar de que los proyectos educativos de Juárez y Díaz hicieron posible la reforma educativa laica y gratuita, ésta no había podido llegar a los sectores sociales más desprotegidos.

Una vez consumada la Revolución, los nuevos gobernantes decidieron estructurar su propio proyecto nacional, volviendo a considerar a la educación como un factor determinante para lograr el desarrollo nacional que se buscaba desde hace un siglo atrás. No obstante, la situación del país había cambiado de forma considerable, porque en ese momento histórico no sólo era necesario educar para consolidar la legitimidad del proyecto nacional, sino que ahora la educación debía servir con el objetivo de impulsar la economía.

El México posrevolucionario se encontraba ante un panorama complicado. La guerra civil dejó como saldo un país devastado, una economía débil y una población disminuida y desmoralizada (Gómez Navas, 2011; Loyo, 1994a). Los programas de alfabetización tuvieron como principal objetivo hacer frente a uno de los problemas más importantes que aquejaban a la sociedad mexicana: un complicado panorama económico. Por ese motivo la educación y la alfabetización debían instrumentarse como el medio más eficaz para incrementar el trabajo y la productividad a gran escala. Antes que cualquier cosa era necesario enseñarle al campesino métodos que le permitieran hacer más productiva la tierra, e impartir al obrero una educación práctica que mejorara sus jornadas de trabajo: esto para elevar el nivel de vida de ambos tipos de trabajadores (Loyo, 1994a, p. 342).

Además del componente económico, resultaba importante desde el punto de vista político y cultural, una educación que desvaneciera el mosaico cultural de una Nación dividida por diferencias raciales, desigualdades culturales y políticas. Asimismo las personas analfabetas eran consideradas seres *nocivos* y *tóxicos* que impedían la consolidación del progreso nacional mexicano, ya que la ignorancia era sinónimo de vicio, deshonestidad y pereza. Amplios sectores poblacionales, como los pueblos indios y personas de diversas razas que habitaban el territorio, se consideraron una pesada *carga* que el país ya no podría soportar (Loyo, 1994a, p. 345).

En ese sentido, los primeros gobiernos revolucionarios iniciaron una serie de programas educativos dirigidos a todos los sectores de la sociedad. Dichos programas tenían la misión de eliminar el mosaico racial y cultural que impedía el progreso<sup>23</sup> mexicano, con base en una estrategia de adopción de la lengua madre y a través de la enseñanza de la lectura y escritura en español a los indígenas que no sabían utilizar los recursos del lenguaje, a la par de la enseñanza útil para el desarrollo económico, que en este caso serviría para consolidar la Reforma Agraria.

Pese a que en el pasado los diversos gobiernos pugnaron por instaurar instituciones que se encargaran de atender el problema general de educación, no fue sino hasta 1921 cuando se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Gómez Navas, 2011; SEP, 2013). La institucionalización de la SEP estableció un sistema nacional de educación popular, el cual fue considerado como base de la creación de una Nación moderna y poderosa.

Para José Vasconcelos, que en ese entonces fue designado Secretario de Educación, el educar al pueblo era casi tan importante como alimentarlo. Él emprendió con entusiasmo un plan de educación pública para México, el cual reconocía como uno de sus principales problemas el del analfabetismo. La política estuvo acompañada de una fuerte campaña ideológica, liderada por personajes importantes de la vida pública nacional. Además contó con gran apoyo por parte de los medios masivos de comunicación y un número importante de voluntarios apoyaron su realización (Lazarín, 1995; Lira, 2014; Loyo 1994a).

---

<sup>23</sup> De acuerdo con el historiador Álvaro Matute, los programas educativos llevaban consigo una campaña ideológica nacionalista, que era común en toda América Latina. La tarea del nacionalismo era fusionar las herencias indígenas e hispánicas en un símbolo de identidad nacional. Para que dicho nacionalismo funcionase, se debían eliminar las diversas fronteras raciales y clasistas. Como históricamente el indio permanecía con un status social bajo, éste debía mezclarse para dejar atrás esa condición y así convertirse en mexicano, lo traería consigo el tan ansiado progreso que México necesitaba (Matute, 2011, p. 174).



Luca Citarella (1990) explica el importante papel que debía cumplir la campaña educativa posrevolucionaria. A través de la siguiente cita se explica la misión que traía consigo alfabetizar a la población mexicana:

[...] la Revolución representó el término de las viejas estructuras económicas, sociales y políticas imperantes en el siglo XIX y la formación de un Estado que se sustentaba en nuevos presupuestos ideológicos y políticos. Una vez obtenido el triunfo militar, la Revolución pasó de la acción violenta a la práctica política: el nuevo Estado mexicano emprendió la difícil tarea de elaborar un programa para la población mayoritaria del país, los campesinos (que permitieron la victoria de la lucha armada), que terminara con las formas más aberrantes de explotación y dominación. Con el fin de permitir la liberación del contexto socioeconómico de las comunidades rurales mexicanas (en su gran mayoría indígenas) se planificó la implementación de la Reforma Agraria y la difusión de la Educación Popular en las áreas rurales. A raíz de la Reforma Agraria, promulgada después de la Revolución, las comunidades indígenas recobraron parte de sus antiguas tierras comunales, o en menor número se convirtieron en "ejidos" (Citarella, 1990, p. 14).

La cita anterior indica el camino que siguieron las posteriores políticas de alfabetización nacional: un camino que en principio privilegió la construcción de una economía sólida con base en la distribución y trabajo arduo de las tierras. Si la tierra iba a ser devuelta a los campesinos, no era por el hecho de dignificar a los pueblos originarios, era para que ellos la trabajaran, sacaran provecho de ella, y en última instancia, salieran de la pobreza y la marginación en la que se encontraban desde los tiempos de la conquista.

Varios autores hicieron una diferenciación de las campañas de alfabetización realizadas en el país (Lazarín, 1995; Lira, 2014; Loyo 1994a; Schmelkes, 2010). Durante el periodo de 1920 a 1940 se realizaron campañas a nivel federal con el objetivo de conseguir los fines antes mencionados. La primera de estas campañas vino acompañada de la creación del Sistema Nacional de Educación Popular, que se implementó desde principios de 1920 hasta finales de

1922. Esta campaña fue realizada con el objetivo de aumentar la productividad y la calidad de vida de la población campesina, y se llevó a cabo a través de una acción educativa solidaria por parte de estudiantes universitarios, maestros, burócratas y otros actores que dedicaron su tiempo a la enseñanza de las poblaciones que lo necesitaban.

En ese sentido, se construyeron escuelas nocturnas y algunos centros destinados a la alfabetización, en donde se llevaba a cabo la enseñanza de las primeras letras, especialmente dirigida a los adultos, ya que lo que importaba es que ellos fueran seres productivos y se incorporaran a la dinámica ideológica nacional. A la vez se emprendieron brigadas educativas en el medio rural, así como la implementación de las casas del pueblo destinadas a las comunidades rurales. Sin embargo, este proyecto educativo no obtuvo los resultados esperados (Lazarín, 1995; Lira, 2014; Loyo 1994a).

En el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles el proyecto vasconcelista desapareció y su lugar lo ocupó la denominada *Campaña de Educación Socializante*, con su respectiva Campaña contra el analfabetismo. Esta última consistió en la promoción de programas sociales como medio por el cual se alfabetizaría a la población mexicana. Además se pensaba que éstas ayudarían a la población a dejar de lado algunos de los peores males nacionales, propios de las clases medias y desprotegidas. Algunos de los programas estuvieron encaminados a mejorar la sanidad (pro limpieza), a dejar el ocio y el alcoholismo (pro sobriedad), a mejorar las destrezas en matemáticas (pro cálculo) o para la promoción y enseñanza del español como lengua única (pro lengua nacional) (Lazarín, 1995; Lira, 2014; Loyo, 1994a).

La enseñanza de estos programas se estableció en diversos tipos de centros educativos, como en las escuelas al aire libre, las escuelas nocturnas o las escuelas de oficios. Debido a la falta de capacidad de las instituciones educativas, también se adaptaron escuelas primarias como centros de alfabetización. Para la

promoción de los programas en contra de los males nacionales se elaboraron diferentes tipos de textos relacionados con las campañas, los cuales tenían como objetivo la enseñanza de las buenas costumbres y prácticas, así como la adopción del castellano como lengua única (Lazarín, 1995; Lira, 2014; Loyo, 1994a).

En la etapa del Maximato<sup>24</sup> siguió empleándose la *Campaña de Educación Socializante* en beneficio de las actividades cotidianas en los ámbitos rural y urbano (Lira, 2014, p. 131), pero ahora con un mayor esfuerzo hacia la instrucción de los indígenas. El presidente Emilio Portes Gil extendió la enseñanza rural mediante la construcción de las *escuelas de circuito*, establecidas en zonas indígenas, en donde se enseñaba la lectura y la escritura en español. También se diseñó una estrategia de enseñanza que utilizaba como recurso el teatro para alfabetizar a las poblaciones rurales (Loyo, 1994a, pp. 387-391).

Durante los periodos presidenciales de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez se promovió el esquema educativo con un carácter encaminado estrictamente al desarrollo económico. A través de los cambios gestados en la educación rural, los cuales consistieron en la vinculación de las escuelas normales rurales, regionales y las centrales agrícolas, se fusionaron la enseñanza rural y agrícola con base en los estándares del capitalismo contemporáneo para hacerla productiva (Loyo, 1994a, pp. 400-405).

Ya para la década de 1930, se emprendieron acciones encaminadas a la instrucción de las personas que se encontraban en los medios rurales. Para Engracia Loyo, esta década significó un cambio profundo en lo que se refiere a la educación indígena en el país. Bajo este esquema la escuela funcionó como

---

<sup>24</sup> El Maximato comprendió el periodo histórico de 1928 a 1935, y durante este lapso de tiempo el control político lo ejercía el Jefe Máximo de la Revolución, Plutarco Elías Calles, el Presidente de la República en turno y el Partido Nacional Revolucionario (PNR). Durante el Maximato hubo tres periodos presidenciales; Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo Rodríguez (1932-1934). Esta fase de la historia es considerada como la piedra angular para entender el desarrollo y evolución del Sistema Político del México contemporáneo (Mendieta, 2013, p. 54).

mecanismo de incorporación e integración de los valores de la cultura indígena con los valores de la civilización moderna.

La campaña de alfabetización del periodo cardenista se dividió en dos periodos. El primero, se caracterizó por una acción que tuvo dos momentos culminantes, la cual estuvo destinada tanto a niños como a los adultos concretándose en dos campañas: la Campaña de 1936 y la Campaña Nacional de Educación Popular de 1937. La primera se caracterizó por una enorme colaboración de amplios sectores de la sociedad, y no sólo se basó en la acción de personas voluntarias, sino que organizaciones políticas, obreras y campesinas encabezaron un movimiento alfabetizador en el establecimiento de los centros para la alfabetización, impresión de carteles y folletos, la organización de representaciones, exhibiciones y campañas de buenas prácticas, como la de limpieza, anti fanática y antibiótica (Lira, 2014; Loyo, 1994b).

Es decir, esta primera Campaña recuperó los proyectos, las actividades y las tareas de todas las administraciones anteriores. La intención de recuperar las acciones anteriores se debió a la imperiosa necesidad de estimular positivamente a los aprendices, ya que la experiencia decía que cualquier problema o distracción los aleja del objetivo de instruirse. Además, se creó un sistema de premiación que otorgaba condecoraciones a las personas que lograban el objetivo de alfabetizarse.

La segunda campaña, conocida como Pro-Educación Popular, expuso un proyecto que se alejó de las actividades efectuadas en la primera. Ésta tenía propósitos múltiples y el objetivo principal era mejorar técnica y culturalmente la alfabetización en el país. En ese momento histórico el analfabetismo se combatió como un enemigo público, pues era considerada un obstáculo para la reconstrucción nacional. Fue a través de la propaganda (la prensa escrita y la radio pública) que se instrumentó la campaña para promover la alfabetización, la

cual fue dirigida a varios segmentos sociales desprotegidos del territorio nacional (Lazarín, 1995; Lira, 2014; Loyo, 1994b).

Los instrumentos y métodos para la alfabetización de la segunda campaña fueron numerosos, desde la enseñanza a través de aprender lo que se repite y el uso sucesivo de vocales, silabas y palabras vinculadas con el entorno de los aprendices, hasta la memorización y lectura de materiales impresos. Entre dichos materiales se destacan los que se elaboraron especialmente para adultos, sobre temas relacionados con la pobreza, la miseria, la injusticia o la explotación y otros tantos sobre problemas agrarios, el petróleo y las actividades industriales del país. En esta campaña se empleó el método global para aprender a leer y escribir, ya que éste consideraba a la oración como unidad de expresión del pensamiento. Aunque este método fue desarrollado para instruir a los niños, también se empleó con los adultos (Lira, 2014; Loyo 1994b).

Analizando las campañas de las cuatro primeras administraciones es visible que cada una de ellas combate el problema del analfabetismo de diversas maneras. Mientras en la primera campaña se emprendieron acciones ambiciosas para erradicar el analfabetismo en los ámbitos demográfico y cultural, en las administraciones de Plutarco Elías Calles y durante el periodo del Maximato, apenas se prestó atención a la alfabetización y se privilegió la dimensión económica de la educación. Las campañas alfabetizadoras emprendidas durante el Sexenio de Lázaro Cárdenas recuperaron todas las actividades realizadas en las campañas de Vasconcelos y Calles, pero con un ingrediente ideológico-organizativo diferente: el de la educación socialista, del pueblo para el pueblo<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Acontecimientos económicos y políticos a nivel internacional, así como algunos conflictos internos a nivel nacional se conjuntaron para dar paso a la etapa de la educación socialista en México. A nivel Internacional destaca la condición económica de Estados Unidos y la crisis mundial de 1929, así como la abolición en Rusia de las clases sociales. A nivel nacional, destaca la reanudación del conflicto entre el Estado y la Iglesia dio como resultado que el gobierno recupera la noción del socialismo y la adecua para el beneficio de sus intereses personales. La estrategia fue alentar la formación de organizaciones sociales bajo la conformación de sindicatos obreros, campesinos y organizaciones religiosas. La educación serviría como base para la creación de esas organizaciones colectivas. La escuela socialista adquirió carácter de emancipadora, obligatoria, gratuita, científica y racional. Esta aspiraba a la formación de obreros calificados para que las

Los anteriores esfuerzos por alfabetizar a la población sirvieron como base para la construcción de ciudadana, la mejora del potencial humano, el desarrollo de la economía nacional, así como la eliminación del mosaico cultural. Aunque todas las campañas anteriores tuvieron objetivos análogos, emplearon recursos y estrategias distintas para atacar el problema, pues ninguna de éstas pudo solucionar el problema del creciente número de analfabetas en el país. Es más, con el pasar de las administraciones los planes educativos y de alfabetización siguieron líneas distintas a las de sus predecesoras.

Esto trajo como consecuencia que el problema del analfabetismo siguiera persistiendo. Además, el modelo ideológico planteado por los primeros gobiernos revolucionarios no lograba consolidarse. En ese sentido, se aprecia que todos los programas de alfabetización eran distintos unos de otros, a pesar de tener la misma base partidista e ideológica. Todos presumían de los mismos males técnicos y humanos, tales como: la constante inasistencia de las personas que debían ser alfabetizadas, grupos con pocos alumnos, el desánimo de los adultos al tener que compartir clases con los niños. Asimismo, había materiales inapropiados para la enseñanza, pues se relacionaban de forma inadecuada con la instrucción.

Un segundo periodo de las políticas de alfabetización comenzó a partir de 1940, pero éstas se diferenciaron de las primeras. Para 1940 en el país existían un total de 9 millones 411 mil 075 personas analfabetas, las cuales representaban la mitad de los habitantes de la República Mexicana (INEGI, 2014). Esto generó que durante las siguientes administraciones, los sexenios presidenciales de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán (1946-1952) y Adolfo López Mateos (1952-1958), se emprendieran brigadas de alfabetización.

---

masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas nacionales (Arce, 1981; Lira, 2014; Sotelo, 2001).

En el periodo comprendido entre 1940 a 1960, los gobiernos mexicanos enfocaron sus esfuerzos en impulsar políticas de modernización industrial y educativa. Un ejemplo de éstas políticas fue el comienzo de la instrucción basada en los principios de la doctrina económico-educativa para el crecimiento y el desarrollo nacional. En ese sentido, Jaime Torres Bodet se convirtió en un personaje muy importante para la política educativa nacional, porque él “trazó algunas de las líneas fundamentales del sistema educativo como la alfabetización, la construcción de escuelas, la enseñanza técnica, la capacitación magisterial y la labor editorial” (Cardiel, 2011; Torres Septián, 1994a).

En el desarrollo de sus políticas educativas México se vio influenciado por el contexto internacional, debido a que la Segunda Guerra Mundial provocó la escasez de productos industriales en México, porque los países desarrollados se dedicaron a la fabricación de medios militares. Esto ocasionó que el país se modernizara para incrementar su capacidad industrial acorde a las necesidades del capitalismo, mejorando el sector educativo contribuyendo al proceso de industrialización. Se dejó a atrás el impulso a la educación básica del campo y se puso mayor énfasis en la política industrializadora del país. En ese sentido, lo que el país requería era ampliar la creación de infraestructura a través de la enseñanza tecnológica (Cardiel, 2011, p. 329; Padua, 1984).

En la administración de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se buscó liquidar el analfabetismo, así como conformar al trabajador y al técnico que exigía el desarrollo económico del país. Para esta administración, el problema con las anteriores políticas de alfabetización nacionales estaba relacionado con la implementación de las estrategias de siempre, las cuales daban los mismos resultados: la nula coordinación de los esfuerzos y la inexistencia de la homogenización en los aprendizajes necesarios para la vida productiva del niño y el adulto tenían como consecuencia la baja participación, los bajos aprendizajes y el aumento del número de personas analfabetas. Por ese motivo, esta nueva administración tuvo la tarea de alfabetizar a la población con el objetivo de *dar* una

nueva *orientación técnica y pedagógica* en consonancia de los intereses y necesidades e ideales de México.

Aunque el objetivo anterior parecía similar al de los planes anteriores, éste se orientaría de manera diferente, debido a que en la expedición de Ley Orgánica de Educación, promulgada en 1942. En ella se propuso la modificación y unificación de los esfuerzos educativos a nivel nacional, la no diferenciación entre los estudios otorgados a las poblaciones rurales o urbanas, y la incorporación de estos segmentos poblacionales al proceso de industrialización del país. Como consecuencia del decreto de la ley anterior, en 1944 se lanzó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que comprendió tres etapas: una de organización, otra de enseñanza, y una más de evaluación. Esta Campaña duró hasta 1946, y se basó en la enseñanza a las personas analfabetas por parte de voluntarios que apenas supieran leer y escribir (Sotelo Inclán, 2011; Torres Septién, 1994a).

Para el periodo presidencial de Miguel Alemán (1946-1952) se siguió impulsando la educación encaminada a la industrialización y el desarrollo económico. De nueva cuenta se emprendió una campaña de alfabetización, cuyo objetivo era que todos los habitantes aprendieran a leer y escribir. Por ello se impulsó la construcción de centros educativos de primaria, secundaria y educación medio superior; así como la capacitación del magisterio, la creación de libros de texto gratuitos y la promoción de la alta cultura (Cardiel, 2011, Lira 2014; Torres Septién, 1994a). Ambas campañas tuvieron como resultado la instrucción de un total de 2 millones 153 mil 516 personas, labor que había sido muy buena, pero todavía resultaba insuficiente (INEGI, 2014).

En el país se siguió con la promoción de la política educativa, y para el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) regresó a la SEP Emilio Torres Bodet, que anunció el Plan para el Mejoramiento de la Educación Primaria, también conocido como el Plan de Once años de Educación (1960-1971). Esta



política se derivó de diversos estudios sobre la demanda educativa no satisfecha y su posible incremento a futuro, la cual en 1961 era de 1 millón 700 mil personas.

Es en esta época donde se reconoce que la solución a los problemas nacionales de alfabetización no se relaciona con la promoción de campañas voluntarias, sino en la expansión de la educación primaria para niños, en la expansión de la enseñanza primaria, y en la alfabetización en la escuela. Por tanto, el Plan exigía la construcción de aulas y rehabilitación de las que existían; así como la capacitación del magisterio, la reforma de planes de estudio y la impresión de millones de libros (Caballero & Medrano, 2011; Torres Septién, 1994a).

Como resultados de este proyecto se tienen el aumento considerable de la matrícula en escuelas primarias. Otorgar educación primaria a los mexicanos fue un gran paso, ya que representó la formalidad e institucionalización de la educación básica en México, ocasionando la reducción acelerada del analfabetismo desde entonces (Schmelkes, 2010).

A la par del Plan para el Mejoramiento de la Educación Primaria, la Campaña contra la alfabetización siguió implementándose bajo una nueva modalidad: ahora se atendía a la población mayor a los 15 años de edad que no supiera leer ni escribir. Con ayuda de unos textos llamados Cartillas, hechos especialmente para facilitar la tarea de alfabetización, los alfabetizadores voluntarios utilizaban dichos textos para realizar ejercicios sencillos, identificar las letras, comenzar con formación de sílabas y la integración de palabras en frases. No obstante, estos materiales destinados para alfabetizar se habían utilizado en campañas anteriores representando un mínimo gasto en la política, pues ésta no se consideró prioritaria (Lira, 2014; Torres Septién, 1994a).

Posterior al Plan para el Mejoramiento de la Educación Primaria existió una marcada división entre las políticas de educación formal en todos sus niveles:

básica, media superior y superior. Asimismo se aprecia un cambio en las políticas y planes educativos dirigidos a las poblaciones que quedaron rezagadas o excluidas de los sistemas educativos formales (educación especial, extraescolar o educación de adultos). De hecho, para atender el problema del analfabetismo en los adultos se creó la Dirección de Alfabetización y Educación Extraescolar, la cual se encargó de la política alfabetizadora hasta la creación, en la década de 1980, del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

### **2.3 El Instituto Nacional de Educación para Adultos y los cambios generados en las políticas de alfabetización.**

Para la exposición de este apartado es necesario explorar los antecedentes que marcaron el rumbo de las políticas de alfabetización después de la década de 1980, que es cuando se crea el INEA. Durante las décadas siguientes al Plan de Once años de Educación, en México se siguieron desarrollando campañas contra el analfabetismo, pero éstas comenzaron a focalizar sus esfuerzos de manera diferente a las anteriores, debido a la proporción de adultos que no sabían leer ni escribir, y a la influencia que el país recibe del exterior en materia de políticas públicas.

A partir del sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) los programas de alfabetización empezaron a basarse en los lineamientos que proponía la UNESCO, con la intención de vincular a la educación con el desarrollo económico. De ahí que términos como educación fundamental, alfabetización funcional, educación permanente, se incorporen como elementos de las posteriores políticas alfabetizadoras.

Desde que la UNESCO comenzó a brindar sus recomendaciones las políticas de alfabetización ya no se consideran nacionales, porque no toman en cuenta a todos los habitantes que no saben leer ni escribir, sino que éstas están

dirigidas a la población vinculada con el sector agrícola e industrial (Greaves, 1994, p. 552). Es decir, los programas están diseñados para atender a jóvenes y adultos que tengan la intención de ingresar o estén dentro de los procesos productivos. Estos programas:

Además de abatir el analfabetismo se buscaba hacer perdurable el aprendizaje de la lectura y la escritura y contribuir al desarrollo económico convirtiendo a los adultos en elementos socialmente eficaces por medio de un instrumento que les permitiera responder a los problemas de su vida (Loyo, 1994c, p. 582).

Ahora, la importancia radica en la construcción de centros de alfabetización adecuados, en hacer brigadas para atraer a las personas, en averiguar las causas de la inasistencia y la deserción. También en la mejora de los servicios de educación continua y el aprendizaje permanente, para hacerla acorde a las necesidades de la población objetivo, tanto del medio rural como del urbano. Así como en la publicación de libros y material adecuado, horarios flexibles, clases bilingües y en idioma originario, otro tipo de clases con habilidades relacionadas con la vida cotidiana de los adultos.

Posteriormente, durante el gobierno de Luis Echeverría, en la década de los años setenta del siglo XX, se dejó de concebir a la educación de adultos como parte de la instrucción suplementaria o reparadora, considerándola el inicio formativo de un proceso de *educación permanente* de toda la vida (Valentina Torres Septién, 1994b). El contexto nacional en materia educativa no era muy alentador, el promedio de escolaridad no llegaba a los cuatro grados, los niños graduados de la primaria no se inscribían a la secundaria, los que se inscribían abandonaban las clases en el primer año. Asimismo la deserción y la reprobación también eran problemas permanentes, y la demanda de educación no podía ser totalmente cubierta.

Los actores involucrados en el nuevo programa de alfabetización denunciaron la reproducción de los errores y vicios de las campañas de alfabetización anteriores. De esos errores destacan que la enseñanza de los adultos parecía estar encaminada al público infantil, los textos no se relacionaban con los intereses de los alumnos y los centros dedicados a la alfabetización no eran los adecuados. Estas situaciones impedían el logro de resultados que se esperaban, dejando como pendiente una verdadera reforma en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas.

Las reformas educativas promovidas durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) cambiaron el sentido de la alfabetización para adultos, ya que se introdujo el concepto de educación extraescolar, que también se relaciona con el concepto de educación permanente. El paradigma de la educación permanente rompió con la idea relacionada con que hay un tiempo y un lugar para aprender. Ahora se entiende que aprendemos de la cuna a la tumba y en cualquier lugar (Schmelkes, 2010, p. 591). Cambió el sentido que tenía la educación hasta hace poco tiempo, porque la instrucción de los adultos dejó de concebirse como un proceso hermético o determinado a un tiempo y lugar determinados:

La educabilidad se postuló como uno de los objetivos más relevantes del sistema, por lo que una nueva finalidad era lograr personas educables, no educadas, personas aptas para continuar durante toda su vida su propia educación, conscientes del carácter relativo de su saber, del carácter transitorio de las decisiones, personas que lo mismo aprenden a ser y aprender a no ser (Torres Septién, 1994b, p. 611).

Esta reforma se llevó a cabo mediante la actualización del marco jurídico en dos de sus leyes: la primera fue la Ley Federal de Educación de 1973, y la segunda, la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975. La Ley Federal de Educación de 1973, en su artículo decimo, estableció que la educación era un beneficio para todos aquellos que carecieran de ella (DOF, 1973). Esta ley resaltó

la importancia de la educación extraescolar y legitimó los canales de escolaridad fuera de las instituciones escolares formales. La educación básica para adultos pasó a formar parte del Sistema Educativo Nacional y se destinó a las personas mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido los estudios de primaria o secundaria. Sin embargo, esta ley no precisó de manera clara el papel educativo para las poblaciones adultas.

En la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975 se estableció que la educación para adultos era una forma de educación extraescolar, la cual está basada en la formación autodidacta y la solidaridad social como los mejores medios de transmisión de la cultura y el fortalecimiento de la unidad nacional. Su objetivo principal era que toda persona pudiera alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación que comprende la primaria y la secundaria. Para ello, se estableció que toda persona pudiera promover la educación para adultos; pero sólo el Poder Ejecutivo Federal, a través de la SEP, formularía los planes y programas de estudio, además de la elaboración de los libros de texto y materiales pedagógicos, así como la acreditación y certificación de los conocimientos.

En ese sentido, el educando desarrolla sus aptitudes físicas e intelectuales, organizando su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio. Él avanza en sus conocimientos según sus capacidades y posibilidades de tiempo, y lo hace con la ayuda de asesores voluntarios que promueven el interés por el estudio y la gestión de los centros educativos. La acción voluntaria está a cargo de dependencias gubernamentales e instituciones educativas, las cuales se deben de encargar de organizar los servicios de educación de adultos y de acreditación de los estudiantes, como parte de un servicio social masivo en la participación de todas las tareas (DOF, 1975). Ambos planes tenían como finalidad asegurarle a todos los niños mexicanos la educación primaria: impulsar la enseñanza del castellano a quienes carecían de él, así como ampliar decididamente la educación para adultos (Castro Muñoz, 2011, p. 41).

La intención era que a través de la coordinación de las acciones entre los gobiernos estatales y municipales se cumplieran, de mejor manera, las políticas educativas. Se buscaba evaluar los requerimientos educativos de los grupos marginados en cada entidad federativa. Asimismo los gobiernos de los estados participarían en el diseño y evaluación de los programas de cada entidad, a través de varias dependencias como la Dirección General de Educación para Adultos, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Centro Regional de Educación para Adultos.

En 1980 se inició el Programa Nacional de Alfabetización (Pronalf). Sus objetivos consistieron en ofrecer a todos los analfabetos mayores de 15 años de edad la oportunidad de alfabetizarse y utilizar la lectoescritura. El fin de esto era reducir la cantidad total de analfabetos y poner en práctica una dinámica permanente de alfabetización. También buscaba crear conciencia nacional respecto al problema del analfabetismo e incrementar la capacidad del Estado para ofrecer servicios de alfabetización, orientando la expansión de los servicios de educación básica para adultos hacia los lugares donde se brindan dichos servicios (Castro Muñoz, 2011, p. 49).

El Pronalf propuso la estructura de coordinación nacional y las acciones para promover la alfabetización en todo el país, las cuales fueron: 1) elaborar el programa general de trabajo y documentos normativos, 2) elaborar el plan nacional de difusión, 3) asignar los recursos financieros necesarios, 4) diseñar, reproducir y enviar los materiales de alfabetización, 5) capacitar a responsables en los estados, y 6) evaluar nacionalmente el programa (De Lella & Escurra, 1984, p. 40). La alfabetización es el primer paso del programa de educación básica, que introduce al adulto a los conocimientos elementales de lectura, escritura y matemáticas, con el objeto de prepararlo para que continúe la primaria. En 1980 se inició el Programa Nacional de Alfabetización, cuya finalidad era que todos los mexicanos lean, escriban, efectúen las operaciones básicas y se incorporen a la

primaria para adultos, a la secundaria o preparatoria abierta, y de ser posible a una carrera técnica.

De aquellas reformas constitucionales, el 31 de agosto de 1981 se creó el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). El INEA surge de los productos de las sesiones de trabajo en materia internacional organizadas por la UNESCO, y su encomienda se encaminó hacia la sistematización de los programas de los sistemas educativos para adultos. De manera que para lograr tal objetivo se crearon algunas Secretarías: como el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación para Adultos, el Proyecto de Promotores Comunitarios, el Proyecto de Educación Básica para los Trabajadores, entre otros. La institucionalización de la educación para adultos proporcionó continuidad al programa, para que éste no dependiera de campañas de alfabetización temporales (Castro Muñoz, 2011, pp. 61-62).

Una de las innovaciones que tuvo el INEA en los primeros años de su formación fue la creación de programas educativos abiertos tanto para la alfabetización, así como para la educación la primaria y secundaria. Dichos programas se realizaron con la finalidad de mejorar de manera sustantiva el problema de la instrucción de las primeras letras en los adultos. El decreto del Programa nacional de alfabetización y la creación del INEA, a principios la década de 1980, vino a representar la sistematización de los esfuerzos para afrontar el problema del analfabetismo y la educación básica de los adultos en el país (Torres, 1993, 1995).

En el contexto de la educación permanente, la alfabetización se considera como la primera fase de la educación de adultos. Para favorecer el proceso, es preciso despertar en el adulto la reflexión sobre sus capacidades, valores y los hechos de su vida cotidiana, que descubra y analice sus problemas personales, familiares y comunitarios. Asimismo que él desarrolle su espíritu crítico e incremente su capacidad creativa, se exprese y tome decisiones, trabaje

responsablemente en la solución de sus problemas, y que experimente el autodidactismo.

A partir de la institución del INEA, a inicios de la década de 1980, las políticas de alfabetización estuvieron enlazadas a los Planes Nacionales de Desarrollo. La vinculación de dichos programas a los Planes de Desarrollo supone el inicio de un proceso de planificación: del establecimiento de objetivos y las metas que se deben cumplir, así como el proceso de acción y las actividades que se deben realizar cada sexenio. Siempre, el objetivo principal es el de reducir el analfabetismo y el rezago educativo que aquejan al país desde hace bastantes años.

Desde la consolidación del Instituto la búsqueda, diversificación, expansión y concreción de los programas y servicios educativos fue la constante durante los siguientes Planes Nacionales de Desarrollo. A partir de 1984 los servicios educativos que brinda el INEA están encaminados para la consecución de dos objetivos principales: 1) reducir el índice de analfabetismo a través de los servicios de alfabetización primaria y secundaria para los adultos que contaran con algún tipo de rezago educativo, y 2) ofrecer servicios de capacitación para el trabajo como parte de una estrategia autodidacta de educación para la vida.

Estos objetivos se deben cumplir a través del fortalecimiento institucional, la calidad educativa, así como la cobertura de los servicios. También se contempla la creación de centros estables de alfabetización, la capacitación integral de los agentes operativos (alfabetizadores, promotores, asesores, organizadores regionales). La creación de un sistema de seguimiento, evaluación y actualización de los aprendices, el desarrollo y consolidación de metodologías de enseñanza acordes a las expectativas y necesidades de la población adulta con rezago educativo.



El cambio de las administraciones federales, y de sus Planes de Nacionales de Desarrollo, motivó el perfeccionamiento y fortalecimiento institucional; así mismo la mejora en la calidad de los servicios y la descentralización de los mismos a nivel delegacional. En el sexenio de 1994-2000 se crearon Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y delegaciones, lo que significó que el INEA dejó de ofrecer sus servicios a nivel federal. La creación de tales Institutos significó que las entidades federativas se encargarían de ampliar sus servicios, incrementar su calidad y ofrecer una educación acorde a las necesidades regionales, ello para que los institutos regionales asumieran la autoridad en los diagnósticos, promoción de la educación de adultos y nuevas estrategias de operación. Sin embargo, la promoción se realizó con la propuesta estandarizada de nivel federal, dejando poco margen de acción a los institutos estatales y delegaciones para apoyar, desde la localía, el persistente problema del analfabetismo.

#### **2.4 Los programas de alfabetización implementados en México en el siglo XXI.**

A lo largo del capítulo se han analizado las políticas de alfabetización mexicanas implementadas a lo largo de casi doscientos años de historia, todas ellas con la finalidad de erradicar la condición de analfabetismo en la población mexicana. Estas políticas han tenido el objetivo de brindar a la población las habilidades de lectura, escritura y el cálculo matemático, aunque con finalidades diferentes. Algunas se enfocaron en socializar políticamente a la población, otras tantas sólo se enfocaron en enseñar, en aras de conseguir el desarrollo económico de la sociedad mexicana. Si bien no todas ellas perseguían los mismos ideales, de alguna manera todas intentaron aportar soluciones al problema que del analfabetismo.

Las políticas de alfabetización en el siglo XXI ya no están relacionadas solamente con el desarrollo económico o con el adoctrinamiento político acotados al ámbito nacional, sino que la influencia internacional se convirtió en el eje rector de las mismas. La creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos es prueba de ello y la intención del Instituto fue la de sistematizar los esfuerzos para alfabetizar a personas jóvenes y adultas (mayores de 15 años), y de una vez por todas se terminara este problema que merma el desarrollo de la sociedad mexicana.

Las políticas de alfabetización del INEA están influenciadas por el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors. En este informe se presenta la necesidad de implementar programas y políticas educativas a través de la Teoría del Capital Humano y del principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ambos enfoques están relacionados con la adquisición de competencias para enfrentar las demandas cambiantes del mercado de trabajo (Delors et al., 1996).

Otra de las influencias de las políticas mexicanas de alfabetización son los principios que se establecieron en la Conferencia Internacional de Educación para Adultos de 1997, celebrada en Hamburgo, Alemania. En esta Conferencia se establecieron las responsabilidades que los Estados adquieren en materia de provisión y financiación de la educación para adultos. Derivado de esta conferencia se presentó un plan de acción para el futuro, en el cual se propusieron diez temas prioritarios para el desarrollo de sistemas educativos para personas jóvenes y adultas.

Los temas que las Conferencias Internacionales de Educación para Adultos consideraron prioritarios en la formulación de políticas contra el analfabetismo de las Personas Jóvenes y Adultas son: 1) educación para el fortalecimiento democrático, 2) mejorar sus condiciones y la calidad, 3) garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica, 4) igualdad y equidad de

género (mayor autonomía de la mujer), 5) la educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo, 6) la educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población, 7) educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información, 8) la educación para todos los derechos y aspiraciones de distintos grupos sociales, 9) sus aspectos económicos, y 10) Fortalecimiento de la cooperación Internacional (UIE, 1997, p. 23).

Debido a esas influencias México tomó cartas en el asunto y preparó su propuesta educativa para adultos a principios de la década del dos mil. El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 estableció como uno de sus objetivos rectores mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos. Para cumplir con este objetivo la estrategia se encaminó a proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de toda la población mexicana, así como a la satisfacción de las exigencias de la vida de las personas en los ámbitos social, cultural y laboral, conforme los requerimientos del desarrollo regional y nacional del país.

La satisfacción de las exigencias educativas de las personas deberá realizarse a través de la promoción de conocimientos, competencias, destrezas, actitudes y valores necesarios para el pleno desarrollo y mejoramiento de la nación. En ese sentido, el plan tenía que ampliar la atención educativa en los sectores de la población infantil, joven y adulta que han sido excluidos del sistema educativo formal, con el fin de mejorar la calidad y equidad en los aprendizajes a lo largo de toda la vida (DOF, 2001, p. 64).

Con la finalidad de ampliar la atención educativa en los grupos de la población excluidos de las estrategias formales de educación, durante el primer semestre la primera parte de 2002 se creó el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), responsable de ofrecer educación para diversas áreas del desarrollo personal a las personas que se encuentran en situación de rezago educativo, que no se encuentran alfabetizados y sin instrucción de primaria

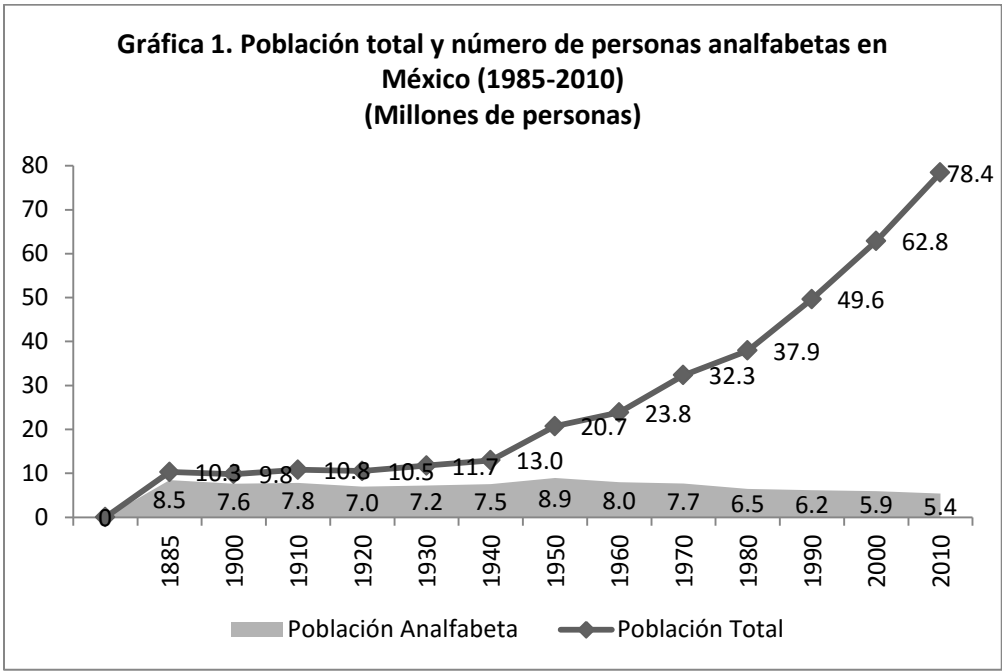
y secundaria (CONEVyT, 2007). La creación del CONEVyT y el Modelo educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) respondieron a la necesidad de mejorar las condiciones y calidad del INEA; con los objetivos de garantizar el derecho universal a la alfabetización y enseñanza básica, y de vincular la experiencia educativa de los adultos con el mercado de trabajo mexicano.

Esa misma tendencia se mantuvo durante los años siguientes, ya que en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) y el Programa Sectorial de Educación se fijó como propósito el fortalecer el Sistema de Educación para Adultos, así como su Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo. Ante un panorama de rezago educativo que atacaba mayoritariamente a los jóvenes y adultos hasta los treinta y cinco años, la estrategia del INEA se encaminó a tratar a éste segmento poblacional a través de una estrategia que privilegió la participación social de los actores interesados en el tema y la reducción de la brecha digital (Castro Muñoz, 2011 p. 218). La idea, como se estableció desde 2001, fue asegurar la igualdad de oportunidades educativas para que las personas puedan participar en las actividades productivas.

Para cumplir con las metas del Plan Nacional de Educación y el Programa Sectorial de Educación se impusieron dos objetivos generales: ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades e impulsar la equidad, así como lograr una mejor igualdad de oportunidades educativas de hombres y mujeres, personas de cualquier religión, personas indígenas, migrantes y con capacidades especiales (Castro Muñoz, 2011, p. 220). No obstante, a principios de la segunda década del siglo XXI en México habían 5 millones 393 mil 665 personas analfabetas (INEGI, 2014).

A pesar de que la tendencia del analfabetismo en la población mexicana ha disminuido paulatinamente a través de los años, varios autores consideran que este problema se está erradicando gracias a las intervenciones gubernamentales en materia de educación básica del sistema escolarizado, no a los múltiples

programas contra el analfabetismo. En la gráfica 1 se presenta la tendencia de crecimiento poblacional junto con el número de personas analfabetas en el país. En la actualidad, este es un problema que afecta a los grupos de edad adulta (15 a 65 años) y adulta mayor (66 a más años) y se presenta en menor medida en la población juvenil, de acuerdo a los datos del sistema para la consulta de estadísticas históricas del INEGI. Esto porque el 89.1 por ciento del total de personas en condición de analfabetismo se agrupan en los rangos de edad desde los 30 hasta los 60 años y más, como se presenta en la gráfica 2.

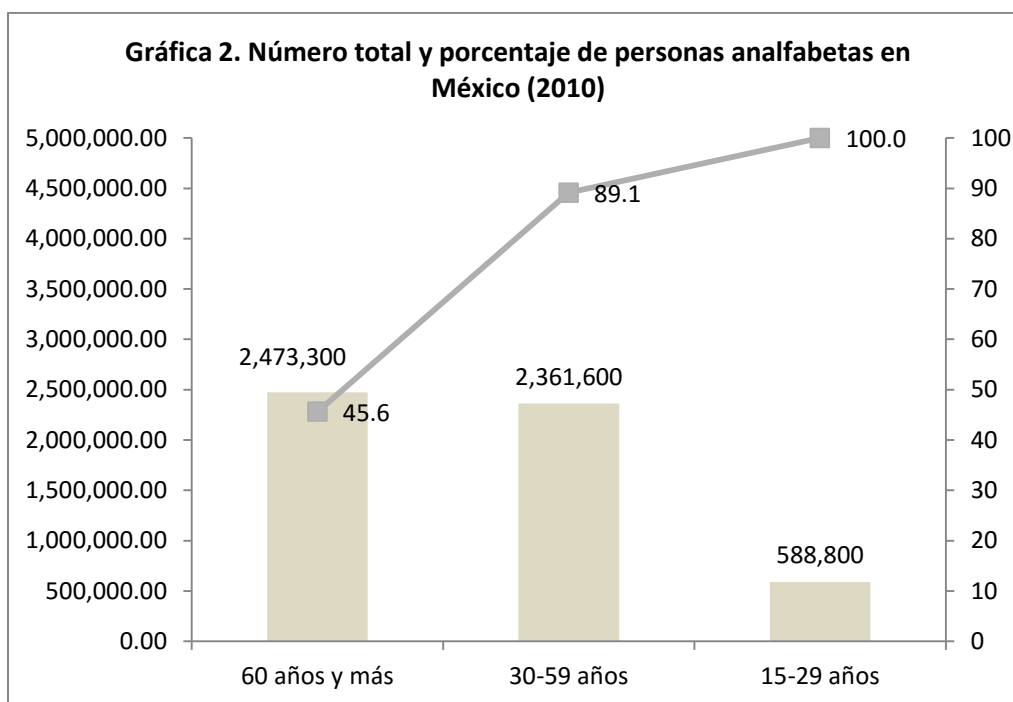


Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI (2014).

Lo anterior significa que los grupos de personas a los que se dirigen este tipo de programas han cambiado. En estos momentos a la mayoría de las personas analfabetas en el país se les considera personas adultas de mediana edad o de la tercera edad. Además, el analfabetismo es una situación ostentan mayoritariamente las mujeres (61 por ciento por 39 de los hombres), se presenta casi en la misma medida en los entornos urbanos y rurales (50 por ciento en cada uno) y afecta en mayor medida a unos estados del país que a otros, generalmente

aquellos con mayores carencias de oportunidades, como Chiapas, Guerrero, Oaxaca o Veracruz (INEGI, 2014).

Además este problema sigue siendo propio de sectores campesinos, las áreas rurales y los segmentos marginales urbanos: de los indígenas, amas de casa, auto empleados, comerciantes ambulantes, trabajadores con remuneraciones bajas. Asimismo de empleados en los niveles más bajos de las industrias de la transformación y de servicios (domésticos, automotrices, carpinteros) (Torres, 1993, pp. 17-18).



**Fuente:** Elaboración propia con datos del INEGI (2014) y Narro & Moctezuma (2012).

En ese sentido, la socióloga Sylvia Irene Schmelkes (2010) afirma que a pesar de que se estuvieron implementando programas de alfabetización y educación para adultos, éstos no han logrado posicionarse como una solución a los problemas de la población adulta con analfabetismo. Refiere que esto es porque la oferta de servicios resulta todavía insuficiente y bastante deficiente, generando una baja demanda de las poblaciones afectadas. Al analizar las

tendencias educativas de la alfabetización en los últimos años, Schmelkes explica de manera acertada los problemas por los que atraviesa este sector educativo:

[...] las exigencias sobre los adultos para el uso de la lectoescritura no cambian ni se incrementan; el adulto que ha vivido toda su vida sin la necesidad de leer y escribir, que como consecuencia de ser alfabetizado sigue sin ella, cae en lo que se conoce como analfabetismo por desuso o analfabetismo funcional. La acción alfabetizadora por sí sola, si todo lo demás sigue igual, no tiene posibilidades de resultar en una tasa mayor de alfabetismo (Schmelkes, 2010, p. 587).

Aquellas personas que se incorporaban a los programas encontraban una pobre calidad de los servicios; con asesores parcialmente formados, que no los atienden de forma adecuada, que no toman en cuenta sus conocimientos previos como punto de partida para obtener nuevos, que los consideran personas sin cultura y sin ningún tipo de saber, como si fueran ignorantes a quienes se les debe ayudar a aprender. Esta situación genera que sea complicado retener a la población en los programas para que logren sus propósitos educativos (Schmelkes, 2010, p. 590).

Ante esa situación es necesario gestar programas de alfabetización acordes las necesidades del siglo XXI, basados en marcos de referencia sólidos, que busquen la mejora continua de la oferta de educación en este ámbito. En ese sentido, el marco de acción de la sexta CONFINTEA de Belém en 2009, representa un aparato conceptual adecuado para comprender las políticas de alfabetización y educación para adultos en América latina, analizadas desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que garantizase la calidad de este tipo de políticas.

Los anteriores datos denotan la necesidad de constituir nuevas políticas para erradicar el analfabetismo. Dicho proceso de construcción es a través de

programas innovadores, acordes a las necesidades de la población a los que se dirigen. Se trata de programas que dejan de reproducir las cuestiones que no han sido benéficas para las personas que padecen este problema, a la vez que impulsen un cambio en la transformación de este sistema de educación extraescolar. En el capítulo siguiente se analizarán los más recientes programas de alfabetización implementados en el Distrito Federal, con la intención de conocerlos en detalle en sus orígenes, modelos educativos, métodos de enseñanza y servicios que proporcionan. Esto con la finalidad de compararlos, conocer sus semejanzas y diferencias, e identificar si estas responden de mejor forma a los problemas del pasado y a las necesidades de este siglo.



### **CAPÍTULO 3.**

## **COMPARACIÓN ANALÍTICA DEL PROGRAMA ALFABETIZACIÓN DIVERSIFICADA Y EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y REDUCCIÓN DEL REZAGO EDUCATIVO.**

En este capítulo se hace un análisis comparativo de los programas de alfabetización del Distrito Federal<sup>26</sup>: el Programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU) y el Programa Nacional de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo de la delegación del Instituto Nacional de Educación para Adultos del Distrito Federal (INEA DF). Se analizan ambos casos porque representan la solución al problema del analfabetismo, desde diferentes niveles de gobierno, todavía persistente en el contexto de esta ciudad. Ambas políticas son casos de interés sociológico porque comparten un objetivo en común: reducir el número de analfabetas habitantes del Distrito Federal.

Las dos se estudian en detalle para saber cómo distintas entidades gubernamentales elaboran una determinada política y así explicar las similitudes y diferencias existentes entre ambas. El análisis se realiza en dos momentos: el primero, a través de la exploración documental de ambos programas y, el segundo, a través de una comparación exploratoria por medio del aparato conceptual de los manuales derivados de la última Conferencia Internacional Sobre Educación para los Adultos (CONFINTEA VI).

---

<sup>26</sup>Desde el pasado 29 de enero de 2016 se anunció la reforma constitucional que estableció el inicio del cambio del Distrito Federal a Ciudad de México (CDMX). No obstante, todavía falta conformar la Asamblea Constituyente, la cual se encargará de escribir la nueva constitución para otorgar el sustento jurídico a la ciudad. Una vez aprobada, el Distrito Federal se convertirá oficialmente en Ciudad de México.

El análisis exploratorio de cada programa se realiza a través de categorías tales como los orígenes, propósitos y estructuras de ambos programas (Ander-Egg, 2007)<sup>27</sup>, su modelo educativo, la metodología de alfabetización y los servicios que proporcionan (Parra, 2012). La comparación exploratoria se realiza con base en las tendencias a nivel internacional sobre la alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida, propuestas por la UNESCO, derivadas del CONFINTEA VI de Belem en 2009, porque son las reuniones rectoras de las políticas internacionales en el campo de la alfabetización y educación para adultos, e impactan en el diseño de las políticas en el país.

La comparación se centrará principalmente en tres elementos importantes para el análisis de políticas de alfabetización: 1) la comprensión conceptual de las políticas de alfabetización y educación para adultos, 2) los fines y propósitos de las políticas y 3) la calidad de los programas de alfabetización (UIL, 2010, 2013). El análisis de los programas se centra en los dos primeros años de su puesta en marcha tomando como punto de referencia el año 2014 porque es cuando se instituyen ambas políticas de alfabetización.

El análisis se realiza a través de una comparación exploratoria documental de ambas políticas de alfabetización. Para ello se analizó el acervo documental de las Leyes Federales de Educación, los documentos de la delegación del INEA D.F. y datos recabados de portales de internet de esta institución; también se consultaron los documentos de la Secretaria de Educación de la Ciudad de México y del programa de alfabetización diversificada de esta dependencia.

---

<sup>27</sup> Para ello se utilizará el esquema conceptual recomendado sociólogo Ezequiel Ander-Egg, sobre el proceso de planificación de las políticas sociales implementadas en el sector público. Éste autor menciona que para analizar cualquier política pública, en primer lugar, se debe hacer la revisión de los diversos planes de actuación político-administrativo, los cuales expresan los lineamientos políticos fundamentales, sus prioridades, estrategias de acción y el conjunto de instrumentos que se utilizan para alcanzar las metas que son fijadas por ellos (Ander-Egg, 2007, p. 63).

### **3.1. Programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU).**

El Programa de Alfabetización Diversificada fue creado por la Dirección General de Educación Inclusiva y Complementaria (DGEIC), la cual es dependiente del gobierno de la Ciudad de México. Este tiene su sustento normativo en el Programa General de Desarrollo (PGD) 2013-2018 y en la Ley de Planeación del Desarrollo de la entidad, los cuales sustentan el desarrollo de un sistema de planeación de la política social, relacionada con los problemas económicos y sociales de la población residente en la ciudad.

El gobierno de Miguel Ángel Mancera identifica, en el Plan de Desarrollo del Distrito Federal, una serie de objetivos, metas y líneas de acción, que son la base para la definición e implementación de las políticas públicas de la Ciudad de México hasta el año 2018, encaminadas a cumplir la visión de una ciudad en que las personas ejerzan plenamente sus derechos y se les apoye en su situación de vulnerabilidad, para generar mayor equidad e inclusión, respeto por la igualdad de género, competitividad, sustentabilidad y el conocimiento digital e inteligente (GODF, 2013, p. 5).

En la Ciudad de México se reconoce la existencia de una problemática relacionada con la calidad deficiente y la persistencia de inequidades en el acceso a la educación y, a pesar de que en la ciudad se muestra el mejor desempeño educativo del país, todavía persisten inequidades y deficiencias en la calidad de la educación, las cuales se manifiestan en situaciones de exclusión en todos los niveles educativos. Para el Gobierno del Distrito Federal, tal situación reclama un nuevo esquema de coordinación entre los distintos órdenes de gobierno, instituciones educativas y actores sociales en beneficio del sistema educativo. De esa situación se derivan los ejes para el desarrollo de políticas que aseguren la calidad y la inclusión social en educación, que son: 1) Impulsar el mejoramiento de

su calidad y 2) Aumentar la equidad en el acceso, consolidando los derechos asociados a la educación y programas de apoyo institucional (GODF, 2013, pp. 27-30).

El Programa de Alfabetización Diversificada de la Ciudad de México se apoya en el eje sobre *Equidad e Inclusión Social para el Desarrollo Humano*, cuyo objetivo es “reducir la exclusión y la discriminación y aumentar la calidad de vida de las y los habitantes de la Ciudad de México”. Este eje identifica como área de oportunidad a la educación, como medio para alcanzar la universalización y el goce de los derechos humanos de los grupos sociales excluidos, con la finalidad de incluirlos en la vida ciudadana y democrática de la entidad (GODF, 2013, p. 5-8).

Para cumplir con tales objetivos, resulta trascendente el alcance de ciertas metas relacionadas con el impulso de las comunidades educativas y la institucionalización de los programas de atención educativa, dirigidos a las personas en condiciones de vulnerabilidad y necesidades educativas especiales. Derivado de los objetivos anteriores se justifican la planeación y puesta en marcha del programa de alfabetización de la Ciudad de México.

Como el analfabetismo es un fenómeno estructural que afecta a los grupos sociales marginados, este se relaciona con múltiples problemas de carácter económico, político y social: como la pobreza, la desigualdad, la discriminación y la exclusión social. Como respuesta a los compromisos del país contraídos en el ámbito internacional, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se propuso impulsar una política que atendiese el problema del analfabetismo persistente en la ciudad.

Es por eso que el 27 de noviembre de 2013, la secretaria de Educación de la Ciudad de México lanzó el Programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU) para disminuir el

fenómeno del analfabetismo hasta el año 2018, el cual afecta a un total de 140 mil 199 personas de quince años o más , para que desarrollen competencias para la vida en el ejercicio de sus derechos y libertades, tanto en lo individual como lo colectivo (GODF No. 1742, 2013, No. 1788, 2014, No. 48 2015; SEDU, 2014).

Debido a la novedad del programa en el contexto de la Ciudad de México, este ha sufrido una serie de modificaciones a través de los años, las cuales se vieron reflejadas en los objetivos, metas y líneas de acción elaboradas desde el primer año. Durante el año 2013, este programa comenzó como estudio piloto, dirigido a un número reducido de personas y elaboró un diagnóstico de la situación del analfabetismo en la ciudad para identificar su total, los grupos de edad donde persiste y las delegaciones políticas más afectadas por este problema (GODF No.1742, 2013, p. 49).

No es sino hasta el año 2014 cuando se establecen los objetivos del programa, tanto generales como los específicos. El objetivo principal es” reducir el índice de analfabetismo de la población mayor de 15 años, residentes en el Distrito Federal” (GODF 2014, 1788 Bis, p. 46); objetivo que no es nuevo ya que esa ha sido la finalidad de todos los programas y campañas de alfabetización mexicanos. La cuestión aquí es saber la manera en que está operando el programa para reducir esa situación.<sup>28</sup>

Es hasta el del año de 2015 cuando el gobierno de la Ciudad de México logra definir la estrategia de intervención que debe seguir. Dicha estrategia se encuentra plasmada en los objetivos específicos del programa en 2015, los cuales son: 1) Alfabetizar a las personas aplicando una Metodología para el Desarrollo

---

<sup>28</sup> No obstante, en los años 2014 y 2015 se amplía el diagnóstico de la situación sobre el problema del analfabetismo, ya que además de reconocer el número de personas, los rangos de edad y las delegaciones más afectadas, también agregan la problemática de género, problemas ajenos relacionados con la operación del programa (la mala salud de las personas, la falta de empleo y salarios, la poca disponibilidad de las personas por alfabetizarse) (GODF 1788 Bis, 2014); así como la mayor proporción de personas analfabetas mayores de 60 años, los que hablan lengua indígena y la necesidad de articular el programa de alfabetización con otros programas sociales (GODF No. 21 Tomo II, 2015, p. 18).

del Enfoque integrado y por Competencias, 2) Impulsar la alfabetización como medio para satisfacer otras necesidades, especialmente relacionadas con el autoempleo, el trabajo productivo, el envejecimiento activo y el desarrollo de la comunidad, 3) Reclutar a personas que contribuyan con el Programa en acciones de promoción y de alfabetización, 4) Identificar a la población analfabeta para integrar grupos de alfabetización, 5) Otorgar apoyos económicos a promotores y alfabetizadores y 6) Conformar una Red por la Alfabetización en la Ciudad de México (GODF No. 21 Tomo II, 2015, p. 20).

Como se mencionó anteriormente, el problema del analfabetismo afecta a 140 mil 199 personas de 15 años o más, el 2.1 por ciento del total de la población de la ciudad de México. ¿Cuáles son las características de la población analfabeta? En primer lugar, la SEDU observa que la edad es un elemento importante de la población analfabeta, porque el analfabetismo afecta a los grupos de mayor edad. El 56.4 por ciento de analfabetos en la ciudad tienen 60 años o más, situación que se hace más evidente con las personas mayores de 74 años porque ellas representan el 24.5 por ciento de esa población analfabeta, lo que en números absolutos asciende a 34 mil 349 personas (GODF No. 1922 2014, p. 4; INEGI, 2014).

Otra característica del analfabetismo es que su distribución no es homogénea, porque existe una marcada desigualdad entre distintas zonas geográficas. Sólo en cinco de las dieciséis delegaciones del Distrito Federal son las que concentran la mayor cantidad de analfabetos: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Álvaro Obregón, Tlalpan y Xochimilco, ya que en ellas se concentra el 63 por ciento (88 mil 149 personas) del total de analfabetos de la ciudad (sólo en Iztapalapa y Gustavo A. Madero se concentra el 40 por ciento), mientras que en las delegaciones restantes solo se ubica al 37 por ciento restante (56 mil 936 personas).

La cuestión de género es importante en la situación del analfabetismo de la Ciudad de México, ya que éste es un problema que afecta principalmente a mujeres. De las 140 mil 199 personas analfabetas de la ciudad, 99 mil 859 son mujeres (71 por ciento) y 40 mil 340 (29 por ciento) son hombres (INEGI, 2014). También contempla a 12 mil 719 personas que hablan lenguas indígenas, porque coloca a este grupo en un escenario mayor vulnerabilidad social. En resumen, el Programa de Alfabetización Diversificada se enfoca en las cinco delegaciones con mayor porcentaje de población analfabeta, principalmente en mujeres, adultos mayores y personas de origen indígena.

Como ya se mencionó, el objetivo general del Programa de Alfabetización Diversificada es reducir el índice de analfabetismo en el Distrito Federal y derivado de ese objetivo se encaminan las metas del programa. El programa tiene la encomienda de incorporar a cierto número de personas para ser alfabetizadas y de ellas un porcentaje tiene que ser alfabetizado en un tiempo no mayor a los seis meses (GODF No. 21 Tomo II, No. 48, 2005). Para lograr ese objetivo, el *Modelo Educativo* que se implemente durante el proceso de enseñanza aprendizaje es muy importante, ya que servirá como sustento que permitirá transmitir los conocimientos necesarios para que las personas puedan educarse en forma adecuada.

El Programa de alfabetización diversificada ha buscado que los aprendices desarrollen *competencias comunicativas*<sup>29</sup>, definidas como el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla, que concibe al lenguaje como medio de cognición y comunicación, basada en las necesidades, motivaciones y acciones, en lo aprendido y en experiencia de los educandos. El programa es la alfabetización propone la experiencia educativa como medio para satisfacer otras

---

<sup>29</sup> En sentido amplio la competencia comunicativa es la capacidad de una persona de comportarse de manera adecuada ante una determinada comunidad del habla, lo que implica respetar un conjunto de reglas que incluyen la gramática, la descripción lingüística y las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto social y cultural en donde tiene lugar el proceso de comunicación. Esas habilidades se relacionan con las competencias generales del individuo: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender (Instituto Cervantes, 2009).

necesidades, especialmente relacionadas con el autoempleo, el trabajo productivo, el envejecimiento activo y el desarrollo de la comunidad (GODF No. 21 Tomo II, 2015, p. 20). Es decir, éste modelo educativo se basa en un proceso formativo que incluye habilidades y competencias de la lectura, la escritura, el cálculo y la resolución de problemas, pero aplicadas a un entorno social y comunitario propio de los aprendices.

El aprendizaje considera un *enfoque Integrado por competencias*, a través de la combinación de las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Con el desarrollo de esas habilidades, se busca que los aprendices interactúen y colaboren en el desarrollo de tareas que les ayuden a generar competencias para la vida, que ellos aprendan de su contexto, interactúen con los otros y desarrollarse en sociedad, ya que muy pocas personas están en la situación en la que nunca deben hablar o comunicarse de algún modo con otros individuos. Como complemento el programa incluye el aprendizaje de algunas competencias matemáticas, como el cálculo, la resolución de problemas, la probabilidad y el azar (GODF No. 21 Tomo II, 2015, p. 34-35; SEDU, 2014, pp. 8-9).

En síntesis, el programa de alfabetización concibe el aprendizaje entendido como prácticas sociales de interacción con la lectura, la escritura y, en menor medida con las matemáticas. Todos como medio de representación de la vida real de las personas, no un aprendizaje sistemático de códigos lingüísticos u operaciones elementales con números. La finalidad es que aprendan a utilizar el lenguaje escrito y matemático para que estén en condiciones de satisfacer diferentes necesidades comunicativas, en distintos contextos donde les permita desenvolverse con libertad y autonomía, además de continuar preparándose para la vida (GODF No. 21 Tomo II 2015; SEDU, 2014).

Según los objetivos y el diagnóstico del programa, los adultos tienen dificultades para comunicarse, por eso que la competencia comunicativa los ayuda



a interactuar con el otro y facilita sustancialmente la vida. Es decir, se debe de concebir a la alfabetización como prácticas sociales de interacción con la escritura como medio de representación y no solo como codificación o aprendizaje sistémico del código alfabético, como se concebía tradicionalmente (Solórzano, 2007; UNESCO, 2004).

El *modelo educativo* centrado en competencias, utiliza el *Método de la Palabra Generadora*, como medio para la transmisión de los conocimientos a las personas analfabetas. Éste parte de una situación de la vida real contextualizada en la enseñanza de ciertas palabras, que al relacionarlas con imágenes permiten aprender sus significados. El proceso de enseñanza se desarrolla en fases que permiten el aprendizaje de la lectoescritura en los aprendices, desde la selección de las palabras, hasta la elaboración de ejercicios de escritura y dictado.

A través del aprendizaje de esas palabras, los aprendices deben desarrollar subcompetencias relacionadas con el proceso comunicativo, en sus distintas dimensiones: oral (hablar con sus compañeros y expresarse en forma clara), leer (comprensión de textos sencillos) y escribir (producir textos relacionados con el proceso de aprendizaje). En menor medida se considera el aprendizaje de competencias matemáticas, por medio de la enseñanza de sus nociones elementales: los números, el cálculo, resolución de problemas, medidas y geometría (SEDU, 2014, p. 17).

Con relación a la competencia comunicativa, la SEDU desarrolló una serie de contenidos pensados especialmente en el aprendizaje de las personas analfabetas, en el cual desarrollan palabras generadoras, temas de interés y los elementos de la lengua que son aprendidos en las sesiones. El desglose de los bloques, las temáticas, palabras generadoras y el aprendizaje de los elementos de la lengua, se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.**  
**Programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU**  
**Elementos para el desarrollo de la competencia comunicativa.**

<b>Bloque</b>	<b>Temática</b>	<b>Palabra generadora</b>	<b>Elementos de la lengua</b>
1	Nombre propio y vocales	Nombre propio y vocales	Mayúscula y minúscula; signo de interrogación, pronombres personales; formas verbales del <i>ser-estar</i> .
2	Mi familia	Palo	Formas verbales de <i>tener, trabajar</i> ; sinónimos y antónimos; punto final.
3	Cómo hemos cambiado en el tiempo	Eta	Pronombres personales; adjetivos calificativos; formas verbales <i>tener, dar, compartir</i> , adverbios de negociación, lugar, tiempo; sinónimos y antónimos.
4	Mi casa, tu casa	Mesa-casa	Adjetivos demostrativos; verbos <i>comer, gustar, tener, dar, compartir</i> .
5	Trajes típicos mexicanos	Vida-costumbre	Formas verbales: <i>vestir, tener, poder</i> ; pronombres personales, días de la semana, los colores.
6	Cuidado de la salud y prevención de enfermedades	Medicina	El reloj; los signos de puntuación.
7	La comida mexicana: sus sabores y sus texturas	Comida	Formas verbales: <i>alimentar, gustar, acomodar</i> ; pronombres posesivos
8	Nos vamos de viaje	Mente-mañana	Continuación de reloj; sinónimos y antónimos
9	Planes y su importancia para la vida	Futuro	Diptongos; formas verbales <i>ayudar, luchar, cobijar</i>
10	Vamos de compras	Nutre y leche	Pronombres posesivos y adjetivos.
11	La música mexicana tradicional	Guitarra	Formas verbales <i>tocar, cantar, escuchar</i> .
12	Los oficios y su valor en la sociedad	Carretilla	Formas verbales <i>tomar, poner, quitar, agregar</i>
13	Una vida activa y saludable	Coraje	Formas verbales <i>brincar, tomar, poner</i> ; artículos indeterminados; estructura de la oración.
14	La carta y el teléfono	Alegría	Comunicación emisor-receptor y mensaje; formas verbales <i>entender y comprender</i>
15	Los derechos y deberes	Vejez	Destrezas caligráficas y acentuación
16	Yo quiero, yo puedo	Educación	Formas verbales <i>leer, escribir, platicar</i> ; los meses del año
17	Recapitulación		

**Fuente:** Elaboración propia con base en GODF (No. 21 Tomo II, 2015) y SEDU (2014).

Como se aprecia en la tabla 2, las nociones matemáticas están distribuidas en tres bloques, en los cuales se identifican, leen, escriben y comparan los números; se realizan cálculos, conteos y operaciones básicas como la suma, la resta, la multiplicación y la división. Además el modelo contempla los rudimentos para resolución de problemas vinculados con los números y el entorno, también los saberes relacionados con la relación de los cuerpos geométricos con diferentes objetos de sus comunidades:

**Tabla 2.**  
**Desglose de nociones matemáticas a trabajar en el Programa de Alfabetización del Distrito Federal**

Bloque	Nociones de Matemáticas
1	Números: Calculo y resuelvo con números naturales
2	Resolución de problemas: vamos a calcular y a encontrar la verdad y la posibilidad
3	Medida y Geometría: soy un cuerpo o una figura

**Fuente:** Elaboración con base en GOF (No. 21 Tomo II, 2015) y SEDU (2014).

Un elemento importante es el *centro educativo*, que se define como el espacio físico en donde se concentran los beneficiarios y se desarrollan las actividades de aprendizaje, porque es el área destinada para las clases de alfabetización, donde enseñan los métodos y contenidos educativos. Los espacios educativos del programa de alfabetización de la SEDU deben contar con las condiciones necesarias para dar y recibir las sesiones, materiales para realizar los ejercicios, diversos servicios como ventilación e iluminación. Aparte, estos no deben representar un riesgo para la integridad física de las personas y tienen que albergar de entre ocho a quince personas (GODF No. 21 Tomo II, 2015).

Un aspecto interesante del programa de alfabetización de la SEDU es que no cuenta con centros educativos propios, que se utilicen únicamente como espacios de alfabetización. Estos centros se construyen yendo a lugares públicos de la comunidad (casas de cultura, los centros comunitarios, casas del adulto

mayor, centros de salud o iglesias) (Suárez, 2014) y son gestionados por el personal del programa (alfabetizadores o promotores educativos). Así que los calendarios y horarios para su utilización deben ser negociados, y pueden cambiar de un momento a otro, es decir, cualquier espacio que sea prestado pueden la alfabetización (GODF No. 48, 2015).

### **3.2. Programa Nacional de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo (INEA D.F.).**

El Programa Nacional de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo de la delegación del Instituto Nacional de Educación para los Adultos en el Distrito Federal (INEA D.F.) basa su marco de acción en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, impulsado por el Gobierno Federal. Con relación al programa de alfabetización resulta importante el tercer objetivo del programa sectorial: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013, p. 55).

Para alcanzar ese objetivo, es necesario cumplir con la siguiente *estrategia*: “Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo”. Esa estrategia debe de desarrollarse a través de cuatro líneas de acción: 1) Asegurar que las personas adultas tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria y secundaria, 2) Desarrollar e impulsar modelos de atención que resulten apropiados para los diversos requerimientos de la población adulta, 3) Desarrollar el uso de tecnologías para favorecer el acceso a la educación de las personas adultas y la adquisición de competencias digitales y, 4) Fortalecer la formación de agentes educativos que otorgan asesorías, conforman círculos de estudio y, en general, apoyan la educación de las personas adultas (DOF, 2014, p. 32; SEP, 2013, p. 58).

El gobierno federal reconoce el problema del analfabetismo como “un atraso que priva del camino del desarrollo social y el derecho constitucional a la educación”. Por ese motivo, en 2014 el Instituto Nacional de Educación para Adultos impulsa el Programa Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo, que tiene por meta abatir en 50 por ciento el índice de Analfabetismo en el país (del 6.9 por ciento en el 2010 al 3.4 por ciento en 2018) y reducir el rezago educativo de las personas de 15 años y más en un 5 por ciento (de 32.3 a 30.7 millones de personas) (DOF, 2014. p. 32; INEA D.F., 2015; INEGI, 2014, p. 2).

Para cumplir con las metas generales del programa, a nivel regional existen Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y las delegaciones del INEA en las entidades federativas, los cuales se encargan de atender a las personas con rezago educativo. Entre ellas se encuentra la Delegación del INEA D.F., la cual tiene como encomienda realizar las actividades relacionadas con los lineamientos generales del programa, entre los que destacan: aplicar servicios educativos a las personas jóvenes y adultas, darles seguimiento en su proceso educativo, definir las metas de los servicios según las necesidades estatales y concertar acciones a nivel estatal para promocionarlos y brindarlos acorde a las necesidades de las personas jóvenes y adultas (DOF, 2014, p. 59).

El propósito del programa del INEA D.F. es contribuir a asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativas entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa, mediante la disminución del analfabetismo y el rezago educativo. Los objetivos específicos son brindar servicios educativos gratuitos en la alfabetización, primaria y secundaria a la población de 15 años y más, apoyado del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

Respecto a la identificación de las personas destinatarias y la cobertura del programa, la demanda potencial la constituyen las personas de 15 años y más que no saben leer o escribir, o que no cuentan con estudios de primaria o secundaria. A nivel federal se estima que el rezago educativo asciende al 37.6 por ciento de la población de 15 años y más: 5 millones de personas analfabetas, 10.1 millones sin primaria terminada y 16.9 millones sin secundaria terminada (INEGI, 2014).

En ese sentido, la delegación del INEA D.F. busca disminuir el rezago educativo de 1 millón 695 mil 717 personas, de las cuales 140 mil 199 son analfabetas, 437 mil 748 no han completado la primaria y con 1 millón 695 mil 770 que no han terminado la secundaria (INEGI, 2014). Una de las prioridades del programa es disminuir el analfabetismo a través de la atención de 52 mil personas para el año de 2018<sup>30</sup> (INEA D.F., 2015, p. 2).

El modelo del programa de alfabetización, es el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el cual “ofrece opciones educativas vinculadas a las necesidades e intereses de las personas jóvenes y adultas de 15 años o más, para desarrollar competencias para desenvolverse en actividades de su vida personal, familiar, laboral y social” (DOF, 2014, p. 44). Este modelo se estableció por primera vez en el año de 2001, cuando en el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) se amplió de la oferta educativa no formal, hacia los segmentos poblacionales jóvenes y adultos, como medio para mejorar la calidad, equidad y aprendizajes a lo largo de toda la vida (DOF, 2001, p. 61). Es así como surge el MEVyT y desde entonces el INEA lo considera un elemento indispensable para atender a las personas que padecen analfabetismo y rezago educativo en el país

El Modelo educativo del INEA D.F. constituye un trayecto formativo, que implica la adquisición de las herramientas y lenguajes necesarios para el

---

<sup>30</sup> Cabe mencionar que los criterios para seleccionar a las personas que formaran parte del programa no discriminan en cuestión de género, edad o condición indígena, porque cualquier persona que cuente con una edad mayor a 15 años puede recibir los servicios de alfabetización que proporciona el INEA D.F, aunque también existe una oferta educativa destinada a atender a las poblaciones más jóvenes de 10 a 14 años, el cual se denomina INEA 10-14.

desarrollo de competencias que permitan a las personas alcanzar sus metas, desarrollar su potencial, tomar decisiones cimentadas y participar activamente en la sociedad. Esas herramientas cubren las necesidades básicas de aprendizaje: por un lado, comprensión del entorno a través de la lengua y comunicación y, por el otro, los contenidos básicos del aprendizaje. La comprensión del entorno se relaciona con la lectura, escritura y expresión oral necesarios para las diversas situaciones de la vida, saber actuar bajo diversas situaciones con base en los saberes teórico-prácticos, los valores y actitudes.

Se supone que las herramientas básicas del aprendizaje ayudarán a las personas para que puedan vivir plenamente, desarrollando capacidades relacionadas con el trabajo y la vida digna. El MEVyT toma como punto de partida la alfabetización, que se define como el desarrollo permanente de competencias para identificar, comprender y comunicarse a través de materiales escritos en diversos contextos sociales y prácticas del lenguaje. También plantea un proceso de aprendizaje autónomo, para que las personas desarrollen la capacidad de aprender por su cuenta, tomando conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos (DOF, 2014, pp. 44-46).

Según el INEA, el MEVyT se distingue por ser integral e incluyente, el cual presenta módulos de aprendizaje elaborados en torno a un tema, situación o problema, lo cual permite su aplicación en diferentes contextos sociales. Éste modelo cuenta con 42 módulos organizados en dos modalidades: básicos y diversificados. Los módulos básicos abarcan los aprendizajes vinculados con las habilidades de la lectura, la escritura y el cálculo y los diversificados abordan diferentes temáticas relacionadas con la vida cotidiana de los aprendices.

Este modelo es un trayecto continuo de aprendizaje, que se compone de tres niveles a saber: 1) el inicial de alfabetización, 2) un intermedio de educación primaria y, 3) otro avanzado de nivel secundaria (INEA, 2015, p. 4). Como las necesidades de este trabajo están relacionadas con el análisis de las políticas de

alfabetización, solo se tomará en cuenta el nivel inicial del MEVyT. ¿Qué es el nivel inicial? El INEA D.F. considera el nivel inicial como un antecedente de la educación primaria, el cual proporciona a las personas analfabetas las habilidades de lectura, escritura y cálculo para contar con los elementos básicos que les facilite seguir formándose a lo largo de toda la vida (Pérez, Rocha & Bautista, 2006, p. 56).

El Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo se relaciona con el contexto de las personas adultas: es flexible porque brinda la posibilidad de que estas aprendan a su ritmo, integral porque favorece en diversos ámbitos de la vida a las personas, incluyente porque comprende a grupos sociales distintos y promueve el uso de las Tecnologías de la Información y actualizado porque mejora continuamente sus contenidos a las necesidades de las poblaciones a las que va dirigido (DOF, 2014, p. 45).

En relación con el nivel inicial de alfabetización, este representa los primeros aprendizajes en la instrucción de las personas analfabetas, los que introducen las nociones básicas de la lectoescritura y el cálculo. El nivel educativo de la alfabetización comprende tres módulos, los cuales adentraran a los educandos al estudio de la lengua escrita, la comunicación y las matemáticas, estos son: la palabra, para empezar y matemáticas para empezar.

El Modulo uno, *la palabra*, está diseñado para que los analfabetas desarrollen las bases del aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, encaminadas a mejorar su capacidad de expresión y comunicación. En este se introducen algunas palabras y problemas de matemáticas que se van aprendiendo en forma gradual (MEVyT, 2010; Pérez, Rocha & Bautista, 2006), a través del Método de la Palabra Generadora (MPG) como componente fundamental para que los adultos aprendan las bases de la lectoescritura<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Al igual que el Programa de Alfabetización Diversificada el Método de la Palabra Generadora se basa en el aprendizaje de ciertas palabras generadoras, de las cuales se tiene que dominar su significado para que gradualmente, a través del reconocimiento de los sonidos y combinaciones de letras, se desarrollen las



El método integra diferentes aspectos de la comunicación a partir de *palabras generadoras* (sílabas, vocales y consonantes; palabras y relaciones entre ellas; enunciados y las partes que lo componen; signos de puntuación y entonación; diferentes tipos de textos y funciones de la lengua). El objetivo es que las personas trabajen de manera constructiva, que a partir de la primera palabra generadora entiendan familias de sílabas y otros elementos de la comunicación oral y escrita. Una síntesis de los contenidos del módulo La palabra, se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 3.**  
**Programa de Alfabetización del INEA D.F.**  
**Contenidos de aprendizaje del módulo *La palabra***

<b>Método de la palabra generadora</b>	<b>Nociones Matemáticas</b>
<p>Nombre propio y Vocales</p>	<p>Serie numérica            Contar y dibujar            Uso de las monedas            Unidades</p>
<p><b>Conocimiento de la lengua a través de Palabras Generadoras:</b></p> <p>1. Pala            8. Cantina            2. Piñata        9. Mercado            3. Familia        10. Trabajo            4. Basura        11. Tortilla            5. Medicina      12. Leche            6. Casa            13. Guitarra            7. Vacuna        14. México</p>	<p>Escribiendo cantidades            Contando y acomodando            Decenas y unidades            Los gastos de la casa            Formando y escribiendo números de tres cifras            Los cumpleaños            Precios            Posición de los números            ¿Cuál vale más, menos o igual?</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Castro (2011), IEAA Campeche (2010) y Pérez, Rocha & Bautista (2006).

El módulo dos, *Para Empezar*, plantea que los aprendices continúen perfeccionando las habilidades de la lectura y la escritura adquiridas en el módulo anterior, considerando el uso y la utilidad que estas tienen en su vida cotidiana e introduce los primeros temas relacionados con el contexto social de los

---

bases para la lectura de palabras, frases y textos tanto en el lenguaje oral como escrito, así como la introducción de introducen algunas nociones matemáticas elementales (Castro Mussot, 2011; IEAA Campeche, 2010; Pérez, Rocha & Bautista; 2006).

aprendices, relacionándolos con los conocimientos adquiridos para que las personas comprendan mejor con su entorno. Este módulo comprende cuatro unidades: 1) Nos presentamos, 2) Nuestra Familia, 3) Las palabras y nuestro mundo y 4) Para andar los caminos, todas ellas presentadas en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Programa de Alfabetización del INEA D.F.  
Contenidos del aprendizaje del módulo Para empezar**

Unidad		Aprendizajes
1	Nos presentamos	Dar sus datos personales en situaciones donde se requiera. El uso de mayúsculas al escribir el nombre propio y el lugar de origen. El uso de los signos de interrogación para hacer preguntas. Identificará información básica en algunos documentos importantes
2	Nuestras Familias	Utilizará la lengua escrita para intercambiar información sobre la familia. Comprenderá y escribirá oraciones o enunciados acerca de la familia, las relaciones familiares y la descripción física de usted y algunos de los integrantes de su familia. Reconocerá documentos relacionados con la familia e identificará en ellos la información importante. Leerá y escribirá textos cortos con información relacionada con la familia.
3	Las palabras y nuestro mundo	Utilizará la lengua escrita para nombrar, ubicar o describir sus actividades y las cosas que le rodean. Escribirá listas de objetos o actividades. Podrá leer y escribir textos cortos con información familiar. Reconocerá el significado de algunas palabras, por el lugar en donde se encuentran, o bien, deducir palabras faltantes en oraciones, utilizando sus conocimientos previos, con la finalidad de comprender lo que lee. Valorará su vocabulario y su manera de expresarse.
4	Para andar los caminos	Descubrirá los elementos del paisaje, los lugares de su comunidad y su localización en relación con nuestro país. Reconocerá y utilizará calendarios y croquis para ubicarse en el tiempo y en el espacio. Leerá y escribirá textos cortos con información sobre su localidad y sus actividades en el tiempo. Comprenderá y expresará por escrito sus ideas sobre el tiempo.

**Fuente:** Elaboración propia con base en Pérez, Rocha & Bautista (2006 pp. 169-174).

En el tercer módulo, Matemáticas para Empezar, las personas aprenden a leer, escribir y comparar números del uno hasta el mil, utilizando las operaciones

básicas (suma, resta, multiplicación y división) para resolver problemas en contextos reales, como el de compra-venta, en el ámbito laboral y el familiar. Se contempla el aprendizaje de diversas figuras geométricas para la elaboración de diseños artesanales a partir de ellos, la utilización de instrumentos de medición como el peso, capacidad, longitud y tiempo, y la ubicación en el espacio a través de la utilización de croquis o planos de su ciudad.

**Tabla 5.**  
**Programa de Alfabetización INEA D.F**  
**Contenidos del aprendizaje del módulo Matemáticas para empezar.**

Unidad	Aprendizajes
<b>Actividades familiares</b>	Lectura y escritura de números naturales hasta 100, orden y comparación de números naturales hasta 100, resolución de problemas de suma y resta con cantidades hasta 100, Identificación y uso de las unidades de longitud, peso y capacidad (metro, kilogramo, litro) Identificación de formas geométricas básicas (cuadrados, círculos y triángulos y grecas) para realizar diseños, ubicación de lugares y representación de calles en croquis sencillos.
<b>Compras y ventas</b>	Lectura, escritura, comparación y orden de números naturales hasta 500, agrupamientos de números en centenas, decenas y unidades, Problemas de suma y resta con cantidades hasta 100, Fracciones 1/2 y 1/4 en situaciones de medición, identificación y uso de las unidades de longitud, peso y capacidad (centímetro, kilogramo, litro), ubicación de objetos y símbolos de prevención en un croquis.
<b>Mi localidad</b>	Lectura, escritura, comparación y ordenación de números naturales hasta 1000, resolución de problemas con base en tablas sencillas de proporcionalidad, noción de algoritmo de la división, problemas de suma y resta con cantidades hasta tres cifras, reproducción de figuras y formas geométricas, ubicación de lugares, objetos y simbología de uso común en planos sencillos.
<b>Actividades laborales</b>	Interpretación de información contenida en tablas, problemas de suma y resta con cantidades de cuatro cifras, noción de algoritmo de la división, unidades de medida del tiempo (Año, mes, semana, día), reproducción de formas geométricas

Fuente: Elaboración propia con base en Pérez, Rocha & Bautista (2006 p. 175-177).

En cuestiones de infraestructura, las sesiones de alfabetización se llevan a cabo en *plazas comunitarias*. Estas surgieron ante la necesidad de brindar espacios físicos con material educativo de calidad para apoyar el aprendizaje y representan una forma combate al rezago educativo. El principal objetivo de la Plaza

Comunitaria “es ofrecer todos los servicios necesarios para que los adultos puedan concluir su educación básica” (INEA, 2009, p. 9).

Los servicios que proporcionan las diversas Plazas Comunitarias se dividen en cuatro grupos principales: 1) educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), destinada a jóvenes y adultos con rezago educativo, en sus modalidades de presencial y en línea, 2) acceso a las nuevas Tecnologías de Comunicación e Información para el desarrollo de la lectura, escritura, comunicación, razonamiento lógico e informática que faciliten el ingreso de las personas al empleo, 3) apoyo a los usuarios en las actividades relacionadas para el uso de la computadora, Internet, discos compactos interactivos y correo electrónico y 4) apoyo a la comunidad como un espacio de reunión para la realización de eventos educativos, recreativos y culturales, de acuerdo con los intereses y necesidades de la localidad (INEA 2010).

La idea de es brindar espacios con recursos educativos dignos para la alfabetización, con acceso a recursos tecnológicos, así como actividades recreativas y culturales. también se ocupan como sedes permanentes de alfabetización, la realización de diversos trámites administrativos (tales como el registro e inscripción de educandos y asesores, aplicación de exámenes impresos y en línea, la certificación de conocimientos de diversos niveles educativos y la formación de las figuras solidarias e institucionales sobre los diferentes aspectos relacionados con la delegación (INEA 2009).

Estas plazas cuentan con diversos espacios en donde los educandos pueden acceder de acuerdo a sus necesidades: salas presenciales para la asesoría individual o grupal y la presentación de exámenes, salas de usos múltiples, en donde se apoyan los procesos educativos mediante recursos audiovisuales y material bibliográfico, y las salas de cómputo, que cuentan con computadoras, acceso a Internet, información, materiales, cursos, ejercicios,

bibliotecas digitales, programas de capacitación para el trabajo y sitios electrónicos que complementan la formación de los educandos (INEA, 2010).

Hasta el momento se ha realizado el análisis documental de los programas de alfabetización que operan en el Distrito Federal. Ya que se conocen los orígenes, propósitos y estructuras, así como su modelo educativo, metodologías de enseñanza y los servicios que proporcionan, en el siguiente apartado se realiza el análisis comparativo de ambos programas, para buscar las similitudes, diferencias y los impactos que han tenido a lo largo de sus trayectorias.

### **3.3. Análisis comparativo de los programas de Alfabetización del Distrito Federal.**

El análisis comparativo de las políticas de alfabetización del Distrito Federal se realiza con base en las tendencias de política a nivel internacional sobre el aprendizaje y la educación de adultos (alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida) propuestas por la UNESCO, derivadas de la última Conferencia Internacional sobre Educación para Adultos (CONFINTEA VI) de Belém en 2009, así como en sus respectivos Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación para Adultos de 2010 y 2013.

El marco de acción de Belém, representa un esfuerzo sistemático por analizar el significado y los matices de los programas de alfabetización y desarrollo de políticas basadas en el aprendizaje para toda la vida. Derivado de un contexto mexicano, en el que sus distintas campañas de alfabetización no han obtenido los resultados que se esperaban, es menester hacer un análisis tanto del Programa de Alfabetización Diversificada como del Programa de Alfabetización del INEA D.F., para saber si estos responden de forma efectiva al problema del analfabetismo de la Ciudad de México.

El análisis se centra en los elementos de una política de alfabetización: la naturaleza y alcance de estos programas y en la calidad de la educación. La naturaleza de los programas se basa en la comprensión conceptual de los programas de alfabetización y de educación para adultos, así como en el examen de los objetivos y fines de este tipo de políticas (UIL, 2013). La calidad de la educación analiza los enfoques y marcos curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje, examina la infraestructura con la que cuentan las políticas y los resultados producidos por las mismas (UIL, 2010).

Primero se analiza la naturaleza y los alcances de los programas de alfabetización, a través un acercamiento a su *comprensión conceptual*. Esa aproximación permite identificar la manera en que ambos programas conciben el problema del analfabetismo. Estas se clasifican en visiones unidimensionales y multidimensionales.

Las visones unidimensionales se dividen tres grupos: 1) programas basados en grupos de edad, principalmente a personas de 15 años o más sin especificar el procedimiento y propósito de este tipo de educación; 2) educación básica de segunda oportunidad, para la adquisición de competencias para la vida, y; 3) la equivalencia entre la alfabetización y *educación de adultos* con la formación técnica y profesional (UIL, 2013, p. 45).

Una *visión ampliada* sobre la alfabetización y la educación para adultos, se relaciona diferentes propósitos, niveles y modalidades de aprendizaje, que integran tanto elementos instrumentales como humanísticos: a) es una combinación de diversos tipos de educación general, profesional, cultural, política y ciudadana; b) cuenta con objetivos relativos al desarrollo personal y c) consideran la empleabilidad, participación cívica, calidad de vida o empoderamiento como propósitos y niveles de alfabetización (UIL, 2013, p. 45).

Con base en los indicadores propuestos en los párrafos anteriores, en la tabla 6 se analiza la visión de las políticas de alfabetización del Distrito Federal. Como puede observarse, ambos programas parten de visiones unidimensionales del analfabetismo, ya que consideran los indicadores basados en el grupo de edad, son una opción educativa de segunda oportunidad y consideran transmitir los conocimientos necesarios para el pleno desarrollo personal de quienes recurren a estos servicios.

**Tabla 6.**  
**La visión de las políticas de alfabetización del Distrito Federal.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Grupos de edad</b>	Personas de quince años o más que no saben leer ni escribir.	Personas de quince años o más que no saben leer ni escribir, o no pudieron cursar estudios de primaria o secundaria.
<b>Educación de segunda oportunidad</b>	Para impulsar las competencias de comunicación, acceso a la información y aprendizaje a lo largo de toda la vida	Para el desarrollo de competencias para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social.
<b>Educación para la formación técnica y profesional</b>	No aplica	No aplica

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

Tanto el Programa de alfabetización de la SEDU como el del INEA D.F. dirigen sus programas a personas de 15 años o más que no saben leer ni escribir y buscan como finalidad transmitir conocimientos para el desarrollo de competencias que sean útiles para desenvolverse en su entorno familiar, laboral y social. En ninguno de los programas se encontró una equivalencia entre la alfabetización la educación técnica y profesional. Los programas no vislumbran relacionar sus contenidos con elementos instrumentales de la formación profesional, cultural o política. Ambos reconocen que las competencias de la lectoescritura y el cálculo, pueden potenciar en los aprendices el interés por ampliar desarrollar esos conocimientos y utilizarlos para incrementar su desarrollo

personal y social. Sin embargo, ninguno esclarece la manera como se establece el vínculo entre las competencias básicas de la alfabetización y el desarrollo social de las personas.

El examen de *los fines y objetivos* de los programas de alfabetización, contempla los *parámetros utilizados* para determinar a sus destinatarios. Para la UIL cuatro son los parámetros para determinar a los grupos beneficiarios de los programas:

- 1) Edad: forzosamente deben ser personas mayores de 15 años (o la totalidad del cohorte de la fuerza de trabajo, 15 a 65 años);
- 2) El enfoque de género: identificando las desigualdades existentes entre la atención de las mujeres y hombres;
- 3) Grupos sociales desfavorecidos, marginados o en desventaja social: incluye su ubicación geográfica, el estatus socioeconómico, la educación, la condición de discapacidad, las enfermedades y;
- 4) Grupos según su situación de empleo o desempleo (UIL, 2013, p. 56).

Al analizar los parámetros de selección de beneficiarios de ambos programas de alfabetización en el Distrito Federal (tabla 7) se observa que existen diferencias importantes con relación a los parámetros para determinar a estos grupos, ya que cada una dirige sus servicios a determinados segmentos poblacionales. El Programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU, identificó a los grupos beneficiarios según los segmentos de la población en donde se presenta con mayor fuerza el fenómeno del analfabetismo. Esa cuestión no fue atendida por el INEA D.F., ya que no estableció parámetros para determinar a los segmentos poblacionales más necesitados de los servicios de alfabetización.



**Tabla 7.**  
**Los fines y propósitos de las políticas de alfabetización de la Ciudad de México.**  
**Grupos beneficiarios.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Edad</b>	Énfasis incluyen a las personas de 60 años y más.	15 años y más.
<b>Género</b>	Énfasis en las 99 mil 859 mujeres analfabetas.	No es criterio de atención.
<b>Grupos desfavorecidos</b>	Adultos mayores, mujeres e indígenas, así como personas con problemas de salud.	Personas jóvenes y adultas en condición de rezago educativo, grupos marginados o en situación de pobreza.
<b>Empleo o desempleo</b>	Desempleados, personas laborando en la economía informal o con empleos precarios, amas de casa.	Desempleados, personas laborando en la economía informal o con empleos precarios.

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

Mientras que el Programa de Alfabetización Diversificada centra su atención en las personas adultas mayores, de 60 años y más, en las mujeres y los indígenas provenientes de las cinco delegaciones con mayor número de analfabetas de la ciudad, el programa del INEA D.F. atiende a las personas independientemente de su sexo, edad o lugar de residencia, ya que consideran más importante incluir a las personas según su condición de analfabetismo o rezago educativo, que factores de otra índole.

Respecto al logro de los objetivos de las políticas de alfabetización, destacan tres elementos importantes, dos relacionados con el sistema educativo y un tercero con los impactos o beneficios más amplios del aprendizaje. El primero, tiene que ver con la mejora del sistema educativo en su conjunto, el segundo con los resultados que esperan producir los programas (mejores tasas de participación, más altos niveles de alfabetización cualificación) y el tercero se relaciona con beneficios más amplios de la alfabetización: resultados palpables sobre el desarrollo sostenible, la integración social, la empleabilidad, la construcción de ciudadanía, mejora en los niveles culturales o profesionales de la

población (UIL, 2013, p. 58). El comparativo sobre el logro de los objetivos de las políticas de alfabetización se muestra en la tabla 8.

Conforme a lo anterior, tanto la SEDU como el INEA D.F., destacan el avance de sus respectivos programas de alfabetización, como un elemento necesario para mejorar todo el sistema educativo en su conjunto. Esa cuestión se encuentra referida claramente tanto en el Programa Sectorial de Educación (2013-2018) y en el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal (2013-2018), que son los sustentos normativos de donde se derivan ambas políticas de alfabetización (SEP, 2013; GODF, 2013).

**Tabla 8.**  
**El logro de los objetivos de los programas de alfabetización del Distrito Federal.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Mejora del sistema educativo</b>	Desarrollar formas educativas alternativas, basadas en modelos educativos flexibles, destinados a la enseñanza de las personas adultas para disminuir el analfabetismo en diversas formas.	Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas. Desarrollar e impulsar modelos de atención que resulten apropiados para los diversos requerimientos de la población adulta.
<b>Resultados esperados</b>	Mejorar las tasas de incorporación al programa (Aproximadamente 3 mil 600 por año).  Lograr que 20 por ciento de las personas incorporadas egresen del programa.	Mejorar la cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, mediante la disminución del rezago educativo.  Atender y alfabetizar a 52 mil personas de 2014 a 2018.
<b>Impactos más amplios</b>	Reconoce los beneficios a largo plazo en mayor equidad e inclusión, respeto por la igualdad de género, para la competitividad, sustentabilidad y el conocimiento digital e inteligente.	Reconoce la importancia que la alfabetización tiene para la integración social, la empleabilidad y la capacitación tecnológica.

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

Los dos programas reconocen la necesidad de diseñar modelos educativos acordes a las necesidades de la población, con conocimientos que encuentren útiles para su vida cotidiana. Sin embargo, el Programa de Alfabetización Diversificada otorga una mayor relevancia a cuestiones relacionadas con la equidad, la inclusión o igualdad de género, mientras que el INEA D.F. considera que la alfabetización tendrá un mayor impacto en la empleabilidad y la capacitación tecnológica de sus beneficiarios.

Con relación a los resultados esperados, los programas dirigen sus esfuerzos hacia la reducción de los índices de analfabetismo de la población de la ciudad de México, a través de la mejora continua en la cobertura, las tasas de incorporación y atención de las personas analfabetas. Si bien ambos programas persiguen objetivos similares respecto a los resultados que estos esperan, los dos lo hacen de manera diferente. El programa de alfabetización de la SEDU, desde el año de 2014, ha intentado incorporar alrededor de 3 mil 600 personas anualmente, para alfabetizar a aproximadamente 720 de ellas (GODF No. 21 Tomo II, 2015). Mientras que el programa del INEA D.F. tiene la meta de atender a un total de 52 mil personas para alfabetizarlas a partir del año 2014 y hasta 2018, es decir 13 mil personas al año (INEA, D.F., 2015).

Es decir, el programa del INEA D.F. acerca la educación de nivel inicial a la población, para después incorporarlos a los niveles primario y secundario de su modelo educativo. La SEDU no plantea una formación a largo plazo: busca reducir el analfabetismo a través de su modelo y método educativos, otorgando clases de alfabetización durante un tiempo determinado y que al concluirlos, se obtenga una constancia que valide sus conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo.

Estos programas difícilmente vislumbran alcanzar impactos más amplios relacionados con el desarrollo sostenible, la integración social, empleabilidad o la construcción ciudadana, ya que sus modelos educativos dirigen los aprendizajes hacia los intereses o necesidades de la población afectada. El programa de

alfabetización de la SEDU busca que la población desarrolle la competencia comunicativa para interaccionar otras personas de manera adecuada a partir de los textos escritos. El INEA D.F. prepara a los estudiantes para que se incorporen a los niveles primario y secundario de su modelo educativo, y egresen del programa con una formación equivalente a la proporcionada desde el sistema educativo formal.

Como se ha analizado, ambos programas contemplan una definición unidimensional de la alfabetización, que consiste en que las personas mayores de 15 años desarrollen las competencias educativas para el aprendizaje a lo largo de la toda vida y buscan despertar la curiosidad de las personas adultas por desarrollar habilidades fuera de las aulas, siendo nula la vinculación entre la alfabetización con otros sectores de la sociedad.

La calidad es el segundo elemento de interés para el análisis de los programas de alfabetización. El *concepto de calidad*, abarca una serie compleja de dimensiones, por lo cual no se encuentra totalmente definido<sup>32</sup>, pero dos de ellas son recuperadas por los programas de alfabetización: la pertinencia y la eficacia (UIL, 2010). Un programa educativo es *pertinente* si se relaciona con otros sectores de la sociedad, si los métodos de enseñanza y contenidos educativos se establecen en función de las necesidades de la población afectada y toma en cuenta la instrucción en diversas lenguas como un indicador de inclusión para las personas que así lo requieran (UIL, 2013).

Con respecto a la oferta educativa, esta debe representar una vía robusta de apoyo a la transformación social y personal de los educandos, para la mejora

---

<sup>32</sup> Existen una buena cantidad de estudios relacionados con esta temática que implican marcos analíticos de diferentes disciplinas como la economía, la administración y la sociología. Es un concepto que no refleja una realidad absoluta y que en cierta medida siempre se encuentra sujeta a juicios y para hablar de ella se necesita necesariamente de un estándar, el cual se determina con base en las demandas que la sociedad demanda de aquello a lo que es sujeto de calidad (Aguerrondo, 2009). Examinar a la calidad de la educación en todas sus dimensiones es una empresa que rebasa por mucho los objetivos de este trabajo, por ese motivo se utiliza el marco explicativo propuesto por las Conferencias Internacionales de Educación para Adultos.

de la calidad de vida a través de la formación de capacidades que transformen su situación económica y les ayude a forjar autonomía para participar en los procesos políticos de la comunidad. De igual forma, la oferta educativa debe relacionarse con los conocimientos, vivencias y tradiciones propias de las poblaciones a las que se dirigen (UIL, 2010, p. 23). Algunos elementos a analizar son las relaciones existentes entre la alfabetización y otros sectores de la sociedad, es decir, con las agendas de política social (salud, empleo, medio ambiente, desarrollo tecnológico) o con otra clase de formaciones y capacitaciones (por ejemplo, cursos diversos de habilidades para el trabajo, negociación de contratos, entre otros elementos).

**Tabla 9.**  
**Pertinencia de la oferta educativa de los programas de alfabetización del Distrito Federal.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Relación con la agenda de política social</b>	No se encuentra una articulación con otros elementos de la agenda de política social.	Vinculación de la campaña con la política PROSPERA, relacionada con las acciones de salud, alimentación, generación de ingresos y acceso a derechos sociales.
<b>Correspondencia con otra clase de formaciones</b>	No relaciona los conocimientos de la competencia comunicativa con otra clase de saberes o formaciones.	Relaciona los aprendizajes de la lectoescritura con el de competencias tecnológicas: uso de la computadora, internet y programas informáticos ( <i>alfabetización digital</i> ).

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

Como se aprecia en la tabla anterior, el Programa de Alfabetización Diversificada no contempla relacionar la oferta de la alfabetización con otro tipo de aprendizajes que sean benéficos para la población analfabeta. La SEDU todavía no articula su política educativa con otros elementos que potencien el aprendizaje significativo, o se vinculen directamente con la vida de las personas. Esto hace que su oferta educativa se reduzca a proporcionar conocimientos para que las personas adultas aprendan a comunicarse con las personas cercanas a ellas.

Por su parte, el Programa de Alfabetización del INEA D.F. se vincula con otras políticas sociales, como es el caso de PROSPERA, el cual tiene el objetivo de apoyar a sus beneficiarios en cuestiones de alimentación, salud, apoyos financieros, becas, capacitaciones para el trabajo laboral y productividad. Sin embargo, aún no existe evidencia sobre la manera en que se establece la relación entre el programa de alfabetización la citada política social, y tal parece que dicha vinculación se remite a la promoción, difusión e incorporación de personas por parte de PROSPERA al programa de alfabetización (INEA 2014).

Con relación a la vinculación que se genera entre la alfabetización y otro tipo de formaciones, la política del INEA D.F. contempla relacionar las destrezas básicas de la lectoescritura con el desarrollo de habilidades tecnológicas, como es el uso de la computadora, internet y paquetes informáticos necesarios para favorecer tanto el desempeño de la lectoescritura, como la búsqueda, selección y utilización de la información. El aprendizaje de dichas destrezas se encuentra dividido en módulos de *alfabetización tecnológica*, cinco módulos diversificados divididos en dos niveles: 1) el uso y escritura en la computadora y; 2) el uso de internet, hojas de cálculo y creación de presentaciones por medio de la computadora (INEA D.F. 2015). No obstante, se desconoce la trascendencia que estos módulos tecnológicos tienen para la vida de las personas, ya que todavía no se sabe la utilidad que ellas le pueden dar en la cotidianidad a los aprendizajes contenidos en ellos.

Continuando con el análisis de la pertinencia de los programas de alfabetización, estos deben relacionarse con el entorno social (las vivencias y tradiciones) de las personas a las que van dirigidos, a través del desarrollo de métodos de enseñanza pertinentes para la formación de este tipo de poblaciones. En la tabla 10 se presenta la comparación entre la correspondencia de los contenidos educativos de ambos programas con el entorno de la población.

**Tabla 10.**  
**Contenidos educativos de los programas de alfabetización y su relación con el entorno de la población.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Relación con tradiciones y vivencias</b>	<p>Recuperación de saberes previos.</p> <p>Desarrollo de competencias para la vida: <i>aprender a aprender, manejar información y situaciones de convivencia en la vida en sociedad.</i></p> <p>Vincular las competencias con temáticas específicas de la vida de los aprendices.</p> <p>La persona que enseña sirve como vínculo entre los conocimientos adquiridos y las vivencias fuera del aula.</p>	<p>Reconocimiento de saberes previos.</p> <p>Desarrollo de las competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, comparación y reflexión de información relevante para desenvolverse en sociedad.</p> <p>Se vinculan los conocimientos con temáticas específicas de la vida de los aprendices.</p> <p>La persona que enseña sirve como vínculo entre los conocimientos adquiridos y las vivencias fuera del aula.</p>
<b>Métodos de enseñanza implementados</b>	<p>Educación basada en competencias: escuchar, hablar, escribir y calcular</p> <p>Método de la palabra generadora: conocimiento del alfabeto y 15 palabras vinculadas con su contexto y la interacción para la construcción de aprendizajes</p> <p>Estrategias diversificadas de intervención, con un carácter flexible.</p>	<p>Cubre necesidades básicas del aprendizaje de la lengua y comunicación y los conocimientos básicos del aprendizaje: identificar, comprender, interpretar, crear y calcular.</p> <p>MPG: conocimiento del alfabeto y 14 palabras vinculadas con el contexto de las personas.</p> <p>Estrategias diversificadas de intervención, con un carácter flexible.</p>

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

En la tabla anterior, se aprecia que ambas ofertas educativas quieren recuperar los saberes previos de las personas educadas, para que les ayuden a desarrollar las competencias específicas para poder desenvolverse en su medio social, familiar o laboral. También proponen relacionar las temáticas que se ven en las clases con las costumbres, vivencias y sus tradiciones, para que en un futuro el aprendizaje autónomo, el manejo de la información y la habilidad de expresarse a

través de la lectoescritura, sean un incentivo en la mejora futura de sus condiciones de vida.

En el mismo sentido, ambos programas tienen la intención de transmitir los conocimientos de la lectura, la escritura, el cálculo, la resolución de problemas e interpretación de informaciones a los aprendices, promocionando y aplicando métodos de enseñanza similares. Las dos políticas de alfabetización utilizan el método de la palabra generadora como auxiliar para transmitir los conocimientos básicos de la lengua escrita, a través de la relación de palabras con experiencias, vivencias y tradiciones de los educandos.

La única diferencia entre ambos métodos educativos es que, el del Programa de Alfabetización de la SEDU vincula de forma abierta la palabra empleada con el bloque o algún tema relacionado con la misma (por ejemplo, la palabra guitarra se articula con el tema de la música y, con base en ello, se desarrollan las sesiones de trabajo respecto a la temática estudiada), cosa que no realiza en su nivel inicial el programa del INEA D.F. Sin embargo, conforme la persona avanza su formación, el INEA abre la posibilidad de introducir contenidos vinculados con temas de su realidad social y a relacionarlas con las palabras que se estén revisando en determinada unidad.

Bajo la misma lógica, también es importante considerar pertinente la *instrucción sobre las lenguas* como medio para la mejora de la calidad de la alfabetización, entendida esta como la promoción de la igualdad de oportunidades y la pluralidad a través de la lengua. La *enseñanza de la lengua materna*, el *apoyo a la educación plurilingüe* y el *fomento de distintos los idiomas* como componente de la educación intercultural, facilita el entendimiento entre distintos grupos poblacionales y es garantía de preservación de los derechos fundamentales.



**Tabla 11.**  
**Instrucción sobre las lenguas en los programas de alfabetización del Distrito Federal.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Enseñanza de la lengua materna</b>	Reconoce la importancia de alfabetizar a las personas que hablan alguna lengua indígena pero, no propone ningún tipo de atención centrado en ese segmento poblacional.	Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo Bilingüe, dirigido a los hablantes de diferentes lenguas indígenas.
<b>Apoyo en la educación plurilingüe</b>	No presenta algún tipo de atención de educación plurilingüe.	La vertiente educativa bilingüe que alfabetiza en la lengua materna indígena e introduce desde el principio el aprendizaje del español, con tratamiento de segunda lengua.
<b>Fomentar distintos idiomas</b>	Fomentan solo la enseñanza-aprendizaje en el idioma español.	Fomentan la enseñanza inicial en las siguientes lenguas indígenas: Odami, Yocot'an Central, Yocot'an del Este, Yocot'an del Sureste, Cora, Amuzgo, Tlapaneco, Ténec, Xi'lui, Náhuatl de la Sierra Nororiental, Náhuatl de la Huasteca, Náhuatl de Guerrero, Mixteco de Guerrero y Purhépecha.

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

En este punto sucede algo curioso respecto a la inclusión de las personas que tienen raíces indígenas y que, por lo tanto, hablan estas lenguas, porque el programa de alfabetización de la SEDU reconoce la importancia de centrar su atención en las poblaciones que hablan alguna de ellas. Sin embargo, la política de Alfabetización Diversificada no ha desarrollado contenidos relacionados con alguna de las lenguas indígenas, las cuales hablan muchos de los habitantes de la ciudad. En ese sentido, el programa del gobierno del Distrito Federal se limita a brindar solo clases en español y no presenta algún tipo de educación plurilingüe y tampoco fomenta la enseñanza en distintas lenguas.

Caso contrario al programa del INEA D. F., que cuenta con el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo, en su versión Bilingüe, el cual va dirigido a las personas que hablan alguna lengua indígena. En el MeVyT bilingüe se han

desarrollado materiales educativos pensados en las poblaciones de 14 diferentes lenguas. Este modelo abarca los conocimientos de la alfabetización en la lengua originaria y posteriormente introduce los principios del aprendizaje en idioma español como una segunda lengua, por tanto esta política promueve la formación en distintos idiomas y la educación plurilingüe.

La eficacia de los programas de alfabetización contempla una relación medios-fines claramente determinada. Con relación a los medios necesarios para cumplir con los objetivos de los programas, la infraestructura y los materiales educativos son elementos importantes debido a que, si se cuenta con ambos existe la posibilidad de las personas retomen su proceso formativo y se alfabeticen (UIL, 2010). La comparación de la infraestructura y los materiales educativos de los programas de alfabetización se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 12.**  
**Infraestructura y materiales educativos con los que cuentan los programas de alfabetización del Distrito Federal.**

	<b>Programa de Alfabetización Diversificada (SEDU)</b>	<b>Programa de Alfabetización INEA D.F.</b>
<b>Infraestructura</b>	<p>Los espacios físicos son centros destinados para otras actividades: plazas comunitarias, casas del adulto mayor, centros de salud, iglesias, entre otros.</p> <p>Estos pueden cambiar de un momento a otro, según la disponibilidad del responsable del espacio prestado.</p>	<p>Plazas comunitarias con espacios físicos para brindar las clases de educación básica presencial y en línea, actualización del personal docente y reuniones del personal.</p> <p>Son sedes permanentes donde se realizan trámites administrativos.</p> <p>Cuentan con salas para la asesoría de las personas, el préstamo de recursos audiovisuales y salas con equipo de cómputo.</p>
<b>Materiales educativos</b>	<p>Materiales educativos para las personas encargadas de las clases: guías, documentos de trabajo.</p>	<p>Creación de materiales educativos para los asesores educativos.</p> <p>Creación de libros para el adulto mayor en los niveles de alfabetización, primaria y secundaria.</p>

**Fuente:** Elaboración propia con base en el programa de Alfabetización Diversificada de la SEDU y el Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo del INEA.

En este caso no hay mucho que decir al respecto. Se puede apreciar abiertamente que la falta de recursos educativos y de instalaciones adecuadas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede dar un indicio del fracaso de los programas en busca de disminuir el analfabetismo.

Para el programa de alfabetización diversificada se presentan problemas severos por carecer de centros adecuados para alfabetizar a sus estudiantes, ya que no existen espacios destinados para tal fin. Esto significa que el centro educativo puede cambiar de sede de un momento a otro, y puede generar desánimo y desinterés entre las personas que decidieron asistir a las clases. Cosa que también sucede con la falta de materiales adecuados para facilitar los procesos de aprendizaje a los aprendices, elemento del cual también carece este programa de alfabetización.

En cuanto a instalaciones y materiales educativos el programa de alfabetización del INEA D.F. tiene una gran ventaja, ya que cuentan con mejor infraestructura y materiales didácticos que los del programa de la SEDU. Las plazas comunitarias y la elaboración de libros de texto para el impulso de los procesos formativos, son dos elementos importantes para cumplir con los objetivos por el programa.

En relación con los *finés*, necesariamente se tienen que observar los resultados producidos por las políticas de alfabetización, los cuales se relacionan con la naturaleza de sus objetivos y las metas definidas por los programas. Los fines necesariamente tienen una connotación de carácter cuantitativo, porque estos se relacionan con la reducción de los índices de analfabetismo y la cantidad de personas alfabetizadas en un lapso de tiempo determinado. Para el análisis de los fines se presentan los datos sobre las personas atendidas con relación a las alfabetizadas, mostrándose los ingresos y egresos que lograron ambas políticas en los años 2014 y 2015:

**Tabla 13.**  
**Total de personas atendidas y alfabetizadas por los programas de alfabetización del Distrito Federal (2014-2015).**

	2014		2015	
	SEDU	INEA	SEDU	INEA
<b>Personas atendidas</b>	3612	1982	4223	3879
<b>Personas alfabetizadas</b>	381	735	1001	2032

Fuente: Elaboración propia con base en GODF (No 48 2015) e INEA (2015).

Como se observa en la tabla, el número de personas atendidas con relación a las alfabetizadas es inferior a las metas que en un principio establecieron ambas políticas. Por un lado, el programa de Alfabetización Diversificada en el 2014 atendió a 3 mil 612, el total propuesto según sus objetivos, pero eso no se vio reflejado en el número de personas alfabetizadas ya que, solo pudo alfabetizar a 381 (el 10.54 por ciento de la población atendida). Para el 2015, la cifras mejoran pero esos esfuerzos aun no son suficientes, porque de las 4 mil 223 personas atendidas, apenas se alfabetizaron a mil 101 (el 23 por ciento). En dos años, este programa sólo ha alfabetizado a mil 382 personas, menos del uno por ciento del total existentes en el Distrito Federal.

El programa del INEA D.F. ha logrado alfabetizar a una mayor cantidad de personas que su contraparte de la SEDU. Analizando los datos se encuentra que durante los años 2014 el INEA atendió a una menor cantidad de personas que la política de alfabetización de que la Secretaria de Educación de la Ciudad de México, pero el primero de ambos programas alfabetizó a casi el doble de personas. En el año 2015 la cifra de personas atendidas por el INEA D.F. continuó siendo inferior a la del programa de la SEDU y de nueva cuenta alfabetizó al doble de personas que la otra política.

## CONCLUSIONES

El estudio sociológico de los programas para erradicar el analfabetismo en la Ciudad de México debe verse como un acercamiento al análisis de programas sociales, en este caso de alfabetización. Al comienzo de esta investigación se esbozó como idea central explicar el fenómeno del analfabetismo desde el punto de vista teórico, a partir de su estudio en el caso mexicano y por medio del análisis de los programas actuales dedicados a su atención. Es por ese motivo que se recuperaron los elementos de su desarrollo histórico, desde la perspectiva nacional e internacional y se compararon los programas vigentes a nivel local.

Al aproximarse al desarrollo histórico de la Sociología de la educación, se apreció que cada corriente de pensamiento surgió en un momento histórico determinado, pues todas respondieron a la necesidad de abordar el fenómeno educativo en las sociedades industrializadas de mediados del siglo XX. Ante esa situación, la teoría funcionalista abrió el panorama a la institucionalización de la disciplina sociológica de la educación y fue bastante su éxito, que su herencia aún tiene vigencia, principalmente la que la vincula con el mercado, la tecnología y la productividad.

Se demostró que el analfabetismo es un concepto que se ha transformado con el paso del tiempo y la teoría funcionalista tiene una importante influencia sobre este, debido a que los funcionalistas siempre han relacionado las competencias básicas que otorga la alfabetización con los elementos que contribuyen a la liberación de las personas y a la participación en el desarrollo de su sociedad. Es decir, alfabetizar es importante siempre y cuando contribuya a cumplir los requisitos de una sociedad en un momento histórico determinado: para preparar a las personas y que cumplan con una función social, cívica o económica.

Si bien el concepto del analfabetismo se ha diversificado con el paso del tiempo, tanto que en la actualidad considera aspectos multidimensionales, no se puede negar la influencia que ha tenido, y sigue teniendo, la visión funcionalista en su definición. En ese sentido, es innegable la importante atribución que ha tenido la UNESCO en el desarrollo del término, porque desde este organismo se reconoce que el analfabetismo se transforma de acuerdo con los cambios que van ocurriendo en la sociedad, tales como la globalización económica, los cambios en la organización del trabajo y el auge las tecnologías informacionales. A través su historia el analfabetismo no ha perdido su sentido funcional, lo que ha cambiado son los requisitos que la sociedad otorga este, ya que siempre se le ha dado una significación y alcances que van más allá a la ausencia de la capacidades de la lectura, la escritura y el cálculo.

Del análisis del analfabetismo en el caso mexicano, la cuestión central fue conocer si el problema y los programas para su atención fueron modificándose con el paso del tiempo, así como la manera en que lo hicieron. El análisis de este fenómeno en México demostró que sin importar el vínculo existente entre el sistema educativo y otros sistemas de la sociedad, este incluyó siempre la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, para vincularlas con las necesidades de la sociedad mexicana. Ya sea para consolidar el proyecto liberal o para vincular la educación con el desarrollo económico, los programas siempre han buscado extender la educación básica para conseguir los ideales de bienestar social y calidad de vida.

Sin embargo, el problema siguió persistiendo debido a que difícilmente la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo se vincularon con las necesidades reales del país. Si bien existieron decretos presidenciales para disminuir el analfabetismo de la población en general, las reformas poco aportaron a la solución del problema. Porque desde el siglo XIX los programas contra el analfabetismo se pensaron como mecanismo para la mejora en las condiciones de vida de los mexicanos; pero los esfuerzos por hacerla funcional y vincularla con

cuestiones laborales, cívicas o de empoderamiento no dieron resultados. Todas las acciones llevaban consigo buenas intenciones, pero jamás entregaron buenas cuentas. En ese sentido, se concluye que los programas de alfabetización no se han modificado de fondo, pues sólo los ideales cambian, no los contenidos, las exigencias o los resultados que estos arrojan.

Tal aseveración se comprueba con el análisis de las actuales políticas de alfabetización de la Ciudad de México, ya que tanto el *Programa de Alfabetización Diversificada* y el *Programa de Alfabetización y Reducción del Rezago Educativo*, son conceptualmente iguales. Ambos buscan disminuir el analfabetismo de formas parecidas: empleando los mismos métodos de enseñanza y contenidos educativos similares. Se supone que con la enseñanza básica y la recuperación de los saberes previos de las poblaciones adultas, se desarrollaran las habilidades acorde a las exigencias del contexto mexicano; sin embargo, ninguna de ellas ha establecido de manera concreta la forma en cómo se realizará tal vinculación

Ni una ni otra de dichas políticas han logrado alcanzar impactos más amplios, relacionados con otros temas que sean socialmente significativos: como el desarrollo sostenible, la integración cultural, la empleabilidad, la construcción ciudadana o el envejecimiento activo. Esto porque sus modelos educativos difícilmente tienen que ver con los intereses de las poblaciones afectadas, esa es la razón por la cual los programas de alfabetización actuales han entregado mínimos resultados en la disminución de este problema. En la actualidad, la intención de la alfabetización se encamina sólo a mejorar las capacidades de las personas en el manejo de la información, que les permita comunicarse de manera adecuada para desenvolverse en su comunidad. Esto explica porque persisten los resultados poco alentadores entregados hasta el momento ambos programas.

El Programa de Alfabetización Diversificada obtuvo resultados austeros, porque ha atendido a un segmento reducido de la población. Aunque a primera vista los resultados de la política de alfabetización del INEA D.F. son mejores, en

el fondo esto no es así. Tomando en consideración las metas establecidas por el INEA en el Distrito Federal, se nota que los resultados entregados hasta el momento se encuentran por debajo de las expectativas. De las 13 mil personas por incorporar y alfabetizar anualmente, se observó que en 2014 se incorporaron a poco menos de 2 mil personas y sólo se alfabetizaron 735, lo que corresponde un 5.6 por ciento del total de ese año. En el 2015 las cifras de incorporación y alfabetización mejoraron, no obstante el número de personas alfabetizadas es reducido si se compara con los resultados anuales esperados.

Sumando los resultados entregados por las políticas de alfabetización se obtiene que, en el periodo de 2014 a 2015 se incorporaron a ambas un total de 13 mil 296 personas, lo que corresponde a un 8.9 por ciento del total general de personas analfabetas. En términos de alfabetizados las cifras son aún menos alentadoras, ya que de esas 13 mil sólo pudieron alfabetizarse un total de 4 mil 149 personas, lo que corresponde a un 31.2 por ciento de la población atendida durante los primeros dos años de operación de los programas, y a un 2.9 por ciento del total de población analfabeta existente en la ciudad. De mantenerse la anterior tendencia, la disminución del analfabetismo seguirá un ritmo del 1.5 por ciento anual, lo que quiere decir que para cuando los programas concluyan, estos sólo habrán alcanzado una disminución del analfabetismo de entre el 5 al 7 por ciento para el año 2018.

La reducción tan tenue del analfabetismo durante los dos primeros años de ambos programas, no responde a la falta de difusión, infraestructura, materiales o personas para alfabetizar. Digo esto porque el INEA acarrea una amplia trayectoria en el tratamiento de este problema; lleva más de 35 años desarrollando infraestructura, creando materiales educativos, desarrollando su modelo de enseñanza y capacitando personal operativo para el cumplimiento de la tarea. Si bien, el INEA D.F. ha alfabetizado a un mayor número de personas que su contraparte de la SEDU, la reducción del número de personas analfabetas es insuficiente, porque cuenta con más y mejores medios para cumplir con dicha



finalidad. Es más, debería de ser una misión más sencilla alfabetizar a la población por parte del INEA, ya que si se compara con la de la SEDU, se muestra que la última se encuentra apenas en proceso de construcción.

Si bien es cierto que el programa de la Secretaria de Educación de la Ciudad de México lleva poco tiempo de operación, no se vislumbra que este desarrolle una propuesta diferente a la que plantea el INEA, porque como se analizó en el tercer capítulo las visiones conceptuales, modelos educativos, métodos de enseñanza y contenidos temáticos son semejantes entre una y otra. La diferencia sustancial de ambos programas es la infraestructura, la cual marca una tenue diferencia en cuanto a resultados se refiere.

La cuestión aquí no se relaciona los problemas de expansión, poca participación de la gente o los tiempos dedicados a la formación de las personas. Desde esta óptica la problemática reside en la pobre oferta educativa que ambos programas proponen, la cual ha predominado históricamente: la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas. Ni una ni otra política ofrecen servicios educativos que otorguen valor, algo más a las personas, elementos útiles conforme sus intereses, algo que atrape su atención o que cambie su perspectiva de la situación en la que viven. El simple hecho de ser personas iletradas no es razón suficiente para hacer a la gente asistir a las sesiones de alfabetización para educarse.

Las intenciones de los actores gubernamentales no son suficientes para mejorar el problema, porque hacen falta propuestas educativas acordes las necesidades de las personas, que realmente consideren sus intereses y en realidad las requieran. Tomar en consideración a los actores a quienes se dirige la intervención gubernamental, podría convertirse en una buena alternativa ante la negativa de resultados satisfactorios. Considerar tan solo las recomendaciones de las instituciones internacionales, es solo una parte para la instrumentación de programas con un verdadero impacto social. Ambas políticas siguen en buena

medida las recomendaciones en materia de política social provenientes del extranjero; sin embargo, la realidad social nos dice que resultan insuficientes para atender un problema manifiesto tanto a nivel local, regional, nacional y global.

A principios del 2016, tanto el Programa de Alfabetización Diversificada como el Programa de Alfabetización del INEA D.F., establecieron un acuerdo de colaboración entre ellos para mejorar sus metas con relación a los dos años anteriores y apoyarse conjuntamente en el abatimiento del analfabetismo en la Ciudad de México. No obstante, la alfabetización de la población se realizará con los métodos, aprendizajes y materiales educativos creados por el INEA D.F. Desde mi punto de vista, considero imperioso reformar la manera de brindar los servicios educativos de alfabetización. Es necesario crear conciencia de que la innovación es un factor importante para superar la situación de un problema que parece no puede solucionarse porque, por más que este se trata, no desaparece y, por el contrario, se nota que todavía seguirá persistente en la sociedad mexicana.

Ojalá dicho convenio obtenga mayores impactos en la reducción del analfabetismo y mayores beneficios para las poblaciones beneficiarias, porque las experiencias previas aun dejan pendientes que son necesarios atender a la brevedad. Quizás sea el momento de dejar atrás los paradigmas que nos han acompañado históricamente, para ofrecer servicios con la calidad necesaria para atender las demandas de nuestra sociedad. Aún hay tiempo para cambiar el rumbo, espero que así sea.

## LISTA DE REFERENCIAS

### Libros y revistas.

Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. México: Lumen-Humanitas.

Aparicio Cabrera, A. (2014). Historia de la economía mundial 1950-1990. *Economía Informal*, 1(385), 70-83.

Apple, M. W. (1993). *El conocimiento oficial: la educación oficial en una era conservadora*. Barcelona: Paídos Ibérica.

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arce Gurza, F. (1981). En busca de una educación revolucionaria 1924-1934. En J. Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre la historia de la educación en México* (pp. 145-185). México: El Colegio de México.

Ávalos Tenorio, G. (2001). *Leviatán y Behemoth: Figuras de la idea del Estado*. Distrito Federal: UAM Xochimilco.

Bazant, M. (1994). La capacitación del adulto al servicio de la paz y el progreso (1976-1910). En A. San Román Vázquez, *Historia de la alfabetización y la educación para adultos en México* (pp. 243-288). México: SEP-COLMEX.

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bermúdez Brauns, M. T. (1994). Una población instruida, base de la sobrevivencia nacional (1857-1876). En A. San Román Vázquez, *Historia de la alfabetización y educación para adultos en México* (pp. 186-239). México: SEP-COLMEX.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Sevilla: Akal.

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discursos pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blázquez Domínguez, C. (1990). Escoceses y yorkinos : la crisis de 1827 y el pronunciamiento de José Rincón en el Puerto de Veracruz. *Anuario(VII)*, 17-34.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.
- Boltvinik, J. (2003). Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. *Papeles de población*, 9 (38), 9-25.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brunet Icart, I., & Morell Blanch, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta.
- Caballero, A., & Medrano, S. (2011). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez, *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)* (pp. 360-402). México: SEP/COLMEX.
- Cantaño, G. (2004). Max Weber y la educación. *Espacio Abierto*, 13(3), 395-404.
- Cardiel Reyes, R. (2011). El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez, *Historia de la*

*Educación Pública en México (1876-1976)* (pp. 327-359). México: CFE/SEP.

Cardoso, Ciro (Coord.) (1981). *México en el siglo XIX (1821-1910): Historia económica y de la estructura social*. México: Nueva imagen.

Carranza Palacios, J. A., & Díaz de Cossío, R. (2000). *La lucha por la educación de los adultos. Una Crónica de una historia siempre apasionada, a veces triste*. México: NORIEGA.

Castillo, A. J., & Herrera Gómez, M. (2004). Generación y transformación de las instituciones sociales: los procesos morfoestáticos y los procesos morfogenéticos. *Española de Investigaciones Sociológicas*, 49-84.

Castro Muñoz, J. D. de. (2011). *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional de Educación para Adultos*. México: INEA.

Citarella, L. (1990). México. Contexto histórico y antecedentes de la educación indígena. En F. Chiodi, *La educación indígena en América Latina* (pp. 13-37). Santiago: UNESCO/OREALC.

Clark, B. R. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.

Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen-UAM Azcapotzalco.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.

Criado, E. M. (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2, 9-27.

Criado, E. M. (2013). Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo. *Praxis Sociológica*, 17, 89-106.

- Davis, K., & Moore, W. (1972). Algunos principios de la estratificación. En R. Bendix, & S. M. Lipset, *Clase, status y poder. Tomo I* (pp. 185-203). Madrid: Fundación Foessa-Euroamerica.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Demarchi, F., & Ellena, A. (1986). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Didier Pino, N. A. (2014). Capital Humano Nominal, Empleabilidad y Credencialismo. *Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 19-27.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. México: Ediciones de la Piqueta.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Mexico: Peninsula.
- Escalante Gonzalbo, F. (2009). *Ciudadanos Imaginarios*. México: El Colegio de México.
- Espinoza Díaz, Ó. (2008). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-10.
- Estrada Guevara, Á., & Mariscal Landín, D. (2010). Filosofía. política y educación en los primeros años de la vida independiente. *La Lámpara de Diógenes*, 11(20-21), 9-30.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Galeana Valdés, P. (1999). Clericalismo y soberanía. En P. Galeana Valdés, & R. Blancarte, *Relaciones Estado Iglesia: encuentros y desencuentros* (pp. 93-111). México: Archivo General de la Nación.
- Galeana Valdés, P. (2012). La construcción del Estado laico mexicano. En M. Moreno-Bonet, & R. M. Álvarez de Lara, *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010* (pp. 3-9). México: FFyL/IIJ, UNAM.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Jaldón, C., & Domínguez Gómez, J. A. (2005). *Sociología de la educación. Manual para maestros*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Gómez Navas, L. (2011). La Revolución Mexicana y la educación popular. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez, *Historia de la Educación Pública en México* (pp. 116-156). México: FCE/SEP.
- Greaves, C. (1994). Un nuevo sesgo: 1958-1964. En A. S. Ibarrola, *Historia de la albetización y de la educación de adultos en México* (pp. 547-575). México: COLMEX.
- Guerra, François X. (1998). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, 2 volúmenes. México: FCE, 543 pp.
- Hale, C. (1994). *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. México: Siglo XXI.
- Halsey, A., Floud, J., & Anderson, A. (1997). *Education, economy and society*. New York: Oxford University Press.
- Herrera, S. (2010). La importancia de la educación en el desarrollo: la Teoría del Capital Humano y el perfil de edad. Ingresos por nivel educativo en Viedma y Carmen de Paragones. *Pilquen*, 12(13), 1-9.
- Ibarra García, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. *Acta Sociológica* (60), 11-38.

- Infante, M. I., & Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO/AECID.
- Karabel, J., & Halsey, A. (1977). *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarín Miranda, F. (1995). Las campañas de alfabetización y la instrucción de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3(3), 79-98.
- Lella, C., & Ezcurra, A. M. (1984). El Programa Nacional de Alfabetización: una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores. *Revista Mexicana de Sociología*, 39-56.
- Leyva López, S., & Cárdenas Almargro, A. (2002). Economía de la educación: Capital Humano y rendimiento educativo. *Análisis Económico*, 17(36), 76-106.
- Lira García, A. A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas. *Translaciones*, 126-149.
- López Ruiz, O. J. (2012). La 'Inversión' del Capital Humano y la Inversión en Capital Humano. *Gestión de las personas y tecnología* (13), 71-84.
- Loyo, E. (1994a). Educación de la comunidad, tarea prioritaria (1920-1934). En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la Alfabetización y de la Educación para Adultos en México* (pp. 340-411). México: SEP/INEA.
- Loyo, E. (1994b). El Cardenismo y la educación de adultos. En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la Alfabetización y de la Educación para Adultos en México* (pp. 414-465). México: SEP/INEA.
- Loyo, E. (1994c). Las urgencias de nuevos caminos, 1964-1970. En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la alfabetización y educación para adultos en México* (pp. 579-607). México: SEP/INEA.



- Marx, K. (1991). *El capital: crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Marx, K., & Engels, F. (1958). *La sagrada familia y otros escritos filosóficos de primera época*. México: Grijalbo.
- Marx, K., & Engels, F. (1978). *Manifiesto del partido comunista*. México: Cultura Popular.
- Matute, Á. (2011). La política educativa de José Vasconcelos. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México* (pp. 166-182). México: FCE/SEP.
- Mead, G. H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mendieta Ramírez, A. (2013). El Maximato: mito y realidad del poder político en México. *Comunicación Vivat Academia*, 15(125), 52-67.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México (1821-1911)*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Mendiola Escobedo, D., & Pérez García, A. R. (2008). La idea de la Educación de Durkheim con motivo del ciento cincuenta aniversario de su nacimiento. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 29(8), 109-120.
- Menéndez, R. (2012). Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación. *Estudios*, (10), 191-203.
- Morales Zúñiga, L. C. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Reflexiones*, 88(1), 155-162.
- Padua, J. (1984). *Educación, industrialización y progreso técnico en México*. México: COLMEX-CEPAL.
- Pareلمان, L. & Vargas, P. (2013). Credencialismo y recomendación: las bases de la reproducción de la clase obrera siderúrgica en la Argentina Contemporánea. *Antipoda*, 17, 153-174.

- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Parsons, T. (1976). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad Americana. *Revista de Educación*, 242, 64-83.
- Poy Castro, R. (2010). Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de educación*, 1, 149-169.
- Rámirez Torres, L. M. (2007). El pensamiento de Carlos Marx y la educación contemporánea. En M. E. Murueta, *Educación en cuatro tiempos: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, interpretados para el siglo XXI* (pp. 81-101). México: Amapsi.
- Rojas León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación. *Revista Educación*, 38(1), 33-58.
- Sarup, M. (1984). *Las perspectivas interaccionista y marxista en la sociología de la educación : una introducción*. *Revista de educación*, 1, 63-69.
- Schmelkes, S. (2010). Educación básica de adultos. En A. A. Giorguli, *Los grandes problemas de México VII: Educación* (pp. 577-597). México: COLMEX.
- Schutz, A. (1997). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Smith, H. (1962). El concepto de "Institución". Usos y tendencias. *Estudios Políticos*, 93-104.
- Sotelo Inclán, J. (2001). La educación socialista. En F. Solana, R. Cardiel reyes, & R. Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México* (pp. 234-325). México: FCE/SEP.
- Staples, A. (1981). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Z. Vázquez, *Ensayos sobre la historia de la educación en México* (pp. 115-170). Mexico: El Colegio de México.

- Staples, A. (1994). Leer y escribir en los Estados del México independiente. En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la Alfabetización y de la Educación para Adultos en México* (pp. 134-183). México: Secretaria de Educación Pública/Instituto Nacional de Educación para Adultos.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En P. Escalante Gonzalbo, *Historia mínima. La educación en México* (pp. 97-126). México: El Colegio de México.
- Talancón Escobedo, J. H. (2006). Benito Juárez: la educación y el Estado. *Revista del Posgrado de Derecho UNAM*, 2(3), 49-71.
- Tanck Estrada de, D. (2012). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Aleph*, 494-513.
- Tanck Estrada de, D. (1994). La alfabetización: Medio para formar ciudadanos de una democracia 1821-1840. En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la alfabetización y educación para adultos en México* (pp. 108-132). México: SEP-COLMEX
- Torres, C. A. (1995). Políticas Nacionales de Educación de Adultos en México, 1976-1988. En C. A. Torres, *La política de la educación no formal en América Latina* (pp. 85-110). México: Siglo XXI.
- Torres, C. A. (1993). Cultura política de la alfabetización. Descripción y análisis de las relaciones entre educación de adultos y sectores populares urbanos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(3), 15-65.
- Torres Septién, V. (1994a). En busca de la modernidad, 1940-1960. En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la alfabetización y educación para adultos en México* (pp. 469-544). México: SEP/INEA.
- Torres Septién, V. (1994b). Reforma y práctica, 1970-1980. En A. San Román Vázquez, & C. Christlieb Ibarrola, *Historia de la alfabetización y educación para adultos en México* (pp. 611-683). México: SEP/INEA.

- Weber, M. (1972). *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

## **Mesografía.**

- Aguerrondo, L. (s.f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>.
- Castro Mussot, L. M. (Coord.) (2015). *La palabra. Guía del Alfabetizador*. México: Instituto Nacional de Educación para los Adultos. Recuperado de [http://www.inea.gob.mx/colaboracion/asuntos\\_internacionales/documentos/pdf/Paquete\\_del\\_alfabetizador\\_3.pdf](http://www.inea.gob.mx/colaboracion/asuntos_internacionales/documentos/pdf/Paquete_del_alfabetizador_3.pdf)
- Coleman, J. S., Campbel, E., Hobson, C., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Oportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0Byhtrdi1KzqBRmdDQIhfM3NLeDA/view>
- CONEVyT (2007). Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. México: INEA. Recuperado de [http://www.conevyt.org.mx/colaboracion/paquete\\_basico\\_formacion/doctos\\_consulta/conevyt.pdf](http://www.conevyt.org.mx/colaboracion/paquete_basico_formacion/doctos_consulta/conevyt.pdf)
- INEA (2015). *INEA en números. Instituto Nacional de Educación para los Adultos*. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <http://www.inea.gob.mx/ineanum/>
- INEA (2013). *Paquete del alfabetizador. Etapa inicial de educación básica: la palabra. Guía del alfabetizador*. México: SEP. Recuperado de

[http://www.conevyt.org.mx/cursos/para\\_asesor/auto\\_asesores/descargar/008\\_alfa\\_inicial.pdf](http://www.conevyt.org.mx/cursos/para_asesor/auto_asesores/descargar/008_alfa_inicial.pdf).

INEA (2010). *Plazas comunitarias*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 en [http://df.inea.gob.mx/portal\\_plazas/inicio.php](http://df.inea.gob.mx/portal_plazas/inicio.php)

INEA (2009). *Plazas comunitarias en el proyecto de reingeniería. Manual de organización y procedimientos*. México: Dirección de Acreditación y Sistemas/Instituto de Ingeniería de la UNAM. Recuperado de [https://issuu.com/reingenieriaplazas/docs/manual\\_reingenieria](https://issuu.com/reingenieriaplazas/docs/manual_reingenieria)

INEGI (2014). *Sistema para la consulta de las Estadísticas Históricas de México 2014*. Recuperado el 26 de septiembre de 2015 de <http://dgcnesyp.inegi.org.mx/cgi-win/ehm.exe/CI030070>

Itzcovich, G. (2013). *Viejas y nuevas formas de analfabetismo*. Madrid: OEI/IPE/UNESCO/SITEAL. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/cuadernos/436/viejas-y-nuevas-formas-de-analfabetismo>.

Instituto Cervantes (2009). Diccionario de términos clave de enseñanza del español como lengua extranjera: competencia comunicativa. México: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

Lerena Alesón, C. & Fernández Enguita, M. (1988). *La investigación educativa en Sociología*. Jornadas sobre Investigación Educativa en España. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://sociologicalthinktanksblog.files.wordpress.com/2014/09/lerena-alesc3b3n-carlos-y-mariano-fernc3a1ndez-enguita-la-investigacic3b3n-educativa-en-sociolgc3ada-1988.pdf>.

MEVyT (27 de abril de 2010). La palabra: presentación. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de [http://www.conevyt.org.mx/promo\\_mevyt/la\\_palabra/index.html](http://www.conevyt.org.mx/promo_mevyt/la_palabra/index.html)

- Núñez Carpizo, E. (2010). *El positivismo en México: impacto en la educación*. México: Comisión Organizadora de Festejos del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana. Recuperado de <http://www.derecho.unam.mx/investigacion/publicaciones/librosfac/pdf/pub03/11DraNunez.pdf>
- Parra, Meza, O. (2012). *Análisis comparativo de dos modelos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Estado de Guanajuato: El Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos INAEBA y el INEA* (Tesis de maestría) Guanajuato. México: Flacso. Recuperado de: <http://bibdigital.flacso.edu.mx:8080/dspace/handle/123456789/2575>
- Sémber, C. (2006). *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas/Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/6130-estratificacion-social-y-clases-sociales-una-revision-analitica-de-los-sectores>.
- SEP (23 de septiembre de 2013). *Historia de la SEP. Creación de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 26 de septiembre de 2015 de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Historia\\_de\\_la\\_SEP#.VsdRetAoFV0](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.VsdRetAoFV0)
- Solórzano Benítez, M. R. (2007). Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo. *Revista IPLAC*, (1), Recuperado de [http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93:una-mirada-a-las-tendencias-actuales-del-analfabetismo-en-el-mundo&catid=15&Itemid=152](http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=93:una-mirada-a-las-tendencias-actuales-del-analfabetismo-en-el-mundo&catid=15&Itemid=152)
- Suárez, G. (2014, 22 de enero). Ocho mil adultos, a alfabetización, en El Universal [en línea]. Consultado el 20 de diciembre de 2015, en <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/impreso/ocho-mil-adultos-a-alfabetizacion-121284.html>

Torres Hernández, A. (9 de septiembre de 2015). *La educación en el México independiente*. Recuperado el 24 de noviembre de 2015, de Firmas Milenio: [http://www.milenio.com/firmas/alfonso\\_torres\\_hernandez/educacion-Mexico-independiente\\_18\\_588721143.html](http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/educacion-Mexico-independiente_18_588721143.html)

UIL (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186371s.pdf>

UIL (2013). *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización*. Hamburgo: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002234/223449S.pdf>

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación para Adultos*. Hamburgo: Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes*. Dakar: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>

UNESCO (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible (2005-2014): plan de aplicación internacional*. Paris:

Sector de Educación de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>

### Documentos Oficiales.

DOF (1921, 3 de octubre). Decreto por el que se crea la Secretaría de Educación Pública, publicado el 3 de octubre, Secretaria de Educación Pública, [en línea]. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Historia\\_de\\_la\\_SEP#.Vr04sB62Gp0](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.Vr04sB62Gp0)

DOF (1973, 29 de noviembre). Ley Federal de educación. Secretaria de Educación Pública, publicado el 29 de noviembre, [en línea]. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)

DOF (1975, 31 de diciembre). Ley Nacional de Educación para Adultos. Secretaria de Educación Pública, [en línea]. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975)

DOF (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, publicado el 30 de mayo. [en línea]. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

DOF (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, publicado el 31 de mayo, [en línea]. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

DOF (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, publicado el 20 de mayo, [en línea]. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014)

DOF (2014). *Programa Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018*, publicado el 8 de mayo. Secretaria de Educación



Pública, [en línea]. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014)

GODF (2013). *Aviso por el cual se dan a conocer los Lineamientos y Mecanismos de Operación de la Actividad Institucional, Inclusión y Cobertura en Educación y Eficiencia Terminal dentro de la que se encuentra la "Alfabetización Diversificada"*, publicadas el 27 de noviembre de 2013, No. 1742. Secretaría de Educación de la Ciudad de México, [en línea] Recuperado de [http://www.consejeria.df.gob.mx/portal\\_old/uploads/gacetas/5295553e6ec1a.pdf](http://www.consejeria.df.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/5295553e6ec1a.pdf)

GODF (2013). *Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018*, publicadas el 11 de septiembre. Administración Pública del Gobierno del Ciudad de México, [en línea]. Recuperado de [http://www.consejeria.df.gob.mx/portal\\_old/uploads/gacetas/522fe67482e50.pdf](http://www.consejeria.df.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/522fe67482e50.pdf)

GODF (2014). *Reglas de operación del programa Alfabetización diversificada*, publicadas el 30 de enero de 2014, No. 1788 Bis. Secretaría de Educación de la Ciudad de México, [en línea]. Recuperado de [http://www.consejeria.df.gob.mx/portal\\_old/uploads/.../52e9f380c2d0e.pdf](http://www.consejeria.df.gob.mx/portal_old/uploads/.../52e9f380c2d0e.pdf)

GODF (2015). *Aviso por el cual se dan a conocer las Reglas de Operación del Programa Alfabetización para el ejercicio fiscal 2015*, publicadas el 30 de enero de 2015, No. 21 Tomo II. Secretaría de Educación de la Ciudad de México, [en línea]. Recuperado de <http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/2015/secretarias/educacion/Alfabetizacion.pdf>

GODF (2015). *Lineamientos para la Evaluación Interna 2015 de los Programas Sociales del Distrito Federal Operados en 2014*, publicadas el 11 de marzo N° 48. Secretaria de Educación de la Ciudad de México, [en línea].

Recuperado de  
[http://www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/files/pdfs\\_sueltos/eva\\_int\\_2014.pdf](http://www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/files/pdfs_sueltos/eva_int_2014.pdf)

GODF (2015). *Aviso por el cual se da a conocer la evaluación interna del Programa de Alfabetización Diversificada*, publicado el 29 de junio de 2015, No. 121 TOMO II. Secretaría de Educación de la Ciudad de México, [en línea]. Recuperado de  
[http://www.educacion.df.gob.mx/oip/2015/Art14/F\\_XXI/2do\\_Tri/EvaluacionInterna\\_2014\\_PA.pdf](http://www.educacion.df.gob.mx/oip/2015/Art14/F_XXI/2do_Tri/EvaluacionInterna_2014_PA.pdf)

INEA D.F (2015). *Lineamientos operativos INEA D.F. 2015*. Secretaria de Educación Pública. Recuperado de  
[http://df.inea.gob.mx/reglas/Lineamientos\\_de\\_operacion\\_2015.pdf](http://df.inea.gob.mx/reglas/Lineamientos_de_operacion_2015.pdf)

Pérez Gómez, P., Rocha Jaime, M. P. & Bautista Vargas, A. L. (2006). *La alfabetización inicial. Paquete de formación para asesores*. México: Instituto Nacional de Educación de Adultos.

SEDU (2014). *Guía del alfabetizador. Programa de alfabetización 2014*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Inclusiva e Complementaria.

SEP (1942). *Ley Orgánica de La Educación Pública Reglamentaria De Los Artículos 3°, 31, Fracción I; 73 Fracciones X Y XXV; Y 123, Fraccion XII. De La Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos*. México: Congreso de la Unión. Recuperado de  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_23011942.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf)

SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Secretaria de Educación Pública. Recuperado de  
[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.Vr3nKtAoFV2](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.Vr3nKtAoFV2)

## LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CDMX	Cuidad de México
CONEVyT	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
DOF	Diario Oficial de la Federación
GODF	Gaceta Oficial del Distrito Federal
IEEA	Instituto Estatal de Educación para Adultos
IMSS-COPLAMAR	Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados
INEA	Instituto Nacional de Educación para los Adultos
INEA D.F.	Delegación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el Distrito Federal
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MEVyT	Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo
MPG	Método de la Palabra Generadora
PGD	Programa General de Desarrollo de la Ciudad de México
Pronalf	Programa Nacional de Alfabetización
SEDU	Secretaría de Educación del Distrito Federal
SEP	Secretaría de Educación Pública
UIL	Instituto de formación continua de la UNESCO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)