

13
25.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"

"LA ALFABETIZACION EN MEXICO
EN LA DECADA DE LOS OCHENTA"
(Análisis de sus fines y estrategias)

TESINA QUE PARA OBTENER
EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

GLORIA ELVIRA HERNANDEZ FLORES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1989



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.

I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I MARCO TEORICO	4
1. Los elementos del Bloque Histórico	5
2. Educación	11
3. Analfabetismo	15
4. Alfabetización	19
5. El Método de Alfabetización	23
CAPITULO II EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACION ...	38
1. Contexto en que surge	38
2. Estrategias y fines	47
3. Método de alfabetización	50
4. Determinación de contenidos	54
5. Los alfabetizadores	57
6. El alfabetizando	62
CAPITULO III ALGUNOS ELEMENTOS PARA EL ANALISIS	65
1. La política del Estado en la implanta- ción del Programa Nacional de Alfabeti- zación	68
2. El uso del Método Palabra Generadora ..	82
3. La relación educador-educando	90
CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFIA	126

I N T R O D U C C I O N

El abordaje de la educación para adultos en la actualidad resulta relevante pues a fines de la década pasada y principios de ésta, esta práctica educativa se incorpora desde el Estado - con formas y procedimientos diferentes a como se venía haciendo en tiempos pasados. Es en los setentas cuando se crean metodologías, materiales, formas de planeación, de administración e - incluso instituciones dirigidas especialmente para los adultos, así se pueden citar la creación del CEMPAE, la Ley Nacional de Educación para Adultos, el método de la Palabra Generadora, los libros de Primaria Intensiva para Adultos, los de Secundaria -- Abierta, la creación del Programa Nacional de Alfabetización y la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos específicamente.

Debido a que estas acciones se dirigen a sectores de la - población consideradas marginadas en el sentido de pertenecer a la clase dominada, su demanda de educación y la respuesta del - Estado hacia ellos se presenta como un espacio de negociación, de legitimación y en última instancia de creación de hegemonía. En este sentido y dadas las condiciones que vivía el país a - - principios de los ochentas, el presente estudio se centra sólo en los primeros años de la década señalada y sólo toma aquellas acciones de alfabetización que se organizan desde el Estado, -- sin tomar en cuenta otras prácticas alfabetizantes no gubernamentales que existiendo no son el propósito de este estudio.

Por otro lado, el análisis toma en cuenta dos aspectos -- centrales: los fines, entendiendo que la práctica educativa organizada en el PRONALF rebasaba los propósitos estrictamente -- educativos, y que inmerso en una búsqueda de consenso, tuvo singular significado, pues las condiciones económicas y políticas fundamentalmente le possibilitaban al gobierno la apertura de -- nuevas formas de negociación con los grupos marginados. Se entiende así por fines los propósitos amplios implícitamente man_ejados en el PRONALF y cuya puesta en marcha por lo tanto, articuló otros niveles como el político, el ideológico y el económico principalmente.

Un segundo aspecto a que se hace referencia son las estrategias entendiendo por ellas las formas concretas para lograr -- estos fines, pero considerando que en la habilidad para su logro toma en cuenta tanto la caracterización del grupo a quien -- se dirige la acción, como las posibles reacciones contras a sus fines, y por supuesto los beneficios que le puede aportar una y no otra estrategia. En este sentido se toman tres elementos que permiten analizar las estrategias. Uno es el propio método de alfabetización que visto como elemento de análisis remite a los contenidos y a su fundamentación. Un segundo elemento son -- los alfabetizadores retomando principalmente las formas de incorporación al PRONALF y su capacitación. Y el tercer elemento son los alfabetizandos de los que se considerará sus formas de incorporación o su rechazo al PRONALF, así como su participación en el propio proceso de aprendizaje en el ámbito del círculo de estudios.

De esta manera se pretende aproximarse al análisis de una práctica educativa que es la alfabetización, para lo que se toman diferentes niveles; así se puede encontrar un aspecto didáctico, el ideológico, y el político y el económico pero llevados en una dirección: el análisis macrosocial de la alfabetización como una práctica pedagógica hegemónica.

El trabajo consta de tres capítulos. El primero que es el marco teórico y que retoma fundamentalmente las posturas de Antonio Gramsci y la de Paulo Freire para tomar elementos teóricos que permitan explicar los problemas de la realidad que se están estudiando. El segundo capítulo que es una recopilación descriptiva tanto del contexto como del propio PRONALF. Y el tercer capítulo que es un análisis del programa citado tomando los elementos del marco teórico, así como materiales, datos acerca del desarrollo de dicho programa y de los acontecimientos socioeconómicos del momento.

CAPITULO I
MARCO TEORICO

La presentación de este marco teórico responde a la necesidad de rescatar elementos teóricos y conceptuales que permitan - el estudio de una práctica social educativa concreta: la alfabetización. La manera de acercarse a este estudio parte, como ya se ha mencionado, es la premisa de que la educación es una práctica social, que no sólo se circunscribe al mundo institucional y que aún allí ha de analizarse a la luz de los elementos que la influyen y determinan y de los que ella misma forma parte (políticos, ideológicos, económicos, etc.). Partiendo pues de esa -- premisa es necesario explicar a través de una teoría, cuales son los elementos constitutivos, orgánicos, dinámicos y contradictorios que dan vida a la sociedad en un momento histórico determinado, de manera que el análisis de un fenómeno educativo concreto debe contemplar la explicación de cómo funciona una sociedad, para así establecer el primer nivel de análisis es decir el nivel marcosocial que nos da elementos que interpretan las relaciones que se dan entre educación y sociedad. La postura teórica - que dentro del marxismo da mayor número de elementos para este nivel de análisis, es la que representa Antonio Gramsci por ese motivo se ha retomado. Se dice que representa o brinda mayores elementos porque analiza con mayor profundidad la parte superestructural del bloque histórico sin desconocer la importancia de la estructura económica y no sólo eso, sino que al analizarlas - como unidad dialéctica supera al economicismo y no ata a la edu-

cación como un aparato ideológico del estado que la condena sólo a la reproducción ideológica.

De esta manera se parte del nivel marcosocial para después llegar al ámbito concreto de la alfabetización. Otro teórico que ha aportado elementos a partir de las reflexiones de una práctica concreta con adultos ha sido Paulo Freire, por tal motivo en esa aportación se encuentran aquellos elementos teóricos - que explican e interpretan esa práctica educativa partiendo de - particularidades: la concepción del adulto analfabeta, las formas de alfabetización, la concepción del educador de adultos; todos ellos cobran significado si se analizan dentro del ámbito -- de la crítica a la educación bancaria y su opuesto, la educación liberadora. Esta teoría de la educación permite así analizar -- con herramientas teóricas el objeto propuesto.

1. *Los elementos del bloque histórico*

Se parte del planteamiento de que la sociedad se ha desarrollado por bloques históricos. Un bloque histórico está formado por la estructura y la superestructura en estrecha relación orgánica, es decir, no sólo la segunda es un reflejo mecánico de la primera, sino que existe una relación dinámica sobre la base del ejercicio de la hegemonía de una clase social sobre otra en un período histórico determinado. Para explicar cada una de las -- partes que forman el bloque histórico es necesario hacer alusión a la gran división que existe entre estructura económica y superestructura. En la primera de ellas se encuentran grupos sociales y medios de producción. Estas relaciones que se dan en su -

interior determinan la función que los grupos humanos juegan en la sociedad. Es decir, la sociedad se encuentra dividida en clases sociales y el papel que cada una de ellas tiene está determinado por su ubicación dentro de la estructura económica.

Existen grupos sociales que son los propietarios de los medios de producción, mientras que otros sólo venden su fuerza de trabajo. De esta manera se crean relaciones sociales de producción en donde cada una de las clases tiene intereses concretos y por ello mismo son contradictorios, dando lugar a la lucha de --clases como un enfrentamiento constante y dinámico.

En este plano se encuentra un elemento que es el de la dominación de una clase (propietaria de los medios de producción) sobre otra (que vende su fuerza de trabajo) lo que permite que -existan condiciones de explotación. En el modo de producción capitalista, la dominación se explica por medio del proceso de acumulación de capital de la clase dominante que al sustraer para -sí la plusvalía, explota la fuerza de trabajo de la clase dominada.

En el plano de la superestructura se encuentran aquellas -instituciones (como la iglesia, la escuela, los sindicatos, los medios masivos de comunicación, los partidos políticos, etc.) y concepciones que le permiten a la clase dominante dar coherencia al conjunto de la sociedad en torno a la base económica, y por -ello mismo le permiten también conservar su posición.

Dentro de este plano existen dos ámbitos claramente diferenciados: el de la sociedad política o Estado y el de la sociedad civil en donde se encuentran el conjunto de las institucio--

nes y aparatos anteriormente señalados.

Ahora bien, estructura y superestructura se conciben como planos diferenciados, pero estrechamente relacionados. Es decir, la estructura o base determina el carácter de la superestructura, pero las condiciones, avances o cambios de ésta influyen en la primera.

El vínculo orgánico que existe entre estos planos está dado por un grupo que son los intelectuales y que apegados a una clase social crean las concepciones políticas, religiosas, filosóficas, etc., que se difunden en el resto de la sociedad a través de las instituciones que forman la sociedad civil. Este grupo no es autónomo sino que representa los intereses de la clase que es propietaria de los medios de producción en un bloque histórico determinado.

A la clase en el poder entonces, no sólo le basta con ser propietaria de los medios de producción, sino que requiere y tiene que crear una serie de instituciones que organizan a la sociedad de tal forma que le permiten el ejercicio de su hegemonía. La hegemonía se lleva a cabo por medio de dos funciones íntimamente relacionadas: la de dominio y la de dirección. La función de dominio consiste principalmente en aquellas acciones de coersión, de fuerza y las lleva a cabo con los grupos no aliados. Aunque aquí se cumplen también acciones que tienen como fin la creación de consenso. La función de dirección se refiere a las acciones que tienen como fin contar con el consenso de los grupos aliados. Para ello, la clase en el poder crea un proyecto político que expresa su concepción de sociedad, y busca que se -

difunda y acepte como la única y necesaria dentro del bloque histórico, es decir que le facilite ejercer su hegemonía. Así esta clase crea las condiciones a nivel superestructural que favorezcan su conservación.

En el ejercicio de la hegemonía, de dominio y de dirección, el Estado cumple un papel fundamental, ya que por medio de éste se organizan los proyectos políticos de la clase dominante en diferentes sectores como el productivo, finanzas, economía, relaciones internacionales, educativo, de salud, de comunicación, etc., de tal forma que engloba a la sociedad civil en su conjunto.

Es evidente que también en estos sectores actúan aparatos e instituciones privadas o autónomas del Estado pero que pertenecen al grupo dominante y cuya influencia es, tal vez, mayor como en el caso de los medios masivos de comunicación; sin embargo -- aquellas instituciones que controla el Estado, como la escuela, toman características singulares y tienen la peculiaridad de captar a los grupos dominados, no así las escuelas privadas que son eminentemente elitistas.

Por medio del Estado se cumplen acciones consensuales, pero también de coersión, por medio de leyes, tribunales, la policía.

Pero la clase en el poder requiere que en el seno de la sociedad se genere y reproduzca un tipo de civilización, de hombre que obedezca a sus necesidades no sólo productivas, sino también políticas e intelectuales. De esta forma, el Estado se convierte en educador, ya que es un medio de la clase dominante para -- formar hombres.

Sin embargo esta forma de englobar a la sociedad no es mecánica y las instituciones que forman la sociedad civil se convierten en espacios de lucha, es decir, para que la clase dirigente ejerza el liderazgo se ve obligada a incorporar en su proyecto demandas del proletariado debido a las presiones emanadas de la lucha de clases y a la necesidad de contar con el consenso de las clases a quien domina. Estos elementos o demandas que incorpora por supuesto que son concebidos de acuerdo a sus intereses, de tal manera que son distorsionados, y se atienden pero siempre y cuando sirvan al mismo tiempo, cuando no principalmente, a los intereses de la clase en el poder. Ello se explica -- porque el ejercicio de la hegemonía no lo aceptan los grupos (ni aliados ni opositores) pasivamente y porque, como ya se mencionó, la clase hegemónica hace avanzar al resto de la sociedad de acuerdo a sus intereses no sólo productivos, sino también políticos y culturales, de tal forma que estos grupos adquieren elementos que les permiten cuestionar el mismo sistema social en que se desarrollan.¹⁾ Además porque los grupos dominados tienen otros espacios dentro de la sociedad civil en los que se participa activamente y con acciones que enfrentan directamente a la burguesía como es el caso de los partidos políticos opositores y los sindicatos.

Este ejercicio hegemónico no es por lo tanto, un proceso - mecánico y lineal, sino dinámico y contradictorio. Por eso cuan

1) Bucí-Glucksmann. *Gramsci y el Estado*. Edit. siglo XXI. 5a. ed. México, 1984. pp. 75-80.

do una clase sólo ejerce su hegemonía por medio de la coersión, se está evidenciando una crisis de hegemonía que requiere o utiliza como último recurso el uso de la fuerza para mantener su - dominio. En otra situación, cuando la clase es realmente hege- mónica, utiliza el consenso y la coersión de tal suerte que lle- ga incluso a hacer concesiones para formar alianzas de clase en la consecución de sus fines.

Por lo tanto, la hegemonía no implica únicamente una acción de dominio y adquisición de consenso que la burguesía cumple con una penetración ideológica. La hegemonía de un bloque histórico implica al mismo tiempo las acciones que los grupos dominados -- realizan en su afán por organizarse con miras hacia la toma del poder. Es necesario no perder de vista que todos estos aconteci- mientos sociales se están analizando desde el plano de la super- estructura, pero que se encuentran ligados a las formas de orga- nización de la estructura económica, a las relaciones de produc- ción y por lo tanto a la lucha de clase. Por este motivo no puede plantearse un ejercicio hegemónico pasivo, sino que hay que - señalar que es contradictorio y que en el seno mismo de un blo- -- que histórico se dan aquellos movimientos de masas que pueden -- llegar a crear lo que se llama una "crisis de hegemonía", pues - ésta no sólo depende de una crisis en la estructura económica, - sino también a nivel superestructural cuando la clase subalterna supera el corporativismo sindical y avanza en su concepción y formas de lucha.

Estas organizaciones de masas de la clase trabajadora se - dan en las instituciones que forman la sociedad civil a partir -

de su enfrentamiento con la clase antagónica y pueden ser causadas por dos situaciones: por acciones impopulares de la clase dominante, o bien por el creciente activismo político de las masas.²⁾

De este planteamiento se pretende rescatar el valor que tienen las acciones de los grupos dominados en las instituciones de la sociedad civil y su posibilidad para lograr transformaciones sociales.

2. Educación

Con estos elementos se define a la educación dentro del plano superestructural, como las acciones sociales que apegadas a una clase determinada es decir, no neutral, posibilitan la transformación o bien la conservación de un bloque histórico por medio de una de sus funciones que es la transmisión de ideología, y por lo tanto la formación de hombres.

Estas acciones se dan dentro o fuera de la institución escolar por medio del quehacer humano. La educación no es tarea exclusiva de la escuela, ya que se da en toda acción que logre contribuir a crear al hombre cuyas formas de actuar y de pensar coincidan con los cambios sociales. Por este motivo, la educación de manera general es concebida como una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre adecuado a su época.³⁾ Esta

2) Carnoy Martín. *Enfoques Marxistas de la Educación*. Edit. C.C.E. México 1981. p. 19.

3) Torres Carlos A. *Sociología de la Educación*. Edit. C.C.E. México 1981. p. 226.

lucha contra la naturaleza se da dialécticamente de tal forma -- que el hombre al transformar a la naturaleza se transforma a sí mismo.

En este actuar educativo existen tres elementos cuya definición es necesaria para explicar las formas concretas en que estas acciones se dan en la sociedad. Estos elementos son: el educador, el educando y los contenidos educativos.

La figura del educador es necesaria porque se considera que la acción educativa no se da de manera arbitraria, ni tampoco es posible creer en el espontaneismo como una acción consciente, si no que requiere de una dirección para el logro de sus fines. El educador entonces requiere de información y durante su adquisición también es educado.

El educador puede provenir de la clase dominante y fungir -- solamente como un intelectual más a su servicio, o bien puede surgir de la misma clase subalterna y fungir además como organizador. En ambas posiciones se observa la indisoluble relación entre educación y política.

El educando necesita de esa guía para acercarse al conocimiento de su realidad y así poder transformarla. Pero aquí se plantea un problema porque este acercarse a la realidad también debe entenderse en una doble posición. O bien se le asigna al educando un papel pasivo en donde sólo se da una penetración con la ideología dominante para poder lograr su inserción en la sociedad, de tal forma que beneficie sus intereses de clase; o bien se le asigna un papel activo en cuyo caso debe reconocerse como ser

histórico y comprender su posición en la sociedad, así como --- participar en la creación de una concepción del mundo que le -- permita, mediante la reflexión-acción, transformar el bloque - histórico en función de sus intereses.

Otro elemento es el de los contenidos educativos que finalmente lleva a contestar la pregunta de ¿qué concepción del mundo se está manejando? y por supuesto ¿hacia dónde se pretende llegar con estos contenidos?

Se coincide en este punto con el planteamiento de que no es posible hacer una distinción entre la información y la formación en una acción educativa.⁴⁾ Cuando se transmite cierta información simultáneamente se está formando una conducta o -- forma de pensar en el educando, porque este no es un ser pasivo aunque se pretenda concebirlo como tal.

Por este motivo resulta importante el tipo de contenidos educativos (información) que se brinda pues de ésta depende en parte la concepción que el educador y el educando tienen del mundo, de su realidad y de sus metas que finalmente se traducen como su concepción de cambio o no de la realidad.

Se dice que sólo depende en parte porque la acción educativa no es sólo transmisión de información sino también y sobre todo acción transformadora, si no se entiende así se nega-

4) Salamon Magdalena. Gramsci: Apuntes para una Propuesta Educativa en *Perfiles Educativos* # 15. CISE/UNAM. México, 1982. p. 8.

ría el desarrollo mismo de la sociedad. La acción transformadora es fundamental pues por medio de ésta se generan nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, formas de pensar, y permite confrontar las informaciones o conocimientos teóricos recibidos con la realidad, de tal forma que se verifican, niegan y finalmente se superan.

Estos aspectos nos llevan a un cuarto elemento que es el de cómo se dan estas acciones de transmisión de contenidos y de acción sobre la realidad. De alguna manera ya se han bosquejado en las líneas anteriores, pues al concebir la necesidad del educador, se entiende la necesidad de dirección y por lo tanto la de educandos o grupos de dirigidos. Estos se encuentran unidos en un afán de reconocerse a sí mismos como sujetos históricos, de conocer la realidad y actuar sobre ella transformándola. En esta acción el papel del hombre debe ser consciente y activo si su fin es lograr un cambio social.

Por ello, la educación ha de entenderse como un acto político que no es un mero instrumento de la clase en el poder, sino que concebida como un proceso social inmerso en la lucha de clases, refleja todo un conflicto social que le dá el carácter de espacio abierto para esa lucha por medio de la práctica educativa como cuestionadora y reivindicadora de las demandas de las clases dominadas.

No es la intención caer en ideas educacionistas. No se le otorga a ésta la gran potencialidad de único elemento de cambio, ni se piensa que todo mejorará en cuanto mejore la educación, simplemente se pretende rescatar sus posibilidades como -

elemento de transformación, que ligada a la clase subalterna, permite obtener elementos de cuestionamiento por medio del conocimiento.

3. *Analfabetismo*

Retomando a la escuela como una institución que posibilita el ejercicio de la hegemonía, el Estado la incluye en su -- proyecto político dándole una sistematización y pretendiendo -- expandirla a toda la sociedad.

Sin embargo en una sociedad clasista no todos los grupos sociales tienen la misma oportunidad de asistir a la escuela. El Estado brinda educación al pueblo pero no a todos por igual, de tal forma que esta oportunidad va a depender de la clase social a la que se pertenezca, por lo que el sistema escolar tiene un carácter elitista. Así, los grupos dominantes acuden a la escuela y llegan a niveles superiores, mientras que los dominados tienen difícil acceso y su nivel escolar se queda sólo en los grados elementales y muchas veces ni siquiera se concluyen.

De esta forma se va gestando en la sociedad un fenómeno -- que es el del analfabetismo en la población adulta*, es decir, la ausencia de las habilidades de lectura, escritura y cálculo

* La población adulta analfabeta está formada por aquellos individuos mayores de quince años que no han cursado la educación básica o que la han abandonado en los primeros años, y que -- por ello carece de las habilidades de lectura, escritura y -- cálculo básico escrito.

básico.

Es necesario señalar que este fenómeno se acentúa en los países menos industrializados e incluso se considera como una de sus características.

El analfabetismo se produce también por deserción, es decir, aún y cuando tienen acceso a la escuela, los sujetos se ven obligados a abandonarla ya que tienen que incorporarse al mercado de trabajo a temprana edad para contribuir al gasto familiar, lo que produce el llamado analfabetismo por desuso.

Otra de las causas por las que se genera el analfabetismo en este tipo de países es por el alto y rápido crecimiento demográfico y la incapacidad del sistema educativo de atender a toda la población en edad escolar.

Por otro lado, el analfabetismo se da principalmente en áreas rurales en donde no llega la escuela o lo hace en menor magnitud. Además son lugares en los que es necesario primero castellanizar debido a las características de la población.

En la región latinoamericana se puede observar esta situación según el siguiente cuadro, que muestra que las dos terceras partes de la población analfabeta se concentra en áreas rurales.⁵⁾

5) Naguel A. José. Alfabetización Campesina: Problema y sugerencias. En *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*. Edit. CNTE-UNESCO. México, 1982. p. 165.

P A I S	T A S A S		AÑO
	URBANA	RURAL	
Bolivia	16.0	53.0	1970
Brasil	20.0	53.3	"
Costa Rica	4.9	17.0	"
Chile	6.6	25.6	"
Ecuador	9.7	38.2	"
El Salvador	21.8	59.0	"
Guatemala	28.2	68.4	"
Honduras	19.1	50.3	"
México	16.7	39.7	"
Nicaragua	19.4	64.6	"
Panamá	6.3	38.1	"
Paraguay	11.4	25.9	"
Perú	12.6	51.9	"
Uruguay	5.2	11.0	"

Así también en México podemos observar que mientras el -- Distrito Federal (que es el centro urbano de nuestro país) tiene una tasa de 9.1 por ciento de analfabetismo, hay estados cuyas tasas cuadruplican esta cifra: Guerrero con 44.6, Oaxaca -- con 42.0, Chiapas con 43.3 y Querétaro e Hidalgo con 37.8 por -- ciento, como lo muestra el siguiente cuadro.⁶⁾

Es necesario aclarar que estos estados se caracterizan -- por la gran concentración de población indígena, por zonas rura -- les de difícil acceso y por una gran cantidad de grupos que ha -- blan otra lengua.

⁶⁾ *Ibidem.*, pp. 42 y 44.

ESTADOS	TASAS DE ANALFABETISMO	AÑO
Aguascalientes	14.7	1970
Baja California Norte	11.8	"
Baja California Sur	12.4	"
Campeche	22.8	"
Coahuila	12.4	"
Colima	19.9	"
Chiapas	43.3	"
Chihuahua	12.9	"
Distrito Federal	9.1	"
Durango	14.3	"
Guanajuato	35.3	"
Guerrero	44.6	"
Hidalgo	37.9	"
Jalisco	19.4	"
México	24.9	"
Michoacán	24.9	"
Morelos	25.4	"
Nayarit	21.5	"
Nuevo León	10.7	"
Oaxaca	42.0	"
Puebla	35.2	"
Querétaro	37.9	"
Quintana Roo	23.8	"
San Luis Potosí	29.0	"
Sinaloa	21.3	"
Sonora	13.6	"
Tabasco	23.8	"
Tamaulipas	14.3	"
Tlaxcala	23.3	"
Veracruz	29.4	"
Yucatán	26.2	"
Zacatecas	28.8	"

El analfabetismo es entonces un problema social pues se ubica en determinada clase; política ya que su existencia y -- formas de erradicarlo han servido como armas de explotación, - dominación o legitimación; y económico por las causas principa les que lo originan. Así, vemos que se ubica en las clases su balternas y principalmente en zonas rurales.

4. Alfabetización

Para hablar de alfabetización, es necesario analizar el - marco en que surgen los programas encaminados a erradicarlo y la concepción que de ésta se maneja.

El análisis remite a las relaciones que se dan entre los países altamente industrializados y los llamados subdesarrolla dos.

La lucha por el poder no sólo se circunscribe a las cla-- ses existentes en el interior de un país, sino que existe tam-- bién en el ámbito internacional. Los países que han superado - la etapa capitalista y han llegado a ser imperialistas, mantie-- nen su dominio político en una lucha de relaciones de fuerza -- que se caracteriza por la explotación de materias primas de los países menos desarrollados, la penetración ideológica, la expor tación de tecnología en un proceso que condiciona a los países subdesarrollados en su autonomía y crea dependencia no sólo eco-- nómica sino también política.

De esta forma los países desarrollados dictan lineamien-- tos internacionales de organización productiva y política a los países atrasados, cuya puesta en práctica requiere de inversión

extranjera. Estos lineamientos son planteados como medios para lograr el desarrollo de los países atrasados con un modelo de sociedad extranjero.

Así se observa la influencia de las teorías desarrollistas que analizan la relación entre desarrollo y educación y le asignan a esta última un papel importante en lo que se refiere a la calificación de mano de obra. La tendencia dentro de estas corrientes para 1960 fue sin duda la teoría del Capital Humano que surge en la década anterior y estudia la rentabilidad de la educación a partir de las ganancias generadas por la inversión en la calificación de recursos humanos. Esta rentabilidad había de reflejarse en el uso de tecnología cada vez más -- avanzada y por lo tanto en una mayor producción.

Es comprensible que uno de los indicadores de desarrollo de un país fuera el nivel educativo alcanzado, y por ende el -- índice de analfabetismo.

Se implantan así una serie de programas educativos en América Latina tendientes al desarrollo de estas sociedades atrasadas, pero en el marco de una dependencia de los países menos desarrollados. En este caso, el modelo a seguir era la sociedad norteamericana de donde surgen los planes para Latinoamérica, -- como es el caso de la Alianza para el Progreso en 1961. Ello -- sucedió en el contexto de la reunión de Punta del Este. Esta -- política hacia nuestros países se genera a partir del reconocimiento (del gobierno de Brasil) de una crisis en la economía, -- lo que representaba un peligro en la sociedad. Se plantea así el proyecto de desarrollo "hacia adentro" caracterizado por la

sustitución de importaciones, lo que requería una fuerte inversión de los países desarrollados tanto en capital como en tecnología. Pero implicaba también organizar las instituciones al interior de los países subdesarrollados a fin de lograr el consenso para los programas de desarrollo.⁷⁾ El producto de esta alianza y de la implantación de los programas se caracterizó -- por un control en la relación entre los países, lo que producía dependencia en un plano de intercambio de tecnología por la explotación de materias primas y por la cada vez mayor deuda externa de los países atrasados.

Entre los fines de la Alianza para el Progreso se encontraban: el desarrollo de la economía, el abatimiento del desempleo, la distribución equitativa de la renta nacional, el mejoramiento de la vivienda, el mejoramiento de servicios de salud pública y el de la eliminación del analfabetismo, así como la ampliación del sistema educativo.

Concibiendo a la educación en un doble sentido: desde el punto de vista meramente economicista reflejado en la preparación de mano de obra, y como medio de penetración tratando de imponer una ideología y una cultura cuya característica era --- crear al sujeto para el consumo, acrítico y apolítico; se desarrollan programas de carácter educativo en busca de consenso hacia el gobierno, hacia el desarrollo, ya que de no ser así habría un obstáculo más que superar.

7) Puiggrós Adriana. *Imperialismo y Educación en América Latina*. Edit. Nueva Imagen, México 1980. p. 124.

En este marco la UNESCO crea el Programa Experimental --- Mundial en Materia de Alfabetización Funcional y se le atribuye como fin garantizar una adecuada capacitación y calificación de la población adulta en relación a la demanda que requería el desarrollo de cada país.⁸⁾

No hay que perder de vista, sin embargo que la operación de estos programas se da un contexto específico de cada país, - lo que determina cómo se generán y cómo se implantan dichos programas.

Es importante señalar que también en esta década surgen - las experiencias en materia de alfabetización de Paulo Freire - en Brasil y en Chile. Estas acciones le dan un nuevo sentido y la conciben relacionada con la concientización y como un medio para la liberación de los pueblos.

De acuerdo con esta concepción, la alfabetización no debe entenderse únicamente en el sentido pedagógico, sino que incluye aquellos elementos que rodean la vida de los analfabetas y - actúa como elemento de redescubrimiento de su realidad. La alfabetización no es un fin en sí misma y sólo podrá realizarse - si se le ubica como una más de las demandas de los grupos subalternos y se vincula con proyectos sociales, políticos y económicos que tengan repercusiones más amplias que el enseñar y aprender a leer y escribir.

⁸⁾ De Schutter Anton. *Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Edit. CREFAL. México 1981. p. 23.

¿Alfabetizar para qué? Es la pregunta que contestan estos planteamientos. No es posible creer en una alfabetización que - tenga como fin mejorar el nivel de vida de los adultos, cuando - se les impone desde arriba de manera vertical y los hace partíci pes de una acción educativa cuyos fines son ajenos a sus intere- ses de clase y por lo tanto no permiten de ninguna manera cam-- biar su posición de explotados.

La alfabetización entendida como un proceso consciente de reflexión-acción debe partir de esos grupos como demanda cons-- ciente. Tiene que partir de sus propias experiencias y dirigir se hacia un cambio social. Por eso no puede hablarse de una al fabetización en abstracto, ya que es un quehacer educativo con fines concretos en la sociedad. Este proceso de alfabetización debe basarse en la propia experiencia de los adultos analfabe-- tas, reconocerlos como sujetos activos de su propio aprendizaje y darle al educador el papel de coordinador, de organizador. - Los contenidos surgen de esa realidad y van hacia una nueva con cepción de educación y de sociedad. Estos elementos confluyen en un aspecto fundamental de la alfabetización que determina el cómo se llevan a cabo estas acciones: el método de la alfabeti- zación.

5. El Método de Alfabetización

5.1 Antecedentes y Ubicación.

Una de las respuestas que surgió en América Latina ante - el problema del analfabetismo fueron los trabajos desarrollados por Paulo Freire y que plantean una filosofía en torno a la edu

cación.

Sus trabajos se iniciaron con grupos de campesinos en 1947 y posteriormente con círculos de cultura que tenían entre sus proyectos el de la alfabetización. Estos últimos se desarrollaron en la década de los sesentas en Pernambuco Brasil, país que en esa época contaba con 15 millones de analfabetas sobre una población total de 25 millones.⁹⁾

El desarrollo del trabajo de Freire ha de ubicarse en el contexto histórico en que surge ya que éste nos explicará su desarrollo, además de darnos una visión general del uso del método de alfabetización que elaboró concretando sus ideas, así como la viabilidad histórica para la aplicación del mismo.

Freire define a la alfabetización dentro de una concepción educativa que en la realidad había de diferenciarse en educación domesticadora y educación liberadora y así partiendo de una lucha contra la primera, plantea una alternativa de la educación de adultos que pretende que éstos participen como sujetos de su aprendizaje lo que implica una reflexión constante sobre su práctica. De esta forma concibe a la educación como un elemento más para la concientización.

Sus primeras experiencias en la aplicación del método fueron en Brasil, en donde el programa de alfabetización fue im-

9) Escobar Miguel. *Planteamientos Técnicos Metodológicos de la Alfabetización Liberadora de Paulo Freire*. México 1980. -- CENAPRO. p. 55.

plantado mediante el gobierno y con una cobertura de carácter nacional. En esa época la sociedad brasileña se caracterizaba por un estado de transición que iba de un movimiento tradicional populista a un nacionalista desarrollista.¹⁰⁾ La aplicación del método de alfabetización participa en un proceso en -- que las masas tratan de escapar al populismo tradicional mientras que las jefaturas populistas tratan de controlarlas, pues ante la rapidez que el método garantizaba, es retomado con el fin específico de ganar votantes. Surge así una contradicción que es resuelta con la expulsión de Freire en 1964.

Pero la experiencia se da también en países en donde ha habido un cambio estructural como es el caso de Guinea-Bissau (1975). Aquí las condiciones cambian y se ubica el trabajo alfabetizador dentro de una línea de vanguardia revolucionaria -- que teniendo como fin la independencia y la reorganización económica, se plantea la reconstrucción del país. En este contexto la alfabetización como Freire la plantea es viable históricamente y tiene un desarrollo dialécticamente unido al proceso productivo en gestación.¹¹⁾ A diferencia de la experiencia en Brasil, en este caso el fin es que se desarrolle una conciencia crítica que defienda, desarrolle y dirija el cambio que se ha -- gestado.

10) Paiva Vanilda. *Freire y el Nacionalismo Desarrollista*. México co, 1985. Extemporáneos. p. 11.

11) Escobar Miguel. *Op. cit.*, p. 60.

Los ejemplos citados nos llevan a considerar que el go---bierno o Estado que implanta campañas de alfabetización que responden a un proyecto político-educativo, determina las características, contenidos y medios de dichos programas, y que los --planteamientos freirianos no pueden coincidir con una sociedad que se basa en la explotación y que sigue determinando y produciendo la sujeción de los grupos dominados.

5.2 Educación y Alfabetización

La concepción educativa de Freire tiene que ver con la relación hombre-mundo ya que es por medio de la educación que los hombres gobiernan al mundo por lo que ésta se encuentra condi--cionada por el quehacer humano y converge necesariamente en la política. Es en este contexto que define a la alfabetización - como un proceso capaz de desencadenar otros actos creadores, es decir, debe producir una lectura crítica de la realidad, que --llegue a la formación de grupos de base, a la movilización y organización, ésto es, a la formación de un grupo contrahegemóni-co. 12)

Ello se desprende de la concepción de la educación como - un acto político, lo que además da las bases para asignarle a ésta otra característica, ya que si bien no se puede pensar que la educación va a transformar a la sociedad por sí misma, no se le puede negar su carácter instrumental.

12) Freire Paulo. *La Importancia de Leer y el Proceso de Con---cientización*. México 1984. Siglo XXI. p. 107.

Así definida la alfabetización, es lógico entender que el Método Psicosocial implica mucho más que el proceso a seguir para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que se sustenta en una concepción educativa que tiene como base la praxis, entendida ésta como la condición básica del ser humano que actúa sobre la realidad (que hace práctica) y que la analiza objetivamente dentro de una totalidad concreta (toma -- distancia de ella para conocerla críticamente) y vuelve a ella para transformarla transformándose a sí mismo en este proceso¹³⁾; y como principio al diálogo que lo define como el momento horizontal en que los hombres se encuentran a sí mismos que no es sólo un intercambio de ideas sino el pronunciamiento crítico -- del mundo, lo que requiere que ambos se encuentren a un mismo nivel social, porque si uno de los sujetos impone sus ideas -- mientras el otro calla, no hay diálogo posible sino manipulación. Estos planteamientos implican la idea de que estas acciones alfabetizadoras se lleven a cabo con la gente a quien van dirigidas y no "para ellos", elaborados y dictados desde arriba lo que requiere de su participación permanente.

5.3 Alfabetización y Concientización

Definida de esta forma, se da una relación entre alfabetización y concientización que es necesario explicitar. Freire nos señala que la conciencia ni es sólo una copia de la reali--

13) Escobar Miguel. *Capacitación y Liberación*. México 1980. -- CENAPRO. pp. 50.

dad, ni tampoco es ésta una construcción caprichosa de la conciencia, por lo que la concientización se define sólo dentro de la praxis y la concibe como el proceso en el cual el sujeto percibe en términos críticos la relación dialéctica entre él y el objeto. El proceso de concientización ha de tomar en cuenta lo "viable histórico", es decir, tomar a la totalidad presente que implica su inserción en la realidad histórica.

Sobre la base de la unión dialéctica entre práctica y teoría, las clases dominadas toman conciencia sólo si se comprenden en relación con las clases dominantes. Se reconocen dentro de este proceso dos momentos que se ubican en el "contexto concreto" y en el "contexto teórico" que se contienen el uno al -- otro y al igual que en las relaciones anteriores tienen una relación dialéctica.¹⁴⁾

En el primero de ellos se da la relación dialéctica entre sujeto y objeto, mientras que en el contexto teórico el hombre asume la posición de sujeto conocedor de la relación que se da en el contexto concreto, para posteriormente volver a éste pero modificado. De esta forma en el contexto concreto se da una -- conciencia que se adquiere por la forma de opresión que viven -- diariamente los grupos dominados, pero la razón de ser de esta condición de oprimidos sólo se da en el contexto teórico, lo -- cual no implica aislamiento sino relación.

La concientización y la alfabetización "son momentos de -

14) Freire Paulo. *La importancia de leer y el proceso de Libe-- ración*. México, 1984. Siglo XXI. p. 26.

un mismo proceso en que la educación se politiza y la política educa".¹⁵⁾ y donde la toma de conciencia no implica sólo la develación de la realidad sino su transformación.

Esto requiere un paso de la conciencia ingenuo transitiva a la conciencia crítico transitiva.

La conciencia ingenua que el hombre tiene en su aproximación con su realidad pero sin reflexionarla, sin entender sus procesos causales, se caracteriza porque el hombre no admite desafíos ya que su modo de vida lo ha llevado a responder espontáneamente ante su realidad.

Existe otro tipo de conciencia que Freire llama conciencia ingenuo transitiva en la que hay simplicidad en la explicación y el análisis de la realidad se encuentra influenciado por una gran carga emocional.

El otro tipo de conciencia y al cual se pretende llegar es a la crítica transitiva, que se caracteriza porque el hombre acepta la realidad como desafío y tiene un actuar y una reflexión crítica permanente.

En este proceso la alfabetización juega un papel importante (que no determinante) en tanto que es un instrumento que posibilita la develación de la realidad por medio de la reflexión crítica y es por ello que es de gran importancia el contenido y también la forma en que ésta se lleve a cabo.

¹⁵⁾ Torres Carlos A. *La praxis educativa de Paulo Freire*. México 1977. Gernika, p. 62.

5.4 Los Contenidos de la Alfabetización

Por todo lo señalado anteriormente, los contenidos de la alfabetización cobran singular importancia y no pueden llevar a los sujetos a una repetición de palabras vacías sino que estos contenidos surgen de su realidad y le son significativos en tanto que expresan sus necesidades, intereses, anhelos, etc., y -- por ello mismo en ese proceso educativo que es la alfabetización, los desaffan tanto al educador como al educando. La alfabetización debe llevar al individuo a leer su realidad, por lo que ha de basarse en la palabra del pueblo y producir una lectura crítica de la misma.

La determinación de esos contenidos requiere de una investigación preliminar con la comunidad donde se va a trabajar para llegar a la determinación de los que Freire llama el universo temático y vocabular, así como la lista de las palabras generadoras con las que se va a trabajar.

Esta investigación tiene que ser consecuente con su sustento teórico y por ello también tiene como base al diálogo, es decir, no sólo es llevada a cabo por un equipo interdisciplinario quien llega a observar y a analizar su objeto de estudio, sino que convive con la comunidad, participa de sus costumbres y se compromete con su lucha. Dentro de este estudio los hombres de la comunidad y los investigadores son sujetos cognocentes medidos por la realidad en que ambos se encuentran inmersos.

La investigación tiene como objeto de estudio el pensamiento expresado por el lenguaje referido a la realidad de los

educandos, por ello es que se hace una búsqueda con la comunidad de aquellas palabras que tienen una fuerte carga emocional y existencial y que además sean expresiones típicas del pueblo, lo que lleva a establecer los temas generadores.¹⁶⁾

Esta búsqueda de los temas generadores parte de la concepción de la realidad en un espacio y en un tiempo, ellos conllevan una concepción de la vida que se manifiesta en valores, --- ideas, creencias, etc. y son los que forman los temas de cada época histórica. Estos temas se definen en relación dialéctica con sus contrarios y frente a éstos el hombre asume posiciones contrarias ya que los temas implican tareas que han de cumplirse ya sea para la conservación o para la transformación de la sociedad. Se les llama temas generadores porque son capaces de sugerir más temas en su análisis, de producir más temas que serán el nuevo objeto de la realidad a analizar y que por lo tanto crea nuevas tareas,¹⁷⁾ por ello es necesario establecer los temas pero también la concepción que tienen los hombres sobre éstos.

El conjunto de los temas en interacción es los que se llama el universo temático.

De él se desprenden una serie de palabras que forman el universo vocabular para posteriormente hacer una selección de -

16) Freire Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México 1976. Siglo XXI, pp. 100-139.

17) Anónimo. *Aspectos teórico metodológicos de una alfabetización problematizadora*. México 1970, p. 115.

ellas y conformar el número y serie de palabras con las que se llevará a cabo propiamente el proceso de alfabetización.

Las palabras generadoras que se seleccionen deben de cumplir los siguientes requisitos:

- a) tener un contenido práctico existencial, es decir, que se refiera a los temas generadores de la comunidad.
- b) tener riqueza fonética, es decir, que contengan todos los sonidos del abecedario.
- c) y tener riqueza silábica, que de sus sílabas se puedan derivar muchas más.

Posteriormente se procede a la codificación de las palabras generadoras o situaciones existenciales, es decir, a su representación gráfica. Para ello pueden utilizarse diferentes medios: visuales (fotografías, películas, etc.) sensibles (sociodramas), auditivos (cantos populares, relatos), o bien pueden combinarse algunos de ellos.

Hay que aclarar que esta codificación es importante porque siendo el objeto de estudio que se ofrece a los educandos para su análisis crítico, representan un paso a lo abstracto, a llevar su realidad concreta a lo abstracto para después regresar a ella nuevamente. Representan un desafío para el hombre con su realidad. Por eso las codificaciones deben de cumplir las siguientes condiciones en su elaboración:

- a) que representen la realidad de los educandos para que se reconozcan en ella.
- b) no deben tener un núcleo temático ni demasiado explícito ni

demasiado enigmático porque llevaría a lo simplista sin dejar ya nada que descodificar o a lo muy complejo en donde se perdería el debate en un laberinto.

- c) contener diversos elementos constitutivos a fin de abrir opciones al diálogo.
- d) es necesario que reflejen una situación existencial que permita constituir objetivamente una totalidad para así percibir una unidad dialéctica entre lo que se representa y sus contrarios.¹⁸⁾

5.5 La Relación Educador-Educando

Freire parte de la crítica de la educación "bancaria" que se caracteriza por la concepción del educador como el sabedor - absoluto y del educando como ignorante, y cuyos papeles dentro de un proceso educativo son de depositador de conocimientos y de "recipiente" que ha de ser llenado con esos conocimientos - respectivamente. Dentro de este proceso es educador el sujeto - conocedor y el educando es el objeto receptivo y por lo tanto pasivo. Este tipo de educación que reproduce la situación opresor-oprimido que se da en la sociedad, es eminentemente antidialógica y manipuladora y por lo tanto existe dentro de ella una relación entre el educador y el educando que se da sólo en términos de conocedor-ignorante y jamás de educador-educando y educando-educador.

18) Freire Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México 1976. Siglo -- XXI. pp. 140-143.

En contraposición a esto Freire plantea la superación de la contradicción educador-educando en donde se da una conciliación de los polos de tal manera que ambos se hagan simultáneamente educadores y educandos.¹⁹⁾ Ellos implica una redefinición -- del educador y del educando así como de su papel.

Con el planteamiento de que no existe un conocimiento absoluto ni acabado ya que se encuentra en constante desarrollo, define al educador de adultos como el sujeto que en una situación de aprendizaje, además de tener un conocimiento más sistematizado sobre la realidad, no lo impone sino que aprende del adulto - los conocimientos que han surgido de su relación con su realidad, de su propia vida y principalmente aprende con el educando, es - decir, no deposita conocimientos sino que en permanente diálogo con el adulto, hacen y rehacen conocimientos teniendo como base la realidad en que ambos están inmersos.

Así el educador no hace comunicados para los adultos, sino que se comunica con ellos. Para el educador el objeto de conocimiento no es de su propiedad sino el elemento en el que converge junto con el educando mediante la reflexión.

La realidad como objeto cognoscible se le presenta como un problema, como un desafío, lo que implica "un acto permanente de descubrimiento de la realidad".²⁰⁾

El educador como líder es una figura necesaria en toda ac-

19) *Ibidem*, p. 73.

20) *Ibidem*, p. 88.

ción liberadora junto con otros aspectos como el de la unión y la organización. Considera que el liderazgo no puede estar al margen del pueblo y su función es inducir la acción por medio de la problematización.

Este liderazgo debe darse sobre la base del diálogo, de la comunicación y la confrontación, pero nunca de imposición. Por este papel del educador, su capacitación debe unir a la teoría y a la práctica sobre la base de la ideología de la clase oprimida y sobre la "reconversión", es decir, sobre la base de los intelectuales y su identificación con la lucha de masas.²¹⁾ La capacitación debe darse en unión entre alfabetizadores y alfabetizandos de tal manera que ambos se preparen para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así teniendo por un lado la reflexión crítica y por otro la experiencia inmediata, se logre la unión entre teoría y práctica.

En este planteamiento, el educando pasa de ser objeto en una educación bancaria a ser sujeto de su aprendizaje en una educación problematizadora, un ser en constante búsqueda y que participante de la develación de la realidad, llegue al mismo tiempo a transformarla transformándose a sí mismo en ese proceso de adquisición de conocimientos.

5.6. Metodología de la Alfabetización

En esta propuesta la alfabetización se distinguen dos momen

²¹⁾ Freire Paulo. *Cartas de Guínea-Bissau*. México 1978. Siglo XXI, pp. 25-35.

tos: Uno para la determinación de los contenidos y otro el de la alfabetización propiamente dicha, de la reunión del círculo de cultura.

Para este momento Freire plantea una serie de pasos que --- principian con la descodificación hecha por medio de un debate o discusión temática y la concibe como la descomposición del código en sus elementos constitutivos, como la operación por medio de la cual los sujetos perciben los elementos de la descodificación y analizan los aspectos de su propia experiencia representada en la codificación.

Este proceso además es importante porque en el debate por medio del cual se realiza la descodificación, el hombre expresa su concepción del mundo y porque se instaura el diálogo entre los sujetos, diálogo que apoyándose en una abstracción va a lo concreto, de la parte al todo para después volver a las partes, este paso implica que el sujeto se reconozca en el objeto de estudio, -- llegando a reemplazar la abstracción por la percepción crítica de lo concreto dejando así de ser una realidad impenetrable. Así -- entendida la descodificación temática tiene cuatro puntos en su proceso:

- a) el sujeto en su conciencia la aprende como un todo.
- b) la descomposición de los elementos que la forman y la descripción de cada una de sus partes, su análisis e interacción.
- c) La escisión de la totalidad admirada, es decir, en un momento -- en el que el sujeto actúa como si viera la totalidad desde -- adentro.
- d) El sujeto vuelve hacia el punto anterior y ve la situación --

codificada en su conjunto.

e) el análisis crítico de la situación representada.

La discusión temática se hace con cada una de las palabras generadoras que van a aprender y en este proceso el educador evita dirigir a los adultos de manera impositiva, lo que hace es -- problematizarlos, desafiarlos.

Los pasos que le siguen son para el aprendizaje de la lectura y escritura y son los siguiente:

1. presentación del tema generador
2. presentación de la palabra generadora
3. presentación de la palabra generadora dividida en sílabas
4. presentación de las familias silábicas
5. presentación de las vocales
6. generación de nuevas palabras por medio de la combinación - de las familias silábicas.

En el desarrollo de estos puntos el educador tiene como -- tarea permanente promover el diálogo, la participación crítica - de los adultos y la de él mismo porque sin ello la alfabetiza--- ción sería un acto mecánico, un memorizar palabras vacías y no - llevaría al hombre a leer su realidad, su mundo. Tiene en la -- lectura de la palabra la lectura de su comprensión anterior del mundo, es decir, se encuentra en el paso de la conciencia inge-- muna transitiva a la conciencia crítica transitiva, por lo que -- este proceso de alfabetización debe estar forzosamente ligado a prácticas de organización política, de movilización.

CAPITULO II

EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACION

1. Contexto en que surge

Las campañas de alfabetización que se han implementado en México por el grupo en el poder han tenido como todo proyecto educativo un fin implícito o explícito pero nunca las campañas han sido un fin en sí mismas y se han ligado a los intereses del grupo fundamental según el momento histórico.

Así por ejemplo en la época colonial la educación de adultos tenía como fin implantar la fé cristiana y una nueva cultura por lo que fué necesario castellanizar y adoctrinar. Posteriormente se introdujeron conocimientos de agricultura y ganadería con el fin de explotar las riquezas naturales de la Nueva España asegurándose al mismo tiempo la mano de obra. Sin embargo esta estructura trajo consigo un alto rezago educativo de tal forma que al iniciarse la vida independiente existían en México un total de 99.4% de analfabetas, lo que demuestra el carácter exclusivo de la educación.¹⁾ En la época independiente la educación de adultos requería más que la alfabetización; se necesitaba que aprendieran artes y oficios para integrarse a la vida económica de una forma más productiva y por otro lado se necesitaba inculcar nociones cívicas que influyeran en la tendencia liberal de --

1) Alvarez Constantino Higilio. *Políticas de Alfabetización en México*. México 1980. CENAPRO, p. 15.

esa época por lo que surgen escuelas nocturnas en las que la alfabetización se tomó como una introducción sin llegar nunca a -- darle prioridad ya que a estas escuelas asistían más que nada -- adultos alfabetas.

Durante la época de la Reforma, la educación recibe gran - importancia pero deja de lado a las grandes mayorías, así vemos que para 1885 sólo el 14% de la población sabía leer y escribir. En la época post-revolucionaria se da gran impulso a la educación pero una vez más el apoyo a la educación de adultos y a la capacitación campesina es casi nulo.

Lo que se pretendía en esta época, era lograr la modernización de la vida económica así como el desarrollo del capitalismo, para lo que la vida rural representaba un obstáculo. Por estas - razones, la educación de adultos se encaminó a alfabetizar y a -- atender la capacitación técnica. De esta manera se crean las Casas del Pueblo en 1921 con el fin de dar educación rural y alfabetización sin distinción de edad.

Posteriormente en 1923, siendo Secretario de Educación José Vasconcelos, se crean las Misiones Culturales dirigidas a las zonas rurales en donde los maestros se introducen en la región para llevar una forma de educación no formal para el desarrollo de la comunidad. Con estas acciones se logra alfabetizar a 117 000 personas.²⁾

2) Chaparro Félix. La Educación de Adultos. Contexto y Desarrollo. *Revista Educación* # 35. Ed. C.E.E., México 1981, p. 20.

Durante la presidencia de Cárdenas, se plantea la educación socialista dirigiéndola principalmente a la clase obrera y campesina. De esta forma se crean las escuelas secundarias para trabajadores y se trataba de relacionarlas directamente con las organizaciones obreras y campesinas, por lo que funcionaron en el campo y en las zonas urbanas. En este período se inicia también la Campaña Nacional de Alfabetización con duración de tres años; esta campaña, influida por las tendencias socializantes del Gobierno, promovía la organización de campesinos para el reparto ejidal como medio de defensa ante la injusticia de los patrones.³⁾ Así, para 1940 se redujo a un 53.9% el analfabetismo en el país.

Años más tarde, con las repercusiones de la segunda guerra mundial, se marcó claramente la tendencia de la industrialización, lo que requería de mano de obra calificada ya que predominaba la idea de que el nivel educativo de un pueblo es determinante en su desarrollo económico. Surge así la Campaña Nacional contra el --analfabetismo, que basándose en la solidaridad social, logra alfabetizar a 145 494 personas mayores de quince años.⁴⁾

En 1948 se lleva a cabo en México la Conferencia General de la UNESCO en la que se introduce el concepto de educación fundamental. Este término se traduce en la importancia que se le otorga a la educación básica a grupos que habían quedado marginados -

3) Castillo Alfonso, et. al. La Educación de Adultos en México. - Ensayos sobre La Educación de Adultos en América Latina. Ed. - C.E.E., México 1981. p. 250.

4) Alvarez Constantino. Op. cit., p. 20.

de ella. Por este motivo una de sus orientaciones es la atención a adultos, pero con estrategias y métodos especiales que atenderían a sus características. Por ello se crea en 1951 el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CEPAL) auspiciado por la UNESCO, la OEA y el gobierno de México. Se le atribuyen como fines la preparación de educadores de adultos, -- así como la investigación y elaboración de metodologías especializadas.

Con esta orientación, se da impulso a la alfabetización estableciéndose centros y escuelas que la impartieran; de tal forma que se le da un carácter permanente a la Campaña y se crea la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Con estas acciones se alfabetizaron en 1952 a 2 millones 153 216 personas.

Para 1965 se introduce el concepto de desarrollo comunitario y en las acciones de alfabetización se incluyen cursos pequeños y elementales de salud, higiene, carpintería, etc.

La introducción del concepto de desarrollo comunitario tiene su referente en el auge que toman las teorías desarrollistas de la educación, por lo que en adelante se manejará el concepto de educación siempre en relación con el desarrollo económico a lo largo de los discursos.

En 1965 se inicia otra campaña pero ahora con el apoyo de los medios masivos de comunicación como son la televisión y la radio. Sin embargo, para 1968 la atención vuelve a ser directa y se vincula con el concepto de educación funcional emanado de la --

UNESCO, de tal forma que se vincula a la alfabetización con otros programas educativos de carácter técnico. Con estas acciones, - en la década de los sesentas se redujo el índice de analfabetismo a un 34%.

En la siguiente década la educación de adultos cobra importancia, ya que el Estado tenía que responder a los requerimientos de la clase obrera y campesina apoyada por el estudiantado y los intelectuales; y es en este marco que se concibe a la educación - como instrumento de progreso social y se pretende que llegue a - toda la población como una forma de satisfacer las demandas de - las clases bajas.

En 1973 se crean los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y posteriormente el Sistema Nacional de Educación para Adultos. Estas acciones que se dieron paralelamente, una con carácter particular y la otra de alcance nacional, se caracterizaron por introducir a la alfabetización como una parte introductoria a la Primaria Intensiva para Adultos que era el Objetivo primordial de ambas acciones. Cabe señalar que se elaboraron metodologías y materiales específicos para adultos. Dicha elaboración estuvo a cargo del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación, y en ella se diferenciaba el - aprendizaje de los adultos y el de los niños, rescatando al mismo tiempo las características propias de un adulto debidas principalmente a la experiencia que le ha dado su vida; es decir, se le consideraba como un sujeto con conocimientos aunque no hayan sido adquiridos en una institución escolar.

Otro acontecimiento importante de esta década fue la promul

gación de la Ley Nacional de Educación para Adultos en 1975, En la exposición de motivos para su promulgación, se expone el planteamiento de que el "subdesarrollo se ubica especialmente por -- los bajos niveles educativos que tiene la población adulta", y -- así también se señala que "la explosión demográfica y la migración del campo a la ciudad, generada por la atracción que ejercen los polos de desarrollo industrial, producen un número considerable de adultos no calificados que requieren de capacitación para desempeñar productivamente las funciones a que están obligados en la sociedad mexicana.⁵⁾

Esta Ley, que es promulgada durante el sexenio del Lic. -- Luis Echeverría Alvarez, tiene como principio el autodidactismo y la solidaridad social, de tal forma que requería dos tipos de -- participación: la del educando autodidacta y la de la población -- en general que de manera "desinteresada" contribuyera a la redistribución de la cultura.⁶⁾

Se considera a la alfabetización como la parte introductoria a la Primaria y se dice que no se pretende establecer una campaña más, sino un nuevo sistema de educación para adultos.

En realidad esta Ley surge para estructurar jurídicamente -- las acciones del Sistema Nacional de Educación para Adultos.

Más tarde durante el sexenio del Lic. José López Portillo,

5) SEP. Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos. México 1976. p. 51.

6) *Ibidem*, p. 55.

y bajo la tendencia de apoyar a los grupos "menos favorecidos", se crea por decreto presidencial, el 30 de marzo de 1978, el Consejo Nacional a Grupos Marginados. Este tuvo como motivos de creación el alto rezago educativo que se acentuaba en zonas rurales, y por otra parte la obligación del gobierno a actuar en favor de los sectores "tradicionalmente desprotegidos".

Surge este Consejo como dependiente de la Secretaría de Educación Pública, para coordinar el Programa de Educación para Todos, cuyo objetivo era procurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación básica. Este programa comprendía tres -- subprogramas específicos:

1. Educación para todos los niños
2. Castellianización
3. Educación para Adultos

En esta década México contaba con 6 millones 693.7 adultos analfabetos⁷⁾, y este Programa se planteó como meta alfabetizar a un millón de adultos en diez estados inicialmente, e incorporando siete más a mediano plazo.

Estas acciones se llevaron a cabo bajo las declaraciones -- del entonces Secretario de Educación Pública Lic. Fernando Solana ante la UNESCO, quien afirmaba que las tareas educativas que se -- implantaban en México, obedecían a la preocupación del gobierno de considerar a la educación no sólo como elemento del desarrollo -- económico, sino también como elemento de desarrollo de personas,

7) S.P.P. Censo de Población y Vivienda. México 1974.

y le asigna a la educación mayor importancia que a la inversión - en infraestructura en la medida que es el hombre mismo quien satisface sus necesidades. A lo largo de su discurso mencionaba -- que México estaba a la víspera de un auge económico, proveniente de los recursos naturales, y que el Programa de Educación para Todos obedecía a que era necesario atender también el aspecto humano que acompañara a ese auge, de tal forma que hubiera un equilibrio de desarrollo entre lo económico y lo humano. Le da si a la educación un papel especial en la base del desarrollo.

Se crea así la Dirección General de Educación para Adultos con el fin de organizar, administrar y promover el subprograma de Educación para Adultos.

Para fines de 1979, en estudios realizados por COPLAMAR sobre mínimos de bienestar, se hace referencia a los bajos logros - alcanzados en materia de alfabetización y se da una nueva orientación a esta tarea uniendo las acciones dispersas de diferentes Estados de la República. Se le da mayor importancia a la educación de adultos en la medida que se hace oficial el hecho de que el -- subprograma de Educación para Todos los Niños rinde frutos, y dado que la expansión del sistema a ese nivel era satisfactorio, -- había que dar un giro hacia la elevación de la calidad y a la -- atención de los adultos.

Esta nueva orientación incluye también una nueva forma de - afrontar el problema del analfabetismo, pues se da una nueva visión desde el punto de vista pedagógico y organizativo.

Con estos antecedentes y teniendo como marco de referencia

al Plan Global de Desarrollo, surge en 1981 el Programa Nacional de Alfabetización. El país contaba entonces con 6.6 millones de analfabetas, lo que representaba el 17% de la población total.⁸⁾

Durante el anuncio de dicho Programa, el Secretario de Educación Pública menciona a la concepción de educación permanente que abarcaba el desarrollo integral del individuo en la medida que le brinda elementos para que tome conciencia de sus problemas y posibilidades, se identifique con los valores nacionales y aumente su productividad.

Como se mencionó, su marco de referencia fue el Plan Global de Desarrollo que planteaba una estrategia básica para buscar el uso adecuado de los recursos nacionales con el fin de responder a los problemas sociales, económicos, políticos y administrativos del país. Este Plan tenía entre uno de sus objetivos - "proveer a la población de los mínimos de bienestar social, atendiendo las necesidades de alimentación, educación, salud y vivienda; para lo que se basó en la estrategia de ampliar y mejorar la educación básica para los niños y los adultos, con el objetivo de lograr la máxima cobertura posible y elevar el nivel de la escolaridad del pueblo mexicano."⁹⁾

De esta forma se inscribe dentro del proyecto educativo del gobierno el Programa Nacional de Alfabetización que pretende la -

8) SEP. Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta. Número Especial PRONALF # 8. México 1981, p. 4.

9) *Ibidem*, p. 7.

unificación de las acciones aisladas de alfabetización mediante un plan nacional.

2. Estrategias y Fines

El PRONALF nace teniendo como base legal el artículo tercero constitucional, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos. En esta Ley se concebía a la educación como un proceso permanente que se lleva a cabo durante toda la vida. En ella se hace énfasis en la necesidad de llevar la alfabetización al pueblo para que el individuo logre una certificación legal y continúe en el estudio de otros niveles; y en la responsabilidad del Estado de hacer llegar los servicios educativos a la población adulta cuyo nivel de instrucción influye en el subdesarrollo.

Sus postulados se basan, como ya se mencionó, en dos principios que son el autodidactismo y la solidaridad social, el primero es considerado como la forma de adquirir conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes de manera personal, mientras que del segundo se dice que tiende a exaltar en los habitantes del país los sentimientos y lealtades que aseguran la cohesión social. Se demanda una participación desinteresada de dos formas: por una parte del sujeto activo del aprendizaje y por otra del asesor.¹⁰⁾

Retomando estos principios y con esta base legal el PRONALF se crea para dar respuestas en un corto plazo al problema del ---

10) SEP. Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos. México 1976, pp. 55-56.

analfabetismo que ha permanecido constante desde hace 50 años. - La estrategia del estado consiste en la creación de un "grupo -- comando" que queda fuera de la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Pública. Este grupo crea la Coordinación Nacional del Programa con carácter temporal de 15 meses a partir de marzo del 81. Dicha Coordinación da las líneas generales para la operación del Programa.

Este Programa tiene como objetivo general ofrecer a todos los mexicanos analfabetos mayores de 15 años la oportunidad de - hacer uso de la lectura, la escritura y el cálculo básico. Y como objetivos específicos los siguientes: 1) reducir la cantidad de analfabetas y desarrollar una dinámica permanente de alfabetización, 2) crear conciencia nacional respecto del problema del - analfabetismo, 3) incrementar la capacidad del Estado para ofrecer servicios de alfabetización y 4) orientar los servicios de educación básica para adultos y de capacitación para el trabajo hacia los lugares donde se dé la alfabetización.¹¹⁾

Se le asigna la meta de alfabetizar a un millón de adultos analfabetas durante un período de quince meses.

Las políticas a seguir fueron: respetar las características y ambiente sociocultural de los alfabetizandos; reforzar los programas actuales de alfabetización; motivar a los alfabetizandos - para que continúen su educación básica e introducirlos a la misma;

11) SEP. *Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta*. Número Especial PRONALF # 8, México 1981, p. 9.

promover en los participantes los valores y conciencia de independencia nacional, justicia social y libertad; propiciar y orientar la participación del magisterio; vincular las acciones con los programas de dotación de mínimos de bienestar, productividad, mejoría de la atmósfera cultural y con la recreación; y promover el apoyo y participación de los gobiernos de los estados, las autoridades municipales y la sociedad en general.

Las estrategias de operación son: uso de los medios de comunicación social; operación desconcentrada; inicio del programa -- en grandes concentraciones urbanas y con metas parciales; diseñar cursos de capacitación para alfabetizadores; ofrecer estímulo y reconocimiento oficial a alfabetizadores y alfabetizandos; aprovechar acciones sectoriales de desarrollo socioeconómico; llevar el servicio en donde se encuentre el analfabeto; asegurar la expansión de servicios de educación básica y capacitación para el trabajo en donde se dé la alfabetización; aprovechar la estructura del sistema educativo, fundamentalmente la que se ha desarrollado para la educación de adultos; y usar un solo método de alfabetización con posibilidad de usar otros.¹²⁾

De esta forma el Programa operaría en un inicio en zonas urbanas y posteriormente en zonas rurales. La operación se organizó en períodos de alfabetización (8 en los quince meses) cada uno de ellos duraría cinco meses uno para la integración de los grupos y cuatro para el proceso de la alfabetización propiamente dicha por medio del Método Palabra Generadora.

12) *Ibidem*, p. 10.

3. Método de Alfabetización

Dentro de las estrategias para la operación del Programa -- se señala el uso de un sólo método de alfabetización que es el de la Palabra Generadora. Después de un análisis que una serie de -- instituciones hicieron de los distintos métodos de alfabetización se optó por el uso del método mencionado por sus "características propias" y al cual se le atribuyeron las siguientes ventajas y desventajas:

- Ventajas:
- a) el adulto se enseña a reflexionar a partir del análisis de su problemática.
 - b) propicia la participación del grupo en proposición de alternativas de solución a sus problemas comunes.
 - c) el proceso de enseñanza-aprendizaje es rápido ya -- que desde la primera sesión se aprende a leer mu---chas palabras.
 - d) no requiere de especialización pedagógica anterior por parte del alfabetizador.

- desventajas:
- a) requiere de capacitación del alfabetizador previa a su aplicación
 - b) requiere de un dominio de parte del alfabetizador -- en la conducción del grupo en las discusiones.
 - c) requiere de material como láminas o fotografías para el proceso de capacitación y de alfabetización.¹³⁾

Las características a que hace referencia son la concepción

¹³⁾ *Ibidem*, p. 28.

de que el conocimiento no es un acto de transferencia sino un momento de colaboración entre el alfabetizador y el adulto que busca la participación mutua por medio del diálogo para así llegar a la búsqueda creadora del conocimiento. Se basa en palabras usadas fundamentalmente por los adultos y reconoce su experiencia - así como su capacidad de saber más. Pretende en última instancia que el adulto llegue a tener un conocimiento más profundo de la - realidad, por medio de la reflexión que tiene de sus problemas y de su propia práctica educativa y social teniendo como estímulo al desafío. De esta forma se pretende llegar al aprendizaje crítico y comprensivo de la lectura y la escritura.

Así, por las características mencionadas la operación del - método requiere de dos etapas: la preoperativa que incluye la investigación y determinación de los contenidos y la operativa que se refiere al proceso mismo de la alfabetización. En la primera de ellas se señalan las actividades que se realizarán y que son: investigación del universo vocabular, selección de las palabras, ordenamiento de las palabras y codificación; en la segunda se -- llevan a cabo las siguientes actividades: presentación de los integrantes del grupo, discusión de las palabras generadoras y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Debido a que la primera etapa tendrá un tratamiento aparte dentro del presente capítulo por ser uno de los cuatro puntos -- de análisis de este trabajo, pasaremos a describir lo que es la etapa operativa. En la primera actividad señalada se pretende - que haya una integración grupal y un acuerdo en cuanto a las sesiones de trabajo. En la segunda actividad que es la discusión -

se pretende llegar a que el adulto proponga soluciones a sus problemas por medio de la reflexión que tiene acerca de la palabra a aprender. La mecánica es que por medio de preguntas para describir los elementos que contiene la lámina, se llega a ponerle un nombre. Partiendo de ello se continua con el análisis de los elementos de la lámina, los problemas que tiene el adulto respecto del tema tratado, sus causas y posibles soluciones.

Posteriormente se pasa a la tercera actividad que es el -- aprendizaje de la lectura y la escritura y que además se lleva a cabo en ese orden. Incluye una serie de pasos para su elaboración:

1. presentación de la palabra completa escritura (lectura)
2. presentación y lectura de las sílabas de la palabra (lectura)
3. presentación y lectura de las familias silábicas y de las vocales (lectura)
4. formación oral de nuevas palabras por los alfabetizandos con las palabras, escribe el alfabetizador.¹⁴⁾

Para el proceso de escritura se sigue el mismo proceso sólo que con otro tipo de letra, la manuscrita.

En el desarrollo de la lecto-escritura se debía de seguir tres etapas: la primera estaba formada de catorce palabras que eran obligatorias a nivel nacional y que deberían de ser estudiadas en el orden adecuado que es el siguiente:

¹⁴⁾ *Ibidem*, p. 45.

- | | | |
|-------------|--------------|---------------|
| 1. pala | 6. trabajo | 11. piñata |
| 2. vacuna | 7. guitarra | 12. cena |
| 3. basura | 8. familia | 13. mercado |
| 4. medicina | 9. leche | 14. educación |
| 5. cantina | 10. tortilla | |

En la segunda etapa se proponían cuatro listas de palabras de las que había que elegir una de acuerdo al medio en que se es tuviera trabajando, éste podía ser urbano, rural, agrícola o pes quero. Las listas son:

- | | | | |
|---------------|------------|------------|------------|
| 1. fábrica | 1. semilla | 1. ganado | 1. pescado |
| 2. sindicato | 2. cosecha | 2. ordeña | 2. machete |
| 3. plomero | 3. tejido | 3. tejido | 3. tejido |
| 4. televisión | 4. partera | 4. partera | 4. partera |
| 5. partera | | | |

Para la tercera etapa, se planteó como objetivo ofrecer - una lista de palabras de las que el alfabetizador escogería aque llas con las que considerara que se complementaba el proceso de alfabetización. Para la elección había que tomarse en cuenta el medio de los adultos. La lista de las palabras es la siguiente:

- | | | | |
|------------|-----------------|-------------------|----------------|
| 1. vestido | 10. hamaca | 19. abono | 28. mesera |
| 2. zapato | 11. clínica | 20. barbecho | 29. bolero |
| 3. molino | 12. seguro | 21. presa | 30. camaronero |
| 4. chile | 13. letrina | 22. gallinero | 31. petrolero |
| 5. elote | 14. botiquín | 23. chiquero | 32. jornalero |
| 6. plátano | 15. carretera | 24. garrapaticida | 33. cañero |
| 7. papaya | 16. comité | 25. forraje | 34. mecánico |
| 8. madera | 17. cooperativa | 26. abrenadero | 35. carpintero |
| 9. palapa | 18. ejido | 27. afanadora | |

Para el caso del estudio de las matemáticas, se propuso que de una manera inductiva el adulto guiara su pensamiento lógico.

Los contenidos eran: la lectura y la escritura de la numeración (hasta el número 100), unidad, decena, centena y millar, suma, resta, multiplicación, división y problemas en los que se aplicaban estas operaciones de forma combinada.

Los materiales didácticos comprenden en una "valija del alfabetizador" que contiene el "Manual del Alfabetizador", cartelones con las palabras generadoras, sílabas, familias silábicas y vocales, láminas con fotografías por cada palabra generadora algunas de las cuales se representan en dos láminas de las que el alfabetizador debería escoger una de acuerdo al medio en que se trabajaba. Estos materiales sólo para las primeras catorce palabras obligatorias. Existía también un cuaderno de matemáticas para el adulto.

La operación de los círculos de estudio se llevaba a cabo en locales prestados por la comunidad y que podían ser casas habitación, escuelas, iglesias, etc. Otros tipos de apoyos como el pizarrón, gises, borrador, etc. deberían ser obtenidos por el alfabetizador o por la comunidad.

Una vez que se integraba el grupo por medio de la encuesta, que se aseguraba el local y las diez personas que integraban el grupo, así como la capacitación del alfabetizador, se iniciaba el proceso de alfabetización cuya duración como ya se mencionó era de cuatro meses.

4. Determinación de Contenidos

Esta etapa incluye todo el procedimiento anterior a la reunión del alfabetizador y los adultos, es decir, lo que se denomi-

na la etapa preoperativa.

El proceso que se llevó a cabo para la determinación de -- las palabras generadoras, así como la codificación de éstas se -- desconoce. No fué posible localizar documentos sobre la investi- gación del universo temático, lo cual nos resultaba interesante en tanto que esta fase brinda elementos para conocer cuál fué la relación con las comunidades de donde se supondría que fueron sa cadas las palabras generadoras; mediante qué proceso se eligie-- ron; en qué comunidades y con qué criterios fueron elegidas és- tas; el tiempo que les llevó; así como las características del -- equipo encargado de dicha investigación.

Unicamente se conoce el planteamiento, que en términos muy generales describe los pasos a seguir para la investigación. A dicha investigación se le atribuye el objetivo de encontrar los contenidos de la alfabetización, mismos que han de cumplir dos - condiciones: permitir el aprendizaje comprensivo de la lecto-es- critura y permitir un análisis de la realidad; lo que pretende - llegar al desarrollo del pensamiento crítico.

El primer paso que se llevará a cabo es la detección de -- los principales problemas, intereses y necesidades de la comuni- dad donde se va a trabajar. Estos problemas se detectarán desde el punto de vista de las siguientes situaciones vitales: alimen- tación, trabajo, vivienda, salud, educación, seguridad y recrea- ción. 15)

15) *Ibidem*, p. 39.

Después se hace un estudio sobre el vocabulario que la comunidad utiliza al referirse a esos problemas. Posteriormente se agrupan en temas que contengan varios problemas. De este conjunto de palabras, debe hacerse una selección de catorce o veinte, - mismas que han de contar con los siguientes requisitos:

- a) que tengan riqueza generadora, es decir, que la descomponerse en sílabas y con ayuda de las vocales, permitan la generación de nuevas palabras;
- b) que tengan riqueza fonética, es decir, que en ese conjunto de quince o veinte palabras deben de estar todas las letras del abecedario; y
- c) que tengan riqueza silábica, lo que significa que sus sílabas sean variadas al contener diferentes combinaciones de consonantes y vocales.

El paso a seguir es el ordenamiento de las palabras, cuyo - criterio es el grado de dificultad y que va de lo simple a lo complejo de acuerdo con las dificultades fonéticas y silábicas.¹⁶⁾

Por último se hace la codificación que es la representación gráfica de las palabras y de la situación o problema en que se -- ubican. En este caso se utilizaron láminas con fotografías que - correspondían una por cada palabra, salvo en algunos casos en que existían dos por palabra a fin de que el alfabetizador eligiera aquella que se apegara más al medio en que estuviera trabajando.

16) *Ibidem*, pp. 40-43.

5. Los Alfabetizadores

5.1 Perfil y funciones

Con base en el principio de la solidaridad social, el papel del alfabetizador podía ser cumplido por cualquier persona de la comunidad en donde se establecieran los grupos de alfabetización; o bien estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, que por medio de un convenio con la Secretaría de Educación Pública, se comprometía a promover entre los estudiantes su participación en este programa.

Los estudiantes serían remunerados por la SEP con un estímulo económico que no representaba un salario. Ello incluía la idea de que participara la mayor cantidad de personas no importando su experiencia pedagógica. Sin embargo dentro del curso de capacitación y en los materiales didácticos elaborados para apoyar su labor, se señalan ciertas características y requisitos para que se desempeñara como alfabetizador. Estos requisitos son: tener escolaridad básica de nivel medio secundario; tener experiencia en trabajo grupal y comunitario; tener tiempo para trabajar con el grupo de acuerdo a sus necesidades de horario durante cuatro meses; y participar en el curso de capacitación.¹⁷⁾ Se señalaban también en dicho curso otras características en cuanto a actitud que llevarían a obtener la participación de los adultos en clase, entre otras se encuentran ser sencillo, amable, paciente, dinámico, creativo, etc.

¹⁷⁾ PRONALF. *Manual del Alfabetizador*. México 1981, p. 7.

Su trabajo con el grupo debería de cubrir un tiempo de seis horas semanales durante un lapso de cuatro meses, Antes del trabajo propiamente con el grupo, el alfabetizador debería de cumplir con otras funciones que eran: la localización de analfabetas por medio de una encuesta en la zona de trabajo que se le asignara; el registro en formatos especiales, en donde se integraba el grupo de acuerdo a las posibilidades de horario de los adultos - y del alfabetizador.

En el trabajo con el grupo se señalaron las siguientes funciones: implementar acciones tendientes a motivar la participación de los adultos y a evitar la deserción; aplicar los pasos que el método señala para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo básico; y llevar un registro del grupo.¹⁸⁾

5.2 Capacitación

Para cumplir con estas funciones se propuso una capacitación a la que se le asignó un papel fundamental para la operación del programa en su conjunto. La justificación de su existencia fue la inexperiencia pedagógica de los alfabetizadores, el entrenamiento que el método de alfabetización requiere para su aplicación, la necesidad de cambiar la actitud y la modificación de los prejuicios existentes hacia los adultos analfabetos, así como el reconocimiento que "de la calidad de la capacitación depende en gran medida la calidad de la alfabetización".¹⁹⁾

18) *Ibidem*, pp. 8-9.

19) SEP. *Boletín Bibliográfico de Sistemas Educativos*. Número Especial. PRONALF # 8. México 1981. p. 16.

Se define a la capacitación como un proceso educativo mediante el cual se desarrollan actitudes y habilidades necesarias para realizar una labor educativa y al capacitador como al realizador de las acciones, por lo que debería de contar con habilidades y principalmente con actitudes específicas.²⁰⁾

Este proceso de capacitación tenía como objetivo garantizar la calidad del desempeño del alfabetizador, lo que repercutiría en la alfabetización. Se caracterizaba porque debería de ser integral (formativa e informativa), permanente y desconcentrada, es decir, que se llevaría a cabo en los lugares de residencia de los alfabetizadores, para lo que se aprovecharía la infraestructura del sistema educativo.

Con estos lineamientos se elaboró un curso de capacitación a alfabetizadores, al que se le asignaron como propósitos: transmitir información, fomentar actitudes positivas y crear un compromiso social hacia el Programa Nacional de Alfabetización.

Este curso se llevaría a cabo durante treinta horas y con una metodología participativa que pretendía lograr ese compromiso social por medio de simulaciones a lo largo del curso en donde se anticiparían situaciones parecidas a las que encontraría con los adultos en el desarrollo de la alfabetización.²¹⁾

Los contenidos de dicho curso son:

20) *Ibidem*, p. 17.

21) PRONALF. Curso de Capacitación para Alfabetizadores. México, 1982, p. 2.

Inicio del Curso

1. Programa Nacional de Alfabetización
2. Sensibilización
3. Funciones del Alfabetizador
4. Acciones de grupos
5. El aprendizaje de los adultos
6. El método Palabra Generadora

Evaluación.²²⁾

Con este curso se pretenden desarrollar habilidades principalmente en la conducción de grupos, tanto en la integración para el logro del aprendizaje, como en la aplicación misma del método. Se insiste a lo largo del curso que lo que permitirá llegar a la alfabetización son principalmente aspectos actitudinales de alfabetizador; por ello tanto en los contenidos como en la metodología empleada, se insiste en actividades e información referida a la sensibilización, motivación hacia el programa, la "toma de conciencia" de la importancia de la integración grupal, la valorización del adulto analfabeta, etc.

De esta forma el papel que juega el alfabetizador dentro de la capacitación así planteada, es activo ya que constantemente -- participa en dinámicas grupales, cuya característica constante es la exposición primero de opiniones y actitudes hacia los diferentes temas abordados, para después pasar al análisis y/o lectura - de documentos que señalan lo cierto o errado de dicha exposición.

22) *Ibidem*, p. 9.

Finalmente se plantea la evaluación de la capacitación en dos momentos: la formativa y la evaluativa. La primera se hace a lo largo de todo el curso y permite: emitir juicios sobre el desempeño de los aspectos más importantes de los aspirantes a alfabetizadores, hacer sugerencias para su mejor desempeño, verificar el logro de los objetivos y finalmente seleccionar a los alfabetizadores de acuerdo a la calidad de su aprovechamiento respecto de los contenidos del curso, señalando que la "evaluación no asegura la calidad del desempeño del alfabetizador con el grupo ya que en éste inciden variables que no están presentes en el ámbito limitado del curso.²³⁾ Para el caso de la evaluación informativa no se especifica procedimiento.

5.3 Papel que se le asigna dentro del círculo de estudio

A lo largo de los documentos consultados, se le asigna al alfabetizador el papel de orientador, conductor y coordinador del proceso de aprendizaje de los adultos.

En el caso de la discusión temática, el alfabetizador propicia la participación de los adultos por medio de preguntas, para de esta forma llegar al análisis y conclusión de la discusión -- que se hizo por medio de la reflexión. Se menciona que en esta etapa, el alfabetizador puede llegar a expresar sus ideas sin llegar a imponerlas.

Dentro del proceso de enseñanza de la lecto-escritura, el alfabetizador juega un papel de conductor, ya que debe de aplicar

²³⁾ *Ibidem*, p. 162.

todos los pasos que indica su Manual: respuestas y preguntas precisas a lo que se supone contestará el adulto. Como se mencionó anteriormente, una de las desventajas que se le atribuyen al método, es la capacitación para la aplicación del mismo, cuyo proceso de desarrollo ha de seguir los pasos trazados si se quiere llegar en el tiempo estimado a la alfabetización. Es por esta razón que a lo largo del contenido de los materiales didácticos, se dice -- que debe de respetar el orden de las palabras, que debe de seguir los pasos del Manual para el procedimiento didáctico, así como -- las sugerencias de respuestas a problemas o preguntas que se presentan y el uso exacto de los materiales que se le brindan.

6. El Alfabetizando

6.1 La concepción del adulto analfabeta

Dentro de las políticas y estrategias se menciona que es necesario respetar las características del adulto en cuanto a sus valores, tradiciones, etc. A lo largo de la capacitación a alfabetizadores y en los materiales didácticos se da un perfil del -- adulto, al que se caracteriza como inteligente, con conocimientos que ha acumulado a lo largo de su vida, con capacidades, intereses y necesidades propias que lo llevan a comportarse de cierta manera y que hay que tomar en cuenta para la alfabetización. Se le asignan por ello mismo ciertos obstáculos para aprender.

Para caracterizar el aprendizaje del adulto se parte de su diferenciación con el del niño debido a las características señaladas y por ende se concluye que su aprendizaje es diferente. Es te diferencia porque el adulto aprende aquello que surge de su vi

da diaria y que además se remite siempre a ella, ya que lo descubierto no despierta su interés. Aprende también aquellos contenidos que se aplican inmediatamente y por último aprende mejor en forma grupal ya que el trabajo se enriquece con la participación de todo el grupo y con el intercambio de experiencias.

Algunos de los factores que influyen en el aprendizaje obstaculizando el avance es su autoestima, ya que se sitúan en condiciones inferiores por su condición de analfabetos; su timidez a participar en el grupo ante la nueva situación de ser integrantes de un grupo de aprendizaje; fácil desilusión al ver que no aprenden; y por último, problemas familiares, de trabajo, de salud, de vivienda, etc.

6.2 Papel que se le asigna dentro del círculo de estudio

El papel del adulto alfabetizando es participativo a todo lo largo del proceso en términos de que éste se desarrolla principalmente por medio de preguntas y respuestas por parte del alfabetizador.

En el caso de la discusión temática, a partir de las preguntas del alfabetizador, el adulto expone sus conocimientos acerca del tema que se esté trabajando.

En el aprendizaje de la lectura y la escritura, se señalan una serie de pasos específicos que comprenden el proceso de la alfabetización. En él también se le asigna un papel participativo, que consiste en leer lo que dicen los letreros, realizar la división silábica, la formación de palabras, la escritura de las palabras en sus cuadernos y en el pizarrón.

De esta forma vemos como mediante la técnica de la discusión y con una "metodología participativa", el adulto al final del curso debe, además de dominar la lecto-escritura y el cálculo básico, tener un desarrollo crítico de su conciencia, así como también una autovaloración positiva en el entendido que se cumplieron los objetivos señalados de desarrollo individual entendido como un desarrollo integral del individuo que si bien es cierto que no se logra sólo con la educación, si es ésta una forma más de hacerlo.

CAPITULO III
ALGUNOS ELEMENTOS PARA EL ANALISIS

Antes de entrar al campo estrictamente educativo, se hace necesario hacer una caracterización de la administración en que surge el PRONALF. El sexenio que presidió José López Portillo se caracterizó por dos situaciones específicas: el tomar el poder en una situación de crisis tanto económica como la referente a la crisis de legitimidad; y por otro lado, la respuesta que ante esta situación da el nuevo gobierno, es decir, la planeación.

Partiendo de la idea de que la crisis económica y política era sólo un problema que se limitó a la administración y no al Estado en su conjunto,¹⁾ se puso en práctica una política de planificación, de reformas, de concertación, principalmente con la burguesía industrial, y de incremento en atención a zonas marginadas. Así en lo referente al primer aspecto, se desarrollaron dos planes que fueron fundamentales en el periodo de auge del sexenio: el Plan de Desarrollo Industrial y el Plan Global de Desarrollo. En éstos se enmarcaron las nuevas formas de vinculación entre el Estado y la sociedad civil, pues era precisamente este punto condición que permitiría más tarde lograr el auge económico que devino en crisis poco tiempo después.

Estas nuevas formas de relación Estado sociedad civil se te

1) Mirón Rosa Ma. y Pérez Germán. *López Portillo. Auge y crisis de un sexenio*. Edit. Plaza y Valdes. México 1988. p. 29.

nían que fortalecer a través de diferentes medios y otro de ellos fueron las reformas, tres de ellas principalmente, la económica, la política y la administrativa. En ellas se buscó tanto el reordenamiento de la propia clase política, específicamente mediante la reforma administrativa que trató de responder a las críticas, hechas principalmente por los industriales, la racionalización de la participación del Estado y la planeación. Mediante la reforma política se buscó también abrir canales de participación de la sociedad civil vía los partidos, pero sin perder su control, lo más sobresaliente fue la creación de la Ley Federal de Organizaciones y Procesos Electorales (LFOPPE). Y por último la reforma económica que como ya se mencionó posibilitó nuevas formas de concertación con los empresarios que bastante inconformes estaban con la política económica del régimen anterior. De esta manera, en este aspecto sobresalieron dos elementos: la Alianza para la Producción en que se logró mayor participación de los empresarios en la producción, así como los topes salariales en donde los afectados fueron los obreros.

En este momento el Estado siguió una política que canalizó mayores recursos a tareas directamente vinculadas con la producción y con el proceso de acumulación, que con aquellas que permiten conservar la estabilidad y el consenso: el gasto social.²⁾

En un segundo momento se pueden apreciar las implicaciones de la explotación del petróleo debido a que le dió gran fuerza -

2) Fuentes Molinar, Educación Pública y Sociedad. En *México Hoy*. González Casanova Coord. Edit. Siglo XXI. p. 238.

al Estado tanto en sus formas de relacionarse con el empresariado como con los sectores menos favorecidos, y con otras naciones; en este momento el Estado se fortaleció de tal forma que su participación en la inversión creció desmesuradamente, así de catorce ramas productivas en las que invertía en 1970, pasó a 126 de 1971 a 1981.³⁾

Se sustentó su economía además en la ampliación del empleo con la idea desarrollista de que a mayor producción mayor distribución, pero siempre a costa de los topes salariales. De manera que esta riqueza proveniente del crudo poco impactó a las clases subalternas.

En este momento surgen con mayor concreción programas dirigidos a los grupos marginados y a sectores campesinos creándose para la atención de los segundos el Sistema Alimentario Mexicano (SAM) cuyo objetivo era lograr la autosuficiencia alimentaria; y para los primeros se crea la Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Estos dos espacios también le permitieron ampliar sus formas de negociación con los explotados sin conflictos. En concreto este programa de COPLAMAR tiene singular importancia para el aspecto educativo pues entre uno de sus objetivos se encuentra el sector educación como se verá más adelante.

Con este breve contexto se puede pasar a analizar específicamente lo referente a la política educativa y con mayor precisión lo referente a la educación para adultos y al PRONALF.

³⁾ Mirón Rosa Ma. y Pérez Germán. *Op. cit.*, p. 65.

1. La Política del Estado en la Implantación del PRONALF

El surgimiento del PRONALF se encuentra inserto en una política educativa que se caracterizó por señalar en el discurso y a veces en acciones concretas, una concepción de la educación entendida más que como un gasto como una inversión. En esta concepción se identifican dos aspectos estrechamente relacionados. Por un lado, se encuentran presentes las ideas desarrollistas sustentadas teóricamente por el llamado "Capital Humano" y que permearon un gran número de acciones económicas y educativas en América Latina, dirigidas y financiadas por los países industrializados. Como ya se mencionó en el Capítulo I, estas acciones perseguían objetivos que rebasaban los estrictamente educativos, por lo que su injerencia tuvo que ver también con las determinaciones políticas.

Por otro lado, el sexenio que le dió vida al PRONALF tuvo como acción fundamental abatir el estancamiento económico que se venía arrastrando del periodo anterior. La respuesta fue sin duda una recuperación basada en la explotación de la industria del petróleo, para ello requería de inversiones extranjeras que comprometían recursos más allá de los obtenidos por la venta del crudo.⁴⁾ Esta medida y otras (como los convenios con el Fondo Monetario Internacional y la atención de demandas de empresarios) trajeron como consecuencia un presupuesto reducido y un detrimen

⁴⁾ Noriega Ch. Margarita. *La política educativa a través de la política de financiamiento*. Edit. UAS. México 1985. p. 124.

to en los salarios. En el gasto educativo sin embargo, se observó un aumento respecto de años anteriores.⁵⁾ De esta manera se generan programas y proyectos educativos suficiente presupuesto para su operación, aunque ésto no siempre redundaba en los salarios de quienes operaban.

La política educativa evidenciaba una preocupación manifiesta en el discurso, por atender a la población con los mínimos educativos como se observará más adelante.

En el inicio del sexenio estando a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Lic. Porfirio Muñoz Ledo, se elabora el Plan Nacional de Educación (PNE) que contenía entre sus puntos fundamentales un diagnóstico poco alentador y proponía programas encaminados a atender los rezagos y necesidades detectadas. Establecía además una educación básica de nueve grados para lo que era necesario elaborar un plan con la participación del magisterio.

Más tarde con Fernando Solana a cargo de la SEP, se propone una educación básica de 10 años pues se incluye el nivel preescolar como una necesidad de atender a la población infantil.

La preocupación era asignar, e incluso se habló de elevar al rango de obligatoriedad, la educación básica que incluía 1 año de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria. Sin embargo no se concretó pues existían factores que no eran sólo educativos cuyas implicaciones y exigencias traerían conflictos posteriores,

5) *Ibidem*, p. 128.

tal es el caso del empleo.

Un aspecto más dentro de la política educativa es la atención a grupos marginados. El diagnóstico elaborado en el PNE habla de un rezago educativo formado por 7 millones de adultos - analfabetos, 13 millones de adultos sin concluir la primaria, 2 millones de niños sin escuela primaria y 1 millón de mexicanos - que no hablaban español.⁶⁾ La respuesta ante esto fue la creación de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), cuya puesta en marcha - fue en 1978 bajo el lema "Educación para Todos". Su objetivo -- era "asegurar a todos los mexicanos el uso de alfabeto y la educación fundamental, indispensables para que mejoren por sí mismos individual y colectivamente la calidad de su vida".⁷⁾ Para ello se propuso asegurar a todos los niños la educación primaria; impulsar la enseñanza del castellano a quienes carecen de él; y ampliar la educación para adultos, no sólo con campañas de alfabetización, sino con actividades culturales o de capacitación.

Para 1979 se observa como la política educativa sigue centrando sus recursos y atención en la educación para niños y la de adultos continua al margen. A finales de este mismo año COPLAMAR publica los resultados sobre el estudio de Mínimos de Bienestar en donde se vuelve a poner de manifiesto el problema del rezago - educativo en la población adulta. El gobierno a pesar de calificar tales resultados de pesimistas, busca acciones instituciona--

6) SEP. *Educación para Todos*. México 1979. p. 10.

7) *Ibidem*, p. 11.

les que reivindicuen la imagen estatal frente al problema. Coincidiendo con la UNESCO ante la especificidad metodológica que requiere la atención a esta población y rescatando su carácter funcional pues los sujetos de esta modalidad educativa deberían incorporarse íntegramente a la vida del país, para lo cual la educación representaba la vía más adecuada, se crea el Programa Nacional de Alfabetización, pues era en este nivel en el que tenía que iniciarse la labor considerando los millones de adultos que seguían existiendo sin hacer uso del alfabeto.

Así, se observa que para 1980 México se encontraba según - la visión del gobierno, en auge económico debido a la explotación de los recursos naturales, lo que aseguraba un progreso en el nivel de vida de los mexicanos. Pero ahora el desarrollo ya no era sólo producir más, sino que tenía que reflejarse de manera integral en las personas. Así, en la XXXVIII Conferencia Internacional de la UNESCO, que se llevó a cabo el 10. de noviembre de - - 1981, el Lic. Fernando Solana hablaba claramente del papel de la educación como instrumento para el logro del desarrollo individual y sus repercusiones sociales: "no queremos ser ricos y seguir siendo subdesarrollados".⁸⁾

Se contemplaba que si bien era necesario producir más y hacer uso de tecnología cada vez más avanzada, era también indispensable una influencia a nivel ideológico, lo que podía darse con la expansión del sistema educativo. Aunado a ello que exis-

8) Solana Fernando. La posición mexicana acerca de la alfabetización. en Revista *El Maestro*. # 4. México s/f. p. 5.

tía el presupuesto indispensable para hacerlo.

Siendo coherentes con el discurso, se debiera entender que el producto de la explotación del petróleo estaba en realidad beneficiando a toda la población y que además estos programas educativos se vinculaban con otras áreas a fin de lograr sus objetivos. Sin embargo se sabe que las riquezas producidas no favorecieron a la sociedad por igual y ya hoy se observan algunos resultados de la crisis y la mala administración. Por otro lado, para 1981 en México el subempleo era de 4% (debido a los empleos que generó la explotación del petróleo), el aumento de los precios de los productos básicos había sido de un 32.5% respecto del año anterior, mientras que el promedio de los salarios mínimos se había reducido de 15.67% en 1976 a 13.60% en 1981.⁹⁾

Ni que decir de los sectores rurales en donde, según un estudio publicado en un diario,¹⁰⁾ existían 20 millones de mexicanos en la pobreza. Estos se ubican en los estados del sur y zona centro-este, donde se agrupa el mayor número de etnias y cuyas condiciones de vida se caracterizan por los altos niveles de subempleo, incomunicación de localidades, inadecuada alimentación, bajos niveles de escolaridad y servicios médicos, así como por la vivienda sin servicios.

9) *Uno Mas Uno*, Capital y Trabajo, México, D. F., junio-septiembre, 1981.

10) Avilés Víctor, et. al. Veinte Millones de Mexicanos no logran salir de la pobreza, *Uno Mas Uno*, México, D. F. 18 septiembre, 1981, p. 1 y 11.

Son relevantes estos datos porque el programa de alfabetización se dirigía a los sectores menos favorecidos, a quienes jamás benefició el auge petrolero y a quienes se pretendía desarrollar de manera integral. Lo que se pretendía no era calificar -mano de obra como se declaraba públicamente, se pretendía crear una imagen del Estado en la opinión pública caracterizada por su preocupación por el pueblo, y por supuesto se pretendía también lograr mayor consenso. Se verificaba también en la práctica la idea de la educación para la movilidad social pues se le atribuía a ésta un papel importante en el desarrollo integral del individuo.

Ahora bien, es verdad que estos programas no surgen unilateralmente de arriba hacia abajo, sino que se explican en función de la demanda de los grupos a quienes van dirigidas en relación con la clase en el poder, también lo es que no se conciben y organizan a ciegas, sino que responden a una ideología y es en función de ella que se elige la estrategia como se verá más adelante. Lo que se persigue es la participación acrítica tanto de educandos como de educadores y las repercusiones sociales son por supuesto más amplias.

El hecho mismo de aislar el problema educativo y formularlo en términos puramente pedagógicos, reafirma el planteamiento anterior, pues los elementos para el desarrollo integral deben satisfacer las carencias de las clases subalternas en los ámbitos económico, político, y social, y su satisfacción no depende de programas educativos solamente, sino de posesión de tierras, de trabajo, de salud, de participación política, etc.

Esta preocupación por el desarrollo individual que fue la justificación del programa, en realidad reflejaba una forma de penetración en los grupos dominados con miras a crear y fortalecer la hegemonía del grupo tomando como base las demandas y necesidades de las comunidades.

Por otro lado, la educación de adultos en general y la alfabetización en particular, siempre se han organizado y operado como la sombra del sistema escolarizado con un carácter remedial o compensatorio cuya población se forma por ese rezago educativo que la escuela no atiende. Para la alfabetización (y ni que decir de los programas de educación básica), se plantea un modelo a -- imagen y semejanza del sistema escolarizado pero con mayores deficiencias y de una calidad aún más baja, pues los docentes son improvisados, sus condiciones laborales son malas, no existe una infraestructura para su operación y finalmente los que importa -- es el aspecto cuantitativo. Además el presupuesto que se le -- asigna es mínimo de acuerdo con la dimensión del problema, y en relación con el presupuesto total de educación como lo muestran los siguientes cuadros:

CUADRO 1
(Cifras en miles)

AÑO	PRESUPUESTO DE LA SEP*	PRESUPUESTO DE ED. AD.**	PORCENTAJE
1981	219.900	3.705	1.70%

* Memorias. SEP 1976-1982. Anexo Estadístico. Cuadro 9.2.

** Ramos Lourdes. Presupuesto educativo en México para los años 1979-1981. en Revista latinoamericana del Centro de Estudios Educativos, Vol. XI # 3, México 1981, p. 146. Cuadros 1-7.

CUADRO 2
(Cifras en miles)

AÑO	PRESUPUESTO DE PRONALF*	PORCENTAJE RESPECTO DE LA SEP	PORCENTAJE RESPECTO DE ED. DE AD.
1981	1.300	.60%	35.10%

* Fuentes Molinar Olac. *Algabellizar, prisas e incertidumbres*: SEP. *Uno Mas Uno*. México, D. F., 2 de junio 1981. p. 2.

Como se observa, el presupuesto asignado es mínimo para la operación de carácter nacional, y aunque el gasto educativo aumentó comparativamente con años anteriores, lo asignado al programa respecto del total es reducido tomando en cuenta la infraestructura, materiales didácticos, personal calificado y la meta misma planteada.

Pero cada uno de estos aspectos mostraba la tendencia de -aminorar el costo: para satisfacer la necesidad de infraestructura material se usó la disponible en la comunidad (casa particulares, iglesias, locales comerciales, escuelas, etc.), ya que las clases se impartían en estos lugares; la capacitación a educadores fue mínima pues hay que recordar que se basaba en la solidaridad social. Quizá las labores de difusión y propaganda y el mantenimiento del aparato burocrático fueron los que absorbieron la mayor parte del gasto.

De esta manera se aminora a el gasto para atender a la población analfabeta al mismo tiempo que se formaba una corriente -- de opinión positiva hacia el Estado.

Los logros no fueron los esperados, pues no fue posible rebasar ni el 20% de la meta fijada como lo muestra el siguiente -- cuadro:

CUADRO 3

AÑO	INDICE DE ANALFABETISMO. *	META DE PRONALF	ADULTOS INCORPORADOS A PRONALF **	ADULTOS ALFABETIZADOS **
1981	6.6 (millones)	1 (millón)	547.0 (miles)	65.0 (miles)
1982	--		401.0 (miles)	113.0 (miles)

* Censos Generales de Población y Vivienda, 1980.

** Noriega Ch. Margarita. *La política educativa a través de la política de financiamiento*. Edit. UAS. México, 1985, p. 92.

Este programa surge con una vida corta, pues sólo en un año lograría su meta, sin embargo con apenas tres meses de funcionamiento, se crea el Instituto Nacional para la Educación de los -- Adultos (INEA) que agrupara en su interior a todos los organismos que de alguna manera se relacionaran con la educación de adultos, con excepción del CREFAL. Así absorbió al CEMPAE, al Sistema -- Coordinador de Sistemas Abiertos, a la Dirección General de Educación para Adultos y el PRONALF. Ahora se contaba con un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, que tenía como labor atender la alfabetización, la primaria intensiva -- para adultos y la secundaria abierta. En materia de alfabetización se creó otra modalidad que era la Telealfabetización y que -- pretendía guardar el mismo esquema propuesto en PRONALF.

Con esta medida se creó un aparato burocrático que absorbió a un gran número de trabajadores y donde la cuantificación del -- proceso de alfabetización cobró aún más importancia centrando las labores de los trabajadores en actividades meramente administrativas. Así, por medio del INEA siguió operando el PRONALF con una distancia cada vez más grande entre quienes planeaban y adminis-- traban y quienes operaban en el campo. Esta distancia se marcó -- también en la remuneración, pues haciendo uso del principio de la solidaridad social, el alfabetizador seguía recibiendo un estímulo que no pasaba de los mil quinientos pesos al mes, mientras -- que los ahora burócratas contaban con un salario muy por encima -- del mínimo.

Se seguía hablando de la alfabetización para la concientiza ción, requisito para mejorar el nivel de vida, que no pasó de ser

un slogan vacío, pues la calidad de vida de estos sectores margi-
nados demostró que no era sólo el aprender a leer y a escribir -
el elemento que mejoraría su vida, que no es esta visión educacio-
nista lo que provoca un cambio en la vida y que menos aún será -
la clase en el poder a través del Estado quien ofrezca los ele-
mentos que los sacarán de la pobreza al mismo tiempo que los ex-
plotan y manipulan.

Por ésto creemos que la estrategia seguida evidencia las --
pretensiones del Estado, pues el bajo financiamiento, la mala ca-
pacitación de las personas que difundían el programa, el no com-
promiso con las mismas y principalmente la imposición del progra-
ma como algo prefabricado que el adulto debería aceptar pasivamen-
te; hablan de los fines implícitos del gobierno.

Así, la alfabetización es un campo de batalla donde se dan
las contradicciones y acuerdos entre las clases sociales, en don-
de la clase dominante toma la dirección en un plan que no terminó
como éste lo esperaba pues los logros obtenidos demuestran que no
basta la intención del gobierno para alfabetizar, que los grupos
a quienes se dirige no la aceptan acriticamente y que en nada sa-
tisface sus demandas y necesidades para cambiar su posición econó-
mica en la sociedad.

Es necesario que estas acciones se den en el marco de la --
organización política, fuera de organismos burocráticos del Esta-
do con una verdadera participación de los grupos a quienes se di-
rigen y no de manera aislada, sino con vinculaciones estrechas --
con otros sectores como el de la vivienda, la salud y la produc-
ción. En un contexto social como el de México, sería incluso im-

portante participar en el interior de las acciones del gobierno - a fin de aprovechar los espacios que allí pudieran existir, pero la labor más importante es la de crear esos espacios, la de enseñarlos por medio de una experiencia que permita estudiar y aclarar términos como los de la educación popular, que brinde y busque elementos que expliquen las causas del analfabetismo y que -- por supuesto no desligue estas acciones ni a nivel teórico de -- otros sectores de la sociedad. Por ello creemos que la alfabetización así contextualizada sólo podrá llevarse a cabo por medio de grupos independientes con una visión más amplia de lo que es la alfabetización dejando de considerarla sólo como un proceso -- compensatorio y sin el reduccionismo pedagógico que los sitúa únicamente dentro del sistema escolarizado en donde el educador, los materiales y la técnica didáctica tienen mucha mayor importancia que el educando y el contexto social. Al caracterizar a la alfabetización como un espacio mucho más amplio de acción de grupos, se da al mismo tiempo la génesis de un proceso organizativo cuya estrategia sería fundamentalmente otra, pues habría que tomar en cuenta el papel de líder que juega el alfabetizador y su capacitación que además de necesaria debiera ser adecuada en términos de un conocimiento de la realidad y de comprensión del contexto en que se da su labor, características que sólo se logran con su participación política. Y es necesario adecuarla también de acuerdo a conocimientos didácticos que sean congruentes con la concepción de la alfabetización.

Por último habría que tomar en cuenta los límites y posibilidades de este educador, pues en necesario se requiere de una

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

coordinación y dirección que nada tiene que ver con la manipulación.

El segundo punto a tomar en cuenta es el de la vinculación con otros sectores, es decir, aprender a leer y escribir pero -- siempre partiendo de su situación real, de las carencias en su forma de vida y de sus demandas, para que partiendo de allí, se busquen los canales de dicha vinculación, en donde al mismo tiempo que se aprenda la palabra casa, se genere la organización para la consecución de la vivienda, y así lo pueda hacer también para la salud, la producción, etc. No se trata de un grupo puramente educativo, sino en relación con otros organismos encargados de estas otras áreas. En materia de producción por ejemplo, ya hoy se observan acciones que además de alfabetizar se organizan para las cooperativas de autoproducción y autoconsumo, pero puede ser también a nivel de organización sindical, en fin por ello es importante partir de las condiciones reales de los educandos. El objetivo en este caso, sería llegar a la comprensión de ese proceso de producción en el que participa, comprender cuál es el papel que juega en el mismo, las causas y reflexionar sobre si puede y debe ser de otra forma para finalmente estudiar el cómo. Ello implica por supuesto una reflexión más amplia acerca del tipo de sociedad en el que vivimos y nuestra definición dentro de ella.

El tercer punto es el de la organización política, que a pesar de presentarse separados no están de ninguna manera aislados.

El eje fundamental de este punto es el preguntarse, ¿alfabe

tizar para qué?. Creemos que al criticar la situación en que se vive y en donde la condición de analfabetas es sólo una característica más de los grupos explotados, producto del sistema social, económico y político, entonces se piensa en un ideal al que se aspira, de una idea clara a donde se pretende llegar en torno a la cual debe organizarse la actividad de los grupos ya que sólo así se podría enriquecer ese ideal y eso sólo se logrará con la organización para la participación.

El cuarto punto es por supuesto el que concierne a la educación, pues si bien es cierto que no es un problema puramente -- pedagógico, también lo es que existe una acción de enseñanza y -- aprendizaje que requiere elementos didácticos que faciliten ese -- proceso. Al igual que el anterior este aspecto no se encuentra -- desvinculado de los anteriores, por lo que la metodología elegida debe ser coherente con los planteamientos antes mencionados y por ello ha de basarse en la concepción de la relación educador educando en un plano horizontal asignándole a ambos papeles activos y sobre todo críticos sobre ese mismo proceso de adquisición de -- conocimientos.

En resumen, la acción de alfabetización que no genera la or ganización de los grupos a quienes se dirige para exigir la satis facción de sus demandas, y que además no se vincule con otras -- áreas al mismo tiempo que plantee una nueva concepción pedagógica, no podrá jamás lograr un mejoramiento en el nivel de vida de los educandos, y estas acciones no podrán obviamente surgir del grupo que pretende mantener su hegemonía en un sistema de explotación.

2. El uso del método de la Palabra Generadora

El haber expuesto en el primer capítulo el método de alfabetización propuesto por Freire y posteriormente como se lleva a cabo en México, brinda elementos para hacer un análisis del uso del método como estrategia dentro de la política de alfabetización en cuestión. De esta forma es necesario aclarar que no es el propósito llevar a cabo un estudio didáctico, sino un análisis en función de la estrategia que representó en su momento su aplicación y sobre todo su justificación.

Resulta importante e incluso necesario analizarlo debido a que es en este espacio donde se concretizan y conjugan las contradicciones y discursos en torno a los fines de la alfabetización y el papel que los sujetos juegan en este proceso.

Se dice que el método usado representó una estrategia debido a que coincidieron algunos elementos que favorecieron su uso. Por un lado la vigencia del pensamiento de Freire que a pesar de que sus acciones y reflexiones surgieron en la década de los 60's, no fue sino hacia la segunda mitad de los 70' que cobran fuerza, al menos aquí en el país. El uso de sus libros aumenta en esos años en los ambientes educativos y sobre todo en instituciones de educación media y superior como apoyo a algunas asignaturas que tuvieran relación directa o no con la Pedagogía. Sin embargo, es hasta fines de los 70' que toma auge y después de los 80', durante los primeros años, cuando se puede notar en el ambiente un gran interés sobre esta teoría educativa, reforzada por las constantes visitas de Freire a México y tal vez por la difusión hecha

al PRONALF que de alguna manera captaba el interés de algunos -- sectores de la sociedad.

Por otro lado la aplicación del método en algunos países - de América Latina tuvieron su impacto en México, aunque es im--- prescindible señalar las determinantes de los contextos en que - se ubican. Tal es el caso de Nicaragua, cuya revolución exigía poner la mirada en la gran masa de analfabetas. En este contex- to se retomaron planteamientos de Freire y de otros autores, pe- ro sin llegar a hacer una traspolación lineal sino atendiendo a las particularidades de su pueblo y del momento que se estaba vi- viendo. Los resultados de la Cruzada Nacional de Alfabetización fueron impresionantes, pues lograron disminuir el índice de anal- fabetismo de 50.35% a un 12.96%.¹¹⁾ Se decía que el método usado parte de Freire pero no se agota ahí, pues fue necesario recurrir a otros teóricos y sobre todo a un conocimiento real de los educa- dores y educandos, pero sobre todo a concebirlo como un proyecto político con dimensiones educativas y como búsqueda de una nueva educación para una nueva sociedad.¹²⁾

Estos hechos repercutieron en la mentalidad de un gobierno con miras a ganar consenso mediante la implementación de progra- mas dirigidos a los marginados. Además se hizo rodear para la - adaptación del método de un equipo cuyas características (como

11) Picón E. C. Educación de Adultos en Nicaragua, en Educación - no formal para adultos. Algunos temas. Biblioteca CENAPRO - de Educación no formal. Año 10, No. 9, México 1981, p. 59.

12) *Ibidem*, p. 59.

por ejemplo ser egresados en su mayoría de instituciones universitarias, jóvenes y con una actitud positiva hacia el cambio y a la innovación) posibilitaron el uso del método de Freire. A estos elementos se puede añadir el hecho de que el propio método -- permite usar la técnica haciendo a un lado sus fundamentos. Es necesario señalar en este momento algunas de las críticas que se han hecho a la teoría freiriana e incluso a su propia práctica educativa, pues como se sabe el uso de sus planteamientos que -- concretan en el método de alfabetización, surge en un contexto social muy concreto en donde Brasil era dirigido por el gobierno de Goulart en la década de los 60' y que representó una coyuntura social y política que posibilitó que se le diera al método los usos más variados, es decir, los fines iban desde ganar votantes hasta la organización política por grupos de izquierda y radicales; aunado a esto la falta de claridad política en los primeros discursos de Freire posibilitó la vulnerabilidad en su uso. Esta situación ha generado que un gran número de críticos disparen en contra de sus planteamientos. Sin embargo, hay que reconocer que no se puede hablar de un sólo Freire, hay que seguir su desarrollo y analizando las prácticas que tuvo en otros países en los -- que se dieron movimientos sociales (tal es el caso de Guinea-Bissau) cuyas reflexiones se manifestaron en el paso de las ideas existencialistas e idealistas, al uso de categorías marxistas para el análisis social, de esta manera en sus escritos se puede -- observar cómo deja de hablar de opresores y oprimidos para pasar a hablar de clases sociales, de explotadores y explotados, de modos de producción, etc. Y no sólo en lo escrito, sus acciones en Guinea así lo mostraron. En resumen, se puede decir que la vulne

rabilidad del método y los diferentes usos que se han hecho de él no invalidan una propuesta educativa latinoamericana.

Se decía renglones atrás que en el caso de México, esta situación se vió favorecida por una serie de elementos que posibilitaron el uso del método psicosocial de Freire, pero es necesario analizar por separado una situación que conjugó dos fundamentos parecidos y un discurso gubernamental mediados por una práctica contradictoria.

Se mencionaba en el Manual del Alfabetizador y en las capacitaciones a alfabetizadores y también en algunos documentos que dan a conocer el programa, que es necesario alfabetizar al pueblo pero no como un fin, sino como un medio y considerado como un proceso en el que al mismo tiempo se formara un adulto crítico y reflexivo, de manera que al mismo tiempo que se alfabetiza se concientiza para hacerlo transformador de su propia realidad, y esto lo permite el uso de un método que además de efectivo y rápido, logre estos fines. Pero al mismo tiempo que se decía esto, se señalaba que su uso obedecía también a una serie de ventajas encontradas respecto de otros métodos de alfabetización fueran o no dirigidos para adultos, estas ventajas eran: la facilidad para ponerlo en práctica ya que no se requiere de experiencia docente -- por parte del educador; que es de rápido resultado, ya que desde la primera sesión se aprende a leer muchas palabras; que el adulto se enseña a reflexionar a partir de su propia realidad; y que propicia la participación del grupo en proposición de alternativas a sus problemas comunes. De la misma forma se le encontraban algunas desventajas: que se requería de capacitación del alfabeti

zador previa a su aplicación; requiere de un dominio del alfabetizador en la conducción del grupo durante las discusiones; y que requiere de material didáctico como láminas o fotografías para el proceso de capacitación y de alfabetización. Es obvio con estos señalamientos, que como ya se dijo, se anula prácticamente el papel del educador en la conducción del proceso pues al no requerir ninguna experiencia docente, se debería de poner énfasis en su -- preparación y sin embargo se menciona incluso como una desventaja su capacitación, ni siquiera su formación en el sentido más am---plio.

Ahora bien, si consideramos el método de alfabetización no sólo como los pasos a seguir para lograr un conocimiento, sino -- también la construcción de éste en una relación de horizontalidad en la enseñanza y el aprendizaje, en donde además subyacen una -- concepción de aprendizaje, de hombre, de sociedad, y de educación, que cobran sentido si se atiende al momento histórico y social en que se ubican, podemos observar las contradicciones que se evidencian cuando se habla de un método cuyo procedimiento lleva en sí y parte de elementos críticos y reflexivos al mismo tiempo que -- explícitamente se desvirtúa su fundamento y se reduce a un nivel instrumental que no requiere por supuesto de grandes acciones en el sentido de movilización de los grupos marginados, preparación de alfabetizadores, etc. Además un elemento fundamental del método psicosocial es el material didáctico en que se apoya, pues éste (las láminas o fotografías) representa la codificación, síntesis de la situación problema objeto de estudio y punto de partida para la discusión y el aprendizaje de la lecto-escritura, parecie

ra ser que mencionarlo como desventaja muestra más una preocupación por el gasto que implica, que un reconocimiento de la importancia que tiene dentro de la metodología para la lecto-escritura. Por otro lado es necesario apreciar que si realmente se pretendiera partir de situaciones claves, esta fotografía o láminas pueden ser sustituidas por un sinnúmero de situaciones tales como escenificaciones, pláticas de situaciones concretas, etc.; en resumen se puede apreciar que no se retoma el papel que juega el material en sí atendiendo al momento de uso dentro del proceso del método, pero sí se toma el material sólo por el material en sí mismo y es por ello que se concibe más como una carga o una desventaja.

Otro nivel de análisis lleva al uso del método en los círculos de alfabetización. En un estudio realizado a nivel nacional con la participación de siete estados de la República, se puso -- en la mesa de la discusión el método de la Palabra Generadora y -- para sistematizar su análisis se tomaran tres grandes rubros: la discusión y los elementos que la componen (reflexión crítica, discusión grupal, participación, rescate de experiencias y mutuo --- aprendizaje), aprendizaje de la lecto-escritura (palabras generadoras, sílabas y familias silábicas, asociación fonética, asociación silábica, formación de palabras) y ejercitación y comprobación (práctica de lo aprendida y aplicación).

Con respecto al primero, se llegó a la conclusión que a pesar de ser la discusión la base del método, no existe reflexión crítica debido a que el procedimiento sólo induce a la descripción de su entorno pero no a su análisis y reflexión; no se da una

dinámica de discusión espontánea sino que sólo se ofrecen resultados en forma dirigida y esquemática y lo anterior se auspicia con una incongruencia entre los fundamentos del método de alfabetización y la metodología de la capacitación de alfabetizadores; en cuanto a la participación se dice que cuando se da, sólo se hace en forma forzada, dirigida, vaga y caótica ya que no es fruto de la reflexión y además es sólo descriptiva, una de las razones en contradas es que el alfabetizador impide la participación del adulto en su actitud autoritaria; su relación vertical y por la presión de llegar a conclusiones en un tiempo que se le ha fijado; y por último en cuanto al rescate de experiencias, se menciona que se da en un nivel muy superficial en parte porque el alfabetizador debe plegarse a lo que dice el Manual del Alfabetizador, y éste lo minimiza. Con lo que respecta al aprendizaje de la lectoescritura, se llegó a la conclusión de que las palabras generadoras son únicas a nivel nacional y tienen poco que ver con el universo vocabular además de que no responden a la realidad del adulto analfabeto rural; las sílabas y las familias silábicas aunque tienen un buen procedimiento didáctico, no tienen significación; la asociación fonética se ve obstaculizada ya que el alfabetizador no tiene un buen manejo de la ortografía lo que deforma el idioma; en cuanto a la asociación silábica, se menciona que no tiene significado, ya que el método no responde ni a la realidad ni a las necesidades de los adultos indígenas; la formación de palabras y enunciados es inhibida por el desconocimiento que el alfabetizador tiene respecto de la riqueza vocabular que el grupo es capaz de formar, de manera que cuando surgen elementos nuevos

se interrumpe el desarrollo del proceso. Con lo que respecta a la ejercitación y la comprobación, se menciona que el adulto empieza a poner en práctica lo aprendido de manera mecánica sin -- que haya comprensión y mucho menos reflexión.¹³⁾

Pasando del análisis de lo escrito y sus contradicciones - internas, lo señalado anteriormente por los propios funcionarios del Programa Nacional de Alfabetización muestra muy claramente - otro nivel el de la aplicación del método en los círculos de alfa-betización y con los puntos tocados se puede apreciar la difícil aplicación del método y las cada vez más evidentes incongruencias entre su fundamento, las estrategias de operación del PRONALF y la realidad. Aunque el documento señalado sólo alude a siete esta-dos de la República, parece ser que esta situación es general. - Por lo demás se encuentran en esas conclusiones dos problemas -- fundamentales: la formación del alfabetizador, pues si se observa los problemas señalados aluden en su mayoría a un alfabetiza-dor mal preparado, y por otro lado la desvinculación del método con respecto de las áreas rurales, sin embargo un estudio lleva-do a cabo en los grupos de alfabetización en la ciudad de Méxi-co,¹⁴⁾ muestra que el 80% de los grupos de alfabetización exis-tentes para 1983 declaran no usar el método porque les es diffi-cil a los alfabetizadores dada la deficiente capacitación y la urgencia de los adultos por aprender y finalmente las exigencias

13) INEA. *El Proyecto de la Alfabetización*. México 1983. s/p.

14) Coordinación de Operaciones del INEA en el D. F. Informe -de la Investigación. *El uso del Método Palabra Generadora*. 1983. s/p.

institucionales que limitan el proceso y lo obligan a respetar - tiempo preestablecido de acuerdo a las necesidades burocráticas y no a las del grupo; y por otro lado un 10% que declaraban sí - usar el método, pero que al observar se veía que no era así. De esta manera se tiene que en esta zona urbana tampoco era utilizado el método de la Palabra Generadora.

En suma se puede decir que los elementos fundamentales de un método de aprendizaje, el educador, el educando, los contenidos, los procedimientos y la situación histórico social, encuentra en este espacio un mundo de contradicciones e incongruencias manifestadas en la separación entre contenidos y metodología, entre la transmisión de los contenidos y la manera de adquisición de esos contenidos. Se puede apreciar con ello las dimensiones de la educación en cuanto a su concepción y en cuanto a su aplicación, y este espacio muestra muy claramente cómo la alfabetización como un espacio educativo más abierto y contradictorio no es lineal aparato de reproducción, sino lucha abierta entre una posición hegemónica y una resistencia a estos procesos educativos - clasistas.

3. *La relación educador-educando*

3.1 Los Educadores

3.1.1 Algunas implicaciones de la "solidaridad social"

La participación del alfabetizador, como se mencionó en el capítulo anterior, tiene como base la solidaridad social y - ello repercute directamente en el papel que se les asigna y que

juegan en un círculo de estudios. Esto tiene varias causas y -- consecuencias.

Con esta política en cuanto a la participación del educador de adultos se desprofesionaliza su labor, lo que conlleva - varias posturas del gobierno a nuestro entender; por un lado el no reconocimiento de estos trabajadores al servicio del Estado, por otro, el no reconocimiento de la necesidad de una formación adecuada de este educador, el señalado interés en el aspecto - - cuantitativo que se manifiesta en estas acciones como en ninguna otra, y por último implicaba que el no cumplimiento de las metas marcadas era responsabilidad de todos, pues la alfabetización basada en el autodidactismo y la solidaridad social descansa en el conjunto de la sociedad y en sus manos y responsabilidad estaba el logro o no de las metas.

3.1.2 Formas de participación.

El hecho de romper todo vínculo laboral implicaba omitir - la responsabilidad con este trabajador dejando fuera su organización y conflictos, de tal forma que al mismo tiempo que se aseguraba un servicio educativo barato, evitaba responsabilidades.

Los alfabetizadores debían cumplir con un horario específico y tenían la obligación de acatar órdenes de personal pagado - por el programa (que tampoco eran reconocidos como trabajadores pues se les pagaba por honorarios) y a quienes se les rendía in formación escrita, lo que implicaba ya una relación laboral que debía ser retribuida económicamente con un salario, así como --- abalada por derechos laborales.

Existían dos formas de participar. Una de ellas por medio de convenios que contrajo el Programa con la Universidad y con - Instituciones educativas de la Secretaría de Educación Pública - (CECYT, CONALEP). En ellas se invitaba a los alumnos a cubrir - su servicio social alfabetizando. Esta forma de participación - se dio principalmente en zonas urbanas y tuvo poco éxito, pues - el alfabetizador permanecía en el grupo de alfabetización sólo - el tiempo requerido administrativamente para cubrir el servicio social y lo abandonaba sin importar la conclusión o no del proceso de alfabetización, lo que podría traducirse en una falta de compromiso.

Según un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en siete estados de la República,¹⁵⁾ el nivel de compromiso alcanzado por los alfabetizadores es muy bajo y en algunos casos nulo. Esto se observa más en zonas urbanas que en rurales, donde el alfabetizador proviene de la misma comunidad y su compromiso es mayor aunque limitado sólo a la labor educativa como lo muestra el cuadro 4.

Otra forma de participar era como voluntarios. En general fué menor el número de personas que participaron como voluntarios que aquellos que lo hicieron como prestadores de servicio social, aunque en zonas rurales era lo contrario. Esta forma de participación se caracterizó porque se le brindaba al alfabetizador un estímulo económico que no llegaba a representar un sala-

15) INEA. *El Proyecto Pedagógico de la Alfabetización*. México. - 1983. s/p.

CUADRO 4
PERFIL DEL AGENTE EDUCATIVO

ALFABETIZADOR TIPOLOGIA	CARACTERISTICAS	CAUSA	EFEECTO
1. EDAD Y SEXO	- 15 a 25 años de edad en -- donde predominan las muje-- res.	- Disponibilidad por pirámi-- de de edades asociada a -- patrones culturales - Requerimientos normativos	- Rechazo inicial consecuen-- cia de la edad. - Aceptación temporal condi-- cionada al desempeño - Fortalecimiento de patrones culturales.
2. ESCOLARIDAD	- Mayor escolaridad en el me-- dio urbano - Menor escolaridad en el me-- dio rural, en muchos casos sólo sabe leer y escribir aunque se comunica con fa-- cilidad.	- Desequilibrio en la dis-- tribución de los servi-- cios educativos.	- Tendencia: a mayor escolari-- dad, menor nivel de compro-- miso y subvaloración del -- adulto analfabeto. - Tendencia: a menor escolari-- dad mayores dificultades pa-- ra el desarrollo del proce-- so de alfabetización.
3. ORIGEN	- En el medio urbano son de otra colonia o barrio - En el medio rural son de -- la propia comunidad	- Decisión programática pa-- ra evitar el rechazo.	- Fortalece el compromiso - Mejora la eficiencia
4. ACTITUD	- En el medio urbano, bajo -- nivel de compromiso. - En el medio rural asumen -- el compromiso por presti-- gio y remuneración	- Subvaloración de la alfa-- betización. - Refleja el nivel de la or-- ganización comunitaria.	- Deserción de alfabetizado-- res. - Desintegración de grupos - Mayor permanencia.
5. PAPEL	- Relación autoritaria con -- los adultos	- Reproducción del sistema escolar formal que se re-- fuertza con la capacita-- ción.	- Obstaculiza la participa-- ción y la reflexión.

rio (1,000.00 en el D. F. y 500.00 en algunos estados de la República) con lo que se evitó todo vínculo laboral con el alfabetizador. Este estímulo, sin embargo, se convirtió en el motivador principal para que una persona participara y pasó a segundo término el interés por la alfabetización.

Los móviles que llevaban a una persona a participar como alfabetizador en este Programa estuvieron de una u otra forma canalizados y controlados por el Gobierno en cuya representación se llevaba a cabo la tarea.

No dudamos que existieran educadores realmente interesados en la labor y en cuyo desarrollo, la realidad de la situación -- con el grupo los llevaba a abrirse caminos. Este interés fue sin embargo sólo en la acción educativa y no rebasó el ámbito del propio círculo de alfabetización. De esta forma, se buscaban otros medios que le facilitaran la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo básico.

Esta falta de compromiso es consecuencia de una descontextualización de la labor educativa en que se participa. El posible hablar aquí de una práctica educativa alienada, cuando no se reflexiona individualmente y en grupo lo que piensa el alfabetizador del adulto, cómo le enseña, cómo aprenden, para qué le enseñan, qué condiciones sociales han permitido y permiten que uno sepa leer y escribir y el otro no, cómo se manifiesta en grupos sociales, etc. Ello permitiría que el proceso de alfabetización se diera en un ambiente crítico y reflexivo que realmente partiera de la realidad y con un compromiso de ambas partes en que se

buscaran posibles alternativas tanto de enseñanza-aprendizaje, - como de vinculación y solución a los problemas reales del grupo de adultos. Estos espacios de reflexión y búsqueda son fundamentales, pues permitirían analizar como problemas el aprendizaje y la enseñanza y llevaría a discutir sobre los problemas sociales, económicos, políticos, etc. que influyen o que inciden en el grupo de aprendizaje.

Así, la participación de estudiantes y personas de la comunidad en el Programa estuvo siempre caracterizada por esta forma del Gobierno de crear conciencia de solidaridad social ante el - problema que el analfabetismo representa para el desarrollo del país. Pero se habla claro está de la solidaridad social, no de compromiso con su grupo, con su clase, sino entendida como un -- "deber establecido a nombre del Estado".¹⁶⁾

3.1.3 La Capacitación

Plantear como una de las ventajas de elección del método - Palabra Generadora el hecho de que el alfabetizador no tenía que contar con experiencia pedagógica (ver capítulo 2), evidencia la falta de interés en su información y parece mostrar que el relacionarse con los adultos en una situación de aprendizaje, es fácil, poco relevante, por lo que no requiere calificación especial ni de ningún otro tipo. Este no reconocimiento de la necesidad - de su formación se ha manifestado en campañas anteriores donde -

16) Merani A. Educación y Relaciones de Poder. Edit. Grijalbo. - México 1975, p. 34.

tampoco se han implantado acciones que formen a este tipo de educador cuyos conocimientos deben ser particulares. Incluso cuando surge CREFAL (en 1951) con el objetivo de formar educadores, esta tarea no se concretiza.

Ahora bien, como se señaló en el capítulo anterior, durante el curso de capacitación y en los materiales didácticos diseñados para apoyar su labor, se explicita un perfil que entre otras señala la necesidad de que el alfabetizador cuente con experiencia en grupos y en comunidad para poder participar. Pero a pesar de -- ello, la formación fue sustituida por un curso de capacitación de 30 horas en que se le habilitaba en el manejo del método, cuyo -- proceso paso a paso se encontraba señalado en el Manual de Alfabetizador, por lo que éste constituía su principal herramienta de -- trabajo.

En la capacitación se contemplaba un proceso didáctico que nada tenía que ver con la metodología señalada en la alfabetización. A pesar de asegurarle al alfabetizador un papel participativo para llegar a adquirir los conocimientos y habilidades para el manejo del método, no se plantea llegar a lograr este aprendizaje por medio de la reflexión crítica, pero sí le pide que lo -- realice durante la coordinación de un círculo de alfabetización. Un punto más de la capacitación es que se realiza totalmente desligada de la comunidad donde se trabajará, y no es por medio de -- simulaciones (como se hace durante la capacitación con los sociodramas), que se llega a la comprensión del proceso y a la propuesta de solución a los problemas que se supone se presentarán en el grupo. Ello trae como consecuencia que en la mayoría de las ve-

ces, el alfabetizador llegue a la comunidad sin conocimiento de los problemas reales de la misma.

Otra causa de esta desvinculación con la comunidad, es que se trate en el curso de plantear soluciones ya establecidas y específicas, de tal forma que se reduce grandemente la visión de la vida en la comunidad y pareciera ser que los problemas en el círculo de alfabetización son exactamente los mismos en cualquier comunidad del país y que además son puramente pedagógicos, aislando así la labor educativa de su entorno social. Es ingenuo pensar por ejemplo, que el ausentismo se va a evitar con la elaboración de materiales didácticos más vistosos, ignorando totalmente que las causas pueden ser infinitas y por una serie de problemas que el adulto tiene que pueden ser familiares, económicos, de salud, etc. Este problema se observa claramente en la parte de la capacitación en donde se plantean una serie de soluciones a problemas que el alfabetizador utilizará a su elección en caso que se le presente la ocasión.¹⁷⁾

La cuestión es no de llevar a cabo la capacitación con soluciones preestablecidas, de lo que se trata es de verla como un problema que contenga entre una de sus actividades principales - la reflexión crítica, siempre aunada a la acción, de ahí la importancia y necesidad de que la capacitación se lleve a cabo con la comunidad. No se trata pues de ver el aprendizaje del adulto y plantear soluciones de antemano, se trata de verlo como un pro

17) PRONALF. Curso de Capacitación para Alfabetizadores. México. 1982. pp. 100-103.

blema del alfabetizador y del grupo, y las soluciones surgirán - del diálogo que éstos establezcan teniendo como interés común la alfabetización entendida no sólo como la adquisición de la lecto-escritura, sino insertada en el entorno social y como una práctica social que abarca otros espacios de y para la vida en comunidad.

Un aspecto más es el de la actitud del capacitador de alfabetizadores que la mayoría de las veces reproduce un papel autoritario en el curso, de tal forma que este se repite en el círculo de alfabetización estableciéndose finalmente una relación vertical misma que se ve reforzada por la trayectoria que tienen -- los alfabetizadores como alumnos del sistema escolarizado.

Sin pretender hacer un análisis ideológico de contenido que no es el objetivo del presente trabajo, podemos mencionar que los contenidos de la capacitación que se mencionan en el capítulo anterior muestran las características del alfabetizador que se pretende formar. Así encontramos como en el punto que se llama Programa Nacional de Alfabetización, se le ubica a éste como la respuesta del Estado ante el problema del analfabetismo considerado como un círculo viciosos entre marginación y desarrollo económico, mismo que se romperá con la implantación de estas acciones.¹⁸⁾ A continuación le siguen las campañas del Gobierno que a través del tiempo no han llegado a disminuir el índice de seis millones de analfabetas, sus antecedentes y perspectivas, metas y organización. Es claro ver a lo largo del documento la visión parcia-

18) *Ibidem*, p. 51.

lizada con que es mostrado este fenómeno del analfabetismo, que además ya no es problema porque se encuentran listas las acciones y los recursos para erradicarlo. Así, también la actitud paternalista que se tiene con esta clase al llamarlos "desprotegidos sociales". Este asistencialismo pretende finalmente mostrar sus bondades creando dependencia en los grupos sociales a quienes se dirige.

Otro punto importante son las causas que se mencionan como motivadores para que un adulto decida por sí mismo alfabetizarse, estos incentivos deben de mostrar beneficios a corto plazo, por lo que se señalan los siguientes: la necesidad de comunicarse -- con otros, para conseguir empleo, para distraerse con lecturas o en el cine.¹⁹⁾ Si un alfabetizador propone estos motivadores -- evidencia desconocimiento de la situación tanto de los problemas actuales y reales de la sociedad, como de la forma de vida de un adulto analfabeta, ya que si bien es cierto que existe la necesidad de comunicarse con otros, también lo es que existe una gran masa de desamparados y subempleados cuyo nivel de escolaridad es alto y el hecho de su existencia rompe con esta idea de querer -- reforzar el mito tan arraigado de la educación como un elemento de movilidad social, educación entendida como sinónimo de escolaridad. Por lo tanto es ilógico pensar que el saber leer y escribir les dará automáticamente empleo, es probable que aumenten sus probabilidades, pero asegurar una motivación de esa naturaleza -- provocaría que los adultos se crearán falsas expectativas y frus

19) *Ibidem*, p. 51.

traciones mayores, en el caso claro, de que ellos mismos creyeran esta aseveración.

Así vemos que un alfabetizador que termina un curso de esta naturaleza no sólo no está convencido de su participación, sino que además tiene una visión deformada de la realidad social, educativa, y por lo tanto del ámbito en que se inscribe su labor como educador de adultos. Ni que decir de los conocimientos de la psicopedagogía de adulto o de los elementos didácticos que acordes con esa realidad facilitan la enseñanza y el aprendizaje grupales.

De esta forma se observa como la capacitación pasa a ser sólo un requisito para habilitar al alfabetizador en los pasos del método y cuyo seguimiento fiel daría buenos resultados en poco tiempo. La inclinación del alfabetizador, derivada y reforzada con este tipo de capacitación, es la aplicación rígida del método que se reduce a la aplicación de la técnica en una relación vertical. Se deja totalmente de lado la creatividad del alfabetizador en todos los ámbitos: en el trato con el grupo, en el uso de material didáctico, en los temas a discutir, en la forma de discusión, etc.

Aunado a esto, se ha encontrado que el alfabetizador abandona el método de la Palabra Generadora y reproduce los esquemas con los que él aprendió en el sistema escolarizado, lo que lleva a la obstaculización de la participación y la reflexión.²⁰⁾

20) INEA. *El Proyecto de la Alfabetización*. México 1983, s/p.

En síntesis, la función del alfabetizador representa las contradicciones del Programa y pone a la luz sus objetivos, ya que debería ser el educador quien en real compromiso con esta tarea dirigida a las clases explotadas, pasara a ser un intelectual al servicio de esta clase, pero es clara su alienación y desconocimiento de la realidad, su no compromiso o compromiso relativo con la comunidad. Se observa también como a mayor escolaridad mayor subvaloración de la alfabetización, producto del carácter elitista que tiene la educación y del valor social que se le asigna. Esta actitud trae como consecuencia la deserción tanto de alfabetizadores como de los adultos, pues el trato no siempre es el deseado, es decir, como se considera a los adultos -- analfabetas igual a ignorantes y se desechan los conocimientos y la experiencia que tiene, se tiende a tratarlos como a seres incapaces, con los que hay que comenzar de cero y muchas veces se cae en monótonas sesiones de repeticiones infinitas de las letras del abecedario, o en llenado de planas de frases que resultan vacías.

3.1.4 Propuesta para la formación del Educador de Adultos

Como se ha mencionado a lo largo del análisis de la capacitación, lo que se requiere en realidad no es mejorar ese curso de treinta horas, sino por el contrario, crear todo un sistema que realmente forma al educador de adultos. Esta formación debe basarse en dos aspectos fundamentales e inseparables: el aspecto académico y el político. Por el aspecto académico se entiende el carácter científico y de sistematización teórico-metodológica

que permita avanzar en esta práctica educativa a la luz de aquellas teorías que han aportado elementos para su desarrollo sobre todo de aquellas que emanadas de América Latina (por ejemplo Freire en Brasil), permiten un avance y no dejan caer en activismos, además de que surgen de nuestra propia realidad. Por ello es necesario que tengan como principio la permanente reflexión crítica y la práctica como elementos que guíen el aspecto didáctico durante su formación y al mismo tiempo permitan tomar esa práctica educativa con los adultos como objeto de estudio y que por medio de la investigación se propongan en conjunto (educadores y educandos) analizarla y conocerla a fin de buscar alternativas de solución que lleven al logro de sus fines.

Por el aspecto político se entiende principalmente los fines que se persiguen en su formación. Estos fines han de ser reflexionados y analizados constantemente, y aunque se encuentran implícitos en los contenidos y las formas de organización de la enseñanza, será necesario sacarlos a la luz, hacerlos explícitos para su análisis con el fin de que el estudiante analice esos fines para los que está siendo formado. Para ello es necesario tomar en cuenta el contexto social, económico y político en que se inscribe su práctica educativa y el proceso de su propia formación, así como el papel social y las formas de participación de los adultos. Además ha de estar ligado a formas de organización concretas, ya sea para la solución de problemas inmediatos, como para lograr una concientización, es decir, el conocimiento real de las causas que originan su actual estado social político y económico y la acción social que tenga como propósito la transforma

ción de esa situación que permite que se den esas formas de vida. Para el cumplimiento de estos planteamientos es necesario hacer el bosquejo de una estructura curricular y de una organización - de la enseñanza tal que permita lograr lo que se ha planteado.

Por este motivo y tratando de ser congruente con el planteamiento anterior, se propone una estructura curricular establecida por áreas. Estas áreas son: la social, la psicopedagógica y la de investigación.

En el área social se pretende hacer un análisis de la problemática de la educación de adultos desde la perspectiva latinoamericana, de México y de la entidad concreta en que se de este proceso educativo. Este análisis deberá realizarse a la luz de diferentes aspectos como el económico, el político, el histórico, el antropológico y el filosófico.

El hecho de ubicarlo en esos tres planos permitirá analizar el contexto latinoamericano en que se dá esta práctica educativa y las relaciones que se dan entre los países industrializados y los llamados "subdesarrollados". Con ello se podrá ubicar la educación de adultos en México, no como una problemática aislada, sino como parte de un contexto más amplio, pero claro con las especificidades del desarrollo y situación actual de las condiciones sociales, económicas y políticas del país. Así también y con este marco se podrá analizar la situación de este campo -- educativo en la entidad específica de acuerdo a sus características concretas.

Ahora bien, el analizarlo desde el punto de vista económi-

co permitirá entender aspectos de la economía de la educación -- (por ejemplo la Teoría del Capital Humano) y su influencia en la puesta en marcha de programas dirigidos a adultos. Así también permitirá analizar las relaciones que se dan entre clase social y acceso a la escuela, y las que existen entre esta y la formación de fuerza de trabajo.

Analizar la educación de adultos desde el aspecto político permitirá conocer los fines, estrategias y formas en que se ha llevado a cabo esta acción educativa, con el fin de tener una visión de conjunto que posibilite un estudio global de la materia. El aspecto histórico dará elementos para contextualizarla en el desarrollo histórico de la educación en su conjunto, para así entender y explicar sus formas de concreción en el presente. En este punto no se pretende hacer estudio cronológicos que finalmente no son significativos, sino retomar aquellos elementos o hechos importantes del pasado que sirvan de antecedente para explicaciones presentes.

La perspectiva antropológica brinda aquellos elementos relacionados con la cultura como la transculturación, las formas de resistencia culturales, la cultura popular, etc. Este aspecto permitirá estudiar la educación de adultos desde la promoción y organización sociocultural en la comunidad, así como los elementos teóricos que explican estos procesos.

La perspectiva filosófica permitirá analizar la concepción de hombre, mundo y educación que subyacen a las diferentes corrientes que han predominado en la educación de adultos, así como sus

formas de concreción en América Latina y en México.

En el área psicopedagógica se pretende analizar el problema desde tres ángulos: aquellas corrientes psicológicas que están presentes en la construcción de metodologías para adultos, la propia psicopedagogía del adulto como sujeto de aprendizaje y los modelos alternativos que surgen para atender a estos grupos sociales.

El primer ángulo señalado permitirá conocer las corrientes psicológicas que sustentan esta práctica educativa rescatando en este proceso los conceptos de enseñanza y de aprendizaje, así como el papel que le dan al educador y al educando dentro de este proceso. En este punto se podrán analizar también aquellas propuestas de aprendizaje grupal emanadas de la psicología social, como una alternativa a la construcción participativa del aprendizaje.

Con el segundo ángulo se pretende superar el "cliché" muy arraigado y difundido de que el aprendizaje del adulto es diferente al del niño y punto. Lo que se pretende es participar de un proceso que permita realmente llegar al conocimiento de las características psicológicas y pedagógicas que tiene un adulto en una situación de aprendizaje. Para ello es necesario adquirir herramientas teóricas que nos permitan arribar a este conocimiento, pero también y principalmente partir del propio adulto y no crear uno universal en la mente que nada tenga que ver con la realidad.

Por último, analizar la educación de adultos desde los modelos pedagógicos alternativos permitirá conocer aquellas formas en

que se ha concretado esta acción. Este análisis requiere centrarse en las formas de organización de la enseñanza, en los medios y recursos que surgen para facilitarlos, el papel que se les asigna al educador y al educando y en los procesos evaluativos - como uno de los espacios en que se concretan las concepciones de aprendizaje y de enseñanza dentro de un modelo pedagógico.

El área de investigación tiene como propósito el análisis de la educación de adultos como problema de estudio, las formas en que se han abordado dichos estudios, así como la profundización en el conocimiento de la investigación acción como una alternativa metodológica ante el estudio de este proceso educativo.

El primer punto pretende rescatar esta práctica educativa como objeto de estudio posible de ser investigado.

El segundo aspecto pretende profundizar en el análisis de los paradigmas teórico-metodológicos que se utilizan en la investigación educativa, y principalmente aquellos que se han llevado a cabo en la educación de adultos. Todo este proceso tiene la finalidad de conocer críticamente cómo se ha investigado y para qué han servido los productos de estas investigaciones.

El tercer aspecto tiene como fin adentrarse en el conocimiento teórico y práctico de la investigación-acción como una alternativa de aproximación y participación con la realidad. En ella se analizan los fundamentos de la investigación-acción, el papel del investigador, el papel de los sujetos como parte de la realidad investigada y su instrumentación.

Es necesario señalar que a lo largo de la descripción de -

estas áreas se habla de educación de adultos, pero es preciso -- abrir este concepto y no considerarlo sólo como la alfabetiza--- ción y la educación básica (primaria intensiva para adultos y se cundaria abierta) que la limita al modelo escolarizado de educa--- ción; lo que se requiere es introducir en este concepto aquellas acciones dirigidas a adultos que se ubican en este campo educati--- vo. De esta forma se puede hablar de capacitación para el traba--- jo, de organización de la comunidad, de procesos de administra--- ción autogestionarios, de formación política, de educación de la mujer, etc.

Por otro lado, la organización de la enseñanza de las asig--- naturas que pudieran formar parte de las áreas que constituyen - la estructura curricular, han de tener una concepción del aprendi--- zaje tal que sea congruente con los planteamientos de sus propios contenidos. Por ello es necesario tomar dos principios fundamenta--- les. Primero es necesario superar la visión tradicional y verti--- calista del aprendizaje en la que se le asigna al educando un pa--- pel pasivo. Es necesario también superar la tecnología educati--- va que basada en el conductismo introduce un sinnúmero de activi--- dades de aprendizaje, pero todas con miras a lograr un cambio de conducta. En el fondo se sigue pensando en el educando como un sujeto pasivo, cuyo aprendizaje manifestado en conductas observa--- bles se cambia o refuerza a capricho del educador sin tomar en - cuenta sus características sociales e individuales.

Lo que se plantea no como una panacea, sino como una alter--- nativa para la construcción colectiva de conocimientos es el - - aprendizaje grupal. En este proceso es necesaria la participa---

ción constante, crítica y reflexiva del educando, pues sin estas no se podrá arribar al conocimiento, ya que se basa en el diálogo y discusiones que posibilitan conocer partiendo de la problematización, de sus expectativas, etc. Pero también es necesario que conciba esta práctica educativa como espacio de transformación y a él mismo, es decir, al educando como sujeto de cambio.

El segundo principio de que se habla se refiere al papel de la comunidad en este proceso formativo. Sería un error pensar en un centro educativo desvinculado de la comunidad, en donde sólo se partiera de libros o documentos para adquirir los conocimientos antes mencionados. Un elemento de adquisición de esos conocimientos es la realidad misma, el trabajo con los grupos a quienes se pretende educar. Esta vinculación no sólo se concibe como una verificación en los hechos de lo que se ha dicho en el salón de clases, lo que se plantea es una participación real y activa de los propios grupos de adultos en este proceso.

Encontramos tres formas viables en que este proceso se puede dar. Por un lado con la formación de centros de educación de adultos en la comunidad, de tal forma que al mismo tiempo que se estudia, por ejemplo, la psicopedagogía del adulto, se puedan tener aquellos elementos concretos de sus características surgidos de la práctica misma con ellos. Estos centros brindarían en realidad educación y no se tomarían como laboratorios en que los adultos fueran los "conejillos de indias", sino como sujetos conscientes del proceso en que participan, comprometidos en la búsqueda de alternativas de solución.

Otra forma es la propia organización de las asignaturas, - no sólo en cursos y seminarios, sino con talleres en que se practicara realmente lo aprendido.

Una forma más es la creación de espacios dentro del aula - en donde participaran los propios adultos.

3.2 El educando

El análisis por separado del educando responde a la necesidad de profundizar en esta figura, pues siendo el destinatario - de la alfabetización, su participación, su perfil y la concepción que de él se hace resultan importantes si se quiere atender a la relación que guarda con el educador como figuras centrales de la concreción de esta práctica político-educativa.

De esta manera es necesario referirse a ese adulto analfabeta no únicamente como aquél adulto mayor de quince años que -- desertó o que no tuvo oportunidad de asistir a la escuela, sino como ese sujeto político que perteneciente a una clase social -- mantiene relaciones de lucha con el grupo hegemónico, además pertenece a los grupos sublaternos cuya condición de analfabetismo es sólo una más de sus características de explotación y marginación, pues la larga historia de dominación de que han sido sujetos se ha manifestado en la explotación de su fuerza de trabajo, en la subyugación de su propia cultura a costas de una cultura moderna y dominante, en la desvalorización de sus saberes que su propia vida les ha dado y que no son reconocidos como tales al - no estar legitimados por una institución escolar que los expulsa o impide su acceso de tal forma que esa masa analizada desde el

término del "rezago educativo" es mucho más que un grupo de escuela, pues esa forma de dominación que no es pasiva, sino por el contrario dinámica, les ha llevado a crear o preservar formas culturales de resistencia a la dominación independientemente del grado de conciencia política que se tenga, tal vez por ello esa resistencia no siempre se traduce en formas organizativas, pero sin embargo representan respuestas colectivas ante una situación de intereses opuestos.

En este contexto ha de analizarse la participación de esos grupos en programas educativos que implanta el Estado, no sólo desde los discursos del grupo hegemónico, sino también sobre las propias demandas que sobre este aspecto tienen los sectores dominados, pues siguiendo a Gramsci y a Freire, los grupos subalternos sí tienen demandas educativas y no están sólo condicionados a reproducir ideologías, sino que estas demandas ubicadas en la lucha de clases exigen su inserción en procesos de concientización, de libre acción, pero estas demandas son negadas, dominadas por una ideología, por una cultura y por una educación doméstica de manera que se hace ver a los analfabetas como únicos responsables de su situación porque no tuvieron oportunidad de ir a la escuela. Así el grupo hegemónico a través del Estado recoge esas demandas y las enmarca de acuerdo a sus intereses para posteriormente vertirlas en forma de programas impuestos en que la función del "usuario" se reduce a ser sólo un acrítico partícipe de su propio aprendizaje. Se pueden observar estas afirmaciones a la concepción que sobre el adulto analfabeta se maneja en algunos

documentos del PRONALF,²¹⁾ como ya se mencionaba en el capítulo II, pues al señalar que es un ser inteligente con conocimientos, capacidades, intereses y necesidades propias que le llevan a comportarse de cierta manera y que al mismo tiempo son éstas también productores de ciertos obstáculos para aprender, se está ha ciciendo alusión a un adulto único universal descontextuado de su clase y de su entorno y que además sólo existe en función de sus intereses inmediatos de manera que su visión del mundo es res---tringida y parece ser que sólo viven para satisfacer necesidades individuales y familiares pero a corto plazo, así la alfabetización se convierte en una más de esas necesidades a corto plazo - pero en función de los problemas inmediatos. La visión restringida entonces no es tanto de los adultos, sino de la que se in--tenta operar a través de un discurso.

Por otro lado, se carecía de un estudio profundo acerca de la psicología del adulto, y sólo se mencionaba la caracterización de su aprendizaje en comparación con el niño y a partir del esta blecimiento de diferencias abordaba el aprendizaje del adulto. - Se afirmaba así que el adulto aprende sólo aquello que se remite a su vida y que se aplica inmediatamente, ya que lo desconocido no despierta su interés. En esta concepción del adulto y de la - educación es fácilmente percibida la larga tradición pragmatista y funcionalista a la que la alfabetización no escapa y en las que este sujeto del aprendizaje pasa a ser un individuo apolítico sin

21) Cfr. PRONALF. Manual del alfabetizador y curso de capacitación a alfabetizadores.

mayor interés: que resolver problemas inmediatos. Ya en el proceso el no hablar de temas desconocidos implica no debatir, no analizar situaciones reales de explotación y de dominación, por eso se hace hincapié en que uno de los factores que obstaculizan el aprendizaje es la autoestima ya que se sitúan en condiciones inferiores por su condición de analfabetismo, como si esta situación fuera sólo producto de timidez, lo que hay que decir, es -- que han sido colocados en esa situación, que esa autoestima no viene de dentro sino de fuera de una cultura de opresión que les ha marginado, que los ha impactado ideológicamente y los ha jerarquizado en un ánimo de selección natural en el que ellos no son por supuesto o más aptos. Por eso esa desilusión al ver -- que no aprenden, es para el Estado más que una arma más que les dice a los adultos que no pueden, que no podrán, que aún -- llevándoles educación hasta su casa son ellos los que no pueden o no quieren, pues por las propias condiciones en que han vivido no les ha permitido desarrollar su capacidad de ser reflexivos y críticos del proceso que viven, de manera que el fracaso es -- siempre de los adultos y no se duda que así lo asuman.

Pero ante este panorama, ¿por qué un adulto se incorpora, -- por qué permanecen o por qué desertan de un proceso de alfabetización?

3.2.1 Perfil del adulto analfabeta

La difícil respuesta a las preguntas anteriormente planteadas remite necesariamente a los destinatarios del PRONALF para -- no hablar del adulto analfabeta en abstracto, sino de los que en

este país forman esa población.

Por este motivo hay que atender a su perfil, pues las expectativas difieren de acuerdo a las características del medio -enque se desenvuelven. En un documento ya citado,²²⁾ se hace una división en la que se enmarcan tres tipos de adultos analfabetas en razón de la población atendida por el PRONALF. Estas son el adulto analfabeta urbano, el rural y el indígena, y se describen de acuerdo a siete aspectos: demográficos, económico-laborales, -socioculturales, políticos o de organización, expectativas de ingreso y de participación en la alfabetización. Los cuadros 5, 6 y 7 enmarcan dicha tipología. Se puede observar en ellos que -- una constante en los tres perfiles citados es lo referente al aspecto económico-laboral, pues en los tres casos, se menciona que los grupos pertenecen a lo que se llama sector marginal de la economía y son altamente explotados, lo que reafirma lo expuesto al principio del apartado. Un aspecto sobresaliente es que la población que se atiende es en su mayoría del sexo femenino aunque esto se manifiesta más en zonas urbanas ya que en el medio rural e indígena hay un equilibrio de sexos, por lo que se deduce que -- las propias formas de inserción en la economía determinan en gran medida el perfil del adulto atendido, pues la participación de - la mujer en las labores del campo permite cuestionar el llamado roll de ama de casa ya que su labor está en casa pero también en el campo, mientras que en las zonas urbanas las mujeres desempeñan más ese roll y son las que mayormente hacen uso del servicio.

22) Op. cit., INEA. El proyecto pedagógico. s/p.

C U A D R O 5
EL PERFIL DEL ADULTO ANALFABETO URBANO

A S P E C T O S	C A R A C T E R I S T I C A S
DEMOGRAFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - 15 a 40 años rango de edad predominante -- (aunque es importante el % del rango de - 50 o más años). - Predominio del sexo femenino - Inmigración. Proviene de áreas rurales. -- - Los de origen indígena son los menos. - Alta concentración
ECONOMICO LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenecen en su mayoría a un sector margi- nal de la economía: subempleo, autoempleo y desempleo. - Un número importante de mujeres analfabe-- tas son amas de casa.
SOCIOCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - En proceso de transculturación, acultura-- ción y formación de cultura propia. - Habitan en asentamientos precarios de alta densidad y sin mínimos de bienestar.
POLITICOS O DE ORGANIZACION	<ul style="list-style-type: none"> - Se agrupa pero no se organiza en todos los casos. Tendencia a la organización con ca- racterísticas reivindicatorias sui-géneris
EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de adultos analfabetos fun- cionales o semialfabetizados
EXPECTATIVAS DE INGRESO	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir empleo permanente - Mejorar ingresos
PARTICIPACION EN LA ALFABETIZACION	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia a la incorporación. Rechaza - pero usa la acción institucional. - Resistencia a la permanencia - La mujer muestra mayor interés y constan- cia. - Condiciona el valor social del crédito edu- cativo.

C U A D R O 6
 PERFIL DEL ADULTO ANALFABETO RURAL

A S P E C T O S	C A R A C T E R I S T I C A S
DEMOGRAFICO	<ul style="list-style-type: none"> - 15 a 40 años rango de edad predominante (es importante el % del rango de 50 ó más años). - Predominio del sexo femenino - Emigración hacia centros de trabajo y concentración urbanas movilidad condicionada por ciclos de producción agrícola. - Dispersión de la población. Residentes en <u>pe</u> queñas y numerosas localidades de difícil <u>ac</u> ceso y sin vías de comunicación entre sí.
ECONOMICO LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenecen en su mayoría a los sectores primario y marginal de la economía. Economía de autocósumo. - Bajo nivel de ingresos. Inseguridad e <u>inesta</u> bilidad. - Empleo o producción cíclica - Medios de producción rudimentarios - En las mujeres su actividad laboral no es <u>so</u> lamente como amas de casa
SOCIOCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Costumbres y tradiciones arraigados - Nivel de vida precaria. Carecen de servicios básicos
POLITICOS O DE ORGANIZACION	<ul style="list-style-type: none"> - Se agrupan, conviven y usan la organización comunitaria - Organización alrededor de aspectos productivos, religiosos y culturales.
EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de adultos analfabetos puros
EXPECTATIVAS DE INGRESO	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar ingresos - Como medio de comunicación escrita - Saber más
PARTICIPACION	<ul style="list-style-type: none"> - Menor resistencia a la incorporación - Mayor tendencia a la permanencia - Disposición a usar la acción institucional dando un valor al servicio y percibiéndolo como funcional - Su participación está condicionada a los ciclos de producción agrícola y a patrones <u>cul</u> turales

C U A D R O 7
PERFIL DEL ADULTO ANALFABETO INDIGENA

A S P E C T O S	C A R A C T E R I S T I C A S
DEMOGRAFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Zonas aculturadas con emigrantes jóvenes, 30 ó más años, rango redominante de edad. - Zonas receptoras, 15 a 30 años rango predominante. - Zonas en proceso de aculturación, 15 a 40 años rango predominante. - Equilibrio en el predominio del analfabetismo por -- sexo. - Emigración hacia centros de trabajo y concentraciones urbanas - Movilidad condicionada por ciclos de producción agrícola. - Dispersión de la población. Residentes en pequeñas y numerosas localidades de difícil acceso e incomunica-das entre sí.
ECONOMICO LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Economía de autoconsumo - Jornaleros agrícolas altamente explotados - Muy bajo nivel de ingresos. Inseguridad e inestabili-dad - Empleo o producción cíclica - Medios de producción rudimentarios - La mujer tiene una participación altamente significa-tiva en la economía familiar.
SOCIOCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Monolingüismo y bilingüismo - Costumbres, tradiciones o patrones culturales arraiga-dos. - Nivel de vida precaria, Carecen de servicios básicos.
POLITICOS O DE ORGANI-ZACION	<ul style="list-style-type: none"> - Se agrupan, conviven y usan la organización comunita-ria. - Organización alrededor de aspectos productivos, reli-giosos y culturales fuertemente matizada por particu-laridades étnicas y el respeto a las estructuras de - autoridad propias.
EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Alto porcentaje de adultos analfabetos puros
EXPECTATIVAS DE INGRE-SO	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar ingresos - Como medio de comunicación. Castellanización.
PARTICIPACION	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda de incorporación - Alta permanencia - Mayor atención a hombres y diferencia por sexo - Participación condicionada a los ciclos de producción agrícola - Participación comprometida y solidaria. Herramienta - de autodefensa.

Un elemento sobresaliente es el referido al aspecto socio-cultural pues se insiste que mientras que en el medio urbano los adultos se encuentran en procesos de transculturación, en el medio rural y en el indígena conviven con tradiciones y costumbres arraigadas y además en torno a la organización comunal. Se dice que resulta sobresaliente porque este reconocimiento contradice el método de alfabetización único a nivel nacional y sobre todo esa concepción escrita del adulto uniforme, nacional que ya se mencionaba.

- Estas características repercuten directamente en las expectativas, ya que en un estudio llevado a cabo por el PRONALF²³⁾, se señala cómo de una muestra de 6 693 adultos, el 70% son del sexo femenino y se relaciona directamente con las expectativas muy inmediatas de ayudar a los hijos en su tarea; sin embargo el factor predominante es el económico, ya sea por mayores ingresos o para conseguir empleo permanente. Así mismo este factor es al mismo tiempo una de las causas de no incorporación al programa ya que el 33% declara no asistir o desertar por su trabajo, incluso en el caso de las amas de casa, éstas declaran también que un factor de deserción lo ocupa el cuidado de los hijos y se encuentra en segundo lugar de importancia.

Se puede afirmar que si bien es cierto que la alfabetización no es un fin en sí misma, sino que es un medio para llegar

23) PRONALF/SPAC, *Análisis de opiniones y actitudes referidas al Programa Nacional de Alfabetización*. Resultados preliminares. México. junio 1981, s/p.

a ciertos fines, lo es también que estos fines son opuestos, ya -- que mientras que la población accede a la alfabetización para resolver o tratar de resolver problemas económicos, el Estado lo -- brinda con fines ideológicos y aquí la contradicción se hace evidente y sobre todo cuando el adulto se da cuenta que este proceso no cubre sus expectativas. De manera que el bajo logro de metas se puede leer también como una falta de credibilidad, de no identificación con los intereses del Estado y además con un mal servicio en el sentido de los medios para la operación.

Esta diferencia entre el perfil y necesidades del adulto -- destinatario y los intereses y concepciones del PRONALF, así como entre la relación Estado-educadores-educandos puede analizarse como un espacio de contradicciones más amplio.

Por lo demás, una experiencia reciente en una comunidad rural del estado de México analiza los factores que permiten a un -- adulto incorporarse a la alfabetización y brinda elementos significativos que sin el ánimo de generalizar, son dignos de tomarse en cuenta. Estos aspectos se enmarcan más en el aspecto emocional ya que los adultos ven al grupo de alfabetización como un espacio en el que puede ser escuchado y en donde la pertenencia a un grupo -- permite además establecer lazos afectivos.

3.2.3 Participación del Adulto

En el mismo estudio citado se ve cómo a pesar de declarar la necesidad de la lecto-escritura y el cálculo básico en actividades cotidianas y de trabajo, un 70% no asisten y un 69% deserta como -- lo muestran los cuadros 8, 9, 10 y 11. Pero es necesario diferen-

ciar dos niveles de participación; en el programa y en el círculo de alfabetización. En el primer caso se puede observar cómo los adultos de medios urbanos tienen mayor resistencia a la permanencia y a la incorporación, tal vez por las formas de vida urbana en que están más expuestos a los medios masivos de comunicación, a la violencia en la calle y en el hogar, a un uso diferente del tiempo y a la dispersión individual por el poco tiempo que siempre se tiene, sobre todo en ciudades grandes en donde la vida comunitaria se pierde en la gran masa.

Hay que considerar además otro elemento: ¿qué medio es el más atendido? porque se ha observado, y aquí se parte sólo de la experiencia directa, que generalmente se atienden más las zonas urbanas aún y cuando se sabe que el grueso de la población analfabeta se asienta en el medio rural e indígena. Por ese motivo se dice que hay mayor resistencia en la zona urbana, pues dado los antecedentes de la acción alfabetizadora del Estado, hay colonias al menos en la Ciudad de México que han sido visitadas hasta seis veces en un año sin que en ninguna de ellas se concluyera el proceso, ya sea porque el alfabetizador se va o por la propia deserción. -- Tal vez el medio rural sea también un espacio viciado en ese sentido, pero de menor forma. Por ello la participación en medios rurales e indígenas se caracteriza por una menor resistencia a la incorporación y una alta tendencia a la permanencia.

Por otro lado, sus propias formas de organización en razón de aspectos religiosos, productivos y culturales les permiten toda vía mayor vida comunitaria y tal vez se traduzca en el desarrollo grupal de la alfabetización, de compromiso con su grupo y no con -

el proceso mismo, además hay que agregar que el alfabetizador generalmente es de su comunidad y el poder que el grupo otorga al saber se manifiesta en la figura del maestro alfabetizador, es reconocida socialmente y crea compromisos.

En resumen, en la participación referida al programa, se encuentran mediaciones que determinan no sólo la cantidad sino las formas de participación como aceptación o rechazo al mismo. Estas mediaciones varían desde los modos comunales de vida, el valor asignado a la educación, la figura del alfabetizador, la economía, la conformación familiar, el grado de organización, el nivel de politización, las estrategias de acción del programa en la comunidad, etc.

En cuanto al rol en el círculo de alfabetización, los documentos mencionan que es participativo debido a que el proceso se desarrolla por medio de preguntas por parte del alfabetizador y respuestas de los alumnos. Evidentemente que se está refiriendo a una participación demasiado dirigida con base en prescripciones por lo que cabe la pregunta ¿es esa una verdadera forma de participación o el adulto es sólo un receptor que responde cuando el educador lo indica y que además responde lo que se le indica implícita o explícitamente? No es un acto de educación dialógica en el sentido frieriano que se basa en la premisa del acto educativo en tanto acto de comunicación entre iguales, en el que el contenido es un mediador de sujetos cognocentes, entonces cómo se afirma que con esa participación en el proceso de alfabetización se llegará también a un desarrollo crítico de su conciencia.

C U A D R O 8

NECESITA SABER LEER Y ESCRIBIR EN SUS ACTIVIDADES DEL DEL DIARIO	(1.1) NO ACEPTARON	(1.2) NO ASISTIERON	(2.1) REG. Y REINC.	(2.2) DESERTORES
SI	66.16 %	78.3 %	87.0 %	80.0 %
NO	28.0 %	18.9 %	9.4 %	20.0 %
NO ESPECIFICADO	5.9 %	2.8 %	3.6 %	--
T O T A L E S	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

. C U A D R O 9

NECESITA SABER HACER CUENTAS EN SUS ACTIVIDADES DEL DEL DIARIO	(1.1) NO ACEPTARON	(1.2) NO ASISTIERON	(2.1) REG. Y REINC.	(2.2) DESERTORES
SI	69.6 %	79.9 %	86.9 %	82.8 %
NO	24.4 %	17.7 %	9.4 %	17.2 %
NO ESPECIFICADO	6.0 %	2.4 %	3.6 %	--
T O T A L E S	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

C O N C L U S I O N E S

La práctica de la alfabetización muestra la necesidad siempre presente en un bloque histórico determinado de dar vida o funcionalizar ese vínculo orgánico y dialéctico entre las esferas que le dan vida, de dar coherencia entre el mundo de la reducción y el de la ideología. Debido a que los discursos citados muestran ese esfuerzo por conectar de manera lógica los acontecimientos económicos (boom petrolero) y la formación ideológica acorde con ella - - ("ser ricos también culturalmente"). En realidad esta práctica de la alfabetización conjuga en un mismo momento a los representantes de las clases fundamentales en ese momento, ya que como se mencionó, la condición de analfabetismo es sólo una característica más - de la clase subalterna; sin embargo no es el fin del grupo dominante sólo alfabetizar y usar los contenidos como medio de penetración ideológica sobre ese grupo iletrado al que se dirige, porque los datos presentados de financiamiento, formación de educadores, logros, etc. así lo muestran. El impacto que este tipo de programas tiene va más allá de la penetración a un sólo sector, sin duda - - otros fines eran abatir el desempleo de un gran número de personas mediante la creación de ese aparato burocrático (INEA) creado posteriormente: formar una imagen en la opinión pública a través de los medios de comunicación masiva, pues este programa tuvo mucha - difusión, que no sólo se dirigió a la población analfabeta, sino - de manera general, pues esta acción estuvo presente de diferentes formas, en diferentes espacios de la sociedad civil, iglesias, fa-

milia, escuela, sindicatos, patronatos, organizaciones civiles, - organizaciones estatales, etc.

Es posible por eso concluir que es un espacio claro de búsqueda de consenso, que permite legitimar al estado como de los intereses del pueblo atendiendo una demanda real de educación, pero además es posible afirmar que la distancia que se abre entre el -- discurso y la práctica es grande no sólo por el no logro de sus - metas cuantitativas, pues como ya se dijo ese no era su fin primordial sino sobre todo porque se observa que esa traducción numérica del proceso de alfabetización pueda tal vez significar un no enfrentamiento entre clases, pero sí una muestra de la realidad - que dice que la dominación no es lineal y que existen formas no - muy conscientes y organizadas de resistir estas imposiciones y en ese sentido tal vez la llamada "resistencia cultural" cobra vida.

Por otro lado, se observa en una misma práctica una doble - contradicción, la que el propio grupo evidencia al mencionar una intención y defenderla y no darle los recursos necesarios y además apoyarse en un método de alfabetización para la concientización aunque se sabe que ésto es de un claro manejo ideológico; y por tanto la contradicción que se manifiesta al encontrarse intereses diferentes en un espacio concreto. La educación sí es una demanda de las clases subalternas pero para liberarse, para cambiar sus condiciones de vida tienen claro que esa educación que se les impone no es significativa, no retoma su realidad tal vez les sea útil para ayudar a la tarea de sus hijos u otras cosas inmediatas, pero no para cambiar su situación. Por estos elementos se considera a esta educación para adultos organizada por el estado como -

ya lo menciona Miguel Escobar.

Sin embargo existen una serie de interrogantes para el presente trabajo pues intenta acercarse más a la visión del grupo dominante, pero qué opinan los adultos, cuál es la cotidianeidad de esta práctica, cuál es el método real que se emplea, qué opinan - y quiénes son los alfabetizadores.

B I B L I O G R A F I A

1. Broccoli Angelo. *La Educación como hegemonía*. Nueva Imagen. - 3a. ed. México 1983.
2. Portelli Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI 9a. ed. México 1982.
3. Salomón Magdalena. "Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa", en: *Perfiles Educativos* # 15. CISE-UNAM. México 1982.
4. Portantiero Juan C. "El principio educativo en Gramsci", en - *Foro Universitario*. STUNAM, México noviembre 1982.
5. Portantiero Juan C. "La hegemonía como relación educativa", - en *Las dimensiones sociales de la educación*. Antología preparada por De Ibarrola María. El Caballito Ed. México 1985.
6. Carnoy Martín. *Teorías marxistas de la educación*. C. E. E., - la. ed. México 1981.
7. Torres Carlos y González Rivera. *Sociología de la Educación*. C. E. E. la. Ed. México 1981.
8. Macciocchi Ma. Antonietta. *Gramsci y la revolución de Occidente*. Siglo XXI, 4a. Ed. México 1980.
9. Buci-Glicksman Christine. *Gramsci y el Estado*. Siglo XXI 5a. Ed. México 1984.
10. Nelson Coutinho. *Introducción a Gramsci*. Serie Popular ERA -- México 1986.
11. Texier J. Gramsci, *Técnico de las superestructuras*. Ediciones de Cultura Popular. Pensamiento Revolucionario. México 1986.
12. Gramsci Antonio. *Filosofía de la Práxis*. Ediciones de Bolsillo. 4a. ed. España 1978.
13. Gramsci Antonio. *La alternativa pedagógica*. Fontamara la. ed. España 1981.
14. Gramsci Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos. la. ed. México 1975.
15. Gramsci Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y el Estado moderno*. Juan Pablos. la. ed. México 1975.
16. Gramsci Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Juan Pablos. la. ed. México 1975.

17. Puiggrós Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen. 3a. ed. México 1983.
18. Puiggrós Adriana. Investigación alternativa y cuestiones epistemológicas en la Pedagogía Latinoamericana en *Revista de Investigación Educativa del Instituto Superior de Ciencias de la Educación*. Año III. núm. 4 s/f.
19. Puiggrós Adriana. *La fragmentación de la Pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos*. s/d.
20. Puiggrós Adriana. *Instrucción pública o educación de los adultos latinoamericanos*. Ponencia presentada en la Mesa Redonda "Análisis, evaluación y prospectiva de la educación de los adultos en América Latina". México, mayo 1984.
21. Torres Novoa Carlos. *Comp. Entrevistas a Paulo Freire*. Ediciones Gernika. 2a. ed. México 1979.
22. Torres Novoa Carlos. *Comp. La Praxis educativa de Paulo Freire*. Ediciones Gernika. 1a. ed. México 1979.
23. Torres Novoa Carlos. *Paulo Freire en América Latina*. Ediciones Gernika. 1a. ed. México 1979.
24. Huet Pablo. *Freire y los marxistas*. *Hombre nuevo* 1a. ed. México 1973.
25. Paiva Vanilda. *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. - *Extemporáneos*. 1a. ed. México 1982.
26. Freire Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI 21a. ed. México 1978.
27. Freire Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. 15a. ed. México 1976.
28. Freire Paulo. *¿Extensión y Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*. Siglo XXI, 8a. ed. México 1979.
29. Freire Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau*. Siglo XXI, 2a. ed. México 1979.
30. Freire Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. 1a. ed. México 1984.
31. Freire Paulo. *Acción Cultural para la libertad*. s/d.
32. Freire Paulo. *Concientización*. s/d.
33. Barreiro Julia. *Educación y Proceso de Concientización*. Siglo XXI. 8a. ed. México 1982.

34. Ferrada Noli Marcelo. *Teoría y método de la concientización*. - Facultad de Sociología y Trabajo Social. UANL. 1a. ed. México 1972.
35. Torres Novoa Carlos. *Comp. ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. C. E. E. 1a. ed. México 1982.
36. De Schutter Anton. *Investigación participativa: una opción metodológica para la Educación de Adultos*. CREFAL. 1a. ed. México 1982.
37. Gajardo Marcela. *Comp. Teoría y práctica de la educación popular*. CREFAL. 1a. ed. México 1982.
38. Fuenzalida Rodríguez Eugenio. *Metodología de Alfabetización en América Latina*. CREFAL. 1a. ed. México 1982.
39. OEA. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. volumen 4. México 1982.
40. Escobar Miguel. "Alfabetización y Educación Liberadora", en *Foro Universitario*. STUNAM. México mayo 1983.
41. Escobar Miguel. "La Educación para Adultos: otra estrategia del sistema capitalista", en *Foro Universitario*. STUNAM. México, noviembre 1982.
42. Escobar Miguel. *Planteamientos técnicos metodológicos de la alfabetización liberadora de Paulo Freire*. CENAPRO. México -- 1980.
43. Escobar Miguel. *Capacitación y liberación*. CENAPRO. México -- 1980.
44. s/a. *Alfabetizar, ¿Para qué?* Ponencia presentada en el Coloquio de la Lengua Oral y Escrita, Jalapa, Ver.
45. Naguel A. José. "Alfabetización Campesina: Problemas y sugerencias" en *América Latina y el proyecto principal de educación*. CNTE-UNESCO. México 1982.
46. Anónimo. *Aspectos técnicos metodológicos de una alfabetización problematizadora*. México 1970.
47. Alvarez Constantino Higilio. *Políticas de alfabetización en México*. CENAPRO. México 1980.
48. Chaparro Félix. "La educación de adultos. Contexto y Desarrollo" en *Revista Educación* 35. C.E.E. México 1985.
49. Noriega Chávez Margarita. *La política educativa a través de la política de financiamiento*. UAS. México 1985.

50. Merani A. *Educación y relaciones de poder*. Grijalbo 1a. ed. - México 1975.
51. Picón E. C. "Educación de Adultos en Nicaragua". en *Educación no formal para adultos. Algunos Temas*. CENAPRO. México 1981.
52. PRONALF. *Manual para el alfabetizador*. México 1981.
53. PRONALF. *La adaptación del método en México*. Documento. México 1981.
54. SEP. *Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos*. México 1976.
55. SPP. *Censo de Población y vivienda*. México 1984.
56. SEP. *Boletín Bibliográfico de sistemas de educación abierta*. - número especial PRONALF. # 8, México 1981.
57. PRONALF. *Curso de capacitación para alfabetizadores*. México -- 1982.
58. SEP. *Educación para Todos*. México 1979.
59. SPP. *Censos Generales de población y vivienda*. México 1980.
60. INEA. *El proyecto pedagógico de la alfabetización*. México - -- 1983.
61. Coordinación de Operaciones del INEA en el D. F. *Informe de la Investigación "El Uso del Método en México"*, México 1983.
62. PRONALF/SPAC. *Análisis de Opiniones y actitudes referida al - PRONALF. Resultados preliminares*. México 1981.
63. Solana Fernando. "La posición mexicana acerca de la alfabetización" en *Revista El Maestro*. # 4, México s/f.
64. *Uno Mas Uno. Capital y Trabajo*. México, D. F. junio-septiembre 1981.
65. Aviles Victor, et. al. *Veinte millones de mexicanos no logran salir de la pobreza. Uno Mas Uno*. México, D. F. 18 de septiembre 1981.
66. Fuentes Molinar Olac. "Alfabetizar, prisas e inercias: SEP", en *Uno Mas Uno*. México D. F., 2 de junio de 1981.
67. SEP. *Decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México 1981.
68. Mirón Rosa Ma. y Pérez Germán. *López Portillo. Auge y Crisis de un sexenio*. Plaza y Valdez, México 1988.

69. Puga Cristina, Et. al. *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*. Tomo III. El Caballito. México 1986.
70. González Casanova P. Coordinador. *México hoy. Siglo XXI*. México 1985.