



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN YO, SÍ PUEDO Y SU
APLICACIÓN CON INDÍGENAS TSOTSILES EN SAN
CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS.

UNA EXPERIENCIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

PRESENTA

JANET BELINDA BARRAGÁN PÉREZ

ASESOR: DRA. MA. DEL PILAR MÁYNEZ VIDAL

MARZO 2009



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.

San Cristóbal de las Casas:

Palabras, rostros, lugares, momentos que me llevaré al infinito

Dios, ser superior, universo, destino... gracias por iluminar mi camino. Como no siempre puedo comprender tus designios, me mostraste las estrellas y me enseñaste a creer en ellas.

Mamá y papá, ustedes son mi principio mi motivo primero y los amo porque me enseñaron a amar la vida.

Hermanos, mi más valioso tesoro, los adoro con todo mi corazón y siempre serán mis más cercanos compañeros.

Abuela, ¡qué puedo decirte!, si eres mi estrella favorita.

Familia, su cariño, apoyo y ejemplo han sido motor para alcanzar esta meta.

Yeniza, tú me enseñaste a creer en mí misma, eres la principal responsable de que día a día defienda mis ideales.

Amigos, imprescindibles de mi alma, han sido compañeros de primaveras de ensueño, pero, sobre todo, se han mantenido a mi lado en los días más nublados.

Tío Javier, creíste en mi sueño y por eso desde siempre me señalaste el sendero, ya te digo que tendremos una eternidad para inventar mundos posibles de tinta y papel.

Tío Manuel, tú me acompañabas desde el infinito, antes del tiempo.

Hugo, eres el ángel que vela mis sueños.

Abuelos, tíos, no los veo, pero sé que viven en mí, su esencia corre por mis venas.

De igual forma me siento orgullosa de pertenecer a la Máxima Casa de Estudios, la UNAM, que ha sido el lugar donde las ideas pueden volar en libertad; a los docentes cuyas enseñanzas hicieron de mí no sólo una profesionista, sino también un mejor ser humano; a la Dra. Máynez, por sus palabras y su entusiasmo; también, a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos por su vital apoyo; a la gente de San Cristóbal de las Casas que me enseñó a leer y escribir en el corazón; a todas aquellas personas que se han cruzado en mi camino y que han dejado su huella imborrable; a mí misma, porque a través de estas experiencias he aprendido a vivir con libertad y sin miedo.

A todos, GRACIAS, y que el corazón llegue a donde mis palabras no pueden...

ÍNDICE

Introducción

1. Analfabetismo y Alfabetización en México.....	7
1.1 Analfabetismo y alfabetización: una aproximación a estos conceptos.....	8
1.2 Breve reseña de alfabetización en México: 1940 a la fecha.....	17
1.3 Situación actual de analfabetismo en México.....	26
1.4 Población indígena y alfabetización hoy.....	31
1.5 Chiapas: 1er lugar de analfabetismo a nivel nacional	36
1.6 Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA).....	40
2. El método de alfabetización <i>Yo, sí puedo</i>	45
2.1 Antecedentes.....	46
2.2 Principios generales.....	54
2.3 Etapas del proceso de alfabetización.....	59
2.4 <i>Yo, sí puedo</i> en el mundo.....	62
2.5 <i>Yo, sí puedo</i> en la República Mexicana. Datos relevantes.....	63
3. <i>Yo, sí puedo</i> y su aplicación en San Cristóbal de las Casas, Chiapas:	
Mi experiencia.....	73
3.1 Una mirada a San Cristóbal de las Casas, Chiapas.....	74
3.2 El Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA) y el analfabetismo en el municipio.....	74

3.3 Programa de servicio social comunitario “La UNAM en tu Comunidad” y CHISPA.....	78
3.3.1 Mi experiencia de trabajo con <i>Yo, sí puedo</i> en dos puntos de alfabetización.....	87
3.3.2 Otras experiencias. Entrevistas.....	117
Lic. Alejandro Alarcón Zapata	117
<i>Secretario Ejecutivo del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización</i>	
Lic. Alejandro Venegas Becerra	124
<i>Responsable de la fase de instrumentación del método “Yo, sí puedo”</i>	
Edith López Hernández	127
Facilitadora	
Mateo Gómez López	131
Facilitador	
Marcelino Ruíz Díaz	133
Facilitador	
3.4 CHISPA: resultados del ejercicio 2007.....	138
4. Algunas dificultades con la aplicación de <i>Yo, sí puedo</i> con indígenas tsotsiles: el esbozo de posibles alternativas.....	143
4.1 El problema de la lengua: ¿castellanizar o alfabetizar?.....	144
4.2 <i>Yo, sí puedo</i> : el trabajo en el punto de alfabetización.....	155
4.3 Sobre algunas cuestiones estructurales y operativas	161
Conclusiones.....	170
Anexos	
Bibliografía	

INTRODUCCIÓN

A pesar de que en México, como en el resto del mundo, el acceso a la educación es un derecho, hoy en día existen personas que carecen de competencias básicas, como la lectura y la escritura. El analfabetismo es una de las situaciones más preocupantes en cuanto rezago educativo en nuestro país; no sólo por las cifras oficiales que dio a conocer el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en su último censo en las cuales se reportan poco más de siete millones de analfabetas, sino también porque en ellas se reflejan sectores con un alto índice de marginación como la población femenina y los grupos indígenas.

Desde 1981, El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) se ha convertido en la principal institución encargada de la impartición y certificación de educación básica para mayores de quince años; dentro de este esquema educativo, la alfabetización forma parte de un nivel inicial. Lamentablemente, los esfuerzos y acciones instrumentadas por este organismo que opera en todo el territorio mexicano no han sido suficientes y algunas entidades han tenido que buscar alternativas de participación de países extranjeros para enfrentar el problema.

Tal es el caso del estado de Chiapas que –ante la posesión del nada honroso primer lugar en analfabetismo a nivel nacional- solicitó en el año de 2007, a través de su gobernador, Juan Sabines Guerrero, la colaboración del Ministerio de Educación de Cuba para instrumentar en la entidad el reconocido método de alfabetización llamado *Yo, sí puedo*.

El citado método ha tenido reconocimiento a nivel mundial por parte de la UNESCO y se ha aplicado con éxito en diversos países como Venezuela, Haití, Brasil, Nueva Zelanda y algunas partes del continente africano; en México se ha trabajado con él en once estados, siendo Michoacán el que ha obtenido los mejores resultados, lo que le ha permitido izar la bandera blanca –señal de territorio libre de analfabetismo- durante los primeros meses del presente año.

El contexto sociocultural de Chiapas es un caso particular; en él convergen diversas identidades étnicas y lingüísticas, lo cual representa un escenario complicado para la labor de alfabetización. Debido a lo anterior, es necesario un proyecto para lograr los objetivos perseguidos, que considere tanto factores pedagógicos como lingüísticos y que, además, esté respaldado por políticas favorables para su instrumentación.

Para combatir el rezago educativo en este estado del sureste, el gobernador Juan Sabines creó el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA). Diversas instituciones educativas se sumaron a esta histórica campaña; la Universidad Nacional Autónoma de México se hizo presente, a través del programa “La UNAM en tu comunidad”, coordinado por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE).

De junio a diciembre de 2007 una brigada de más de cuarenta jóvenes, provenientes de diversas facultades y carreras, se estableció en el municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, para realizar su servicio social en labores de la primera fase del programa de alfabetización, dentro del municipio.

Afortunadamente, yo tuve la oportunidad de participar en esta experiencia única, la cual transformó tanto mi formación profesional como personal. Estuve a cargo de dos puntos de alfabetización; en total trabajé con once alumnos, de los cuales diez eran indígenas tsotsiles. Durante mi experiencia con los grupos enfrenté algunas dificultades, las cuales se derivaron en su mayoría de la interacción de dos sistemas lingüísticos disímiles: el tsotsil -la lengua materna de los alumnos- y el español, la lengua de alfabetización y la falta de herramientas -materiales y teóricas- para resolverlas.

Aunque la mayoría de los alumnos poseía competencias básicas en la lengua española, el proceso de aprendizaje se veía obstaculizado por diversos factores especiales; sobre todo por la interacción de ambas lenguas. Ante estas situaciones, ni el método utilizado en la alfabetización, ni la estructura operativa del programa desarrollaron –en ese momento- estrategias suficientes para contrarrestar algunas de estas deficiencias.

De todo lo anterior surgió mi gran interés por desarrollar este trabajo. Al principio pensé en abocarme meramente a la descripción de las interferencias lingüísticas detectadas, con el fin de diseñar una especie de cuaderno de trabajo que atacara este problema. Lamentablemente, ésa era una tarea que demandaba una serie de competencias y conocimientos, tanto de mi disciplina como de otras más, con los cuales yo no contaba, por ejemplo el dominio de la lengua tsotsil; además, esa clase de trabajo resultaría del estudio de un caso, razón por la cual no podría establecerse una generalización válida para la elaboración de un material de mayor impacto y difusión.

Con la finalidad de recabar y ampliar la información que poseía para concretar un proyecto de investigación, producto de mi primera estancia y gracias al apoyo de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) de la UNAM y del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización regresé al municipio mencionado. En este segundo acercamiento me enfrenté a otra limitante: la falta de documentación de la experiencia de alfabetización previa. Las bases de datos que se tienen carecen de información vital que podría contribuir, si no para solucionar, al menos sí para contar con un diagnóstico que permita desarrollar medidas que hagan frente a los problemas más comunes dentro de los puntos de alfabetización.

De igual forma, el flujo de la información que se recababa del campo de trabajo y que se incorporaba a los expedientes y concentrados de datos se llevaba a cabo de manera lineal ascendente, dejando a su paso algunos huecos significativos dentro del proceso de análisis.

Debido a lo anterior, me percaté de que, antes de emprender un estudio como el que arriba he referido, primero es necesario generar y/o reorganizar los instrumentos y medios para detectar los problemas lingüísticos con mayor precisión y así dar sistematización a un proceso de este tipo.

Es así como, finalmente, mi trabajo pretende evidenciar estas cuestiones y a la vez proponer un replanteamiento en el monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje de la alfabetización, dentro del esquema del programa CHISPA, a través de la instrumentación de formatos (de observaciones de clase, detección de

errores y problemas frecuentes, y de evaluación), tanto de uso para el facilitador, como para personal técnico y operativo, así como también del establecimiento de parámetros, en cuanto a objetivos, alcances, y capacitación dentro de este proceso. De esta forma, las deficiencias tanto metodológicas, como operativas, pueden ser compensadas, a través de la clara identificación de los problemas centrales de esta interacción de sistemas lingüísticos.

El trabajo que presento a continuación está dividido en cuatro capítulos. Es necesario mencionar que, debido a sus características, en el texto aparecen innumerables datos estadísticos, los cuales aparecen expresados con números y no con letra como, según la Real Academia de la Lengua Española, deben escribirse. Esta decisión obedece meramente a hacer más rápida la búsqueda e identificación de datos, ya que a lo largo del trabajo aparecen cifras que representan porcentajes, números totales, índice y otras clases de mediciones.

El primero de los capítulos, *Analfabetismo y alfabetización en México*, ofrece una aproximación a esta dicotomía, tomando como referencia los criterios de organismos internacionales como la UNESCO. Hace mención también a propuestas educativas de diversas figuras, como Paulo Freire, Judith Kalman y Silvia Schmelkes. Del mismo modo enlista -de manera sucinta- las acciones más relevantes en favor de la alfabetización llevadas a cabo en México desde 1940 hasta la fecha, destacando los modelos de atención a población indígena. Además, se muestra un panorama general de los índices de analfabetismo en toda la República Mexicana, para finalmente centrar la atención en el estado que, desde 2005, ocupa el primer nivel nacional en analfabetismo: Chiapas. Por último se detallan los pormenores de la integración del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización.

El método de Alfabetización 'Yo, sí puedo', que constituye el segundo capítulo, documenta los antecedentes y principios de la metodología concebida en la nación de Cuba, por Leonela Relys y el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Se describen las etapas por las que transita el proceso de alfabetización en el interior de este modelo. Asimismo, se incluye un recuento de los datos más relevantes de la incidencia de *Yo, sí puedo* en el mundo, y una

revisión hemerográfica¹ de su aplicación en once estados de la República Mexicana.

Un tercer capítulo, *Yo, sí puedo y su aplicación en San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Mi experiencia*, analiza minuciosamente el universo en donde se llevó a cabo el proceso, así como los resultados finales de la primera etapa de éste; se trata del recuento de mi experiencia de trabajo con el método y con los habitantes tsotsiles, en el interior del punto de alfabetización. Esta reseña evidencia las particularidades que sirven de eje al presente trabajo.

El cuarto y último capítulo, *Algunas dificultades con la aplicación de Yo, sí puedo con indígenas tsotsiles: el esbozo de posibles alternativas*, pretende coadyuvar en el monitoreo del trabajo con los contenidos lingüísticos del método, además de que al mismo tiempo podría contribuir a la mejora de los procesos operativos del consejo CHISPA. Para ello se ocupa de tres aspectos: el tocante a la relevancia y necesidad del uso de las lenguas indígenas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, *Yo, sí puedo* y sus alcances y, finalmente, observaciones generales en el ámbito estructural. Se incluyen también algunos ejercicios con los cuales trabajé con los grupos y que fueron relevantes en su función.

La investigación realizada me permite suponer que si se lograra una reorganización en las estructuras internas y externas del método y del programa, habría un diagnóstico oportuno de los problemas de aprendizaje –de corte lingüístico- que son recurrentes y , por lo tanto, se encontrarían condiciones óptimas para desarrollar materiales adecuados que respondan a las necesidades de un sector tan importante, como lo son los adultos indígenas.

El acceso a la educación es también el trayecto hacia la libertad, la paz y el respeto de las culturas de nuestro México. Las etnias indígenas tienen derecho a que se pondere su papel dentro de un sistema social excluyente. La alfabetización debe reconocerse como el primer escalón en el ascenso a tan ambicioso proyecto. Este trabajo intenta formar parte de este esfuerzo inicial.

¹ Durante la fase de acopio de información pocos fueron los datos que obtuve de dichos procesos; en general, la falta de documentación y sistematización es una constante en los programas de alfabetización.

1. Analfabetismo y Alfabetización en México

Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mi se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros.

Jorge Luis Borges

El verbo aprender, como el verbo amar, como el verbo leer, tienen una imposible conjugación en imperativo.

M. A. Santos Guerra

2007/08/25

1.1 Analfabetismo y Alfabetización. Una aproximación a estos conceptos

Quizá un mundo sin libros sea una idea inconcebible para más de uno, incluido Jorge Luis Borges. Personalmente me resulta un tanto más difícil asimilar que, en un mundo donde existen millares de libros, anuncios, revistas, hojas de papel en blanco, existan personas que no puedan gozar de todo lo anterior porque no saben leer ni escribir.

Desafortunadamente, esa realidad es innegable y su nombre es *analfabetismo*. El rezago educativo -desde los niveles básicos hasta los subsecuentes- ha sido una constante en el mundo. A través del tiempo, el analfabetismo ha tenido diversas acepciones. Al escuchar ese término, una reacción inmediata lleva al oyente a pensar en la carencia de las habilidades de la lectura y la escritura; sin embargo, las implicaciones de esta situación son sumamente más complicadas de lo que parecen. El analfabetismo y sus consecuencias son conceptos en constante expansión. Paulo Freire –educador imprescindible de las últimas décadas- señala que:

Para ser analfabeto hay que vivir allí, donde existe un alfabeto y uno lo desconoce.²

Actualmente, en el mundo existe todavía un número considerable de civilizaciones ágrafas, las cuales sostienen como sociedad prácticas comunicativas basadas esencialmente en la oralidad y en otras manifestaciones gráficas y simbólicas, pero sin llegar a plasmarlas a través de la lengua escrita. La no existencia de un código escrito genera problemas específicos en ciertos contextos. Al respecto, una de las preocupaciones principales de los estudios lingüísticos en la actualidad es la progresiva desaparición y extinción de algunas lenguas que enfrentan la ausencia de un alfabeto; la función de éste es decisiva y vital para cualquier sociedad.

² Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, España, Paidós, Ministerio de educación y Ciencia, 1990. p. 39.

Recordemos que, según las premisas teóricas de la antropología lingüística norteamericana, cuyo surgimiento tuvo lugar durante los primeros años del siglo pasado, “cada lengua es un conjunto de estructuras diverso del de otra lengua, y que en ese conjunto están ordenadas de manera particular, las formas y las categorías por medio de las cuales se moldea la manera de razonar y se conforma el conocimiento del mundo.”³

Desde esta perspectiva, la lengua escrita constituye el elemento fijador de este universo; asimismo, posibilita que el hombre por sí mismo, así como los provenientes de otras civilizaciones, se aproximen a la cosmovisión particular de cada lengua y su sociedad. Tal y como lo expresa la ancestral sentencia latina *verba volant, scripto manent*.

Sin embargo, el objeto de este apartado no se centra en los problemas derivados de la ausencia de un alfabeto; por el contrario, pretende discutir sobre el hecho de que, a pesar de la existencia de uno, gran parte de la población mundial no tenga acceso al desarrollo de las habilidades cognitivas de la lectura y la escritura y, en consecuencia, su actuar dentro de una sociedad con prácticas comunicativas escritas sea nula o al menos precaria y sumamente limitada.

Como se ha mencionado con antelación, existen muchas definiciones que giran en torno al concepto de analfabetismo. El establecimiento de una definición universalmente válida requiere del acuerdo sobre nociones operativas del conocimiento de la lectura y escritura de una persona; para dicha tarea se hacen necesarias mediciones fundamentadas en ciertos indicadores sociodemográficos.

A nivel internacional, desde su nacimiento en 1945, uno de los organismos encargados del estudio y establecimiento de tales parámetros en el ámbito educativo es la UNESCO. La definición que esta institución ofrece es la siguiente:

³ Pilar Máynez, *Lenguas y Literaturas Indígenas en el México Contemporáneo*, México, UNAM- IIH, 2003, p. 8.

Se considera analfabeta toda persona que no sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.⁴

Como se observa en las líneas anteriores, el término analfabeta es bastante amplio. Según esta perspectiva, el universo del analfabetismo aparece como un *todo* general al que pueden circunscribirse un sinnúmero de personas con rangos distintos de edades; en algunos países como México, se toma como media la edad de quince años en adelante. El analfabetismo afecta a diversos sectores poblacionales, cada uno con su respectiva realidad, tanto social, cultural y económica.

De manera general, el analfabetismo ha sido clasificado en dos grandes grupos: el funcional y el puro. En el primer caso, se habla de que la persona analfabeta suele tener nociones mínimas de las competencias cognitivas básicas tales como leer y escribir e incluso de cálculo aritmético, dichas competencias han sido olvidadas debido al desuso. Por otra parte, el analfabetismo puro se asocia con todas aquellas personas que a lo largo de su vida no han tenido incursión alguna en el ámbito educativo.

No obstante lo anterior, es innegable que cada sector de analfabetas representa una sociedad específica, con necesidades particulares y bien definidas y, aunque el fenómeno sea un hecho general, sus alternativas de solución deben estar orientadas según las características de la población a la que están dirigidas. El analfabetismo no es un fenómeno individual, sino uno de naturaleza estructural; ⁵ está estrechamente vinculado con la pobreza, ya que los índices más altos de población analfabeta se concentran en los países subdesarrollados. La educación se convierte entonces en una de las claves de acceso a una mejor calidad de vida.

Desde 1949, la UNESCO realiza cada diez años una Conferencia Mundial de Educación para Adultos. A este evento se dan cita investigadores y expertos en el ámbito educativo. Dentro del marco de la educación para adultos está considerada la alfabetización.

⁴ *Glosario de Términos de Educación*. UNESCO, 2005.

⁵ Silvia Schmelkes y Judith Kalman. *Educación de Adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, SEP-INEA, 1996.

Hasta ahora, nos hemos referido someramente al término *analfabetismo*; si bien es cierto que las repercusiones sociales de este problema son diversas y complejas, las acciones concebidas dentro de los proyectos y programas de alfabetización demandan un sólido compromiso de cobertura masiva, cuyos alcances establezcan enlaces entre los sujetos y sus contextos social, económico, político, cultural y de cualquier otra índole. Con el tiempo, el concepto *alfabetización* ha sido observado a través de numerosas perspectivas, mismas que lo han dotado de diferentes matices, según el contexto en donde éstas se hayan gestado.

No es menester de esta aproximación hacer un recuento de la evolución del concepto en cuestión; por el contrario, se intenta un acercamiento a la visión predominante en la actualidad, una visión que -por supuesto, es considerablemente más amplia que la que concibe al proceso de alfabetización como la mera enseñanza de la lecto-escritura.

Sin duda alguna, uno de los educadores más importantes del siglo pasado es Paulo Freire. Sus esfuerzos no estuvieron encaminados únicamente a la alfabetización, sino que también tuvieron repercusiones importantes en diversos niveles educativos. Una de las características de la obra de Freire es su orientación hacia los sectores marginados, así lo reflejan los títulos de las que son algunas de sus obras más reconocidas a nivel mundial: *La educación como parte de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

El postulado principal del sistema de enseñanza de Freire sostiene que el proceso educativo debe estar centrado en el entorno de los alumnos, quienes deben entender que su propia realidad es la fuente del aprendizaje. Bajo esta premisa se desarrolla el *método de la palabra generadora* utilizado para la alfabetización, el cual -a grandes rasgos- consiste en asociar ciertas palabras clave con las experiencias cotidianas de los educandos.

Paulo Freire ataca las visiones tradicionalistas y mecanicistas de la alfabetización que consideran a este proceso como mero depósito de palabras en la mente de los analfabetos. Asimismo, enfatiza la relación existente entre

pensamiento, lenguaje y estructura social y se cuestiona constantemente acerca de lo siguiente:

¿En qué pueden beneficiarse los campesinos o los trabajadores urbanos en lo que se refiere al rol que desempeñan en el mundo? ¿Cómo pretender que aprehendan críticamente su situación concreta de opresión a través de un trabajo de alfabetización que amablemente los instruye para aprender frases como <El ala del ave> o <Eva vio la uva>?⁶

Desde este punto de vista, la alfabetización debe ser un instrumento de transformación del mundo real; no basta con leer y escribir, sino que esas actividades deben estar dotadas de un sentido, de un significado, a través del cual será posible plantear objetivos reales y aplicaciones, y funciones significativas para los beneficiados. Esto implica que se generen o que existan las condiciones adecuadas para que los alfabetizandos apliquen los conocimientos recién adquiridos en situaciones que sean inmediatas y relevantes para ellos, por ejemplo, hacia procesos productivos. Por supuesto, este tipo de acciones demandan de proyectos nacionales y contextos muy específicos.

El modelo educativo de Paulo Freire no puede estudiarse de manera separada a los movimientos políticos, sociales y culturales que dieron origen a las grandes transformaciones de Brasil y del resto de países sudamericanos a lo largo del pasado siglo XX.

En 1997, en el marco de la Conferencia Internacional de Hamburgo, como resultado de diversas valoraciones de políticas y prácticas educativas en todo el mundo, la UNESCO definió a la alfabetización como:

...la apropiación continua y permanente de los códigos necesarios para comunicarse, desarrollar humanamente, ejercer la ciudadanía política y construir proyectos de vida en todos los planos.⁷

⁶ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 35.

⁷ UNESCO, *V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (COFINTEA)* Hamburgo, UNESCO, 1997.

Lo anterior no significa que las personas analfabetas no establezcan esos vínculos o no participen en tales prácticas cotidianas de comunicación e interacción; aún sin el uso de la lengua escrita, todos los seres humanos tienen experiencias de este tipo, de sí mismos y de su cultura y las hacen patentes bajo otras manifestaciones. El problema radica en que el espectro de aplicación de tales prácticas se torna infinitamente estrecho al carecer de las herramientas básicas de acceso al proceso comunicativo.

Y, ¿cuáles son las bases en que se sustenta una alfabetización de este tipo? Es cierto que la alfabetización demanda esfuerzos masivos que se fundamenten en metodologías, materiales, objetivos que contemplen la realidad social en que se desarrolla, pero también es cierto que, para validar los logros y alcances obtenidos por tales esfuerzos, deben existir parámetros de evaluación definidos, ya que éstos son los que han de guiar las acciones de tal o cual proyecto de alfabetización. Ésa es precisamente una de las tareas en que las instituciones a cargo deben hacer hincapié, tanto al momento de registrar o denominar a una persona como iletrada, como al momento de sustituir ese mote por el de alfabetizado.

Lo anterior deriva del hecho de que en repetidas ocasiones, durante el levantamiento de un censo o de cualquier otro tipo de registro de estadística, la información se obtiene otorgando un voto de confianza a quien la proporciona, es decir, sin que medie algún instrumento que permita verificar la veracidad de lo declarado o, mejor aún, uno que atienda los estadios intermedios que existen entre uno y otro extremos, justo en ese puente que transita del analfabetismo a la alfabetización. La necesidad de un marco de referencia que pueda dar cuenta de estos aspectos es urgente. Además, debe considerarse también que los encuestadores que se encargan de levantar los censos no siempre están debidamente capacitados para realizar encuestas o para establecer criterios de clasificación.

En un estudio llevado a cabo por *Action Aid*, uno de los organismos participantes en la Campaña Mundial por la Educación –campaña en la que

también participa la UNESCO- después de analizar sesenta y cinco métodos y programas de alfabetización utilizados en diferentes países del mundo, se dieron a conocer los Puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización para adultos⁸, son doce y se enlistan a continuación:

1. La alfabetización tiene que ver con la adquisición y el uso de habilidades de lectura, escritura y cálculo matemático y, por lo tanto, con el desarrollo de la ciudadanía activa, el mejoramiento de la salud y los medios de subsistencia, y la igualdad entre los sexos. Los objetivos de los programas de alfabetización deben reflejar este concepto.

2. La alfabetización debe verse como un proceso continuo que necesita aprendizaje y práctica. No se pasa del analfabetismo al alfabetismo cruzando una línea mágica. Todos los programas y políticas deberían estar diseñados para fomentar una participación continua y un aprovechamiento progresivo, en lugar de centrarse en una provisión puntual con un solo resultado final.

3. Los gobiernos son los principales responsables de cumplir el derecho a la alfabetización de adultos y de proveer liderazgo, marcos de política, un entorno propicio y recursos.

Ellos deben:

- Vigilar que exista cooperación entre los ministerios pertinentes y vínculos con todos los programas de desarrollo pertinentes.
- Trabajar en colaboración sistemática con organizaciones de la sociedad civil.
- Garantizar la creación de vínculos entre todos estos organismos, especialmente a nivel local.
- Velar por la relación con asuntos de la vida de l@)s participantes, fomentando la descentralización de presupuestos y de la toma de decisiones sobre el currículo, los métodos y el material.

⁸ *Corregir los errores. Puntos de Referencia Internacional sobre la Alfabetización de Adultos.* Compilador: David Archer de Action Aid Internacional, Campaña Mundial por la Educación, 2006, p. 3.

⁹ Actualmente, el signo @ ha sido utilizado para flexión de género en los sustantivos, adjetivos y otros modificadores, como los artículos. Este signo representa y agrupa los sonidos vocálicos “a”,

4. Es importante invertir en mecanismos continuos de retroinformación y evaluación, sistematización de datos e investigación estratégica. Todas las evaluaciones deberían centrarse en la aplicación práctica de lo aprendido y en el impacto sobre la ciudadanía activa, el mejoramiento de la salud y los medios de subsistencia y la igualdad entre los sexos.
5. Para contratar facilitador@s, es importante que se les pague por lo menos el equivalente al sueldo mínimo de un(a) profesor(a) de escuela primaria, por todas las horas trabajadas (incluyendo tiempo de formación, preparación y seguimiento).
6. L@s facilitador@s deben ser personas de la misma comunidad. Deberán recibir una capacitación inicial considerable y asistir, posteriormente, a cursos de actualización regulares. También es importante que puedan intercambiar permanentemente ideas con otr@s facilitadores. Los gobiernos deben establecer un marco para el desarrollo profesional del sector de la alfabetización de adultos, especialmente para l@s formadores/ supervisores, accesible a l@s facilitadores de todo el país (p. ej. por medio de la educación a distancia).
7. La relación entre facilitador@s y alumn@s debería ser de al menos un(a) facilitador(a) por cada 30 alumn@s y de un(a) capacitador(a) o supervisor(a) por cada 15 grupos de alumn@s (1 a 10 en zonas alejadas), con un mínimo de una visita de apoyo por mes. El calendario de clases, que deberá responder de manera flexible a las necesidades de la vida diaria de l@s alumn@s, consistirá en contactos regulares y sostenidos (p.ej. dos veces por semana durante dos años, como mínimo).
8. En contextos multilingües, es importante que l@s participantes puedan elegir, en todas las etapas del proceso, el idioma en el que aprenden. Se debe hacer todo lo posible para fomentar y sostener el aprendizaje bilingüe.
9. En el proceso de aprendizaje es necesario emplear una amplia variedad de métodos participativos para garantizar la intervención activa de l@s participantes y la relación con su vida diaria. Estos mismos métodos y procesos participativos

“e”, “o”, de tal manera que, al leer la palabra que lo contiene, se enuncien las palabras en género masculino y femenino. Por ejemplo “tod@s” se lee “todos y todas”. A lo largo del texto arriba referido aparece este uso particular.

deben utilizarse en todos los niveles de la formación de formador@s y facilitador@s.

10. Los gobiernos deben asumir la responsabilidad de fomentar la producción y distribución de una amplia variedad de materiales que se adapten a las necesidades de l@s nuevos lectores, por ejemplo, trabajando con casas editoriales y productores de periódicos. Deberían equilibrar esta tarea con financiamiento para la producción local de materiales, especialmente por l@s mism@s participantes, facilitadores y capacitadores supervisores.

11. Un programa de alfabetización de buena calidad que respete todos estos puntos de referencia, probablemente costará entre 50 y 100 dólares por participante, al año.

12. Los gobiernos deberían destinar al menos 3% del presupuesto nacional del sector de educación para programas de alfabetización de adultos, como los formulados en estos puntos de referencia. A esto podría sumársele las contribuciones adicionales de otros ministerios. Cuando el gobierno cumple con este nivel de compromiso, los donantes internacionales deberían llenar cualquier vacío de recursos que pudiera quedar, en concordancia con la promesa hecha en el Foro Mundial de Educación de Dakar.

Como se entrevé, los retos son grandes. La alfabetización debe enfrentarse a situaciones que trascienden el ámbito educativo y que, lamentablemente, tienen que ver con cuestiones políticas, económicas, lingüísticas y de género, ya que son las mujeres las que presentan los más altos porcentajes de población analfabeta, y, sobre todo, de la participación comunitaria, la cual -la mayoría de las veces- no es la deseada. Recordemos que se trata de una labor de inclusión, más no de una forma más de marginación o exclusión social:

La alfabetización es el primer paso decisivo en la educación básica, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.¹⁰

¹⁰ UNESCO, *Proyecto de propuesta y plan de acción de un decenio de las naciones unidas de la alfabetización*, UNESCO, 161 EX/7, 2001, punto 3.2.1 de la orden del día,

Al hablar de alfabetización, no podemos referirnos a la lecto-escritura como la mera acción de codificar y decodificar mensajes. Las dinámicas de participación social en ámbitos globales han evolucionado; de igual forma, la visión respecto a la alfabetización debe replantearse y desdeñar así prácticas obsoletas e ineficientes. Judith Kalman señala al respecto de la alfabetización:

Implica construir prácticas comunicativas en contextos específicos que incluyen procesos sociales, relaciones con el conocimiento y conexiones con otros lectores y escritores.¹¹

Debe tenerse en cuenta que los procesos educativos son continuos y que para fortalecerse requieren de la práctica habitual, de la adopción de ellos dentro de la vida cotidiana de los sujetos, de su utilización constante. Por ello, no es suficiente la alfabetización, sino también una post-alfabetización, entendida como los esfuerzos subsecuentes que permitan afianzar los logros obtenidos, independientemente de la magnitud de estos. De esta manera, los beneficios pueden sumarse y no “echarse en saco roto” como generalmente sucede.

La polémica prevalece con respecto a la dicotomía analfabetismo-alfabetización. Las expectativas son amplias; los esfuerzos, diversos. Habrá que esperar el análisis de los resultados que arroje este Decenio de Alfabetización (2003-2012) propuesto por la UNESCO y denominado “La alfabetización, fuente de libertad”. Las consecuencias de tan ambicioso proyecto tendrían que reflejarse no sólo en estadísticas oficiales, a nivel nacional e internacional, sino en cada uno de los habitantes del país, en la realidad que enfrentan día a día y, sobre todo, repercutir en una mejora en su calidad de vida.

1.2 Breve reseña de la alfabetización en México: 1940 hasta nuestros días

El tema de la educación ha sido una preocupación constante para el gobierno mexicano. Antes y quizá en mayor medida después del México independiente, los intentos por abatir el rezago educativo han sido diversos. A lo largo del siglo

pasado, tuvieron lugar seis campañas nacionales de alfabetización en nuestro país¹². La primera de ellas tuvo lugar durante los años de 1920-1922 fue impulsada por José Vasconcelos y surgió desde la Universidad Nacional de México y fue llevada hasta la SEP. La segunda, en 1934, por el régimen de Cárdenas instituida en el Programa Nacional de Educación propuesto durante su gobierno.

La tercera y cuarta campañas estuvieron encabezadas por Jaime Torres Bodet, una en 1943 y otra en 1958. Una quinta campaña tuvo lugar durante el polémico sexenio de Gustavo Díaz Ordaz; finalmente, la sexta, en 1981, fue impulsada por el entonces presidente José López Portillo.

Por cuestiones de tiempo y espacio, este trabajo no ahondará en el proceso de transformación de la educación para adultos en México; por el contrario, se centrará en la consolidación de estos esfuerzos, tomando como referencia desde la década de los cuarentas y el gobierno de Manuel Ávila Camacho -comienzo del México contemporáneo, pasando por la creación del INEA en 1981 y hasta los primeros años del siglo XXI. De manera somera abordaremos las acciones en materia de alfabetización para adultos, así como en lo referente a los trabajos de alfabetización en lenguas indígenas.

Durante el primer año de gobierno de Ávila Camacho se pusieron en marcha centros de alfabetización con un carácter experimental de las metodologías, hasta entonces existentes, de los procesos de lecto-escritura. Dos años más tarde, en 1943 y con la llegada de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP (Secretaría de Educación Pública), tuvo lugar uno de los primeros intentos masivos en pro de esta lucha, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Como algunas de las medidas adoptadas, se promulgó una ley de emergencia el 21 de agosto de 1944,¹³ la cual dictaba, entre otras cosas, que era una obligación para todas aquellas personas capacitadas para tal efecto, mayores de

¹¹ Judith Kalman. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI editores, 2004, p. 53.

¹² Federico Lazarín, *Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos*, CREFAL, S/F pp. 79-98.

dieciocho y menores de sesenta años, enseñar a leer y escribir a quien no supiera; del mismo modo, era obligación de estos últimos alfabetizarse. Por su parte, la SEP tenía el compromiso de editar cartillas de lectura y cuadernos de escritura y repartirlos de forma gratuita entre la población, a través de los diversos intermediarios gubernamentales.

En 1945 se fundó el Instituto de Alfabetización en Lenguas indígenas y, posteriormente, el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. En ese entonces, alfabetizar fue una palabra que se puso de moda,¹⁴ y como también era una obligación legal, existieron sanciones para todo aquel que no acatará tal disposición.

Para 1946, las estadísticas señalaban en México la existencia de 7 250 000 analfabetos, de los cuales 1 230 000 eran indígenas monolingües.¹⁵ Posteriormente, durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), la educación se concibió en aras de una productividad redituable en una mejora económica para el país; por esta razón, la campaña del gobierno anterior no tuvo la continuidad esperada. Ante esta situación, Alemán Valdés optó, en 1947, por la creación de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, como dependencias de la SEP.

Durante este periodo, el problema de la educación se insertó en un marco internacional, ya que tomó como puntos de partida los propuestos por la recién formada UNESCO, que demandaba una educación que capacitara íntegramente a los adultos para disfrutar también de los avances de la ciencia y la tecnología. Asimismo, en 1948, surgió el INI (Instituto Nacional Indigenista), cuyo objetivo primordial era la creación de centros coordinadores indígenas que brindarán una capacitación, no sólo en cuanto a educación se refería, sino también en ámbitos sociales y económicos, con la finalidad de propiciar la aculturación indígena.

Se crearon cuatro centros, uno en Chiapas (1951), otro en Chihuahua (1952), uno más en Michoacán (1954), y el último en Tlaxiaco (1954). Los procesos aquí

¹³ Valentina Torres Septién, XI “En busca de la modernidad 1940-1960” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El colegio de México, tomo I, 1993. p. 472.

¹⁴ *Ibíd.* p. 475.

llevados a cabo eran de una castellanización con miras hacia una integración indígena en todos los aspectos arriba mencionados. Del mismo modo, en 1950 se estableció en México el primer CREFAL (Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina).

Bajo una visión más amplia, Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958) tomó en sus manos la labor de continuidad de la campaña ya referida, sosteniendo que, además de leer y escribir, la población necesitaba desarrollar otro tipo de competencias y que –al mismo tiempo- era también necesario que el gobierno dotará a las personas de estímulos y motivación para continuar con su preparación académica y no limitarla únicamente al nivel básico inicial.

Ante esta preocupación, en 1955 se crea el Consejo Nacional de Patronatos de Alfabetización, cuya finalidad, entre otras tantas, era la de crear conciencia pública a favor del Servicio Nacional de Alfabetización, así como cooperar con la SEP en la alfabetización y castellanización de indígenas monolingües.¹⁶ A la llegada de Adolfo López Mateos a la silla presidencial (1958-1964), el panorama había cambiado considerablemente y el interés de los intentos previos no había sobrevivido. La prioridad de la población por cubrir sus necesidades básicas de subsistencia era inminente; por lo tanto, no había tiempo para la educación.

Como una medida de combate surgió la *cartilla*, un texto pensado con ejercicios sencillos como identificación de letras, formación de sílabas, integración de palabras en frases breves e inteligibles¹⁷, además de la promoción de valores cívicos y éticos. Este material fue usado tanto para niños como para adultos y, de igual forma, se elaboró en lenguas indígenas. Adicionalmente, el gobierno avalaba la publicación de textos que fomentaran y complementaran las actividades académicas; asimismo, se echó mano de medios masivos de radio y televisión. Pronto, con la colaboración del Instituto Nacional indigenista, se promovió la enseñanza a la población indígena a través de estos medios.

A la par de acciones educativas, el gobierno emprendió mejoras de desarrollo económico y de salud para el sector indígena de la población. El tema de la

¹⁵ *Ibíd.* p.478.

¹⁶ *Ibíd.* p. 485.

¹⁷ *Ibíd.* p. 491.

alfabetización, desde siempre, ha generado situaciones polémicas y, al hablar de alfabetización en lenguas indígenas, la situación se vuelve más compleja, ya que demanda programas especializados capaces de atender las necesidades particulares del sector en cuestión. Si además se considera que es bastante elevado el número de indígenas monolingües, también pueden entrecruzarse la serie de consideraciones que un proceso de alfabetización de este tipo requiere.

A lo largo de este lapso comenzaron a surgir grandes discusiones alrededor del analfabetismo. Ante todo, era necesaria la toma de decisiones acerca de la perspectiva con que se abordaría el problema; además, había que considerar la resistencia de muchos hablantes a conocer otra lengua que no fuera la vernácula y, sobre todo, buscar el cómo proveer de medios y personal capacitado para estudiar y tratar las particularidades de cada lengua.

Desde 1959 se transformó el discurso acerca del significado e importancia de la alfabetización. Ya no se trataría tan sólo de la enseñanza de la lectura, escritura y los conocimientos elementales de la aritmética, ni se impartirían conocimientos rudimentarios para el mejoramiento del hogar, contra la ignorancia, y contra la injusticia social; más allá de eso, se pretendía capacitar al individuo para la vida en la comunidad, fijándole ideales de conducta que le permitieran compenetrarse de los valores culturales, físicos y sociales, necesarios para la felicidad humana, mediante el desarrollo de programas funcionales de tipo integral.¹⁸

En 1964, López Mateos concluyó su sexenio. Hasta ese momento fueron revelados los resultados obtenidos en el campo de la alfabetización indígena. Valentina Torres Septién comenta:

A pesar de los esfuerzos que se hicieron por enseñar a leer y escribir en la lengua indígena durante cinco lustros, la corriente principal de la educación federal siempre se encaminó hacia el método de castellanización directa. La mayor parte de profesores e inspectores federales despreciaron la lengua indígena como medio para enseñar el español.¹⁹

¹⁸ Federico Lazarín, *op. cit.*, p. 89.

¹⁹ *Historia de la alfabetización...* Capítulo XI "En busca de la modernidad 1940-1960" por Valentina Torres Septién, p. 521.

Con la llegada de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) a la presidencia de la República se anunciaban también reformas importantes en materia de educación, según sus nuevas políticas educativas, así como considerando las acciones anteriores al respecto, la educación para adultos abarcaría tres áreas: básica, tecnológica y de formación cívica y cultural.²⁰

Desde esta perspectiva, la campaña que se llevaría a cabo no era meramente la continuidad de intentos anteriores, sino planteaba una especie de revitalización; la diferencia principal radicó en que la alfabetización sería intensiva y no extensiva,²¹ porque la educación no era –y aún en la actualidad no es– cuestión de campañas temporales, sino de una obra continua que intente resolver un problema trascendente.

Para este momento, la situación de rezago educativo en México contemplaba las propuestas y demandas de organismos internacionales como la UNESCO. En 1966, ante los retos de las nuevas tecnologías y el auge de los medios de comunicación masiva, se fundó el Centro Experimental de Educación Audiovisual; dicho centro desarrolló un método de alfabetización masiva a través del uso de la radio y la televisión. Para ese entonces no muchas personas tenían acceso a tales medios, pero se trabajó en la labor de concientizar e invitar a las personas que sí contaban con ellos, para reunir en sus casas y/o en otros lugares a personas analfabetas y, de este modo, incorporarlas al proceso de alfabetización. El nuevo método era ecléctico y utilizaba una cartilla llamada: *Yo puedo hacerlo*.

Díaz Ordaz manifestó un claro interés indigenista; por esta razón reclamó el uso de un método bilingüe y bicultural que alfabetizara a niños y a adultos en su lengua materna, el cual diera paso a la castellanización. No obstante, este modelo no pudo consolidarse.

Paulatinamente, la educación para adultos cobraba cada vez un interés más profundo. Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se formuló la Ley Nacional de Educación para Adultos, la cual favoreció en muchos aspectos a las personas que en ese entonces iniciaban sus estudios; por ejemplo, de manera

²⁰ *Historia de la alfabetización...* Capítulo XIII “Las urgencias de nuevos caminos 1964-1970” por Engracia Loyo, p. 581.

²¹ *Ibíd.*, p.582.

institucional se establecieron horarios de clases que no intervinieran en sus jornadas de trabajo, asesorías en los círculos de estudio, entre otras medidas.

Este momento histórico marca una etapa significativa, ya que a muchas de las demandas ignoradas por gobiernos anteriores se les brindó atención durante la gestión de José López Portillo (1976-1982); así lo deja ver el lema: “Educación para todos”, puesto en marcha en 1978.

En mayo de 1980, apareció el Pronalf (Programa Nacional de Alfabetización), el cual tenía como meta alfabetizar, en un año, a un millón de adultos, a través del diseño de una metodología y materiales didácticos especiales fundamentados a partir de la “Palabra Generadora” de Paulo Freire y apoyándose en la infraestructura de la SEP.²²

Finalmente y como resultado de grandes esfuerzos, en 1981 se creó el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), que surgió como una institución descentralizada de la administración pública, encargada de coordinar y encaminar las acciones en este rubro. A partir de ese entonces, y hasta la fecha, el INEA es el principal organismo encargado de la educación para adultos en México, comprendiendo los niveles de alfabetización y educación básica.

Desde 1983, el INEA puso en marcha el proyecto de alfabetización de Adultos Indígenas, el cual estaba sustentado en una propuesta de atención en lengua materna a los grupos indígenas existentes en 10 estados:²³

Chiapas / tzeltal, tzotzil²⁴, chol y tojolabal.

Hidalgo / otomí

México / mazahua

Michoacán / purépecha

Oaxaca / mixteco y zapoteco de la sierra

Puebla / náhuatl

Veracruz / náhuatl y totonaco

Guerrero / náhuatl

²² *Educación Básica para Adultos en México. 1900-1984*, México, INEA, 1985, p. 21.

²³ *Memorias del INEA 1982-1988*, México, INEA, p. 32.

Querétaro / Otomí

Yucatán / Maya

El INEA concibió sus modelos educativos a partir de considerar a la alfabetización como parte de un proceso de educación integral que comprende áreas más amplias del conocimiento.

Así, desde su creación hasta 1991, este instituto sustentó sus modelos de enseñanza en el método de Paulo Freire. Después de esa fecha, comenzó a utilizar un método Global de análisis estructural. En ese mismo año se establecieron siete modalidades de alfabetización:

A) Seis modalidades para hispanohablantes

- Alfabetización directa grupal
- Alfabetización grupal abreviada
- Alfabetización a población rural
- Alfabetización individual
- Alfabetización con apoyo de la T.V
- Alfabetización con apoyo de la radio

B) Modalidad única de alfabetización para indígenas.

Posteriormente, prevalecieron únicamente tres modelos de alfabetización; dos para hispanohablantes, dirigidos a la población rural y la población urbana, y el de alfabetización para indígenas.

Actualmente, en cuanto a la alfabetización en lenguas indígenas se refiere, esta labor –en gran medida- continúa en manos del INEA, que opera a través de los IEA (Instituto de Educación para Adultos) existentes en cada una de las entidades federativas. Estos centros imparten educación básica, entre la cual la alfabetización está considerada.

²⁴ En el documento arriba citado aparece el uso de las grafías “tz” y no “ts”. Esta discusión es recurrente, más adelante explico la razón por la cual, en este trabajo, me inclino por el uso del segundo par de consonantes.

En últimas fechas, la educación para adultos ha sido fortalecida a través de la generación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), el cual pretende encaminar las acciones educativas hacia la capacitación para el trabajo. Estos modelos están dirigidos a la población con los más altos índices de rezagos educativo y económico.

Los esquemas educativos del INEA son flexibles para adecuarse a las características de tiempo y forma de la población a la que van dirigidos. Hoy en día se aplican dos modelos, el de Transición y el de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).²⁵ Este último está orientado hacia la conclusión de la educación primaria y secundaria.

Asimismo, a partir de 1995, se generaron nuevas dinámicas de trabajo en el interior del INEA. Por ejemplo, se estableció un vínculo estrecho con la SEDENA (Secretaría de la Defensa Nacional), a través de un acuerdo entre ambas dependencias, integrando así a los jóvenes del SMN ((Servicio Militar Nacional) a los programas educativos del país.²⁶

A partir del año 2002, el INEA ha trabajado en un proyecto piloto de alfabetización indígena llamado “Puentes al Futuro”, el cual plantea la elaboración de material educativo en un ámbito local, con la participación de los pobladores de las mismas comunidades involucradas. Uno de los fundamentos de este trabajo surgió de la idea de que “junto con el analfabetismo -en un sentido más amplio- aparece una nueva forma de analfabetismo, que inscribe a todas aquellas personas que no pueden hacer uso y comunicarse mediante las Tecnologías de la información y comunicación (TIC).”²⁷

En el 2000 tuvo lugar otro hecho trascendente en la historia de la lucha contra el analfabetismo en México; me refiero a la incidencia en nuestro país del método cubano de alfabetización *Yo, sí puedo*, el cual -hasta la fecha- opera en 11

²⁵ www.inea.gob.mx Modelos educativos. Consultado el 25 de enero de 2008.

²⁶ *Memoria de labores 1995-2000*. México, INEA, p. 24.

²⁷ Véase “El Proyecto **Puentes al Futuro: un medio para cerrar la brecha digital**” por Marisela Patricia Rocha Jaime en *En forma*, boletín electrónico para educadores de personas jóvenes y adultas, disponible en www.conevyt.org.mx/cursos/recursos/enforma/boletininforma3/en.camino.html, revisado el 17 de enero de 2008.

estados. No sólo en nuestro territorio, sino también a nivel mundial, el método ha obtenido muy buenos resultados. Acerca del *Yo, sí puedo* y sus logros en México nos ocuparemos más adelante.

1.3 Situación actual de analfabetismo en México

Desde 1917, el marco jurídico de la educación en México está establecido en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, la cifra de personas que no gozan de los beneficios de la educación es muy elevada. Las razones del rezago educativo en nuestra nación son diversas. Generalmente, éstas están directamente vinculadas con la falta de recursos económicos del país, los altos índices de desempleo, la población marginada, etc.

Los efectos de tales situaciones se advierten en la ausencia de políticas y programas educativos -eficaces y permanentes- que promuevan soluciones actuales y continuas ante esta problemática y no sólo intentos sexenales, o en vísperas de cualquier tipo de elección a un cargo político, como sucede la mayoría de las veces. Por el contrario, la urgencia de una educación que, en todos sus niveles, se dirija hacia todos los sectores es inminente. El rezago educativo es un fenómeno que afecta tanto el desarrollo económico como el desarrollo social del país.

Es cierto que las deficiencias educativas y sus estragos persisten en todos los niveles, desde la educación básica, hasta los niveles superiores. En México, la labor de alfabetización está incluida dentro de los programas de educación básica. Según el INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática) se considera como analfabeta a toda aquella persona mayor de 15 años que no sabe leer ni escribir. Como ya se mencionó, la institución encargada de coordinar los programas de alfabetización es -desde su creación en 1981 hasta la fecha, el INEA.

Antes de 1995, los programas de alfabetización tenían carácter comunitario y no eran remunerados. Buscando combatir los altos índices de analfabetismo predominantes, durante los años que van de 1995 al 2000, en el INEA se implantó una nueva fórmula de operación que tenía como base los estímulos al desempeño del personal docente. Además de beneficiar a los asesores educativos, la propuesta buscaba favorecer principalmente a otros agentes incorporados al proceso de enseñanza, los cuales recibirían gratificaciones por los resultados obtenidos a través de sus labores; sin embargo, las acciones ejecutadas por esta institución, aunque relevantes, no han logrado erradicar el analfabetismo.

En su Censo de Población y Vivienda del 2005, el INEGI reportó la presencia en territorio nacional de 103.3 millones habitantes, de los cuales el 68.5% representa a la población de 15 años y más. Esto significa que, de los casi 70.7 millones de personas implicadas en ese porcentaje, un 8.45 % de la población -alrededor de 8.6 millones de habitantes- es analfabeta.

A continuación se presenta la distribución de los porcentajes de analfabetismo en cada una de las entidades federativas de la República Mexicana:

PORCENTAJES DE ANALFABETISMO 2005 (POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS) En relación a la población total de cada entidad.			
Entidad Federativa	%	Entidad Federativa	%
Chiapas	21.3	Tlaxcala	6.7
Guerrero	19.9	Quintana Roo	6.6
Oaxaca	19.3	Sinaloa	6.4
Veracruz	13.4	Colima	6.4
Hidalgo	12.8	Jalisco	5.5
Puebla	12.7	México	5.3
Michoacán	12.6	Durango	4.8
Yucatán	10.9	Tamaulipas	4.5
Guanajuato	10.4	Chihuahua	4.4
Campeche	10.2	Aguascalientes	4.2
San Luis Potosí	9.9	Sonora	3.7
Tabasco	8.6	Baja California Sur	3.6
Querétaro	8.1	Coahuila	3.3
Morelos	8.1	Baja California	3.1
Nayarit	8.0	Nuevo León	2.8
Zacatecas	7.2	Distrito Federal	2.6

Los porcentajes de analfabetismo presentan notables variaciones entre los estados de la República. Por ejemplo, mientras en Chiapas el 21.3 % de la

población es analfabeta, en el Distrito Federal tan sólo el 2.6% se encuentra en esa condición.

En México, y en gran parte del resto del mundo, los grupos más vulnerables ante el analfabetismo son la población femenina y el sector indígena. En el censo arriba referido se reportó la existencia de más de casi 5 millones de mujeres (9.8% del número total de mujeres en el país) que no saben leer ni escribir frente a los más de 3.4 millones de hombres (6.8% del número total de hombres) en la misma situación.

En cuanto a población indígena se refiere, la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) en coordinación con el CONAPO²⁸ (Consejo Nacional de Población) contabilizaron en el 2005 un total de 10, 103, 571 pobladores indígenas en el país, el equivalente al 9.8% de la población total. El acceso a la educación por parte del sector indígena ha sido –desde siempre- un tema bastante controversial. La polémica ha girado en torno a la calidad de la educación, así como en la búsqueda de programas educativos que respeten y fomenten el uso y conservación de las identidades culturales de cada uno de estos grupos.

Los materiales desarrollados han sido insuficientes en número y –la mayoría de las veces- las estrategias instrumentadas no cubren las necesidades específicas de la población indígena; estos materiales didácticos no se encuentran disponibles en todas las lenguas indígenas existentes en el país. Además, es una constante que un número significativo de grupos étnicos estén asentados en localidades de alta marginación, lo cual complica aún más la situación, ya que se carece de los servicios indispensables y cuanto más de la educación básica. Por lo anterior, los niveles de instrucción alcanzados por la población indígena son sumamente bajos:

²⁸ *Sistema de indicadores de la población indígena de México, Síntesis de resultados*, México, CDI, CONAPO, 2005. p.2.

Distribución porcentual de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años por nivel de instrucción para cada sexo, 2005

Nivel de instrucción	Total Hombres	Total Mujeres
Total	2 249 677	3 344 688
Sin instrucción	21.5	36.2
Primaria incompleta	28.1	24.4
Primaria completa	20.5	18.4
Secundaria incompleta	3.9	2.9
Secundaria completa	14.5	10.4
Algún año aprobado en educación media superior	7.5	5.4
Algún año aprobado en educación superior	3.9	2.3

Dentro de la población indígena, el rezago educativo de la mujer es todavía más elevado:

Tasa de alfabetismo de la población hablante de lengua indígena de 15 y más, 2005

(Por ciento)	2005		
	Pop. Total	Hombres	Mujeres
México (EUM)	68.3%	76.7 %	60.2 %

Como se observa, no se ofrecen cifras, sino porcentajes; aún así, a través de estos puede inferirse que la situación de analfabetismo dentro del sector es grave, ya que constituye el 31.7% del total de habitantes indígenas. Nótese también que las mujeres son las más afectadas con un 39.8 % frente a un 23.3% de los hombres. Por su parte, en el mes de diciembre de 2005, el INEA reportaba los siguientes datos:

Egreso (Graduados)			
Etapa	Educandos/mes	Acumulados	Enero (2005)
Alfabetización	8,486		111,318
Primaria	11,537		161,141
Secundaria	26,695		326,814
TOTALES	46,718		599,2

Fuente: El INEA en números. Diciembre, 2005²⁹.

²⁹ Véase www.inea.gob.mx . Portal oficial del INEA.

Es decir que, durante el 2005, este organismo logró la alfabetización de únicamente 111,318 personas, a lo largo y ancho de toda la República Mexicana. Aunque los logros no son desdeñables, sí son mínimos, ya que esta cifra tan sólo representa el 1.29% del número total de analfabetas. Cabe destacar que este porcentaje es global; en él están contemplados todos los rubros: tanto atención a población indígena, como no indígena. Dentro de las estadísticas, no se hace distinción tampoco entre el número de hombres y mujeres beneficiados.

Sin lugar a dudas, la situación es preocupante. Las causas de la insuficiencia o ineficiencia de los programas de alfabetización existentes pueden ser diversas y deberse a una gran cantidad de factores. Al respecto Judith Kalman comenta:

El que un programa de alfabetización esté disponible para la comunidad, al alcance de quien quiera inscribirse, sólo señala su presencia física; el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, a las formas de relación entre los participantes, a las opciones interpretativas de los textos y a las modalidades de apropiación de la lengua escrita.³⁰

Es cierto, la existencia de programas de alfabetización, aún la asistencia y constante incorporación de beneficiarios a éstos, no es garantía de que los objetivos propuestos se cumplan y el analfabetismo decrezca hasta desaparecer. Por el contrario se manifiesta como necesaria la evaluación metodológica y operativa de todas las estrategias que hasta hoy se han puesto en práctica en México y que todavía no aportan los resultados esperados. Quizá, este tema sea materia de otro tipo de estudio, de una naturaleza distinta a la del que hoy nos compete. Mientras se realiza un estudio de tal corte, lo único cierto son esos 8.6 millones de personas analfabetas en nuestro país –cifra que podría incrementarse si no se ataca el problema- que aún desconocen el mundo de la lecto-escritura.

³⁰ Judith Kalman, "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, publicación trimestral, enero-abril 2003, vol. 8, No 17, p. 39.

1.4 Población indígena y alfabetización hoy

Desde 1992, en el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se reconoce la composición pluricultural de nuestra nación, la cual está sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Algunos años más tarde, en el 2001, los Derechos de los pueblos indígenas se incluyeron dentro de las Reformas Constitucionales. A partir de este hecho, se reconoce la autonomía que los pueblos indígenas de México tienen para determinar libremente las condiciones políticas de su entorno, así como también para definir las bases de su desarrollo económico, social y cultural; además se ponderan sus derechos para conservar sus propias identidades y sistemas jurídicos.

En el Plan de Desarrollo 2001-2006 se señala como prioridad del gobierno, la construcción de una nueva relación fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en el diálogo entre culturas y en el respeto de las diferencias entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad en general. Algunos años más tarde, en el Plan de Desarrollo 2007-2012, el actual gobierno a cargo de Felipe Calderón Hinojosa, da un paso más en estas cuestiones y propone:

...tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas [...]³¹

Cada una de las entidades federativas en las cuales existan pueblos indígenas adquiere la obligación de garantizar el libre ejercicio de los derechos antes mencionados; sin embargo, es un hecho innegable que estos pueblos indígenas tienen una presencia milenaria y su participación dentro de todos los rubros del país se remonta a sus orígenes. Actualmente, una de las problemáticas principales del país es la generación de oportunidades de desarrollo y participación equitativas para este importantísimo sector que representa casi un 10% de la población total.

La situación es complicada en todos los ámbitos: político, social, económico, cultural, en el sector salud y también en la educación. Este último rubro es el que

cobra importancia definitiva dentro de este trabajo. La gran variedad de etnias indígenas entraña la existencia de diferentes sistemas lingüísticos, cada uno con características particulares que albergan las cosmovisiones de estas culturas.

Uno de los organismos gubernamentales encargado de la promoción y atención a grupos indígenas es el INI (Instituto Nacional Indigenista), el cual – después de 54 años de trabajo, se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en julio de 2003.

Hoy en día, la CDI reconoce que en México se hablan 62 lenguas indígenas además de diversas variantes que en ocasiones son incluso ininteligibles entre sí y que son producto de culturas originarias de su territorio.³² La discrepancia numérica acerca del total de lenguas indígenas habladas en territorio nacional es también una cuestión problemática; no existen datos precisos al respecto. En su libro *Lenguas y Literaturas Indígenas en el México Contemporáneo*, Pilar Máynez retoma esta discusión:

...El informe de Labores de la Secretaría de Educación Pública de 1996-1997 se refería sin suficiente precisión a “una diversidad parlante de más de 80 lenguas y variantes dialectales”, en tanto que la subdirección de Promoción de la Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Indígenas reconoce 63 grupos y lenguas, pues en los datos del INEGI de 2000 se ha agregado uno más, el soltero, y más de 89 dialectos. Beatriz Garza Cuarón y Yolanda Lastra, por su parte, identifican 58; pero en el *Atlas de México* que distribuye la SEP [...] se enlistan sólo 46.³³

A comienzos del 2008, El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) presentó su *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* En este documento, se reconoce la existencia de 68 lenguas habladas en el país, así como de 364 variaciones lingüísticas pertenecientes a 11 familias.³⁴

³¹ *Plan de Desarrollo 2007-2012*, Disponible en www.pnd.calderon.presidencia.gob.mx.

³² Véase www.cdi.gob.mx.

³³ Pilar Máynez, *Lenguas y Literaturas Indígenas en el México Contemporáneo*, México, UNAM-IIH, 2003, p. 37.

³⁴ Véase « El INALI publica su catálogo de lenguas indígenas nacionales » en Boletín SEP, 14 de enero de 2008. Versión electrónica disponible en www.sep.gob.mx .

Evidentemente, la falta de unificación de criterios ante la diversidad lingüística repercute en las decisiones y en las acciones a favor de la educación indígena bilingüe. Es cierto que la SEP ha realizado loables intentos por diseñar materiales didácticos en algunas lenguas indígenas, así como por ponerlos a disposición de los usuarios; sin embargo, estos materiales aún no están disponibles en todas las lenguas indígenas ni tampoco para todos los niveles educativos. En el ámbito de la alfabetización, la situación es también dificultosa; la SEP reconoce que:

Aún cuando la educación ha sido el ámbito en el que se ha dado mayor atención a la diversidad lingüística de México y pese a los planteamientos en favor de una educación bilingüe para la población indígena, la mayor parte de las propuestas educativas se ha inclinado por un modelo en el que la lengua indígena se usa como instrumento para facilitar al niño su adaptación a la escuela, pero no se utiliza para la alfabetización en la propia lengua.³⁵

Este hecho se refleja en los índices señalados en la siguiente tabla:

Tasa de alfabetismo de la población hablante de lengua indígena de 15 y más

(Por ciento) Entidad federativa	2005		
	Población Total (%)	Total Hombres (%)	Total Mujeres (%)
Estados Unidos Mexicanos	68.3	76.7	60.2
Baja California	78.3	85.4	70.0
Campeche	74.1	79.6	68.1
Chiapas	60.8	72.1	49.9
Chihuahua	54.6	61.9	46.8
Distrito Federal	87.0	92.4	82.3
Durango	64.3	75.0	53.9
Guerrero	52.1	60.5	44.7
Hidalgo	65.4	73.9	57.4
Jalisco	81.9	88.4	75.3
México	73.6	85.5	62.5
Michoacán de Ocampo	70.1	79.3	61.9
Morelos	69.5	76.5	62.7
Nayarit	63.1	70.9	55.2

³⁵ Véase Programa Nacional de Educación 2001-2006 Secretaría de Educación Pública. Disponible en www.cdi.gob.mx

Oaxaca	67.0	75.6	59.4
Puebla	64.6	74.0	56.2
Querétaro Arteaga	70.1	81.6	59.4
Quintana Roo	82.8	87.0	78.0
San Luis Potosí	76.9	82.6	71.1
Sinaloa	71.8	77.2	64.6
Sonora	79.4	82.5	75.7
Tabasco	78.7	84.3	72.6
Tlaxcala	71.5	82.4	60.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	64.7	73.6	56.4
Yucatán	76.3	80.9	71.6

Fuente: *II Censo de Población y Vivienda 2005*. INEGI

En cuanto a los programas de alfabetización dirigidos al sector indígena, como ya se ha mencionado con antelación, el principal organismo encargado es el INEA. Tales proyectos contemplan la creación de materiales didácticos en lenguas indígenas; estos son resultado del trabajo en coordinación con un equipo técnico que toma en cuenta las necesidades particulares de cada etnia, así como de estrategias de seguimiento académico y operativo.

En estas acciones se sustenta una propuesta educativa intercultural bilingüe, tomando en cuenta que la educación indígena en el INEA intenta consolidar un proceso continuo de educación básica y no sólo de enseñanza de lecto-escritura. El objetivo central consiste en ofrecer a la población indígena –primordialmente jóvenes y adultos, elementos para la adquisición de competencias para el manejo escrito tanto de lengua indígena como del español, en un periodo de entre 14 y 16 meses, tiempo que varía dependiendo las complejidades de la lengua en cuestión y la situación particular de cada estudiante.

Para esta labor, los materiales didácticos se ofrecen gratuitamente y estos pueden ser específicos por lengua y variante dialectal, tanto para alfabetización en lengua materna como para el aprendizaje de español como segunda lengua. El INEA, brinda atención para la población indígena en un programa de alfabetización, que llega a 25 pueblos indígenas en 56 lenguas y variantes

dialectales, en 14 estados del país. Precisamente, una de las prioridades del gobierno actual es la:

Atención a la población indígena, mediante acciones específicas que toman en cuenta la diversidad de los grupos étnicos, ampliando y enriqueciendo los materiales didácticos en lenguas distintas al español. Mejorando las condiciones de operación de los programas, ampliando la duración de los procesos educativos y modificando las políticas a fin de ofrecer al adulto la posibilidad de alfabetizarse en su lengua o en español.³⁶

Otra de las instituciones del gobierno federal que desarrolla proyectos de apoyo para abatir el rezago educativo en la población indígena y en otros medios rurales y marginados es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

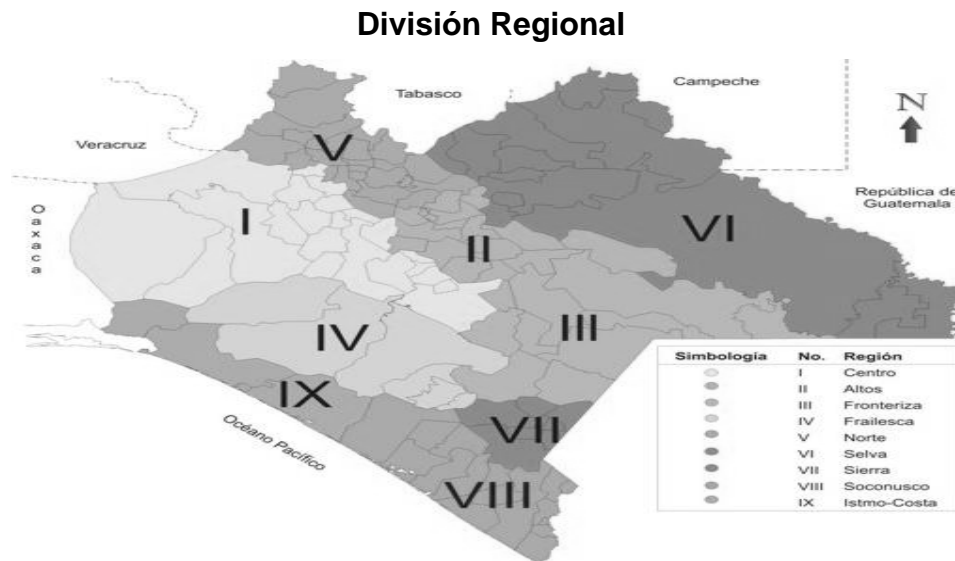
A través de este consejo se patrocina a instructores comunitarios que imparten enseñanza equivalente a los niveles preescolar, primaria y secundaria. Además también se ocupa de impartir educación inicial a los padres de familia de los menores que están en atención por parte de sus programas educativos; dentro de estas acciones está incluida la alfabetización.

Como se advierte, las acciones en el campo de alfabetización a población indígena son representativas, pero todavía sin llegar a consolidarse de tal manera que los resultados puedan hablar por sí mismos. Los proyectos en este ámbito siguen en vías de desarrollo, ponderando esencialmente un modelo incluyente de todas las lenguas indígenas que logre incidir en la totalidad de este sector.

Asimismo, ante la insuficiencia de los programas federales, cada uno de los gobiernos estatales participa proponiendo nuevas alternativas, buscando apoyo y colaboración de otras instancias, tales como universidades y otras escuelas públicas y privadas, organismos internacionales y también la participación de otros países, como ha sido el caso del Ministerio de Educación de Cuba que desde el año 2000 participa con su método de alfabetización *Yo, sí puedo* en algunos estados del territorio nacional.

1.5 Chiapas: Primer lugar de analfabetismo a nivel nacional

El estado de Chiapas se localiza en la parte sureste del país; limita al Norte con Tabasco; al Este con la República de Guatemala; al Sur y suroeste con el Océano Pacífico y al Oeste, con los Estados de Veracruz y Oaxaca. Cuenta con una extensión territorial de 73 887 km². En total, Chiapas está conformado por 118 municipios, los cuales se dividen a su vez en nueve regiones: Centro, Altos, Fronteriza, Frailesca, Norte, Selva, Sierra, Soconusco, Istmo-Costa. En el mapa se muestran en ese orden.



Sin lugar a dudas, éste es uno de los estados más bellos de todo el país. El mote de “paraíso” no es gratuito, ya que esta entidad del sureste mexicano tiene una riqueza incomparable. Por una parte, en sus territorios se encuentra la majestuosa selva lacandona con importantes recursos naturales y especies animales únicas en el territorio nacional; además, Chiapas es también uno de los destinos predilectos del turismo nacional e internacional, el cual encuentra deleite en sus cascadas, ríos, lagos, playas, zonas arqueológicas, fincas cafetaleras, reservas naturales, pero principalmente en su gran variedad étnica, pues esta entidad también es bien conocida por sus ciudades coloniales, así como por sus

³⁶ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. *op. cit.*

municipios que conservan la esencia del folklor indígena, tesoro preciado de la región.

La variedad étnica trae implícita la diversidad lingüística. Las lenguas indígenas que se hablan mayoritariamente en el estado son ocho³⁷: tseltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, kanjobal, mame y Chuj. Lamentablemente, también es cierto que, a pesar de tantos portentos, desde siglos atrás, los grupos indígenas han sido objeto de marginación y de pobreza extrema. En el año de 1994, el levantamiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) atrajo la atención mundial hacia este estado, hacia las condiciones y situaciones de desventaja de los pueblos indígenas, el sector más marginado dentro de la entidad y –en general- de la nación mexicana.

Chiapas enfrenta severas condiciones de rezago en varios ámbitos: desnutrición y salud, por mencionar sólo algunos. Sin embargo, en este apartado nos abocaremos exclusivamente a ofrecer un panorama actual del rezago educativo en la entidad, centrandó nuestra atención en el índice actual de analfabetismo. En el 2005, el conteo de Población y Vivienda realizado por el INEGI reveló que Chiapas tenía el porcentaje más alto de analfabetismo en toda la República Mexicana (21.3%).

En ese año había un total de 4,293,459, habitantes en la entidad, repartidos entre los 118 municipios que la integran. Entre la población se contaba con la existencia de al menos 560 430 personas analfabetas. Estadísticamente, a nivel nacional 8 de cada 100 habitantes mayores de 15 años no saben leer ni escribir; en Chiapas la relación es de 21/100, siendo el género femenino el más afectado

Al igual que en otros estados de la República Mexicana, la dispersión geográfica, el grado de marginación de la población y la diferencia de lenguas han acentuado los índices de analfabetismo. El rezago educativo ha representado un obstáculo insalvable en la lucha por el desarrollo del estado. Aún no se han adoptado las estrategias suficientes, ni instrumentado medios eficientes y

³⁷ Conteo Nacional de Población 2005. INEGI, Las lenguas mencionadas aparecen en orden descendente con respecto al número de hablantes en la entidad.

adecuados para atender las características tan particulares de la amplia gama de grupos etnolingüísticos.

Aproximadamente, 1 de cada 4 chiapanecos habla alguna lengua indígena. Las cifras de hablantes monolingües y bilingües se muestran a continuación:

CONDICIÓN DE HABLA	NACIONAL	ENTIDAD
Población de 5 y más años	90 266 425	3 677 979
Habla lengua indígena	6 011 202	957 255
Habla español (%)	85.7	73.7
No habla español (%)	12.0	24.9
No especificado (%)	2.3	1.5

NOTA:
Cifras al 17 de octubre. Debido al redondeo de cifras la suma de los parciales puede no coincidir con el total.

FUENTE:
INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

En el lustro que va de los años 2000 a 2005, según el INEGI, la tasa de analfabetismo de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años se redujo del 43 al 39.2%. En diciembre de 2005, el IEA Chiapas reportó que durante ese año 16,353 personas habían sido alfabetizadas a través de esa instancia, cifra que representa el 2.91% del total de iletrados. En los datos ofrecidos por el IEA no se especifica ni el tipo de población atendida, ni se brindan estadísticas de género; tampoco se menciona la ubicación geográfica de los beneficiados.

Egreso (Graduados)		
Etapa	Educandos/mes	Acumulados Ene-Dic 2005
Alfabetización	1,386	16,353
Primaria	480	5,822
Secundaria	390	5,726
TOTALES	2,256	27,901

Fuente: El INEA en números. Diciembre 2005.

No obstante, el porcentaje de analfabetismo de la población indígena en el estado es de 48.4%³⁸. Los índices regionales y municipales de analfabetismo señalan que los Altos y Selva tienen las mayores tasas de analfabetismo: 32.52 % y 33.04 %, respectivamente. De los 118 municipios que integran la entidad, nueve municipios de los Altos, todos con población mayoritariamente indígena, registran índices de analfabetismo superiores a 50 %: Santiago El Pinar 68.5 %, Mitontic 61.9 %, Sitalá 60.3 %, Aldama 58.2 %, Chamula 58.2 %, Zinacantán 54.4 %, San Juan Cancuc 52.4 %, Pantelhó 52.2 % y Chalchihuitán 50.8%.

A continuación se presentan la situación de analfabetismo por cada una de las regiones del estado:

REGIÓN	% DE ANALFABETISMO
I Centro	17.5
II Altos	17.7
III Fronteriza	11.3
IV Frailesca	5.8
V Norte	9.8
VI Selva	19.9
VII Sierra	2.9
VIII Soconusco	11.9
IX Istmo-costa	3.2
Total	100%

Como se ve, la magnitud de los retos para los gobiernos federales y estatales en materia de educación es considerable. El panorama no se vislumbra sencillo; por el contrario, demanda acciones urgentes, eficaces y viables, respaldadas por programas sustentados en metodologías compatibles con el contexto pluriétnico y plurilingüístico de la nación.

³⁸ *Programa Institucional de Chiapas Solidario por la Alfabetización*, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007, p. 2.

Asimismo -y como común denominador de todas las campañas de alfabetización-se requiere también de la participación comunitaria, del compromiso solidario que cada uno de los ciudadanos asume con su país.

1.6 Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA)

La situación de analfabetismo en Chiapas representa un gran reto a nivel nacional, pero –sobre todo, el mayor compromiso recae en el gobierno estatal. Aunque en sexenios anteriores han existido propuestas de solución a la problemática, ninguna había cobrado tanta relevancia como la actual encabezada por el gobernador de la entidad, Jaime Sabines Guerrero: Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA)

Junto con otros trabajos en materia de vivienda, alimentación, empleo, etc., el “Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización”³⁹ forma parte de las estrategias integrales del *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012* para combatir, a corto plazo, los altos índices de rezago educativo en la entidad. Específicamente, las acciones de este consejo están encaminadas a abatir el analfabetismo.

Dicho consejo tiene una organización, coordinación y convergencia interinstitucional, fue creado el 9 de enero de 2007 y está integrado, además del presidente Juan Sabines, por los titulares de las Secretarías de Educación, Desarrollo Social, Planeación y Desarrollo Sustentable, Pueblos Indios, Salud, Seguridad y Protección ciudadana, Instituto de Desarrollo Humano, Instituto de la Mujer, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes, Sistema Chiapaneco de Radio y TV, quienes asumen el cargo de vocales; además, el Lic. Alejandro Alarcón Zapata nombrado Secretario Ejecutivo.

CHISPA tiene a la educación como cimiento para la gobernabilidad. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos se centra en la lucha contra la pobreza; en

³⁹ Este consejo fue creado con fecha 09 de enero en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, estableciendo su sede en esta misma ciudad, publicado según periódico oficial número 028-A-2007 y sustentado en el Acuerdo Social Chiapas Solidario por la Alfabetización, publicado en este mismo medio según número 029-A-2007.

consecuencia, debe tener entre sus prioridades la alfabetización y el incremento en los niveles educativos de la sociedad, porque -en palabras de Alarcón Zapata- “a mayor ignorancia, menor desarrollo; porque a menor desarrollo, mayor desempleo; porque a mayor desempleo, mayor violencia”.

Este programa de alfabetización tiene como destinatarios inmediatos a las mujeres y también a la población indígena. Sus objetivos están dirigidos a contrarrestar el crecimiento y disminuir el índice de analfabetismo hasta ubicarlo, al menos, en la media nacional; es decir, pasar del 21.3 % en que se encuentra actualmente al 8.4 % al término de este sexenio, teniendo como referencia los resultados de la primera fase de aplicación durante el ejercicio de 2007.⁴⁰

Para llevar a cabo el proceso de alfabetización, el Consejo se apoya en tres organismos: El Instituto de Educación para los Adultos (IEA), la Dirección General del Programa de Alfabetización (CHISPA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Cada uno de ellos utiliza un método pedagógico de alfabetización diferente, de acuerdo a las necesidades y características de la población atendida:⁴¹

- *Método CONAFE.*

El método depende de un alfabetizador que se instala en grupos multigrados y se focaliza en comunidades de menos de cien habitantes. El método se aplica principalmente en zonas con altos índices de marginación y cabe destacar que ha enfrentado serias limitaciones con sus esquemas de capacitación a docentes, ya que éstos cuentan bases poco sólidas de formación académica, pues, generalmente, los alfabetizadores son mujeres y hombres de entre 14 y 24 años de edad, que ya concluyeron la secundaria o la preparatoria.

De forma paralela, los instructores comunitarios tienen que enfrentar la carencia de apoyos logísticos y las dificultades que representa manejar grupos de varios niveles. El CONAFE no ha logrado avanzar en el diseño de materiales de apoyo para el medio rural indígena.

⁴⁰ *Programa Institucional de Chiapas Solidario por la Alfabetización 2007-20012*, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007, p.3.

- *Método “La palabra generadora”*

Este método opera con un mínimo de palabras extraídas del medio sociocultural del alfabetizando y que sean significativas para él. Tales palabras generadoras ayudarán y guiarán a la formación de otras nuevas. El método se divide en cuatro etapas: Motivación, lectura, escritura y ejercitación. Este es el modelo utilizado por el Instituto para la Educación de los Adultos.

- *Método audiovisual masivo “Yo, sí puedo”*

Este es un modelo cubano que ha sido empleado con éxito en diversos países alrededor de todo el mundo. En México ha tenido incursión desde el año 2000, y los mejores resultados se han obtenido en el estado de Michoacán. El proceso de alfabetización audiovisual se lleva a cabo a lo largo de sesenta y cinco sesiones de cuarenta minutos diarios durante tres meses por lo que resulta muy atractivo para personas adultas o mayores.

El método va desde lo conocido (los números) hacia lo desconocido (las letras) y fundamentado en la experiencia. Es un método integrador que tiene tres etapas: adiestramiento, enseñanza de lecto-escritura y consolidación. Cada punto de alfabetización cuenta con facilitadores que tienen la tarea de acompañar y seguir el trabajo de los participantes. Generalmente, los facilitadores son personas de la misma localidad.

Éste es el método utilizado por el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización. Asimismo, es el método sobre el que centraremos nuestra atención a lo largo de este estudio. Es importante mencionar que Chiapas es el único estado en el país donde se aplican de forma simultánea tres modelos de alfabetización: CONAFE, IEA, Chiapas Solidario por la Alfabetización de forma incluyente y plural.⁴² Con estas acciones, se espera llegar a la meta de enseñar a leer y escribir a 100 mil personas anuales durante el sexenio.

⁴¹ Véase www.alfabetización.chiapas.gob.mx

⁴² *Información relevante de actividades de CHISPA 2007*, Responsable de la elaboración del informe: Abel Hernández Palacios, Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, Tuxtla Gutiérrez, septiembre de 2007. Véase “Precisa Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización declaraciones de consultor externo de la UNESCO” Declaraciones de Alejandro Alarcón Zapata, 03-07-07.

Dentro de este proyecto, el IEA se encargó de atender con su método a diecisiete municipios no indígenas; éstos son: Acapetahua, Acocoyahua, Arriaga, Cintalapa, Chiapa de Corzo, Escuintla, Huehuetán, Huixtla, Mapastepec, Ocozocuatla, Pijijiapan, Villa Comaltitlan, Suchiate, Tapachula, Tonalá, Villacorzo y Villaflores. En estos municipios el objetivo era la alfabetización de alrededor de 15 mil personas.

El CONAFE brinda atención al municipio de Palenque. Por otro lado, en una primera fase de aplicación durante el 2007, el método *Yo, sí puedo* opera sólo en seis municipios: Tuxtla Gutiérrez, Totolapa, Jiquipilas Osumacinta, Acala, y San Cristóbal de las Casas. En estos municipios existe un importante número de indígenas tsotsiles y tseltales, sin embargo se considera que -gran parte de ellos, son hablantes bilingües.⁴³

En cuanto a la presencia de indígenas monolingües dentro de los puntos de alfabetización, se adoptó como medida la intervención de un intérprete y/o hablante de lengua tsotsil o tseltal -dependiendo de las necesidades del grupo, para llevar a cabo labores de apoyo durante el proceso de alfabetización. Posteriormente, en una segunda fase de trabajo se habla de la adaptación del método en éstas dos lenguas primero; después y paulatinamente al resto de lenguas habladas en la entidad.

Para llevar a cabo estas labores fue necesaria la presencia de tres asesores expertos en el método que brindaran capacitación a los facilitadores. San Cristóbal de las Casas es el lugar donde se desarrolló la experiencia de alfabetización que dio origen al presente trabajo y que más adelante se mencionará con todos sus pormenores.

Para dar inicio a las labores de alfabetización, desde los primeros meses del año 2007 comenzó la convocatoria a la ciudadanía chiapaneca para integrarse a la gran cruzada educativa. Durante el mes de marzo comenzó una intensa campaña de registro, con el fin de incorporar a todas aquellas personas que

⁴³ No obstante esta consideración, no se menciona ningún criterio establecido para determinar el grado de mono o bilingüismo.

desearan aprender a leer y a escribir, así como también para reunir voluntarios alfabetizadores.

Finalmente, el 23 de mayo de 2007, en San Cristóbal de las Casas se dio el banderazo de salida a los más de mil voluntarios que habrían de realizar labores en los primeros 250 puntos de alfabetización establecidos en los diversos municipios en atención.⁴⁴ El mes de mayo fue denominado el de "las jornadas por la alfabetización"; posteriormente, durante los meses de julio y agosto se estableció el "Verano por la alfabetización" periodo durante el cual se incorporaron a las actividades de CHISPA estudiantes de los planteles de bachillerato, escuelas normales superiores y también universidades. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también formó parte de este esfuerzo.

La aplicación del método se llevó a cabo a través de diversas instancias; surgieron grupos en escuelas públicas, en iglesias, CERESOs (Centro de Readaptación Social), albergues de reinserción y rehabilitación social, y en los hogares de los mismos beneficiarios. El trabajo de alfabetización se llevó a cabo durante todo el 2007, fecha después de la cual se dieron a conocer los resultados de esta primera fase. A este tema dedicaremos un espacio dentro del Capítulo III, titulado "*Yo, sí puedo* y su aplicación en San Cristóbal de las Casas, Chiapas: mi experiencia".

⁴⁴ *Ibíd.*; En "Arranca alfabetización audiovisual en Chiapas Solidario" 23-05-07.

2. El método de alfabetización

Yo, sí puedo



YO, SÍ PUEDO
MANUAL DEL FACILITADOR

La única diferencia de los analfabetas con respecto a la población letrada es que su fuente de conocimientos ha sido la vida y no la escuela.

Leonela Relys

Saber leer es saber andar,
saber escribir es saber ascender

José Martí

2.1 Antecedentes

Sin lugar a dudas, uno de los esfuerzos trascendentales en el ámbito educativo de Cuba fue la Campaña Nacional de Alfabetización, la cual fue puesta en marcha durante los primeros años de la década de los 60's e impulsada por el gobierno revolucionario de Cuba, instaurado tras el derrocamiento de la dictadura de Fulgencio Batista.

Este hecho, además de su trascendencia política, significó también el escenario ideal para la exitosa culminación de una propuesta pedagógica masiva en contra del analfabetismo que –al paso de los años- llegaría a evolucionar hasta consolidar el modelo metodológico con el cual, hoy en día, Cuba ha contribuido solidariamente a nivel internacional en la lucha contra este mal social. Dicho método es el propuesto por Leonela Inés Relys Díaz en trabajo conjunto con el IPLAC (Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe): *Yo, sí puedo*.⁴⁵

Los esfuerzos de la nación cubana en materia de educación han prevalecido por más de cuatro décadas, creando no sólo las bases de la alfabetización, sino también trabajando en la continuidad educativa para los alfabetizados.

El contexto en el que se gestó la Campaña fue determinante; ocurrió en un momento de transformación radical en el que Cuba cambiaba sus estructuras socioeconómicas, pero también educacionales. A través de sus logros y errores, la Campaña Nacional de Alfabetización, en 1961, mostró las estrategias y bases metodológicas para la creación de una nueva propuesta para abatir el analfabetismo.

El triunfo de la Revolución había heredado altos índices de analfabetismo en la población cubana. En 1959, la población analfabeta en Cuba alcanzaba la cifra de 1 032 849⁴⁶ personas, y la población total censada en el país era de 4 376 529. Estas cifras indicaban un 23,59 % de analfabetismo absoluto.

⁴⁵ Leonela Inés Relys Díaz, *Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo*, La Habana, Casa Editora Abril, 2005.

⁴⁶ Jaime Canfux Gutiérrez, *Políticas y Estrategias empleadas en la Campaña de Alfabetización de 1961 en Cuba*. Tesis de Grado a Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. MINED.1993.

Durante la Gran Campaña se identificaron a 979 207 personas analfabetas y de ellas, se alfabetizaron 707 212. En tan sólo un año, Cuba había conseguido reducir el analfabetismo a menos del 4% de la población total.⁴⁷ El primer territorio en izar bandera blanca fue el municipio de Melena del Sur, subsecuentemente, con el resto de la nación sucedió lo mismo, hasta que el 22 de diciembre de 1961, en la plaza José Martí y en presencia del presidente Osvaldo Dorticós Torrado, del primer ministro Fidel Castro Ruiz y de otros representantes gubernamentales, Cuba fue declarada “territorio liberado del analfabetismo”.⁴⁸

El suceso atrajo la atención mundial. Por esta razón, de febrero a marzo de 1964, la UNESCO encomendó a Ana Lorenzetto y a Karel Neys la indagatoria sobre el proceso que había tenido lugar en aquella nación. Ellos se refirieron a los resultados de la Campaña como “incontestablemente positivos, los cuales no pueden comprenderse perfectamente sino en función de los objetivos sociales y culturales del país”.⁴⁹

Lorenzetto y Neys señalaron también tres elementos por los que la campaña se vio favorecida: la unidad lingüística, la densidad de la población y el clima.⁵⁰

En efecto, la Campaña fue de corte global debido a que buscó la satisfacción de las necesidades de la población en general, sin establecer distinciones ni restricciones de ningún tipo. Al mismo tiempo, se manifestó un carácter integral dentro de la labor de alfabetización ya que se estableció una estrecha relación entre las personas analfabetas, sus necesidades, características y contextos comunes, las competencias de la fuerza alfabetizadora y también las condiciones y el método empleado.

La labor educativa en la nación cubana se asumió íntegramente como un compromiso cívico, por esta razón la participación entusiasta y comprometida de los alfabetizadores quienes, cabe destacar, no participaron únicamente con un

⁴⁷ Según criterios de la UNESCO, cualquier territorio con menos de ese porcentaje de analfabetismo puede ser declarado territorio libre de analfabetismo.

⁴⁸ *Informe sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo*, Estudio de Ana Lorenzetto y Karen Neys, UNESCO, 1965, p. 50.

⁴⁹ *Ibíd.*; p. 72.

⁵⁰ Véase Jaime Canfux Gutiérrez, “Cuba: Experiencia de alfabetización de ayer y hoy” en *La piragua. América latina sin analfabetismo ¿Cómo y cuándo?* *Revista latinoamericana de educación y política*, No 25, I/2007, CEAAL, pp. 73.

interés voluntario, sino que acataron las disposiciones que, en ese momento, consideraron la alfabetización como una acción prioritaria, pues contribuiría en grado sumo a la construcción del nuevo país:

Las bases metodológicas en que se sustentó la Campaña de Alfabetización fueron concebidas a partir de una estrecha interacción entre lo mejor de las concepciones teóricas que existían en materia de alfabetización en Cuba y la propia praxis social en este campo. Así se fueron conformando las opciones básicas para abordar los aspectos esenciales de un proceso genuino: la planificación, la estructura, la elaboración de materiales, las vías y modalidades, la evaluación, la divulgación y la propaganda, el financiamiento y el asesoramiento técnico con una práctica cada vez más funcional en provincias, municipios y barrios.⁵¹

A partir de 1990, el MINED de Cuba comenzó a recibir solicitudes de parte de diversos países para colaborar con sus métodos de alfabetización. En 1997, el primer país atendido fue Haití. Durante esta experiencia de alfabetización masiva por radio se detectaron diversas fortalezas y debilidades debido a los diferentes contextos socioculturales, económicos y geográficos de la nación. Al respecto de esta primera experiencia del método cubano, Leonela Relys señala:

En Haití (la alfabetización) estuvo dirigida no sólo al aprendizaje de la lecto-escritura, que es su fin fundamental, sino al mejoramiento de las funciones que en el orden de la vida cotidiana los hombres y mujeres realizan. [...] Este tipo de alfabetización tiene un carácter integrador, propiciador del diálogo constante, de la reflexión oportuna sobre situaciones de carácter objetivo y facilitadora del debate, y la discusión.⁵²

Este método de alfabetización es conocido como método global⁵³, o también como compuesto o mixto con técnicas y procedimientos del audiovisual y táctil, combinadas con el análisis y la síntesis. La aplicación del método se llevó a cabo con los siguientes elementos:

⁵¹ Jaime Canfux Gutiérrez, *Políticas y estrategias...*p.95.

⁵² Leonela Inés Relys Díaz, *op.cit.*, p. 21.

⁵³ *Idem.*

54 guiones radiales.

Cartilla *Appran* para el alumno.

Guía del monitor *Anseye*.

La experiencia de alfabetización por radio en Haití, que benefició a 109, 972 personas, sentó las bases para la alfabetización por televisión, la cual surgió a la par que el siglo XXI.

A partir del año de 2001, con la participación y sugerencias del entonces mandatario de la República de Cuba, Fidel Castro, se optó por la creación de una cartilla alfanumérica. Después de los estudios pertinentes y con base en la experiencia previa de trabajo en Haití, se demostró que –a pesar de no saber leer ni escribir, la mayoría de las personas realizaba cálculos aritméticos básicos. Sin embargo, los problemas no estaban en el reconocimiento de los números, sino en su representación gráfica. En ese mismo año, se elaboró el modelo de una cartilla para alfabetizar por televisión.

Una de las cuestiones más importantes estuvo asociada con la toma de decisiones respecto al orden en la presentación de cada una de las letras del alfabeto y –en consecuencia- al número que se le asignaría a cada una. En ese momento, para resolver el conflicto mencionado, se tomó como referencia un fragmento de la obra *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, con el fin de efectuar un estudio lingüístico y obtener las frecuencias del uso de las letras en él.

De esta forma se estableció el orden de presentación de los fonemas. Además, se tuvieron en cuenta otras cuestiones, como por ejemplo las discrepancias entre el sistema fonológico y el alfabeto, así como también los fonemas que representan un mismo sonido. La República Bolivariana de Venezuela se convirtió en la primera nación en gozar de los beneficios de esta nueva modalidad.

Actualmente, el método goza de reconocimiento internacional. Jaime Canfux Gutiérrez -experto en materia de alfabetización en Cuba- señala que la experiencia de 1961 permitió esbozar los principios fundamentales para sustentar

una Escuela de Alfabetización con la aplicación de nuevas tecnologías para la colaboración internacional. Son once y se enuncian a continuación:⁵⁴

1. La **voluntad política** no sólo como gestión de poder, sino como deber y derecho de todos. La consigna de Educación para Todos conlleva simultáneamente la concepción de una Educación de Todos. Esta voluntad política supone responder a las necesidades de todos los sectores de la población ya sea en zonas rurales o urbanas y de las diferentes ramas de la producción y de los servicios. Este hecho obliga a concebir una educación de masas que sale del estrecho marco de una comunidad para manifestarse como propósito nacional, en la que se combinan las necesidades e intereses nacionales con los territoriales e individuales.

2. **Conocer, diagnosticar, pronosticar** el contexto en el que se va a emprender el proceso de alfabetización, identificar los elementos facilitadores y barreras y actuar en consecuencia con una concepción dialéctica y a partir de lo histórico concreto.

3. **El papel del factor subjetivo de la sociedad** es fundamental. La interpretación correcta de las condiciones objetivas para afrontar el proceso de alfabetización eliminando barreras con la utilización de los recursos humanos y materiales de una manera eficiente y eficaz en todas las instancias estructurales. La formación de la conciencia para alcanzar un alto grado de participación, a partir de la realidad que se vive sobre la base de la problemática que genera el contexto sociocultural y la reflexión para una actuación política y social más efectiva tanto individual como colectiva. Tal y como José Martí expresaba: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es decir, prepara al hombre para la vida."

En este sentido la cultura se revela como escenario para la transformación del propio individuo, de su formación real histórica como personalidad creadora activa,

⁵⁴ Véase Jaime Canfux Gutiérrez , "Cuba: Experiencia de alfabetización ...", pp. 90-93.

lo que está condicionado no por los esfuerzos de algunos grupos de intelectuales de la sociedad, sino por su propia actividad práctica material y social transformadora.

4. **Concepción de una estructura** que facilite la funcionalidad del proceso alfabetizador. La estructura es la base material del proceso alfabetizador que contribuye a que se produzca la comunicación vertical y horizontal en cada instancia de las instituciones organizaciones participantes.

La estructura facilita que el mensaje de la alfabetización llegue a todos, se distribuyan con rapidez los materiales docentes y de otros recursos, se organice la formación de facilitadores y se realice la retroalimentación de forma dinámica, desarrollando así la capacidad de reaccionar en tiempo y forma.

5. **Asequibilidad y accesibilidad del método de aprendizaje.** Este principio contribuye a solucionar los problemas de masividad-calidad. El método está concebido tanto para el que aprende como para el que enseña de manera que facilita su aplicación con alfabetizadores de poca formación y nivel de conocimientos.

Se cambia el enfoque tradicional de la alfabetización dirigida a la persona aislada de su contexto socioeconómico. La preocupación fundamental es el desarrollo de hombres y mujeres, la razón de ser del proceso de alfabetización, encaminado a contribuir a su bienestar e incrementar todas las posibilidades para que se incorporen a la sociedad, lo que favorece que, mediante su propia actividad, esos hombres y mujeres contribuyan a transformar, en la práctica, tanto el ambiente donde se desenvuelven, como sus propias conciencias.

6. **Capacitación inicial y permanente** de los técnicos y facilitadores, sobre la base del que sabe más, para que enseñe al que sabe menos. Concretar la formación emergente de asesores y facilitadores, sobre todo para zonas rurales y de difícil acceso con variantes y con la concepción de una metodología dialéctica de aplicación práctica. Utilización de la fuerza más calificada en el ejercicio del magisterio para formar al personal menos calificado con efecto multiplicador.

7. La **flexibilidad** en la organización docente del proceso, que permite romper la contradicción estudio-trabajo en los jóvenes y adultos. Sobre la base de una negociación facilitador-participante, que permita ajustar los horarios de clases y los espacios para desarrollar el proceso de alfabetización sin regirse por calendarios escolares tradicionales ni horarios preestablecidos. La flexibilidad sin detrimento de la calidad contribuye a que el proceso fluya y la creatividad surja como expresión de decisiones democráticas.

8. La **participación** como expresión de la voluntad política definida en el primer principio. La participación no es solo la presencia física, como es conocida. Responde a los fines estratégicos del desarrollo económico y social, así como a las necesidades e intereses de la producción y los servicios determinan la interacción de todos los organismos y sectores necesitados. Adecuar estas necesidades a los intereses comunitarios e individuales requiere de una gran participación. Por un lado, de los maestros o facilitadores a la hora de concebir la organización del mecanismo, en la selección de los contenidos y en la estimulación del proceso de alfabetización; por el otro de la participación voluntaria que no contribuye únicamente a la educación de los demás, sino que educa a la persona que ejerce la voluntariedad en los principios de la modestia, la tolerancia en la convivencia familiar y la solidaridad comunitaria.

9. La **continuidad**, dentro de la funcionalidad del concepto de educación permanente y la perspectiva de la universalización de la educación, se considera que la alfabetización no es un fin en sí misma y que este proceso debe seguir concebido con salidas que contribuyan a introducir a los interesados en el mundo del trabajo y de la calificación técnica o tener la posibilidad de seguir estudios superiores. De ahí la importancia de dar continuidad al proceso de alfabetización.

10. El **financiamiento** se define cada vez más sobre la base de que la educación en su conjunto es una inversión nacional de propósitos integrales con resultados productivos desde el punto de vista social y económico. Todos los servicios y materiales vinculados con el aprendizaje debieran ser proporcionados al alumno de forma gratuita.

11. Control sistemático y evaluación continua de los procesos globales y académicos. En el proceso de la evaluación del aprendizaje se pone en el centro el proceso de autoevaluación de los participantes, combinado con la evaluación en grupo e individual de forma continua y sistemática, controlada por los facilitadores. La evaluación del impacto social del programa de alfabetización para reafirmar el proceso e incluir nuevos objetivos y contenidos. La evaluación debe ser continua y permitir un juicio de valor más acertado del proceso, teniendo en cuenta a la práctica como criterio de la verdad.

En 1990 surgió una de las instituciones más importantes en el ámbito educativo de Cuba e internacional, el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC); dicha institución fue creada con el objetivo de fomentar y fortalecer la superación profesional de las diversas ramas del ámbito pedagógico. Surgió entonces la Cátedra de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, la cual ha permitido el intercambio y la colaboración entre países interesados en desarrollar un nuevo tipo de relaciones sobre la base de la solidaridad y la ayuda mutua en el campo de la alfabetización y de la educación de jóvenes y adultos en general.

Por iniciativa del entonces mandatario de la nación caribeña, Fidel Castro, Presidente del Consejo de Estado y del Consejo de Ministro de Cuba, se puso en marcha la iniciativa de optimizar los recursos que ofrece la radio y la televisión para superar la situación de analfabetismo existente en el mundo ofreciendo alfabetización sin exclusiones. Es por eso que, a partir del 12 de septiembre del año 2000, la Cátedra se vio fortalecida con una proyección internacional.

Grosso modo, ésta ha sido una parte de los procesos que llevaron a la nación cubana a desarrollar y consolidar métodos y estrategias de alfabetización. La capacitación e investigación es constante y, cada vez, se nutre de las nuevas experiencias, de los sucesos que tienen lugar en los territorios en los que se va trabajando con la cooperación del Ministerio de Educación.

2.2 Principios Generales

Yo, sí puedo es un método integral que reúne diferentes aspectos educativos, sociales y culturales. Asimismo, los principios en los cuales se sustenta son también interdisciplinarios, ponderando ante todo, el papel del hombre, en tanto ser humano con múltiples capacidades y saberes.

El objetivo esencial del método es la enseñanza de la lecto-escritura, entendida como “una preparación del hombre para la vida.”⁵⁵ Los principios del método están considerados dentro de los siguientes marcos:

- **Filosófico**

El hombre:

- es una realidad viva bio-psico-social-individual-comunitario.
- requiere de una formación integral en su relación social e intercultural.
- es parte de la realidad objetiva.
- se ubica en un momento histórico concreto.
- está permanentemente sometido a cambios y transformaciones.

- **Sociológico**

- es universal; contempla necesidades e intereses de contextos subdesarrollados.
- tiene un compromiso social, que se expresa en la voluntad política.
- es socializador.

- **Psicológico**

- se produce en una interacción del sujeto y su medio sociocultural.
- el hombre es objeto y sujeto de su propio aprendizaje.

El proceso de alfabetización se establece a través de un sistema de aprendizaje. La orientación humanista del método se advierte incluso desde el título: *Yo, sí puedo*, en el cual se coloca al individuo en el centro del proceso educativo, además de contribuir a elevar el autoestima de los estudiantes y de

⁵⁵ Jaime Canfux, *Políticas y estrategias empleadas...*, p. 13.

servir de motivación, ya que, constantemente, a lo largo de todo el proceso, esta frase se repite una y otra vez.

Leonela Relys señala que el método posee un carácter científico, ya que la enseñanza está basada en las necesidades empíricas de los iletrados; además, porque la presentación de cada uno de los fonemas del español está dada de acuerdo a la frecuencia de uso de cada uno de éstos, lo cual se determina conforme a un breve estudio lingüístico,⁵⁶ quedando en el siguiente orden descendente l,r,f,m,c,p,t,v,s,n,q,y,d,b,h,ñ,ch,j,x,ll,z,g,k,w y posteriormente se estudian algunas combinaciones trílteras. Relys enuncia los siguientes como principios generales del *Yo, sí puedo*⁵⁷:

- **Sistematización.** Todos los contenidos están relacionados entre sí. Del mismo modo, existe una interconexión entre todos los materiales docentes (cartilla, videoclases y manual del facilitador).⁵⁸
- **Vinculación de la teoría con la práctica.** El método se basa en la actividad práctica constante.
- **Independencia cognitiva.** Propicia la voluntad, el interés y el deseo de aprender, así como la disposición para efectuar las tareas indicadas.
- **Asequibilidad.** Se va de lo conocido, los números, hacia lo desconocido, las letras, lo cual despierta confianza y seguridad en los analfabetos.
- **Relación de lo concreto con lo abstracto.** En todos los materiales se presentan figuras de carácter universal reconocibles por los analfabetos. A esto coadyuvan también las imágenes que amplían el horizonte cultural del iletrado.

⁵⁶ Leonela Relys menciona que, para el caso de Venezuela, se tomó como referencia un fragmento del texto *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, al cual se aplicó un estudio de frecuencia de fonemas, y según los resultados se determinó el orden. En las fuentes consultadas no se menciona la razón o los criterios para elegir ése y no otro texto.

⁵⁷ Leonela Relys, *op. cit.* pp. 67-70.

⁵⁸ En la terminología utilizada por *Yo, sí puedo* se denomina facilitador a la persona que está a cargo del punto de alfabetización. No se le denomina alfabetizador como generalmente se conoce, ya que -según Relys- la figura de éste está representada ya en la maestra Ángela, personaje de las videoclases; por lo tanto, el encargado de los puntos de alfabetización se convierte en un facilitador del aprendizaje.

A lo largo de este trabajo y por cuestiones de redacción empleo -como términos equivalentes a *facilitador*- las palabras alfabetizador o voluntario, pero dejo muy en claro que en la concepción metodológica no lo son.

- **Accesibilidad.** En cada clase se enseña una nueva letra o fonema. Cada nueva palabra que se introduce contiene las letras estudiadas o conocidas.
- **Flexibilidad y contextualización.** El método se puede aplicar con diferentes frecuencias y formas organizativas. La disposición de los espacios, el arreglo de la escenografía permite un acercamiento o aproximación al medio en el que se desenvuelven los analfabetos.
- **Estimulación constante a la voluntad y autoestima.** El método se centra en los valores humanos y en la voluntad de los alumnos para aprender a leer y a escribir.
- **Acercamiento a las condiciones de vida y realidad de los analfabetos.** Todo el proceso alfabetizador se desarrolla en un ambiente familiar, pero con una marcada intención de no ceñirlo sólo a su micro mundo.
- **Alfabetización basada en el aprendizaje gradual y ascendente.** Asegura el conocimiento de los números y se trabaja para desarrollar habilidades de motricidad. Se comienza por las vocales, después por las consonantes con las combinaciones silábicas normales e inversas y se concluye con las combinaciones mixtas.
- **Vinculación de la instrucción con la educación.** En las videoclases, además de la maestra Ángela, aparece “el amigo Bienvenido” quien funge como un locutor que traslada a los alumnos mensajes de salud, convivencia familiar, etc.
- **Vinculación de lo individual con lo colectivo.** Los ambientes son integrados por grupos de analfabetos con un punto de partida heterogéneo, lo cual incrementa la colaboración de quienes tienen conocimientos previos. Se parte del compromiso individual para llegar a un resultado colectivo.
- **Motivación y compromiso con las transformaciones socioeconómicas del país.** Propicia que los participantes tomen conciencia de la necesidad de educación para el desarrollo de su país, para obtener empleo y superarse.
- **Novedad.** En cada clase se introduce algo nuevo que despierta el entusiasmo, expectativas e interés.

- **Fomento de valores.** Este es un método que se centra en los valores humanos y promueve normas adecuadas de convivencia, solidaridad, tolerancia, respeto entre todos y todas.
- **Movilización de la sociedad letrada e iletrada.** Promueve la educación femenina en bien de la educación familiar y de los niños. También persigue el objetivo de incorporar voluntariamente a quienes poseen determinados conocimientos para que desarrollen una tarea puramente humanitaria.

Con respecto a los materiales que se utilizan, cada uno tiene características y objetivos particulares:

Videoclases

Los personajes que se presentan en las clases televisivas son seis, y la configuración de cada uno de ellos está dotada de un carácter simbólico:

Ángela.- Ella es quien enseña la lectura y la escritura. La concepción de este personaje no es el de una maestra profesional; por el contrario, se pretende que se asimile a la figura de los facilitadores comunitarios, quienes llevan a cabo la labor de alfabetización. El objetivo es resaltar el gran humanismo y voluntad con la que los alfabetizadores se dedican a esta noble labor.

Bienvenido.- Es el locutor que anima la clase, es también quien se encarga de transmitir mensajes de carácter educativo, cultural, histórico, literario así como otras curiosidades. Asimismo, este personaje aparece cuando se produce el cansancio durante la clase.

Leonardo, Leo.- Él es semianalfabeto, quien por desuso olvidó lo estudiado. Leo simboliza la importancia de continuar estudiando después de aprender a leer y escribir.

Guadalupe, Lupe.- Ella es la adulta mayor que representa con su gran voluntad a las mujeres indígenas de Latinoamérica.

Luis.- Este personaje representa a la zona rural, ya que es un campesino con deseos de aprender a leer y a escribir. Aunque con un poco de torpeza en su aprendizaje, posee una inteligencia práctica y natural.

Ana.- Es la madre de familia que necesita alfabetizarse para apoyar a sus hijas en los deberes escolares y acceder a un mejor empleo. Ella representa a las mujeres del mundo que se encuentran en la misma situación y que en todo momento lucha por salir adelante.

Como ocurre cotidianamente, también en las videoclases el sexo femenino predomina, ya que es este sector el que sufre los mayores estragos del analfabetismo.

Escenografía

El espacio en el que se desarrollan las clases televisivas es sencillo y humilde; esto con la intención de reflejar las condiciones reales donde se desarrolla cualquier proceso alfabetizador dentro de un país pobre, subdesarrollado. De esta forma, se pretende demostrar que aun en las condiciones más precarias, la labor de alfabetización puede llevarse a cabo.

Imágenes

Las imágenes se han integrado al programa en armonía con los mensajes de carácter educativo, de tal modo se muestran paisajes naturales, construcciones interesantes, figuras destacadas de la cultura latinoamericana entre otras. A través de ellas, se busca una comunicación multisensorial, en la cual cobran la mayor importancia en el proceso de fijación del aprendizaje de la lecto-escritura los sentidos de la vista y el oído. También, en cada clase se moviliza la sensibilidad y se suministran variados estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos.

Gráficos

A lo largo de cada una de las clases aparecen gráficos con los cuales se supe la ausencia de ejercicios en la cartilla y se complementan las ideas u oraciones objeto de estudio. Algunos de estos gráficos tienen el objetivo de ser copiados, mientras que otros están dedicados al desarrollo de la lectura inteligente y la

elaboración de ideas u oraciones pero sin la existencia de modelos previos. En el momento en el que se presentan, la pantalla se torna azul. Se eligió este color con el fin de causar una sensación de tranquilidad y placidez, ya que durante la práctica se requiere cierta calma para resolver los ejercicios.

Para ello, también su aparición está acompañada de una música de fondo, de modo que cuando los participantes la escuchen estén conscientes de que hay una actividad específica que está a punto de llevarse a cabo y, por lo tanto, presten toda su atención. Los gráficos se muestran en pantalla alrededor de dos minutos; si en este lapso los alumnos no terminan el ejercicio, pueden volverse a mostrar al final de la videoclase.

2.3 Etapas del proceso de alfabetización

Antes de efectuar la aplicación del método *Yo, sí puedo*, es necesario realizar previamente acciones que ayuden a detectar la situación particular –problemáticas y otros aspectos favorables- de la entidad o país en donde operará. Dentro de este proceso de estudio y diagnóstico se consideran cuatro etapas:

1. *Exploración y diagnóstico*. Dictamen del contexto sociopolítico, socioeconómico, sociocultural y socioeducativos, análisis de las acciones emprendidas con anterioridad. Posteriormente, se efectúa el balance de los aspectos negativos y positivos y se realiza la valoración de los elementos facilitadores y barreras para emprender el proceso de alfabetización.
2. *Experimentación y pilotaje*. Aplicación del proyecto en una muestra y valoración de los resultados para realizar las variaciones y modificaciones pertinentes.
3. *Generalización*. Acopio de las características y situaciones que son recurrentes durante el trabajo con la primera muestra.
4. *Resultados finales*. Estudio y análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos. Cumplimiento de objetivos y metas.

El proceso se esquematiza de la siguiente forma:⁵⁹

ESTRATEGIA PARA LA APLICACIÓN DEL DIAGNÓSTICO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN



⁵⁹ El esquema me fue proporcionado por el equipo técnico de asesores internacionales.

FASE 2- PREPARATORIA DE LA EXPERIMENTACIÓN

- Contextualización del programa.
- Preparación del equipo técnico para las grabaciones.
- Preparación de los materiales para el pilotaje.
- Capacitación de la estructura y facilitadores.
- Sensibilización.
- Divulgación.

Posterior a estas fases, cuando se han hecho las valoraciones y las modificaciones pertinentes, se procede a la aplicación del método. En este aspecto existe toda una sistematización que ayuda a llevar a cabo la alfabetización -ya sea en lengua materna- o en la adquisición de una nueva. Éstas son las tres etapas por las que se transita durante las sesenta y cinco clases.⁶⁰

ADIESTRAMIENTO. Durante las diez primeras se prepara a los alumnos para aprender a leer y escribir; se comienza a estimular las habilidades psicomotoras y la expresión oral. Al mismo tiempo se estudia la representación gráfica de los números del uno al treinta y después de esto se comienza con el estudio de las vocales.

ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA. Para ello se dedican cuarenta y dos clases; veintitrés para aprender con cada una, un nuevo fonema y diecinueve para introducir algunas combinaciones silábicas particulares (ce-ci, güe- güi, por ejemplo).

Para la presentación de los fonemas se utiliza un método compuesto. El punto de partida consiste en que el alfabetizando relacione un número que conoce, con una letra que desconoce, acompañando ésta de un recurso nemotécnico, una imagen. Posteriormente se presenta una idea de la que se toma una palabra clave que posee el fonema a estudiar.

⁶⁰ Más adelante, en el siguiente capítulo, en el apartado 3.3 *Programa de Servicio Social Multidisciplinario "La UNAM en tu Comunidad"* y *CHISPA* se presenta la dosificación de los contenidos del método, clase por clase.

En su etapa inicial, el método promueve el uso de la letra *script*, aunque posteriormente, en la última etapa, después de que se conocen todas las grafías, se les enseñará la letra cursiva.

CONSOLIDACIÓN. El objetivo de esta fase es fijar los conocimientos y verificar hasta qué punto se ha aprendido, esta labor comprende once clases y dos finales de redacción.

Cabe destacar que *Yo, sí puedo* también ha sido reconocido por ser una metodología de costos accesibles. Los precios de los materiales son los siguientes:

1 juego de casetes (17)	75 dólares
1 cartilla para los participantes que aprenden	2 dólares
1 manual del facilitador	1 dólar
1 especialista	1 000 dólares por mes.

En general, estos son los sustentos metodológicos que están presentes en el *Yo, sí puedo*. A continuación hablaremos su impacto a nivel internacional y nacional.

2.4 *Yo, sí puedo* en el mundo

Los resultados de alfabetización han sido significativos desde las primeras aplicaciones del método. En Haití se habla no sólo de más de 100,000 personas alfabetizadas⁶¹, sino también del punto de partida para que el método se readaptara y fuera posible su aplicación en otras partes del mundo.

Posterior a esta experiencia, se encuentra el caso de Venezuela. En este país, la alfabetización se llevó a cabo con el nombre de “Misión Robinson”. Los resultados fueron satisfactorios. Aunque no se alcanzó la meta inicial de alfabetizar a 1,500,000 personas, alrededor del 84% -aproximadamente 1,264,788 beneficiados- obtuvo su constancia de lecto-escritura.

⁶¹ Leonela Relys, *Yo, sí puedo. Un método...*, pp. 100-101.

A continuación se presentan datos estadísticos sobre los resultados de *Yo, sí puedo*, en diferentes países: ⁶²

PAÍS	ALFABETIZADOS	PAÍS	ALFABETIZADOS
Argentina	10,831	Mozambique	13,712
Bolivia	276, 695	Nicaragua	23,702
Brasil	602	Nigeria	894
Colombia	2,104	Nueva Zelanda	2,092
Ecuador	64,072	Panamá	1,015
El Salvador	11,337	Paraguay	44,460
Guatemala	127	Perú	1,965
Guinea Bissau	404	Rep. Dominicana	319
Haití	159,268	Uruguay	301
Honduras	17,300	Venezuela	1,603,437
México	391,357		

2.5 *Yo, sí puedo* en la República Mexicana. Datos relevantes

Actualmente, no existen cifras exactas y totales de los beneficiados por el método cubano *Yo, sí puedo* en la República Mexicana. Las razones son diversas; entre ellas podemos mencionar las más relevantes:

- La instrumentación del programa se lleva a cabo en los estados que lo solicitan. Además, el método se aplica tan sólo en algunos municipios o regiones. Cada una de estas entidades es responsable de coordinar los proyectos de alfabetización; este hecho deriva en la fragmentación de estadísticas.

⁶² La tabla es de elaboración propia; los datos fueron extraídos de diversos concentrados estadísticos actualizados al 05 de octubre de 2007. Esta información me fue proporcionada por el equipo de asesoría internacional.

- El método de alfabetización contempla como mínimo siete semanas de trabajo para obtener resultados, aunque los tiempos varían según la situación particular de los grupos y los objetivos propuestos por las dependencias encargadas de su aplicación. En realidad, el lapso es breve y constantemente se modifican las cifras de beneficiados.
- La mayoría de los estados que han trabajado con *Yo, sí puedo* -salvo algunas excepciones como Michoacán y Oaxaca- lo han hecho tan sólo en una primera fase y poco es lo que se sabe respecto a la continuidad que se ha dado o habrá de darse a tal programa de alfabetización.

Por todo lo anterior, la información que se muestra en este segundo capítulo ha sido recopilada de diversas fuentes, en su mayoría periódicos de circulación nacional y/o artículos extraídos de revistas electrónicas. Además, se han incluido notas publicadas en los sitios *web* de los diversos gobiernos estatales. Dichas fuentes ofrecen algunos datos estadísticos avalados por las declaraciones de autoridades locales y de los mismos expertos cubanos que laboran en las entidades mencionadas.

El periodo de recopilación de información comprende de octubre de 2007 a 29 de febrero de 2008. No obstante, se incluye información publicada en años anteriores, ya que el método ha sido recibido en los diferentes estados desde el año 2000.

El establecimiento de este límite temporal tiene su justificación en dos razones: primera, debido a los tiempos estipulados por el método, las estadísticas se modifican continuamente y el trabajo se expande hacia más regiones, lo cual extendería nuestra investigación; segunda, porque es en el mes de febrero del 2008 cuando ocurre el máximo logro del *Yo, sí puedo* en territorio mexicano. Michoacán es el primer estado en izar la bandera blanca declarándose así libre de analfabetismo.

Cabe mencionar que en este apartado se citan únicamente algunos datos relevantes referentes a los logros del *Yo, sí puedo* en territorio nacional; de ninguna manera se pretende agotar el tema, así como tampoco se plantea un

seguimiento de los programas referidos, ya que tales empresas son objeto de un estudio de otra índole.

Los antecedentes de la participación de Cuba en materia educativa se remontan al 26 de septiembre de 1974, fecha en que los gobiernos de Cuba y México firmaron en la Ciudad de la Habana un acuerdo para establecer el Programa de Cooperación Educativo Cultural. Este programa contempla, entre otras acciones, las siguientes:

En el área de la educación

ARTÍCULO II

- a) El intercambio de profesores, investigadores, comerciantes, expertos, funcionarios y delegaciones para impartir o recibir cursos, seminarios, ciclos de conferencias y para la ejecución de los programas que se desarrollen entre las Partes;
- b) Los vínculos entre los centros docentes e institutos de diferentes niveles educativos, así como otras instituciones de carácter educativo;
- c) El intercambio de materiales educativos tales como libros, documentos, películas, diapositivas, programas grabados de radio y televisión, otros materiales pedagógicos y didácticos destinados a escuelas, laboratorios de investigación y centros de enseñanza de los diferentes niveles.⁶³

Los objetivos que se contemplan en este convenio están orientados a fortalecer e incrementar las relaciones entre ambos países en materia de cultura y educación. En abril del 2001, el entonces presidente de la República Mexicana, Vicente Fox, ratificó este acuerdo en territorio cubano. A partir de ese momento, como parte del Programa de Cooperación Educativo Cultural, comenzaron a establecerse vínculos más estrechos entre el Ministerio de Educación de Cuba y diferentes entidades del país para la instrumentación y aplicación del método cubano de alfabetización denominado *Yo, sí puedo*, mejor conocido en gran parte del territorio mexicano como “Alfa TV”.

⁶³ Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 10 de junio de 1975. Versión disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgaj/Com/1022.HTM>. Consultado el 18 de noviembre de 2007.

Este método cubano ha sido aceptado con beneplácito en algunos estados de la República Mexicana; lo anterior debido, en gran parte, a los resultados sorprendentes que se han obtenido a nivel internacional. Como reconocimiento a sus logros, el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) de la República de Cuba –responsable de su creación- fue galardonado en el año de 2006 con el Premio De Alfabetización "Rey Sejong". Desde el año de 1961, la UNESCO manifestó su interés y aprobación por los métodos de alfabetización utilizados en Cuba en la puesta en marcha de la Campaña Nacional de Alfabetización,⁶⁴ ya que en ese año no fue posible erradicar el analfabetismo en la nación.

Además del alcance masivo del método cubano, un factor decisivo es el tiempo en el que se logran los objetivos de alfabetización que oscila entre 7 y 16 semanas, dependiendo de la frecuencia de las sesiones de estudio y la dedicación y empeño por parte de los alumnos, así como de la disposición y la motivación por parte del alfabetizador. Asimismo, los costos en cuanto a materiales didácticos y de operación son accesibles.⁶⁵

⁶⁴ Véase UNESCO, *Informe sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo*. 1965. En este informe realizado por Ana Lorenzetto y Karen Neys se menciona que los resultados obtenidos fueron "resultados incontestablemente positivos" p. 72.

⁶⁵ Véase *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización Yo, sí puedo* UNESCO, Consejo Ejecutivo, Expediente 175EX/9, París, 25 de agosto de 2006. disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146881s.pdf> . En el punto 33 de este estudio se menciona: " 'Yo sí puedo' se considera en general un programa de bajo costo, aunque resulte dificultoso estimarlo con exactitud. Las autoridades cubanas calculan que ese costo oscila entre 23 y 33 dólares por alumno, mientras que las de otros países –por ejemplo, las de Ecuador– lo estiman en 45 dólares, o más. Llegar a una evaluación exacta del costo es una tarea difícil porque intervienen otros factores materiales que no son de carácter estrictamente monetario, por ejemplo las contribuciones de solidaridad de Cuba y las inversiones de las comunidades locales, que pueden revestir formas diversas: apoyo logístico, bonificaciones, movilización, reproducción de material, suministro de alimentos, comunicaciones, publicidad, transportes, materiales complementarios, etc."

Respecto a costos de alfabetización en México, poca es la información al respecto; por ejemplo, en el caso de Michoacán, a través del portal electrónico del gobierno estatal (<http://www.michoacan.gob.mx/educacion/alfa.php>) se dio a conocer que "la inversión para el programa Alfa TV es de 35 millones de pesos, la mayor parte de los recursos se destina a material didáctico, 51.3%, y el resto a su operación, 48.7%. Puesto que el objetivo es alfabetizar 250 mil personas, el costo individual por cada habitante de la entidad que aprenderá a leer y escribir es de 142 pesos."

Los tiempos estipulados por el *Yo, sí puedo* y sus resultados son una ventaja importante en comparación con otros métodos existentes en la República Mexicana; por ejemplo, la alfabetización a través del INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos) y los institutos estatales (IEEA), al tener una concepción y práctica de educación abierta, implican lapsos considerablemente más largos, ya que son los estudiantes mismos quienes determinan su ritmo de aprendizaje para la conclusión de sus estudios, de acuerdo con sus necesidades, características y disponibilidad de tiempo.

Otro hecho relevante es que, dentro de las normatividades del INEA, la alfabetización para personas jóvenes y adultas forma parte de la primaria y se le llama nivel inicial. Para concluir este nivel, es necesario acreditar tres módulos básicos que comprenden, además, nociones básicas de matemáticas. Por su parte, la aplicación del método cubano está dedicada exclusiva e intensamente a la lecto-escritura.

Como se mencionó anteriormente, la instrumentación de este método de alfabetización en México no ha alcanzado todo el territorio nacional; por el contrario, han sido sólo once las entidades federativas que lo han aplicado en algunos de sus municipios: San Luis Potosí, Nayarit, Veracruz, Michoacán, Puebla, Tabasco, Oaxaca, Coahuila, Chiapas, Quintana Roo, Estado de México y Distrito Federal. La aceptación o no del método en cada región ha sido atribuida, las más de las veces, a cuestiones políticas, en las cuales no ahondaremos por considerarlas no pertinentes al estudio que aquí nos ocupa.

Desde el año 2000, el método cubano de alfabetización *Yo, sí puedo* llegó a territorio mexicano. Los estados pioneros fueron Quintana Roo y Nayarit en donde primero se trabajó a través de emisiones radiofónicas y, posteriormente, en video. En este último estado, a lo largo del 2001, en una primera etapa se logró la alfabetización de 54, 000 personas.⁶⁶

⁶⁶ Nota publicada el jueves 6 de abril de 2006 por Natalia Gómez Quintero. Véase http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/version_imprimir.html?id_notas=137041&tabla=nacion_h consultada el 18 de octubre de 2007.

Asimismo, en el 2000, en San Luis Potosí se suscitó un primer acercamiento entre Cuba, su método y el gobierno estatal. En ese momento, los programas aplicados en la entidad estuvieron orientados hacia la mejora educativa en la educación primaria, considerando que para lograr tales objetivos, era necesario que los familiares de los niños de primaria los asistieran en su educación; las más de las veces esto no es posible porque dichos familiares carecen de instrucción académica básica. Por esta razón, se recurrió a la alfabetización de padres de familia en algunas escuelas primarias de la entidad. Estas acciones estuvieron coordinadas principalmente por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Algunos años más tarde, en el 2003, el programa tocó tierras michoacanas. El método fue adoptado bajo emisiones televisivas con el nombre de “Alfa TV”. Se trabajó en un programa de cooperación para la educación básica que comprendía tanto la formación de docentes como la alfabetización y la atención y educación de la primera infancia. La coordinación del programa *Yo sí puedo* se efectuó paralelamente a la de otros programas ya existentes por parte del INEA. Los resultados en este estado, desde su comienzo, fueron sorprendentes.

A lo largo de cuatro años Michoacán redujo su tasa de analfabetismo de un 14 a un 3.83 % ⁶⁷, lo cual significa que de los 345,603 analfabetos de la entidad, hasta noviembre de 2007, 250 252 habían sido alfabetizados. Como resultado de esta gran cruzada educativa en 96 municipios, el pasado 11 de febrero de 2008, el gobernador de Michoacán, Lázaro Cárdenas Batel y representantes de la UNESCO, declararon a ese estado libre de analfabetismo⁶⁸. Con este suceso, Michoacán se convirtió en el primer estado en alcanzar las metas propuestas por el programa de alfabetización cubano; asimismo, de ocupar en el 2002 el lugar número 26 en este rubro, hoy en día es la entidad con uno de los índices más bajos de analfabetismo.

⁶⁷ Publicado el martes 12 de febrero de 2008 en diario *Milenio* Año 9 Núm. 2941, sección política “Michoacán, sin analfabetos gracias a Cuba” por Francisco Mejía p. 10.

⁶⁸ En “Aprendieron a leer 252 mil ciudadanos. La UNESCO declara libre de analfabetismo” por Ernesto Martínez Elorriaga en La jornada martes 12 de febrero de 2008, Año 24 Núm. 8435.

El programa en esa región aún continuará en 13 municipios restantes. Uno de los puntos que cabe destacar es que, hasta el momento, no se sabe con precisión las acciones que el gobierno llevará a cabo a favor de la post alfabetización. Esta parte es medular y posibilita que la primera etapa del proceso se concrete y afiance, puesto que los tiempos requeridos por el método son muy cortos y debe existir una continuidad para que los logros obtenidos sean trascendentes.

En cuanto a la participación de los cubanos en Oaxaca, el gobierno del estado firmó en marzo de 2005 un acuerdo con el Ministerio de Educación de Cuba (MINED) con miras al suministro de asistencia para la alfabetización. La campaña de alfabetización como tal dio inicio el 20 de abril de ese año. Durante los primeros seis meses se inscribieron aproximadamente 53 mil personas.⁶⁹ Los objetivos establecidos pretendían que en tres años se superara el analfabetismo en la entidad.

En Michoacán, la aplicación del programa estuvo a cargo de la Secretaria de Educación en el Estado (SEE); por su parte, en Oaxaca, los asesores internacionales fueron adscritos a una dependencia pública, el Instituto Estatal para la Educación de Adultos de Oaxaca, que cuenta con el apoyo del Instituto Estatal de Educación.

Como antes hemos mencionado, la instrumentación del método *Yo, sí puedo* mucho tiene que ver con las decisiones de los ediles municipales de cada región; aunque cada estado solicita y aprueba la intervención del MINED de Cuba, los intereses partidistas juegan un papel determinante⁷⁰. En el caso de Oaxaca, este hecho es relevante por los sucesos políticos que en los últimos años se han suscitado en la entidad.

⁶⁹ Véase “Aprender a leer y escribir les cambia la vida. Alfabetización: mujeres transformadas” por Patricia Briseño, publicado en cn noticias CIMAC Oaxaca el 1º de noviembre de 2005. Versión electrónica disponible en <http://www.cimacnoticias.com/noticias/05nov/s05110101.html> consultado el 04 de febrero de 2008.

⁷⁰ Estos problemas son de índole política; como es bien sabido, Cuba es una nación socialista, por esta razón su ideología tiene afinidad con ciertos partidos políticos mexicanos. Aunque no es una constante en todos los estados, cierto es que esta situación ha frenado la aceptación del método a nivel República Mexicana.

Hasta la fecha, en Oaxaca se han abierto alrededor de 13,800 puntos de alfabetización y en dos años se han graduado 160, 226 alumnos⁷¹. También es uno de los estados en donde se concentra el mayor número de asesores cubanos, con un total de treinta.

En la capital del estado de Puebla, *Yo, sí puedo* comenzó a aplicarse desde los primeros meses del 2006 como parte del programa denominado “Apúntate”. Dicho programa de alfabetización se estableció a través de un convenio entre el Ministerio de Educación de Cuba, las autoridades municipales y el Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). A diferencia de otros estados, la BUAP es la única universidad pública del país que realiza trabajo de investigación en materia de alfabetización.⁷² Durante los primeros ocho meses de aplicación se dio a conocer que al menos 1,468 personas habían sido beneficiadas. Las cifras se incrementaron y, para octubre de 2007, se habló de cerca de 7,581⁷³ constancias de alfabetización entregadas en la entidad, tan sólo 2000 debajo de la meta inicial propuesta por el programa.

En los últimos meses del 2006,⁷⁴ algunos gobiernos municipales de Yucatán, comenzaron gestiones con el MINED (Ministerio de Educación de Cuba) para solicitar su participación en la lucha contra el analfabetismo. El programa fue propuesto para los municipios de Chicxulub Pueblo y Conkal, cuyos habitantes son en su mayoría provenientes de la etnia maya.

A finales del 2007, el gobierno del estado de Coahuila solicitó la intervención del *Yo, sí puedo* en el estado, no sólo en cuanto a alfabetización, sino en general para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en alumnos como en

⁷¹ En “El método Castro se aplica en 11 entidades” publicado en diario MILENIO, domingo 20 de enero de 2008, Año 9, Núm 29242. p. 08. Nota de Francisco Mejía.

⁷² http://www.comunicacion.buap.mx/reportajes_especiales/reportaje_especial_alfabetizacion.html sitio consultado del 25 de enero de 2008.

⁷³ Véase “ La siguiente administración debe continuar con Apúntate para erradicar el analfabetismo: Doler” por Martha Garrido Ortega <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2007/10/10/puebla/edu110.php>

⁷⁴ Véase <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/13/index.php?section=estados&article=040n2est> consultado 01 de febrero de 2008.

maestros.⁷⁵ Durante ese mismo año, el gobierno de Tabasco hizo las gestiones necesarias para que el método cubano llegara a la entidad. La meta propuesta fue la apertura de 777 puntos de alfabetización en la entidad para erradicar el analfabetismo e izar la bandera blanca como símbolo de ese logro el 23 de marzo de 2009.⁷⁶ Debido a los desastres naturales acaecidos en la región tabasqueña entre los meses de octubre y noviembre de ese año, la aplicación del método cubano sufrió un receso.

El *Yo, sí puedo* llegó en 2006 al Distrito Federal para operar de manera piloto en la delegación Gustavo A. Madero. En un lapso de casi cuatro meses se logró la alfabetización de 140 personas distribuidas en 22 centros de enseñanza.

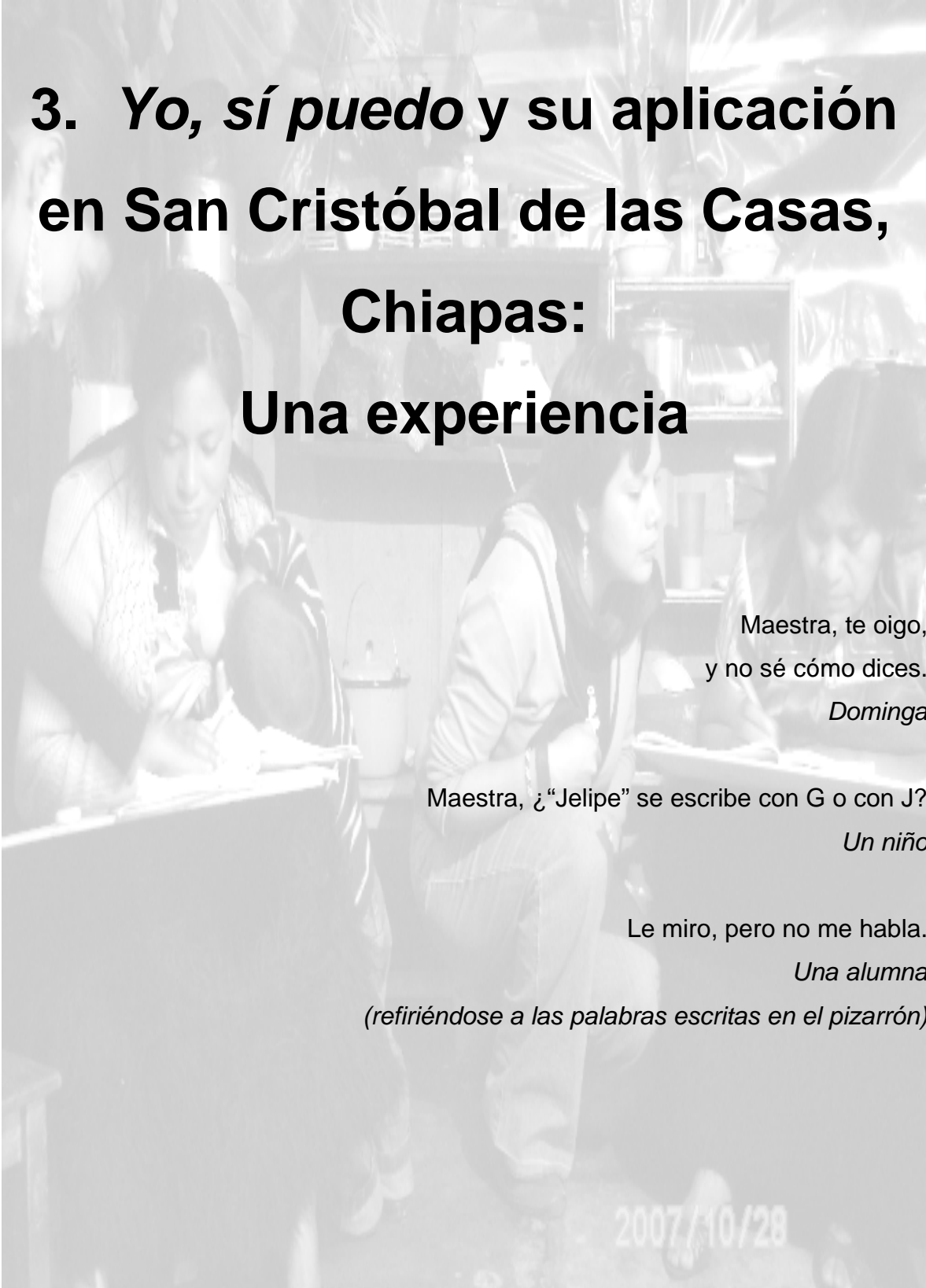
Desde abril de 2007 los asesores cubanos realizan los estudios pertinentes para la aplicación del método en el Edo. de México, en Sierra de Guadalupe, Ecatepec⁷⁷; para enero de 2008 se habló de 7,414 personas alfabetizadas en Chimalhuacan, san Vicente Chicoloapan e Ixtapaluca. También ha sido aplicado en la delegación Gustavo A. Madero.

Aunque los resultados no han sido por completo satisfactorios, sí han logrado superar notablemente el trabajo realizado por el INEA. Debido a esto, algunas entidades consideran la posibilidad de ampliar el lapso de participación del equipo cubano con su reconocida metodología. Habrá que esperar a ver qué resultados arrojan estas etapas subsecuentes.

⁷⁵ "Cuba y Coahuila suman esfuerzos en pro de la educación" en <http://www.milenio.com/index.php/2007/12/10/160935/> consultado el 03 de enero de 2008.

⁷⁶ "Superación del Rezago Educativo de Tabasco ". Fechada el 31 de agosto de 2007. Disponible en http://www.tabasco.gob.mx/noticias/vernotas_sp.php?id=1643

⁷⁷ Véase " Ecatepec usará método cubano para alfabetizar" nota de Javier Salinas Cesareo en <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/03/index.php?section=sociedad&article=039n3soc>



3. *Yo, sí puedo* y su aplicación en San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Una experiencia

Maestra, te oigo,
y no sé cómo dices.

Dominga

Maestra, ¿“Jelipe” se escribe con G o con J?

Un niño

Le miro, pero no me habla.

Una alumna

(refiriéndose a las palabras escritas en el pizarrón)

2007/10/28

3.1 Una mirada a San Cristóbal de las Casas, Chiapas

Este municipio está ubicado en la zona conocida como “Los Altos”. Geográficamente está dividido en dos áreas: la parte principal colinda al norte con los municipios de Huixtán y Teopisca; al sur con Teopisca, Totolapa y San Lucas; al oeste con los municipios de San Lucas y Zinacantán. La fracción restante colinda al norte con los municipios de Huixtán y Chanal; al este con los municipios Chanal y Amatenango del valle; al oeste con Amatenango, Teopisca y Huixtán.

La extensión territorial de la región ocupa alrededor del 0.06 % de la totalidad del estado; es decir, de más de cuatro mil kilómetros cuadrados. No obstante, San Cristóbal de las Casas es una de las cabeceras municipales más importantes; es al mismo tiempo centro político, comercial y de servicios. Además es uno de los destinos turísticos favoritos de nacionales y extranjeros.

Este municipio, como algunos otros del estado, se caracteriza por ser el punto de reunión de múltiples etnias. En sus colonias habitan en su mayoría indígenas tsotsiles, tseltales y en una mínima cantidad otras etnias como la chol, tojolabal, y otras existentes en todo el estado.

3.2 Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA) y el analfabetismo en el municipio

En cada uno de los municipios donde se instrumentó el programa, existía un coordinador o responsable. En el caso de San Cristóbal de las Casas, los responsables eran el licenciado Héctor Mejía y la psicóloga Patricia Jiménez. La información que presento a continuación me fue proporcionada por ellos; a su vez, estos datos fueron extraídos la Dirección de Estadística y Análisis del Consejo CHISPA:

Analfabetismo en el municipio de San Cristóbal

Alcance del programa	
Total de localidades en el municipio	92
Localidades excluidas por falta de información	1
Localidades disponibles	21
Población total analfabeta	15,445
Porcentaje de analfabetismo en el municipio	15.47
Criterio de selección	Localidades con 10 y más analfabetas
Total de localidades seleccionadas	74
Total de analfabetas por atender en la 1ª etapa	15,255 (98.77% de la población total)
Total de analfabetas que se atenderán en la 2ª etapa	190 (1.23% de la población total)

El 23 de mayo del 2007 comenzó la cruzada educativa; en todo el estado se instalaron los primeros 250 puntos de alfabetización y se dio el banderazo de salida a más de mil voluntarios.

Para efectos de distribución del trabajo, el municipio de San Cristóbal se dividió en zonas: Norte A, Norte B, Norte Poniente, Poniente, Oriente, Sur, Centro y Localidades.

En total 38 brigadistas titulares (13 hombres y 25 mujeres) fueron los encargados de coordinar el trabajo en estas zonas. Cabe mencionar que existieron otras figuras de apoyo dentro de las mismas brigadas, como monitores de alfabetización; estas personas tenían a su cargo la supervisión de los grupos, vigilar que se tuvieran completos los materiales, que los equipos electrónicos funcionaran bien y también de recabar semanalmente el listado del avance y desempeño de los beneficiarios de cada grupo.

Respecto al perfil de estos brigadistas, no existió un criterio definido para su reclutamiento. No se estableció un nivel de estudios por ejemplo o requerimientos especiales; algunos de ellos hablaban la lengua materna⁷⁸ y de una u otra forma también tenían antecedentes dentro del ramo de la educación. Durante el ejercicio de alfabetización 2007, los brigadistas no permanecieron asignados en las zonas iniciales, constantemente hubo rotación y cambios.⁷⁹

La zona en que colaboré, Norte B, estaba integrada por diecinueve colonias, la mayoría de ellas con un considerable número de presencia indígena. Además se alfabetizó también en un CERESO (Centro de Readaptación Social) dentro del municipio. La estructura se conformó con un responsable de zona, un asesor técnico, jefe de brigada y un brigadista.

En total, en esta zona se registró la inscripción al programa de 479 personas, las cuales formaron parte de los 38 grupos que fueron abiertos en 28 puntos de alfabetización. En un apartado próximo se expondrán, de manera general, los resultados del ejercicio de alfabetización.

Según datos del CONAPO (Consejo Nacional de la Población), las estadísticas en el rubro de la población son éstas:⁸⁰

Población total	Población indígena	% indígenas
112, 442	51,862	46.1

San Cristóbal es el punto de reunión para un número importante de indígenas que han migrado de sus comunidades por razones diversas, entre las más generales destacan el comercio y la expulsión por cuestiones religiosas. Desde

⁷⁸ Por conversaciones con algunos de los brigadistas supe que sus niveles de estudios oscilaban de secundaria a nivel superior. En cuanto a las lenguas habladas no tuve acceso a datos oficiales, pero de igual forma supe que al menos en el equipo cinco personas hablaban lengua indígena (tsotsil o tseltal).

⁷⁹ Por ejemplo, en mi experiencia observé dos cambios de responsable de zona y tres de monitor de grupo.

⁸⁰ *Clasificación de Localidades de México según su grado de presencia indígena. Índices sociodemográficos*, México, CONAPO, 2004 . Véase Cuadro 7. Población indígena por tipo de ciudad con al menos 10 000 indígenas, 2000. pp. 22.

décadas atrás, en uno de los poblados vecinos, San Juan Chamula, tuvo lugar la expulsión masiva de indígenas, debido a su filiación a religiones diferentes a la católica y por otros problemas de índole político.

Por esta razón, hubo persecuciones, matanzas, y otras vejaciones por parte de los caciques y otros grupos de poder en Chamula. La gran mayoría de los migrantes se asentó en municipios vecinos, principalmente y por la proximidad de la región, en San Cristóbal de las Casas. Esta movilidad tiene características singulares; así la describe Arturo Lomelí en su artículo “Lenguas en el valle de Jobel” : ⁸¹

Pero hay algo muy especial que hace que las migraciones no sean definitivas. Normalmente, las familias de municipios vecinos residentes en la ciudad mantienen sus casas en sus lugares de origen; y viceversa, habitantes de San Cristóbal tienen propiedades y casas en los municipios de origen.

El mismo autor presenta unos cuadros sobre la dinámica del número de habitantes en la entidad:

Año	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
SCLC	16 637	23 054	27 196	32 833	60 550	89 335	132 421

Como se observa, el crecimiento de la población ha sido notable. Las causas se deben a diversas variables, pero –según Lomelí- esta situación ha repercutido lógicamente en el tema de las lenguas, redituando en un incremento constante de hablantes de tsotsil y tseltal principalmente.

⁸¹ Arturo Lomelí “Lenguas en el valle de Jobel” en *La ciudad de San Cristóbal de las Casas, a sus 476 años: una mirada desde las Ciencias Sociales*, Dolores Camacho et al., CONECULTA-Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007, pp. 344.

3.3 Programa de Servicio Social Multidisciplinario “La UNAM en tu Comunidad” y CHISPA

De julio a diciembre de 2007 tuve la maravillosa oportunidad de participar en el programa de servicio social comunitario denominado “La UNAM en tu comunidad”. Año con año, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) en coordinación con diferentes gobiernos estatales y municipales de algunos estados de la República Mexicana, organizan este proyecto multidisciplinario. Los dos objetivos primordiales de “La UNAM en tu comunidad” son:

- Consolidar un modelo de enseñanza-aprendizaje que fortalezca la formación académica e integral de los universitarios a partir del servicio social.
- Fortalecer las capacidades de gestión de gobiernos municipales con menor desarrollo relativo, para promover proyectos de desarrollo social.

De manera general, el trabajo que se realiza a través de este servicio plantea el ordenamiento urbano de alguna localidad en específico. Sin embargo, el proyecto al que fui asignada estaba inscrito dentro de los objetivos arriba mencionados, pero dentro de una nueva modalidad: alfabetización. En este caso, el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA) solicitó la cooperación de “La UNAM en tu comunidad”.

Por esta razón, a lo largo de los meses de marzo a junio de 2007, la DGOSE lanzó una convocatoria dirigida a los estudiantes inscritos en cualquiera de las carreras de todos los *campus* de la UNAM que desearan participar en este servicio social.

Además de los requisitos establecidos institucionalmente (80% de créditos, 480 hrs. de trabajo, registro en cada facultad o escuela, etc), se enfatizó en la disponibilidad de tiempo, ya que el proyecto requería de un lapso de aproximadamente cuatro meses de residencia en el municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y también de la vocación y compromiso que implica un proyecto comunitario como éste.



Llegada a San Cristóbal de las Casas, a la Comunidad de Aprendizaje, Porfirio Encino Hernández, “La Albarrada”. Imagen tomada de www.alfabetizacion.chiapas.gob.mx

Entre todos los estudiantes que nos incorporamos a la brigada existía una interrogante sobre las labores que habrían de realizarse, ya que una parte considerable de los participantes provenían de carreras de perfiles profesionales diversos y no afines con el ámbito de la enseñanza.

La DGOSE nos informó que el programa CHISPA tenía por objetivo la puesta en marcha en el estado de Chiapas de un reconocido método cubano de alfabetización masiva denominado *Yo, sí puedo*, cuya aplicación se había llevado a cabo desde el año 2000 en tan sólo algunos estados de la República Mexicana; por lo anterior, la capacitación para el trabajo sería impartida en San Cristóbal de las Casas, por los mismos asesores cubanos en manos de quienes la operatividad del método en esa entidad estaba a cargo.

Asimismo, supimos que un primer grupo integrado por diez, compañeros había sido enviado hacía un mes y medio aproximadamente a la entidad y ellos ya habían comenzado su participación en el proyecto de alfabetización. Después de todas las gestiones necesarias, la brigada de alfabetización partió a su destino el 9 de julio de 2007; ésta estuvo compuesta por estudiantes de las siguientes carreras: Pedagogía, Comunicación, Filosofía, Ingeniería, Estudios Latinoamericanos, Sociología, Derecho, Artes visuales, Letras Alemanas, Letras Italianas, Contabilidad y Lengua y Literatura Hispánicas.

A nuestra llegada a la Comunidad de Aprendizaje “Porfirio Encino Hernández, La Albarrada” fuimos recibidos por el Secretario Ejecutivo del proyecto CHISPA, el Lic. Alejandro Alarcón Zapata, quien nos presentó al equipo de trabajo, directivos, coordinadores, asesores internacionales, asesores técnicos y metodológicos. Alarcón Zapata también nos informó a detalle las labores que habríamos de realizar:

Cada uno de nosotros tomaría a su cargo un grupo, denominado punto de alfabetización, con el cual trabajaría en la aplicación del método de principio a fin, incluidas todas las responsabilidades implicadas, tales como revisión de contenidos y elaboración de material, así como un seguimiento y registro de cada una de las sesiones y del desempeño de alumnos. Estos resultados tendrían que reportarse semanalmente con un coordinador de zona, dependiendo de las colonias a las cuales habríamos de ser enviados.

En un principio encontramos algunos contratiempos laborales, los cuales fueron resultado de la coordinación directiva de CHISPA. La problemática principal surgió a raíz de la insuficiencia de grupos de alfabetización conformados en comparación con el número de voluntarios que recién nos habíamos incorporado al programa; por lo tanto, los puntos se nos fueron asignando gradualmente. Esta situación fue perfectamente comprensible, ya que el proyecto estaba aún en sus inicios, así que día a día surgieron cuestiones imprevistas.

Por lo anterior, algunos compañeros participamos en actividades de “barrido”, las cuales tenían por objeto la búsqueda e incorporación de beneficiarios a puntos de alfabetización ya establecidos, así como la conformación de nuevos.

En mi caso, me incorporé estas actividades recorriendo así algunas colonias de la zona norte del municipio.

Durante mi participación en CHISPA tuve a cargo dos grupos; uno en el fraccionamiento "La Hormiga"; el otro, en la colonia Lindavista. También, eventualmente asistía como apoyo a los grupos de algunas de mis compañeras. Antes de comenzar el trabajo recibimos algunas sesiones de asesoría. En la primera de ellas, los tres asesores cubanos encargados del proyecto nos dieron una breve introducción al método; hicieron mención de sus principios básicos, tanto pedagógicos como de operatividad; también enlistaron resultados significativos obtenidos a nivel mundial con la aplicación del *Yo, sí puedo*, así como la presentación de los materiales didácticos con los que trabajaríamos.

La segunda sesión constituyó nuestro primer acercamiento con el material audiovisual; junto con los asesores, observamos una videoclase y se nos solicitó centrar la atención en los siguientes puntos:⁸²

Contenidos que se trabajan.

Algoritmo o procedimiento que se sigue.

Mensajes que emite el personaje Bienvenido.

Actuación de los personajes.

Tratamiento que le da la profesora a los participantes.

Ejercicios que se presentan, determinar la tipología de los mismos.

2.1) Imaginar un grupo de analfabetas y describir las características étnicas, culturales, y sociales. En función de esto, proponer ejercicios que puedan ser empleados por el facilitador para los 15 minutos de debate de esta clase.

2.2) Otros aspectos que se deseen analizar.

En ese momento se llevó a cabo una sesión en la que compartimos con los asesores nuestras inquietudes acerca de la videoclase vista y también nuestras primeras impresiones. De manera general coincidimos en que la actuación de los personajes, el ritmo de la clase representada en el video nos parecía un tanto lenta; incluso, alguien utilizó el adjetivo "infantil".

⁸² Transcribo los puntos tal y como aparecen en el documento que nos fue entregado. En lo subsecuente, haré lo mismo con el resto de los documentos proporcionados.

Los asesores nos pidieron tomar en cuenta que, para la mayoría de la gente con la que habríamos de trabajar, ése sería su primer acercamiento a un aula escolar y, sobre todo, que la población atendida estaría integrada por indígenas – lo cual representaba una característica muy particular, y también que la vida en esa entidad era completamente diferente a la vida que cualquiera de nosotros llevaba en la ciudad. Ellos enfatizaron que la población analfabeta tenía dinámicas y procesos diferentes de aprendizaje, condicionados por su contexto sociocultural y económico.

Asimismo se mencionó que cada videoclase tenía un carácter global, por lo cual era recomendable que los participantes la observaran en su totalidad, sin interrupciones y, al terminar, se daría paso al tiempo de los ejercicios y el reforzamiento.

Me gustaría comentar que ésa era la primera vez que estaría a cargo de un grupo tan particular. Aunque no tengo mucha experiencia en el ámbito de la enseñanza, durante casi cuatro años he impartido clases de español y de inglés en diferentes niveles, desde primaria hasta universidad; también he tenido experiencias con adultos y sólo una vez he trabajado con adultos mayores.

Aunado a mi formación profesional dentro de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, soy también profesor de Inglés también por la UNAM a través del CFPI (Curso de Formación de Profesores de Inglés). En este curso tuve una orientación pedagógica en la que conocí algunas estrategias y conceptos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Aunque estos conocimientos fueron un soporte y antecedente esencial, la situación ante la que me encontraba, a pesar de algunos paralelismos, representaba una situación y un contexto con características completamente diferentes. La mayoría de las medidas adoptadas ante las situaciones que surgían en el grupo estuvieron guiadas en parte por mis conocimientos en la materia, pero también por una pizca de intuición.

El equipo de asesoría nos entregó el siguiente documento con las especificaciones acerca de la estructura de la clase:

Forma de la clase

Tiempo	Actividad	Material
5 min.	Bienvenida: Motivación. Se platicará con las personas de cómo están y sobre lo bien que están avanzando, con frases afirmativas, ver dificultades y se pasa la lista de asistencia.	
30 min.	video-clase: Se ve todo el video sin interrupciones.	Videos, televisión, lápices, cuadernos, cartilla, etc.
15 min.	Debate: Aclaración de dudas, reflexiones, comentarios, preguntas, respuestas, sobre la video-clase; hacer ejercicios, se puede ver una vez más alguna parte del video (intercambio de experiencias).	
10 min.	Receso: Tiempo libre para realizar lo que quieran.	
30 min.	Video-clase: Se ve todo el video sin interrupciones.	Videos, televisión, lápices, cuadernos, cartilla, etc.
15 min.	Debate: Aclaración de dudas, reflexiones, comentarios, preguntas, respuestas, sobre la video-clase; hacer ejercicios, se puede ver una vez más alguna parte del video (intercambio de experiencias). Despedida	

En este momento se mencionó que los horarios de los puntos de alfabetización serían determinados por los beneficiarios mismos, dependiendo de su disponibilidad de tiempo; se habló de encuentros presenciales de dos horas, en los cuales –tal y como se muestra en la tabla anterior, se trabajaría con dos videoclases.

La frecuencia de las clases era de dos a tres, ya fuera entre semana o sábados y domingos. En algunos grupos, los alumnos manifestaron una mayor disponibilidad de tiempo y se reunían cuatro o cinco días. En estos casos, a veces abarcaba una sola clase durante la sesión, todo dependía del avance de las personas.

En cuanto a los puntos de alfabetización, estos estaban distribuidos en todo el municipio; la mayoría de las veces instalados en los domicilios particulares de

algún beneficiario que, amablemente, concedía un espacio dentro de su hogar. Por esta razón, los puntos estaban conformados por personas vecinas, lo cual establecía entre ellos una relación de proximidad. También, al compartir los espacios del hogar, entre los alumnos y los beneficiarios, hubo una relación estrecha. Además se ubicaron grupos también en escuelas o en otros espacios, como instituciones, asilos, grupos de autoayuda, etc.

Recibimos un primer ejemplar de la cartilla de alfabetización *Yo, sí puedo* junto con un *manual del facilitador*. Nuestra tarea consistió en revisar ambos materiales, sobre todo el manual, que habría de ser como una guía de orientación metodológica de carácter general para el desarrollo de los encuentros con los alumnos. También se nos entregó la dosificación de contenidos por semana:

Semana No	Clase	Contenido de la clase	Anotaciones
	1.	Introducción general, presentación de la cartilla y del método de trabajo	
	2.	Método de trabajo y desarrollo de habilidades psicomotoras.	
	3.	Desarrollo de ejercicios psicomotores. Enseñanza de la escritura y representación gráfica de los números del 0 al 9.	
	4.	Enseñanza de la escritura y representación gráfica de los números del 10 al 19.	
	5.	Enseñanza de la escritura y representación gráfica de los números del 20 al 30.	
	6.	Estudio de la vocal a.	
	7.	Estudio de la vocal e.	
	8.	Estudio de la vocal i.	
	9.	Estudio de la vocal o.	
	10.	Estudio de la vocal u.	
	11.	Estudio de la consonante l.	
	12.	Estudio de la consonante r.	
	13.	Estudio de la consonante f.	
	14.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases de la 1 a la 13.	
	15.	Consolidación de los contenidos anteriores. Continuación de la anterior.	

	16.	Estudio de la consonante m.	
	17.	Estudio de la consonante c.	
	18.	Estudio de la consonante ce-ci.	
	19.	Estudio de la consonante p.	
	20.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 16 a la 19.	
	21.	Estudio de la consonante t.	
	22.	Estudio de la consonante v.	
	23.	Estudio de la consonante s.	
	24.	Estudio de la consonante n.	
	25.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 21 a la 24.	
	26.	Estudio de la consonante rr.	
	27.	Estudio de la consonante q.	
	28.	Estudio de la consonante y.	
	29.	Estudio de la consonante d.	
	30.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 26 a la 29.	
	31.	Estudio de la consonante b.	
	32.	Estudio de la consonante h.	
	33.	Estudio de la consonante ñ.	
	34.	Estudio de la consonante ch.	
	35.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 31 a la 34.	
	36.	Estudio de la consonante j.	
	37.	Estudio de la consonante x.	
	38.	Estudio de la consonante ll.	
	39.	Estudio de la consonante z.	
	40.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 36 a la 39.	
	41.	Estudio de la consonante g.	
	42.	Estudio de la consonante gue-gui.	
	43.	Estudio de la consonante k, w.	
	44.	Estudio de la consonante bla-ble-bli.	

	45.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 41 a la 44.	
	46.	Estudio de las combinaciones blo, blu.	
	47.	Estudio de las combinaciones bra, bre, bri, bro, bru.	
	48.	Estudio de las combinaciones pla, ple, pli, plo, plu	
	49.	Estudio de las combinaciones pra, pre, pri, pro, pru.	
	50.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases 46 a la 49.	
	51.	Estudio de las combinaciones tra, tre, tri, t ro, tru.	
	52.	Estudio de las combinaciones cra, cre, cri, cro, cru.	
	53.	Estudio de las combinaciones gra, gre, gri, gro, gru.	
	54.	Estudio de las combinaciones dra, dre, dri, dro, dru.	
	55.	Recapitulación y consolidación de los contenidos estudiados en las clases de la 56 a la 59.	
	56.	Estudio de las combinaciones fra, fre, fri,	
	57.	Estudio de las combinaciones fro, fru.	
	58.	Introducción al estudio de la redacción.	
	59.	Estudio de la redacción.	
	60.	Consolidación de los contenidos estudiados en las clases de la 56 a la 59.	
	61.	Estudio de la redacción.	
	62.	Estudio de la redacción.	
	63.	Estudio de la redacción.	
	64.	Estudio de la redacción.	
	65.	Estudio de la redacción y orientación al facilitador sobre la evaluación final.	

Después de estas indicaciones comenzó el trabajo con el grupo. Periódicamente, conforme al desarrollo y avance en las clases; se organizarían reuniones de trabajo junto con los asesores para comentar dudas, avances y otras cuestiones que surgieran durante la aplicación del método.

3.3.1 Mi experiencia de trabajo con *Yo, sí puedo* en dos puntos de alfabetización

Como ya se ha mencionado antes, la asignación de punto de alfabetización fue paulatina; en mi caso, fui una de los primeras integrantes de la brigada en tener un grupo. La coordinadora encargada de esa zona en ese entonces nos informó, a dos compañeras y a mí, que había tres grupos en lista, que nos los asignaría según nuestra elección. Durante una conversación, ella inquirió sobre el perfil profesional de cada una: Contabilidad, Letras Italianas y Lengua y Literatura Hispánicas, esta última mi carrera. De inmediato me cuestionó sobre el campo de acción de mi carrera; le dije que yo había cursado la preespecialidad en lingüística y que ésta se ocupaba en particular del estudio, descripción y análisis de la lengua española.

Por lo anterior, ella me pidió que me ocupara en particular del grupo de Fracc. La Hormiga, ya que tenía algunas necesidades específicas. Esta colonia estaba habitada por indígenas tsotsiles provenientes de San Juan Chamula -un municipio vecino, quienes debido a los conflictos acaecidos en ese lugar a principios de los 80's tuvieron que emigrar a San Cristóbal de las Casas. Posteriormente, los mismos alumnos compartirían conmigo esa información y sus experiencias enriquecerían el desarrollo de las clases.

Retomando la cuestión del grupo, la asesora me comentó que estaba integrado por diez alumnos, nueve mujeres y un hombre. Todos ellos indígenas hablantes de tsotsil. Sólo algunos hablaban un poco de español. Por otra parte, mencionó que las clases se impartirían en la cocina de la casa de una beneficiaria, la Sra. Dominga Sánchez. En esta casa, además de ella, vivían sus seis hijos, Juan, Jerónimo, Rosita, Angelina, Elías y Josué -ninguno de los cuales asistía a la escuela- su esposo, sus suegros dos cuñados, uno de ellos era invidente y la otra hermana tenía un tipo de retraso mental.

Los padres del esposo de la señora Dominga hablaban únicamente tsotsil. La pareja hablaba ambas lenguas, el español con algunas imperfecciones. Los niños

hablaban su lengua materna y el español mucho mejor que el resto de los adultos. Sólo el padre de familia y su hijo de 13 años sabían leer y escribir.

Este grupo había tenido algunos problemas desde su formación. En un principio, la casa funcionó como un punto de educación básica del IEA (Instituto de Educación para Adultos). El voluntario que se encargó de él por un par de meses, pronto comenzó ausentarse hasta que, finalmente, lo abandonó.

Posteriormente, brigadistas de CHISPA retomaron el grupo y lo incorporaron al programa; se asignó a un nuevo voluntario que comenzó el trabajo con la aplicación del método *Yo, sí puedo*. Para ese momento, el número de alumnos se había reducido a 8. Por cuestiones personales, el voluntario a cargo dejó también al grupo. La coordinadora me puso al frente de este grupo. El horario sería sábados y domingos de 4 a 6 de la tarde. Me explicó también que, por todo lo que había sucedido con los voluntarios anteriores, era muy probable que los alumnos tuvieran cierto recelo y que quizá hasta se negaran a regresar a clases; para ese momento, el grupo tenía tres semanas sin nadie a cargo.

Fui presentada con la señora Dominga. La primera reacción de la mujer fue de desánimo. Le expliqué que yo iba a ocuparme del grupo y que no iba a suceder lo mismo que con los facilitadores anteriores, a lo que ella respondió con un irónico “saber si será cierto”. Conversé un rato con ella para obtener datos acerca del estado en el que había quedado el grupo. Me informó que habían revisado hasta la clase 9, entonces surgió una de las primeras dificultades: la comunicación. Ella no entendía por completo mi conversación y en momentos tenía que recurrir a uno de sus hijos para que le tradujera mis palabras; comprendí que yo estaba en la misma situación, no sabía absolutamente nada de tsotsil.



Dominga: tejiendo una faja zinacanteca.

El siguiente paso fue la visita a los domicilios de cada uno de los alumnos; esto con el propósito de presentarme y notificarles que las clases serían retomadas el siguiente fin de semana. Tal y como lo había advertido la coordinadora, la gente manifestó su desconfianza. En el caso del único hombre del grupo, su esposa me informó que había tenido que ir a trabajar a otro pueblo y que regresaría en unos meses.

Me presenté a la primera clase el 14 de julio; nadie asistió. Ese mismo día, volví a visitar a los alumnos para invitarlos nuevamente para el siguiente día. A la segunda clase asistieron tres mujeres, más la señora Dominga. Ese día lo empleamos en conocernos un poco. La actividad de presentación resultó complicada; noté que aunque ellas sabían español, mientras yo hablaba, murmuraban en su lengua. Yo no sabía si lo que decían era bueno o malo y hasta qué punto. Además realizamos una breve revisión de las clases pasadas.

El siguiente fin de semana realicé una tercera visita al resto de los alumnos. Finalmente, mi grupo quedó conformado tan sólo con las cuatro personas iniciales. A continuación presento una tabla con los datos de mis alumnas y su tiempo de permanencia en el grupo:

Nombre	Edad	Ocupación	Edo. Civil	Permanencia en el grupo
Dominga Sánchez Jiménez	36	Ama de casa artesana	Casada	Todo el curso
Sebastiana Pérez	39	Ama de casa	Casada	Todo el curso
Cecilia Pérez Pérez	17	Labores domésticas.	Soltera	Julio-agosto
María Pérez Méndez	22	Comerciante	Casada	Julio, octubre-noviembre.

Según las instrucciones del manual del facilitador era necesario que hiciéramos una clasificación de nuestros alumnos en:

Iletrados puros. Aquellas personas que nunca han asistido a la escuela y para quienes éste era el primer contacto con los materiales de estudio y lecto-escritura.

Semi-iletrados. Son quienes por desuso han olvidado sus conocimientos o que, incluso no habiendo asistido a la escuela, reconocen las letras y saben escribir algunas palabras.

Iletrados especiales. Personas que presentan algún tipo de limitación física: auditiva, visual y/o motora y que, además requieren de una atención educativa especial. En esta categoría se consideran también personas con problemas psíquicos o trastornos mentales severos, por los cuales no pueden aprender en los tiempos establecidos por el método. Por lo anterior, no deben ser incluidos en los listados oficiales, ya que requieren de un tratamiento muy especial por otras vías.

La clasificación fue:

Dominga

Semi-iletrada. Ella me comentó que, cuando era adolescente, trabajó en la casa de una señora, ahí comenzó a aprender el español y también algunas letras. Aunque el lapso fue mínimo y nunca continuó su aprendizaje de manera formal, ella era capaz de leer y escribir algunas palabras, no de manera fluida.

Sebastiana

Semi-iletrada. Ella desempeñó labores domésticas en la casa de una maestra, la cual comenzó a instruirla. A diferencia de Dominga, los hijos de Sebastiana asistían a la escuela y esto le permitió un vínculo más estrecho con la educación y con el español. Sin embargo, tampoco leía ni escribía de manera fluida.

María

Iletrada pura. Ella nunca había asistido a la escuela. De las cuatro mujeres, María hablaba mucho mejor el español; lo anterior lo atribuyo al desempeño de sus labores de comerciante. Ella, junto con su familia, tenía un puesto de frutas y verduras en un mercado local. María sabía hacer sumas y restas, operaciones aritméticas necesarias para sus labores, pero no sabía leer ni escribir. Asistía a las clases con su pequeño hijo, Luis, a quien siempre llevaba en brazos, a pesar de que ya podía caminar.

Cecilia

Iletrada pura y especial. Ella nunca había asistido a la escuela. Su lengua materna era el tsotsil y tenía dificultades para entender el español. Desde las primeras sesiones observé que Cecilia no podía asociar las letras con los números. Yo escribía algunos números sobre el pizarrón y le pedía que ella en su libreta los copiara y anotara las letras correspondientes; sobre cada número colocaba otro número. Opté por anotar en su libreta los números, pero obtuve el mismo resultado. Pensé que quizá el problema se debía a que las instrucciones no eran comprensibles, así que pedía a las otras compañeras que me ayudaran explicando a Cecilia lo que debía hacer. Cada vez que ella atendía mis indicaciones o las de sus compañeras, su mirada estaba como ausente; aún así asentía cada vez, pero no era capaz de realizar los ejercicios solicitados.

Las sesiones fueron avanzando y la asistencia de mis alumnas era irregular. A veces llegaban una hora después y sólo nos quedaba tiempo para una videoclase. Al ver esto, cada día de reunión, la señora Dominga comenzó a enviar a sus hijos a notificar a las otras mujeres que la clase estaba por comenzar.

Atribuyo lo anterior a la falta de confianza por las situaciones presentadas con los voluntarios anteriores, porque a veces notaba cierta reserva o expresiones de

duda por parte de las alumnas ante alguno de mis comentarios acerca del día en que terminaríamos el proyecto, y ellas aprendieran a leer y a escribir.

La situación con Cecilia era un tanto complicada, ya que requería exclusivamente mi atención y esto hacía la clase un poco más lenta para las demás y también porque, aunque le explicara y buscara ejercicios diferentes, ella no reconocía las letras. Decidí comentarlo con mi coordinadora y con los asesores a cargo. La siguiente sesión asistió a mi punto un brigadista para tomar reporte de la situación. Se determinó que Cecilia presentaba algún tipo de retraso mental, el cual habría de definirse por algún experto cubano en la materia; el proyecto estaba en espera de una delegación de pedagogos cubanos.

Lamentablemente, Cecilia dejó el grupo de una semana a otra. Al ir a buscarla, una de sus hermanas me informó que ella, junto con su madre, había ido a trabajar a otra localidad y que su regreso era indefinido. Durante el tiempo que duró el proyecto no volvimos a tener noticias de ella.

Pronto, el aprendizaje de María presentó algunas dificultades. Ella identificaba muy bien los números y las vocales, pero al momento de los ejercicios tenía problemas asociando números con letras; de igual forma, al unir las vocales con una consonante y formar sílabas, ella sólo repetía las vocales una y otra vez. Comenzamos con ejercicios de repetición, pero noté que María los seguía sólo de memoria y en automático “ma, me, mi, mo, mu” , y cuando yo señalaba una a una las sílabas en desorden y le pedía que leyera, ella vacilaba adivinando las respuestas.

La asistencia de María era muy irregular; cada semana faltaba a una de las dos sesiones o llegaba tarde. También su bebé era una distracción, ya que lloraba constantemente e incluso lo tenía que alimentar durante la clase.



De izquierda a derecha: María con Luis, su hijo, Yo y Dominga.

De repente, María no asistió durante un fin de semana. Quise indagar las razones de su ausencia y decidí ir a buscarla a su domicilio, pues pensé que quizá podía haber algo que la incomodaba; amablemente, ella me respondió que era por su trabajo y su hogar, que tenía que acompañar a su esposo por la mercancía e ir a vender durante toda la semana y además hacerse cargo de sus labores domésticas.

Ante la situación le ofrecí acudir a su domicilio en el horario que ella tuviera disponible; sin embargo me dijo que era muy complicado para ella, puesto que sus ocupaciones le tomaban desde muy temprano hasta una hora indefinida de la tarde. Aún así, la invité a que se presentara a las clases cada vez que sus actividades se lo permitieran, o que incluso yo podía ir a su domicilio a estudiar con ella. María dejó el grupo a comienzos de agosto.

A veces, al culminar las clases e ir de regreso al albergue donde me alojaba, observé a María descender del transporte público retornando apenas de su jornada laboral. María regresó al grupo durante la última semana de octubre, había perdido ya muchas clases y, desafortunadamente, el curso estaba por concluir. El poco tiempo que ella se incorporó lo empleamos en avanzar cuanto pudimos, pero no alcanzó para que ella llegara a la meta: la alfabetización.



Sebastiana y María.

Las clases con Dominga y Sebastiana continuaron. Pronto me di cuenta de la necesidad de aprender, al menos, algunas palabras y frases básicas para utilizarlas dentro del salón de clases y así establecer una relación más directa con las alumnas, ya que consideré que esto sería un tipo de motivación para ambas partes.

Esta inquietud fue general entre mis compañeros de brigada. En gran parte de nuestros grupos había tanto indígenas bilingües como monolingües, pero no había suficientes intérpretes para apoyar las labores de cada uno de nosotros. Ante esta situación, la coordinadora de la zona norte B, Sandra Magali, consiguió un espacio para instalar una pequeña oficina. Ahí, María, una mujer indígena encargada de la incorporación de beneficiarios al programa, comenzó a impartir por las mañanas clases de tsotsil.

Aprendimos cosas básicas: saludos, despedidas, algunas indicaciones relacionadas a la dinámica de clase, el mismo nombre del método *Yo, sí puedo*, ya que la frase era empleada en repetidas ocasiones y, sobre todo, los números que eran con los que ellos tenían que identificar las letras.

Pronto comencé a poner en práctica los conocimientos que iba adquiriendo y obtuve muy buenos resultados. A raíz de esto, las alumnas y yo establecimos una relación más estrecha y, rápidamente, comencé a ganar su confianza. Cuando yo decía algo en tsotsil ellas reían y me corregían amablemente: “Así mira maestra” y

repetían nuevamente la palabra o la frase, y me pedían que hiciera lo mismo una y otra vez. La dinámica de trabajo se tornó más fluida.

En esos momentos yo no sabía absolutamente nada acerca de la lengua tsotsil. Gracias a las correcciones me di cuenta de que existían algunas particularidades en esta lengua tales como sonidos glotalizados (producidos mediante el cierre de las cuerdas vocales), lo cual era muy importante ya que representaba una articulación de sonidos diferente a la usual en el español, y la omisión de éstos derivaba en cambios de significado.

Por lo anterior, entendí la necesidad de enfatizar los sonidos de los fonemas que se iban revisando en la clase y hacer hincapié a las alumnas acerca de éstos, a través de ejercicios sencillos de fonética. De repente, cuando los contenidos lo ameritaban, pedía a mis alumnos que tocarán sus gargantas y sintieran la presencia o ausencia de vibración en sus cuerdas vocales, o que colocaran alguno de los órganos de su aparato fonador en posiciones específicas. Aunque al principio sentían pena, poco a poco se habituaron a los ejercicios.

Cada clase llevaba dos tipos de registro de las alumnas; por una parte, en los listados oficiales tenía que anotar su asistencia y evaluar su desempeño. Si ellas eran capaces de realizar los ejercicios y asimilar el contenido de la clase, marcaba una P que significaba “progresó; si no era así, entonces un NP, es decir, no progresó.

Además tenía una especie de bitácora en la que tomaba nota de las dificultades que se presentaban en la clase; por ejemplo, si había confusiones entre letras, producciones erróneas de sonido; en fin, de todo tipo de situaciones que ocurrían durante el desarrollo de las clases. También registraba observaciones en relación a los contenidos de la videoclase; todas ellas enfocadas en la forma en que los contenidos lingüísticos eran expresados.

Los resultados de estas anotaciones, que sirvieron de eje a mi proyecto, se detallan en el último capítulo de este trabajo, titulado *Algunas dificultades con la aplicación de Yo, sí puedo con indígenas tsotsiles: el esbozo de posibles alternativas*.

En mis clases de tsotsil pronto supe de la ausencia en esta lengua de varios fonemas del español; quizá era por esta razón por la que las alumnas presentaban dificultades con los mismos, sobre todo en la producción oral.

Paulatinamente, los hijos de la señora Dominga comenzaron a interactuar conmigo, convirtiéndose así en mis maestros de tsotsil. Gracias a ellos, mi comunicación con el grupo comenzó a mejorar notablemente; aunque las señoras sabían un poco de español, limitaban sus usos a lo estrictamente necesario cuando –como en este caso, se relacionaban con algún hispanohablante. Por lo demás, la lengua en la que se comunicaban en todos los aspectos de su vida cotidiana era el tsotsil.



Otra acción que favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje fue que comencé a referirme a los números que representaban las letras usando el tsotsil. Presentaba la letra y en seguida mencionaba el número en su lengua y después en la mía y pedía que ellas lo repitieran. Como los niños no asistían a la escuela, pronto se interesaron y comenzaron a atender las clases, aunque no de una manera formal. Los niños conocían bien los números en ambas lenguas, y fue mucho más fácil que ellos los asociaran; comenzaron a apoyarme con las señoras.

A veces, después de observar la videoclase, comenzábamos el debate de ideas sugerido. Yo les platicaba algunas cosas de México, y trataba de establecer una relación con el contexto de mis alumnas; muchas otras, observaba como sus rostros denotaban sorpresa, pero también duda. En una ocasión, la señora Dominga me dijo: “maestra, te oigo pero no sé cómo dices”. En otro momento, al referirse a las palabras que estaban escritas sobre el pizarrón, Sebastiana expresó: “así como hablamos nosotros, se dice de otra forma”.

A lo largo de toda mi formación profesional, la discusión sobre la asociación entre los significados y sus significantes fue constante; sin embargo, nunca fui tan consciente de la dimensión del signo lingüístico como en esos momentos en que tuve frente a mí, de una manera tan clara, esa ausencia, el gran vacío de significados ante los infinitos significantes, que eran quizá sólo letras, trazos hechos a lápiz, simples palabras que, efectivamente, no decían nada a sus lectores.

Entendí que aunque mis alumnas fueran capaces de codificar y decodificar los números para transformarlos en letras, o de transcribir al papel los sonidos que escuchaban, eran tan sólo eso, letras y sonidos, faltaba la asociación entre ambos planos del signo: significante y significado.

Lo mismo sucedía conmigo, captaba los sonidos, llegaba a reproducir palabras gráfica y oralmente, pero tampoco las entendía; leer y escribir era tan sólo una primera gran parte de un proceso semántico todavía más amplio y complejo.



Luis, María, Sebastiana, Yo, Dominga: "*Janet,, eres como nosotros*"

Asimismo, comencé a captar las construcciones gramaticales y usos lingüísticos particulares que mis alumnas utilizaban y que eran propios de esa entidad chiapaneca. Así fue como registré frases como:

"No muy te entiendo"

"No ando mi lápiz"

"Va a querer que estudie"

"No quiere mi mano (escribir) "

"Es que salí en la muy mañana"

"Tú, maestra, te gusta el pozol"

"Tú, Janet, ¿por qué no te dieron la borrador?"

"Una mi hermana vive acá"

"Toma un tu elote"

"No vine en la clase porque fui al paraje"

"¿Cuándo llegas en mi casa?"

Evidentemente, había dos momentos muy claros. Por una parte, estaba el español como lengua, como sistema; por otra, las realizaciones de éste en el habla. Este último punto se desdobra en tres partes: la isoglosa del estado de Chiapas, específicamente los usos lingüísticos de la comunidad de San Cristóbal de las Casas y, por otra, las nociones de español existentes en el idiolecto de los indígenas, así como los antecedentes y referencias de su lengua materna, el tsotsil, que, cabe enfatizar, es bastante disímil al español.

Además, intervenían también los recursos lingüísticos presentes en el habla del alfabetizador –en este caso, los míos. Antes de presentar al grupo las videoclases, las veía para preparar los ejercicios y pensar en posibles problemas. No obstante, las situaciones imprevistas eran frecuentes y los ejercicios tenían que modificarse y a veces hasta replantearse; lamentablemente, los tiempos establecidos por el programa no permitían ahondar en cuestiones como las anteriores.

Por esta razón, les propuse a mis alumnas reunirnos más días a la semana. Dominga aceptó, pero Sebastiana argumentó que no podía por sus actividades domésticas. Fue así que acordamos asistir los miércoles después de las 12:00 a.m. Ese día lo instituímos como una especie de taller; repasábamos lo visto en las clases, trabajábamos en ejercicios diferentes, leíamos y escribíamos más textos y también incluimos algunas manualidades.

El taller funcionó de maravilla; Sebastiana no asistía regularmente, pero Dominga y sus hijos estaban siempre ahí. La interacción entre familia hizo mejor el trabajo, mi alumna contaba con el apoyo de sus hijos, sobre todo de Elías, quien – aunque actualmente no asistía a la escuela- había cursado años atrás dos grados de educación primaria, los cuales le permitieron aprender a leer y escribir, habilidades que no había perdido a pesar del desuso.



Sebastiana, Dominga, Elías y Rosita.

Mientras repasábamos las letras, los niños corregían los errores de su madre, y a su vez ésta apoyaba a los más pequeños, reforzando así sus conocimientos. Los avances fueron lentos pero significativos. Los lapsos eran muy cortos y los materiales didácticos insuficientes. Por parte del programa CHISPA se otorgó a los beneficiarios los materiales básicos: cuadernos, lápices, sacapuntas y gomas. En una reunión con miembros de la DGOSE comentamos esta situación y la UNAM nos apoyó con algunos materiales, tales como papeles, tijeras, pegamento,

marcadores, hojas de colores, etc; con ellos improvisábamos lo que a nuestro entender eran materiales didácticos.

Como se ha mencionado, la cartilla *Yo, sí puedo* se utiliza para hacer los ejercicios que se proponen en los videos. Los ejercicios de afirmación y reforzamiento de contenidos corrían por cuenta del alfabetizador. Esta situación representó también un problema; pensando en nuestra brigada, los perfiles profesionales, en la mayoría de los casos, estaban alejados del ámbito pedagógico. Por parte de los asesores no existía una propuesta de ejercicios, o algo así como un cuadernillo que sirviera de referencia.

Varias veces, al comentar entre nosotros sobre la necesidad de materiales y otros factores pedagógicos, pensábamos en el resto de los voluntarios del programa que, al participar en un método de alfabetización masiva como éste, eran personas, en la mayoría de los casos, con una formación académica básica. Incluso llegamos a saber que en el municipio de Totolapa, un niño de tan sólo 13 años era el encargado del punto de alfabetización.⁸³

Cada uno de nosotros desarrolló las actividades que consideró pertinentes; posteriormente, nuevas ideas surgieron a partir del intercambio de ideas, comentando entre nosotros acerca de *lo que nos funcionaba y lo que no*. Algunos compañeros, principalmente los del área de Pedagogía, recomendaron el uso de dos libros que, generalmente se utilizan en el aprendizaje de la lectura y escritura en la educación primaria⁸⁴:

*Juguemos a leer*⁸⁵ y *El libro mágico*⁸⁶

⁸³ Véase, "Fermin. Un niño alfabetizador" en *Alfabetizando ando*, Publicación del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, publicación mensual, Tuxtla Gutiérrez, agosto de 2007, no 2, p. 7. En esta publicación aparecieron diversas historias de alfabetización provenientes de diferentes municipios.

⁸⁴ Aunque estos libros fueron de mucha ayuda, no parecen una opción formal, ya que son de un nivel distinto y los adultos requieren materiales adecuados a sus necesidades. Nosotros los utilizamos porque eran los recursos que teníamos a mano.

⁸⁵ Rosario Ahumada, *Juguemos a leer. Libro de lecturas y manual de ejercicios*. Trillas, México, 2005.

⁸⁶ Carmen Espinosa Elenes de Álvarez. *Mi Libro Mágico. Método ecléctico de lectura y escritura que incluye letra script y cursiva*. Noriega editores, México, 2005.

Con el paso del tiempo, mis compañeros y yo fuimos intentando con nuevas y diversas estrategias, y desechando también actividades que no parecían arrojar resultados positivos.

Como esta fase del programa de CHISPA era la inicial, se nos solicitó seguir al pie de letra las indicaciones de los asesores cubanos, ya que –en cierta forma- este primer acercamiento brindaría las bases para continuar el programa, haciendo las modificaciones pertinentes según lo observado en esta fase.

Seguir expresamente la indicación anterior era sumamente difícil, ya que al momento, frente al grupo se tenían que tomar decisiones para resolver los imprevistos; si los alumnos no entendían algún concepto, si no lograban asimilar los contenidos o si su avance era muy lento, etc. Por esta razón a veces tenía que pausar la videoclase, adelantarla o incluso detenerla por completo para trabajar directamente con los alumnos.

Y, aunque después se encontraran mejores alternativas o se analizara si las estrategias aplicadas eran adecuadas o no, el tiempo de la clase ya había pasado y se tenía enfrente la próxima sesión. Debido a lo anterior, las deficiencias de los alumnos y los alfabetizadores no se resolvían por completo, sino que se iban arrastrando. Casi un mes después de comenzar el trabajo con el grupo de fraccionamiento “La hormiga” la coordinadora de zona me ofreció tomar un grupo que estaba por iniciar; lo acepté. Las sesiones se llevarían a cabo los lunes y miércoles de 5 a 7 de la tarde y estaría integrado por siete alumnos.

Este grupo se ubicaba en la misma zona norte de la entidad, en la casa de una beneficiaria en la colonia Lindavista. Antes de continuar, no me gustaría dejar de mencionar la situación bajo la que se instaló este punto de alfabetización. El dueño de la casa, el Prof. Fidencio Díaz, durante su formación profesional como docente había realizado su servicio social en una localidad cercana a la selva Lacandona; ahí se encargó también de educación básica para adultos y niños lacandones.

Él era originario de Comitán, Chiapas, pero sus padres eran provenientes de una etnia tseltal; ésta era su lengua materna pero también hablaba el español, lo cual -junto con su formación normalista- le permitió desempeñarse como profesor

bilingüe, profesión que sigue ejerciendo hasta la fecha. Su esposa era una integrante del grupo, la señora Manuela. Cuando se le solicitó al profesor por parte del consejo CHISPA brindar un espacio de su casa para el establecimiento del grupo, él no dudó en apoyar el programa. Según él mismo, lo había hecho porque él, por su experiencia en este tipo de trabajo, conocía bien la necesidad de educar, de ser solidario con su estado, tal y como el nombre, “Chiapas Solidario”, lo indicaba. Para tal efecto, el profesor dispuso como salón de clases el cuarto que sus tres hijos tenían por recámara. Los niños se mudaron durante esos tres meses a la alcoba de sus padres.

Este gesto me pareció por demás noble. Asimismo supe después que el profesor había conocido a su esposa mientras trabajaba en la selva; ella no conocía el español -su lengua materna también era el tseltal- y tampoco sabía leer ni escribir; fue su esposo quien comenzó a enseñarle. Sus hijos asistían a la escuela y eran bilingües.

La dinámica de trabajo fue muy relevante, ya que al grupo asistían matrimonios, y se apoyaban mutuamente. También era una constante que los hijos de los alumnos estuvieran presentes en las sesiones, lo cual aceleró el proceso de aprendizaje.

Nombre	Edad	Ocupación	Edo. civil	Permanencia en el grupo
Martha Aguilar López	55	Ama de casa	Casada	Todo el curso
Manuela Gutiérrez Hdez	35	Artesana	Casada	Todo el curso
Pascuala López Ángel	47	Ama de casa	Casada	Asistencia irregular
Manuel López López	46	Albañil	Casado	Asistencia irregular
Andrea Patistán Díaz	42	Comerciante	Casada	Agosto-noviembre
Jesús Iparco Solís	23	Comerciante	Casado	Todo el curso
Manuel Santis Ruíz	44	Albañil	casado	Todo el curso



Pascuala, Manuel, Jesús, Manuel S. , Andrea y yo.

El contexto de este grupo era muy diferente al del primero, tanto por los antecedentes de los alumnos, como por la dinámica que se generó en el interior del grupo; además, también fue de suma importancia el hecho de que yo ya tenía algunos antecedentes de mi primer grupo. Según lo anterior, en este grupo pude poner en práctica algunas estrategias que ya habían resultado positivas con mis alumnas Dominga y Sebastiana.

Esta es la clasificación de los alumnos según los criterios previamente mencionados:

Martha

Semi-iletrada. En su adolescencia, la señora Martha conoció algunas bases acerca de la lectura y la escritura a través de su hermana mayor. Nunca recibió educación formal y sus conocimientos fueron borrándose por el desuso. Su lengua materna era el español. Martha tenía dos nietos a quienes cuidaba por las tardes; a veces se ausentaba por esta razón, pero en otras los llevaba consigo a la clase.

Este hecho favorecía mucho porque eran los niños quienes orientaban a su abuelita; ambos asistían a la escuela y parecían ser muy listos. Ellos se encargaban de verificar que su abuela realizara los ejercicios durante la clase y también de que repasara en casa lo visto en clase.

Manuela

Semi-iletrada. Ella sabía leer y escribir con mucha fluidez en su lengua materna, por esta razón conocía las letras, era capaz de leerlas y representarlas gráficamente, ya fuera en tseltal o en español, pero en esta última lengua, las deficiencias eran significativas en cuanto a separación de palabras y ortografía; también, de manera constante, omitía letras intermedias en las palabras.

Pascuala

Iletrada pura. Su lengua materna era el tsotsil. Apenas conocía algunas palabras en español. Su esposo, el señor Manuel López, hablaba las dos lenguas y él fungía como traductor para indicarle lo que se mencionaba en el video y también lo que se debía hacer en cada ejercicio.

Manuel López

Semi-iletrado. Él había cursado hasta segundo grado de primaria. Sin embargo, la lectura y la escritura no eran prácticas cotidianas en su vida. Al igual que las de Manuela, las dificultades de él eran en cuanto a distinción de palabras y ortografía; este alumno también era bilingüe, hablaba tsotsil y español. Los hijos de Manuel y Pascuala los acompañaban a las clases.

Andrea

Iletrada pura. Ella no hablaba nada de español. Su esposo, Manuel Santis, conocía ambas lenguas y fungía como su traductor. Debo mencionar que esta fue la impresión inicial que tuve de Andrea; posteriormente, un día al llegar al punto de alfabetización, la encontré con la Biblia entre las manos, ¡leyéndola!. Ella sí sabía leer y escribir, pero en tsotsil.

Jesús

Semi-iletrado. Él había cursado también 1er y 2do grados de primaria. Era originario de Veracruz, pero tenía casi 7 años viviendo en San Cristóbal. Sabía leer y escribir, aunque con algunas dificultades. También tenía problemas de ortografía y separación silábica. Según sus propias palabras, otra de las cosas que él quería aprender era a “mejorar su letra”.

Manuel Santis

Iletrado puro. Él nunca había asistido a la escuela, ni recibido instrucción de ningún tipo. Hablaba tsotsil y español. Su hijo menor los acompañaba a él y a su esposa en las clases y representaba un apoyo muy importante, sobre todo para Manuel.

Salvo Jesús, Martha y Manuela, quien provenía de la etnia tseltal, el resto de los beneficiarios eran indígenas tsotsiles que habían llegado a San Cristóbal a causa de las ya referidas expulsiones en San Juan Chamula. Comenzamos las clases el 16 de agosto de 2007. La presencia y colaboración de los hijos de mis alumnos fue un factor decisivo en el avance de cada uno de los integrantes. Durante y después de la videoclase, los niños asistían a sus padres en la realización de los ejercicios; de esta forma, los alumnos tenían una atención personalizada, si ellos no entendían lo que había que hacer, sus hijos les orientaban, factor que optimizaba los tiempos de la clase, ya que yo no tenía que ir revisando de uno en uno a los alumnos y sólo intervenía si era necesario o ante alguna duda u otro tipo de problema.

De Andrea y Pascuala, que sólo hablaban tsotsil, recibí todo el apoyo por parte de sus esposos, quienes, después de atender las indicaciones, se encargaban de traducirlas para ellas y también las ayudaban a repasar. En este grupo comenzamos a avanzar muy rápido, incluso llegamos a prescindir de algunas videoclases iniciales, ya que en la representación gráfica y reconocimiento de números y vocales tuvimos dificultades mínimas.

En una ocasión me percaté que Manuel Santis tenía problemas en un ejercicio en el cual había que colocar las letras correspondientes sobre los números asignados. Mientras yo atendía a otro alumno, observé que Andrea, su esposa le hablaba en tsotsil y anotaba algunas letras en su libreta. Ambos esposos se apoyaban uno a otro para aprender; Andrea era guía de él; Manuel, su traductor.

Lo mismo ocurría con Manuela, la señora de la casa; su esposo le había enseñado ya a leer y a escribir y en tseltal, las deficiencias estaban en la lecto-escritura de una segunda lengua, el español.

Pronto comencé a tener algunas complicaciones; cada uno de los alumnos tenía necesidades diferentes y los ejercicios propuestos por el método apenas cubrían una parte de las deficiencias. Además éstos eran repetitivos en ocasiones y, en otras, eran complicados para los alumnos.

Contrario a lo que había sucedido en el otro grupo, algunos alumnos comenzaron a tener dificultades marcadas con la asociación de números y letras. Por ello opté por ir dejando los números de lado y abocarme a las letras que, finalmente, eran lo más importante.

Pascuala y su esposo comenzaron a ausentarse a causa del trabajo de él. Si su esposo no asistía, Pascuala tampoco lo hacía, quizá por inseguridad o falta de confianza. Una única vez ella asistió sola al punto de alfabetización.

Manuel Santis y Martha aprendían lentamente en comparación con el resto del grupo. Como ambos alumnos tardaban en transcribir los ejercicios a sus cuadernos, comencé a darles ejercicios impresos para que, mientras el resto del grupo los copiaba del pizarrón, ellos sólo los resolvieran. Jesús y Manuela eran los más diestros. Así que comencé a invitarlos a participar apoyando a sus compañeros; tarea que hicieron con gusto.



Manuela y Jesús

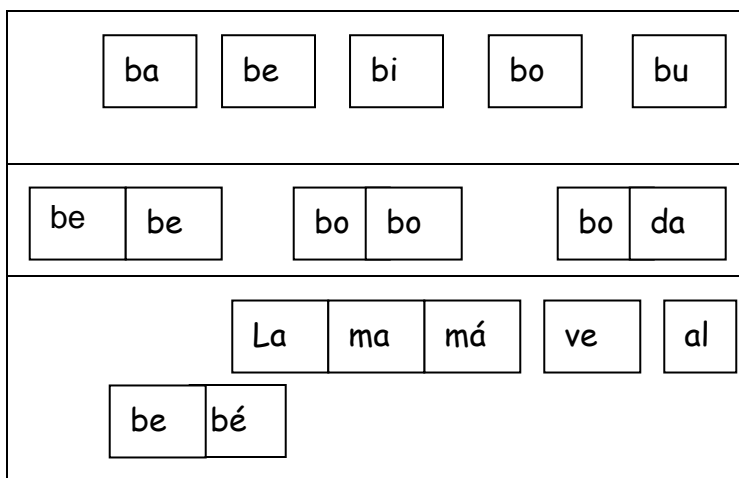
Por el mes de octubre, tras enfrentar con uno y otro grupos los mismos problemas de división silábica y formación de palabras, se me ocurrió una idea: la elaboración de un tablero en el que las piezas a mover eran las letras. Con plástico cristal

elaboré un cuadrado al que cosí tres tiras del mismo material, a modo de que quedara una especie de canales donde se habrían de colocar unas tarjetas con letras.

Después, en pequeñas tarjetas de cartulina, por separado, anoté todas las sílabas vistas hasta el momento; hice lo mismo con las vocales y las consonantes. Elaboré cada tarjeta dos veces, después las coloqué todas en una especie de muestrario hecho también de plástico. La distribución estaba dada como se observa a continuación:

a	e	i	o	u	
la	le	li	lo	lu	l
ra	re	ri	ro	ru	r
fa	fe	fi	fo	fu	f
ma	me	mi	mo	mu	m
ca	co	cu	ce	ci	c
pa	pe	pi	po	pu	p
ta	te	ti	to	tu	t
va	ve	vi	vo	vu	v
sa	se	si	so	su	s
na	ne	ni	no	nu	n
rra	rre	rri	rro	rru	r
que	qui				q
ya	ye	yi	yo	yu	y
da	de	di	do	du	d

El procedimiento era el siguiente. Primero todos juntos atendíamos la videoclase; después, yo escribía la letra vista y su número correspondiente en el pizarrón. Entonces iba a mi tablero vacío y colocaba las tarjetas con las sílabas; yo decía una a una las sílabas y pedía que ellos las fueran repitiendo.



Posteriormente les pedía leer alguna sílaba a cada uno por separado. En seguida solicitaba ejemplos de palabras que llevaran cada una de las sílabas. En el caso específico de la clase de la letra *b*, al solicitar una palabra con *ba* Martha sugirió “vaca”, yo pregunté si alguien recordaba que la letra de vaca no era ésa, sino *la otra v*, e hice una seña con los dedos de la mano y de inmediato supieron qué letra era la correcta.

En la clase de la “v”, al hacer la misma seña, Jesús había exclamado: “¡ah, con la v de Fox!” y desde ese momento adoptamos ese recurso para identificarla. A veces, Manuel Santis, Manuela o Andrea daban ejemplos, pero de palabras en tsotsil, tales como botil (una especie de frijol), bankil (hermano), por citar sólo algunas.

Repetidas fueron las ocasiones en que yo desconocía la escritura correcta de tales palabras; no obstante mi deficiencia, ellos eran capaces de reconocer los sonidos perfectamente. Por esta razón, me surgió la idea de intentar con algunos ejercicios de discriminación de sonidos. Más adelante volveré sobre este punto.

Regresando a la cuestión del tablero. Después de los ejemplos, elegíamos sólo dos o tres para que alguien pasara al frente y, ayudado del tablero y de las tarjetas, formara palabras. En este caso hacíamos comentarios pertinentes, por ejemplo, si la palabra en cuestión era un nombre propio, los alumnos tenían que recordar que debía ir con mayúscula. También, si la palabra requería un acento, debía hacerse notar. En el caso de la letra que tomamos como ejemplo, sucedió esto con el par de palabras bebe-bebé. Con sencillas palabras y un ejemplo

intenté explicar a mis alumnos porque era importante que la palabra se pronunciara y escribiera bien, colocando el acento en donde correspondía.

Siempre llevaba conmigo mi libreta de apuntes de las clases de tsotsil –las cuales, para ese entonces, ya habían sido suspendidas por falta de tiempo de la voluntaria. Entonces recordé un ejemplo visto en clase acerca de la pronunciación correcta y la glotalización de algunos sonidos; las anoté en el pizarrón y después expliqué:

O ‘ lol K’a k’ al = mediodía

Olor kakal = niño atorado

-Lo mismo –dije, pasa con bebe y bebé, uno es de beber agua y el otro es el bebé que llora. Todos los alumnos lo entendieron, lo vi en sus rostros y en sus expresiones: “Ah bueno”. Manuel Santis, repitió ambos juegos de palabras en voz alta, el descubrimiento lo había dejado fascinado al igual que al resto del grupo, yo incluida. Después de la búsqueda de ejemplos, se dictaba una frase o un enunciado y alguien se encargaba de armarlo usando las tarjetas, mientras los demás lo escribían en sus libretas.

Según lo que iba observando en las clases, en ciertas ocasiones entregué a los alumnos ejercicios extra; en estos buscaba la forma más sencilla y clara de explicarles algunos conceptos. Lamentablemente, estas prácticas no fueron posibles en todas las clases. Como ya lo he explicado, a veces se me ocurrían actividades al finalizar las sesiones o después de ver que las que había planeado no funcionaban satisfactoriamente.

El ejercicio que presento a continuación tuvo muy buenos resultados en ambos grupos; el objetivo principal era ejemplificar las diferencias semánticas derivadas del uso incorrecto de grafías; en particular, la pronunciación de este fonema era complicada:

Letra

R

r

Letra

rr

7

7

16

¿Cuál es la diferencia entre cada una de las palabras?

1, Escucha y observa

 <p>cerillo</p>	 <p>cerrillo</p>
Te doy peso pero comes bien.	 <p>perro</p>
 <p>pera</p>	 <p>perra</p>

En ambos grupos, el recurso del tablero fue novedoso y atractivo para los alumnos; tuvo resultados muy significativos sobre todo, con Manuel Santis, Pascuala, Martha y, también, con María, quienes mejoraron en la formación de sílabas y la distinción entre una palabra y otra.

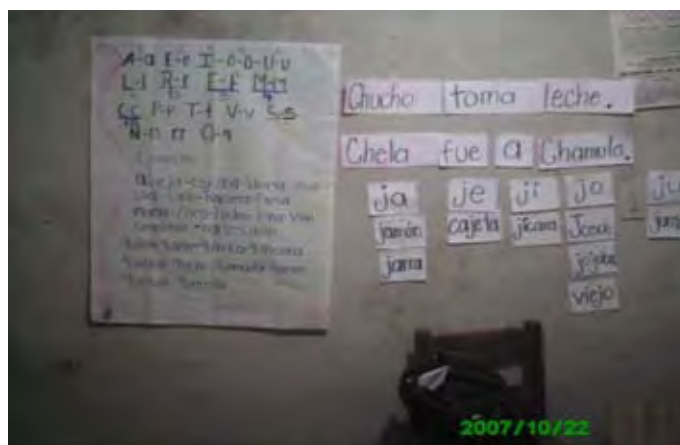
Jesús, Manuela, Manuel López, Andrea, Dominga, Sebastiana lograron avanzar en ese sentido con mayor rapidez en comparación a sus compañeros. Para ellos

el tablero significó una forma de reforzar la concordancia entre género y número de sustantivos y adjetivos, y también las conjugaciones de los verbos. Aunque ellos no desconocían por completo estos aspectos, si presentaban algunos errores.

Como en muchos otros casos, el tiempo era el mayor problema. La disparidad en el aprendizaje, el tiempo establecido por el método y las inasistencias de los alumnos eran obstáculos difíciles de salvar. Conforme avanzaron las clases, la asistencia de los niños fue disminuyendo al igual que algunos alumnos se volvieron irregulares: Pascuala y su esposo, y Martha.

Ofrecí a ellos lo mismo que a María, la alumna del otro grupo, visitarlos en sus hogares para que se pusieran al corriente, pero sus actividades tampoco se lo permitieron. En este grupo de Lindavista solicité el apoyo de mi monitora, quien era la encargada de recoger semanalmente los listados del grupo. Dividimos al grupo en dos; un primer equipo estaba integrado por Manuel López, Jesús, Manuela, mientras que en el segundo estaban Manuel Santis, Martha, Pascuala y Andrea.

Todos observábamos la videoclase. Al finalizar, Yesica -mi monitora, trabajaba con el primer grupo, ya que ellos avanzaban con rapidez. Ella les asignaba tareas más complejas, como escribir y leer oraciones y textos más largos. Incluso, también se desarrollaron aspectos de comprensión de lectura. Yo trabajaba con el otro grupo. Utilizábamos el tablero, hacíamos ejercicios de escritura, de dictado de palabras y frases simples.



Algunos de nuestros ejercicios.

Como ya lo había mencionado antes; comenzamos a discriminar sonidos, por ejemplo, yo entregaba a los alumnos palabras escritas en un pedazo de papel, les daba dos o tres; después, pegaba algunas sílabas en la pared y comenzaba a repetirlas en voz alta: “ja, je, ji, jo, ju”, luego pedía uno a uno de ellos que leyeran en voz alta sus palabras, si no podían hacerlo, recibían ayuda de parte de algún compañero.

Finalmente, tras haber leído todas, ellos tenían que identificar qué sílaba formaba parte de cada una de las palabras que ellos tenían en sus manos. Después cada quien iba colocando sus pedazos de papel debajo de la sílaba correspondiente. Esto contribuyó a reforzar tanto la parte oral como la escrita, ya que al concluir ellos tenían que copiarlas en sus libretas. Utilicé también este ejercicio con la “x” que tenía cuatro posibles pronunciaciones como en Oaxaca, Xóchitl, exigir, y mexa (mesa en tsotsil y que se pronunciaba como /sh/).

En el momento, los ejercicios funcionaban bien, pero la retención de los alumnos no era suficiente; aunque constantemente se retomaban los contenidos de clases pasadas, eran demasiadas nociones para que los alumnos las recordaran puntualmente, a cada momento, sobre todo al leer y escribir.

Este es el ejercicio que utilice para dicho fonema:

Letra X x

25 25

1. Escucha con atención las palabras.
2. Escribe cada una de ellas debajo de la palabra con el mismo sonido.

	Oaxaca	Xochimilco	explicar	roxa
Mexa				
México				
Xóchitl				
Experiencia				
Xila				
Oxchuc				
Texas				
Experimento				
Extensión				
Examen				

En ambos grupos surgieron problemas de confusión de letras derivados de la similitud de sonidos, por ejemplo /s/ , /c/ y /z/, /y/ y /ll/, /b/ y /v/, /j/ y /g/. En general, problemas de ortografía. También está el caso de “r” y “ rr”. Mis alumnos indígenas no podían pronunciar “cerrillo” decían “cerillo”, y así con palabras de ese tipo. Después, trabajamos mínimamente cuestiones de sentido (semántica) y sintaxis, jugando con oraciones sencillas.

En estos casos entregaba a los alumnos una hoja de papel con el ejercicio y yo tenía por separado cada una de las palabras que integraban dichas oraciones; con plena intención, formaba construcciones como “Chamula fue a Chela”, “leche toma mucho Chucho”, etc, con la finalidad de que ellos valoraran si era posible o no lo que refería el enunciado. El ejercicio funcionó de maravilla; los adultos reían mucho y negaban con la cabeza; entonces, elegía a un voluntario para reacomodar la oración. Al final todos debían copiar las respuestas en sus hojas:

Letra Ch ch

23 23

chamula

1. Ordena las ideas

Chamula	a	Chucho	mucha
Chela	fue	Leche	toma
Chalchihuitán	de	Laura	colochos
lejos	está	muchos	tiene
	Chamula		

Al llegar a las combinaciones trilíteras, los problemas aumentaron con los alumnos de lento aprendizaje. Era demasiado y en tan poco tiempo; además, debe considerarse que se trataba de dos sistemas lingüísticos diferentes y que ellos no hablaban por completo el español, así que todas las particularidades de esta lengua, en teoría, eran desconocidas para ellos.

Pronto, en las videoclases se comenzó a hablar de *redacción* con el objeto de preparar a los alumnos para su prueba final, la elaboración de una carta. Con este ejercicio, ellos habrían de obtener su certificado de alfabetización. A la par de redacción se hablaba también del uso correcto de signos puntuación y del aprendizaje de la letra cursiva. Esta situación me pareció excesiva y dejé de lado las videoclases. Para ese entonces, el proyecto debía concluir, así que busqué otras estrategias para preparar a mis alumnos para elaborar la carta.

Redactar era un concepto bastante amplio. Como era natural, los alumnos querían escribir igual que como hablaban. Además, en la cosmovisión de ellos como indígenas tsotsiles había normas por completo diferentes a las de la comunidad no indígena. Los usos lingüísticos, la forma de dirigirse a las personas, la expresión de ideas, entre otras cuestiones.

Del mismo modo, escribimos recados breves, observamos en revistas algunos anuncios y ellos elaboraron ejemplos de cada uno de los ejercicios. El aprendizaje de la letra cursiva se omitió. El día de la evaluación final, los alumnos necesitaron ayuda para escribir sus cartas; tuvieron algunas dudas de escritura, pero sobre todo tuvieron dificultad para expresar sus ideas: “no sé cómo decir” comentaban algunos. Los asistí con ideas, pidiendo que recordaran los ejemplos de clase, pero fue complicado; requirieron de mucho tiempo para escribir algunas líneas.

Además de escribir la carta, los alumnos tenían que leerla; esta parte fue “menos” complicada que la anterior. Aunque no de manera fluida, algunos alumnos fueron leyendo sus cartas y algunas cuantas líneas de textos sencillos. Del grupo de fraccionamiento “La Hormiga”, Dominga y Sebastiana concluyeron el curso con resultados aceptables: lograron leer y escribir su carta con menos dificultades; María, como ya hemos visto, no pudo concluir.

Al finalizar el curso, una de mis compañeras de brigada tuvo una idea excelente: pedir a cada uno de sus alumnos que le escribiera algunas palabras sobre una especie de mandil que utilizábamos como uniforme; simbólicamente me pareció una forma adecuada de dar testimonio de lo que habían aprendido, así que retomé su idea.



En Lindavista, Jesús, Manuela, Martha, Andrea y Manuel López hicieron lo mismo. Pascuala y Manuel Santis no estaban en condiciones de elaborar la carta. El día de la evaluación estos alumnos escribieron algunas palabras y las leyeron con grandes dificultades; aún así, este hecho constituía un logro significativo en su proceso de aprendizaje, porque cuando el grupo comenzó ellos desconocían por completo el universo de las letras.

Después de finalizar, recibí una invitación por parte de mi coordinadora de zona para asistir junto con algunos de los alumnos a dar nuestro testimonio de trabajo en la radio y en la televisión.

A la radio asistieron Martha, Manuela y Manuel Santis. El resto de los alumnos no quiso participar esgrimiendo que “les daba pena”. A la televisión sólo asistió Manuel Santis; él fue uno de los alumnos más constantes; su testimonio dejó ver el entusiasmo que siempre lo caracterizó. Él dijo que había aprendido sólo “un poco” y, no obstante, quería seguir estudiando.



Nuestra experiencia en radio y televisión se encuentra en el sitio web: www.alfabetizacion.chiapas.gob.mx en la sección de “Solidarios TV” transmitido el 12 de noviembre de 2007, y en radio en “alfa radio” programa transmitido el 8 de noviembre de 2007.

Todo lo descrito anteriormente es una parte de mi experiencia; hay cosas que no pueden plasmarse en el papel. El corazón siempre llega a donde la voz no puede, a ese lugar donde las palabras dejan al desnudo la voz interior que las habita para unirse a las notas del corazón. De manera general, ésta fue mi experiencia de trabajo con ambos grupos: el esbozo de las principales fortalezas y dificultades.

3.3.2 Otras experiencias. Entrevistas con algunos responsables de CHISPA y alfabetizadores del municipio

Lic. Alejandro Alarcón Zapata

Secretario Ejecutivo del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización

Datos personales

Fecha: 26 de abril de 2008

Edad: 39 años

Nivel de estudios: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UAM, Xochimilco

Lenguas que habla: español e inglés

Alejandro: **A**

Janet: **J**

J: Lic. Alarcón antes que nada, quiero agradecer su tiempo y colaboración para la realización de mi proyecto y este espacio que hoy dedica a esta conversación. Sin lugar a dudas, usted tiene una larga e importante trayectoria en la entidad y en diversos ámbitos. Me gustaría que habláramos un poco acerca de su perfil profesional, de su trayectoria, pero sobre todo de su experiencia en materia de alfabetización.

A: Bueno, parte de mi formación de educador, particularmente educación popular. Yo he trabajado en Nicaragua y en Chiapas con personas de bajos recursos que no han tenido acceso a la educación y por ende buscar otras áreas de la educación que no necesariamente es la educación formal y hemos trabajado en la alfabetización e incluso en la experiencia que tuvimos aquí en la albarrada, pero no sólo, sino también en lo que tiene que ver con la educación popular que también atraviesa el proceso de la alfabetización, que no es en estricto la enseñanza de la lectoescritura, pero tiene que ver con la organización de grupos y personas.

En mi experiencia he trabajado como educador, facilitador le decimos nosotros, no como maestro, en estricto sentido, como facilitador de procesos de carácter social y de procesos educativos, pero también otro de mis perfiles por los cuales

estamos desarrollando esta función tienen que ver con la comunicación social en un sentido amplio y comunicación en medios y comunicación grupal dentro de este proceso.

J: Muy bien, como usted lo mencionaba, de por sí la alfabetización es ya un tema controversial que desde bastantes décadas atrás es preocupante para el gobierno y para la población que es la que recibe los efectos. Al asumir el cargo de Secretario Ejecutivo de CHISPA -sin lugar a duda- el reto era, es todavía grande, ¿cómo comenzó un proyecto de tal magnitud?

A: Debo reconocer que de manera excepcional, nuestro gobernador, Juan Sabines Guerrero, pone énfasis en la necesidad de alfabetizar al estado más analfabeta, y digo de manera excepcional porque ningún otro gobierno había puesto el énfasis de la forma en que lo está haciendo este gobernador.

Nuestras expectativas estuvieron en un principio fundamentadas sobre cinco premisas que tenían que ser cumplidas para alcanzar una alfabetización masiva; estas premisas tenían que ver, por un lado, con la existencia de recursos oportunos, que tuviera que haber necesariamente una participación y movilización social incluyente de todos los sectores de la sociedad, vinculación a nivel internacional, nacional, estatal y municipal, y, por supuesto, de la voluntad población vulnerada; este último elemento resulta muy complejo y complicado y el mayor obstáculo que hemos enfrentado.

Nosotros en un principio, pensando en la conjunción de estos cinco elementos pensamos que podíamos y debíamos, si queríamos abatir el índice de analfabetismo, mínimamente alfabetizar a 100,000 personas en un año.

Esto en Chiapas, la realidad nos ha dicho que no es posible porque las condiciones se dan de manera parcial, tenemos que atacar de fondo el problema de la pobreza estructural.

Nosotros recortamos las metas y no buscamos lo que se llama bandera blanca libre de analfabetismo; la meta será bajar al 50 % el índice en este periodo de seis años.

J: En cuanto a la participación y colaboración internacional. Se sabe que el IEA cuenta con un método que se ha utilizado desde el surgimiento de esta institución

en 1980, “la palabra generadora”. El CONAFE también contribuye en este ámbito, pero en México también hay otros trabajos sobre alfabetización, por ejemplo los estudios que se han realizado en el Instituto Politécnico Nacional, por parte del CINVESTAV; en fin, ¿por qué elegir *Yo, sí puedo*?

A: Primeramente porque en Chiapas, los analfabetas son mayoritariamente hablantes de español; no es tal que el mayor número de analfabetas esté en la población indígena. Si no estoy equivocado, hay más de un 35% de personas indígenas que son hablantes de una lengua y que son analfabetas dentro de este universo de analfabetismo.

Segundo, porque cuando hablamos de población indígena hay gradientes de asimilación lingüística, por decirlo de alguna manera. No todos los hablantes de lengua indígena son monolingües, muchos de ellos son bilingües o tienen un cierto grado de bilingüismo y el método puede ser útil donde hay una población bilingüe. Tercero, el método ayuda al aprendizaje del español. Al alfabetizar en un método en castellano permite a mucha de esta población castellanizarse.

Y por supuesto, nosotros lo hacemos desde una perspectiva y un enfoque intercultural que significa el reconocimiento de la otra cultura. No es la imposición de la lengua hegemónica por encima de la otra lengua, sino el reconocimiento de ésta; incluso ahorita estamos preparando un material de apoyo, escrito, que ayude a la bialfabetización para aquellas personas que tienen dificultad con el castellano. Otro argumento es, no solamente estamos utilizando el método *Yo, sí puedo*, estamos usando la palabra generadora, pero a partir de este año y pronto, a través del IEA podremos incluir lo que le llaman el modelo de Mejoramiento para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

Sin embargo, pones justamente y hay que hablar del otro lado del asunto; no es fácil. Ni siquiera hablando de bialfabetización el uso del método *Yo, sí puedo* resulta fácil. ¿Qué complicación concreta tenemos? Este método no se adapta de manera específica a la lengua; no funciona para los monolingües. Tenemos que estar trabajando en la alfabetización en lengua materna pero no sólo, si no que más adelante tendremos que estar enseñándole la alfabetización en español para que la persona se considere cien por ciento alfabetizada.

Según la norma nacional, si se alfabetiza en su lengua, no está cien por ciento alfabetizada, ¿por qué? Porque muchas veces esa lengua no sirve para la vida cotidiana. Muchas veces tiene que utilizar el español para hacer un trámite, para hacer un procedimiento, de forma que tenga que aprender el español.

J: Ahora que lo mencionaba, ese factor es muy importante, el tiempo y también es una preocupación. Sabemos que el método (Yo, sí puedo) también ha sido reconocido por la rapidez de diecisiete semanas; entonces, cuando se conjugan todos los factores, el trabajo, la familia, la pobreza, ¿qué pasa? Usted mencionaba también palabras clave, alfabetizar, castellanizar, bialfabetizar y se dice también que no se han encontrado las respuestas. Se sabe que hay problemas, que el método tampoco trabaja por sí solo, pero para ustedes, ¿cuáles serían las causas?

A: Causas cuáles, ¿las que obstaculizan? Están en un círculo vicioso, tienen que ver con muchas cosas y en ese sentido nos vamos a meter en honduras pero es parte del chiste.

Sí sabemos las causas, conocemos la problemática, ¿cómo le vamos a hacer para nosotros resolver el problema en los hechos? La alfabetización no es un asunto de teorización, de decreto, de declaraciones, hay que llevarla a cabo y , en este sentido, los principales problemas que tienen que ver con el analfabeta, pasan por problemas productivos, por problemas de carácter reproductivo y por problemas de carácter cultural.

Son abismos, ¿por qué? Porque estamos hablando de personas que pueden tener problemas de desnutrición intergeneracionales, su abuelo, sus bisabuelos, fueron desnutridos y pueden llegar a tener incluso limitaciones de carácter físico, de atención.

Tiene que ver también con las inequidades económicas, gente que no tiene dinero para llevar a sus hijos a la escuela, o para tener a los hijos en la escuela; digamos que para mí, en esta problemática están inmersos estos tres aspectos, cuestión productiva, reproductiva y cultural que atraviesa por las otras dos, porque es transversal. La inequidad o la equidad, el manejo de la equidad tiene que ser un manejo de carácter transversal.

Respecto del asunto cultural que tiene que ver con la inequidad de género , es desde la causa misma del analfabetismo y hay otras causas que son de carácter estructural, que tienen que ver con que dentro de quince años, el que nació hoy y no va a la escuela es el analfabeta del futuro.

J: La situación se torna más ríspida cuando se mete la variable población indígena, lenguas indígenas, ¿qué pasa aquí en SCLC? según lo que yo he estado investigando por estadísticas del INEGI, de la CONAPO, encuentro que casi la mitad de los habitantes pertenecen a una etnia indígena. Aquí viene otro momento decisivo: los instrumentos, ¿cómo se determina quién es analfabeta, quién hablante de lengua?, ¿cómo pasan estas cosas?

A: No en todos casos. Yo creo que ustedes lo vivieron; (la lengua materna) está muy arraigada, no sólo arraigada, sino que hay gente que es, que no tiene la capacidad de desenvolverse en español, no porque incluso no tenga el interés de aprender el español, sino que no tiene las herramientas.

Mira, ahí es muy complejo. Yo incluso no estoy solamente por la alfabetización en lengua materna, porque la lengua materna, las (lenguas) mayas, estoy hablando de tseltal y tsotsil que son las más escritas y que han tenido su primer gradiente de integración ha sido la iglesia y los materiales religiosos, la Biblia, la Atalaya o lo que oralmente se produzca, pero no es tal que la lengua ágrafa tsotsil sea graficable, escribible todavía. Ahora, lo ideal es que tengamos, que ofrezcamos todos los métodos con todas las variables posibles para aquéllos cien por ciento monolingües que tengan que aprender cien por ciento tsotsil. Ahí está el MEVyT indígena, ya estamos tarde; eso también te lo reconozco: procedimientos, burocracia nacional y no lo tenemos todavía sobre el terreno.

Segundo, yo sí creo que de ninguna manera pueden ser desaprovechadas las herramientas que ya existen y, por lo tanto, hay que buscar su asimilación a través de la alfabetización.

Hay un método, que te voy a dar el dato, seguramente lo conoces, se llama método de alfabetización del CONAFE; a nivel de método es una chulada, ¿quién lo aplica?, ¿quién lo aprende lo suficientemente bien para que sea transferible? Pues ahí se ha topado con pared el CONAFE.

Un poco tratando de llegar al fondo de lo que preguntas: No hemos resuelto el problema. Tendríamos que resolver asuntos de carácter sistémico, estructural.

Este problema pedagógico se acrecienta cuando llegamos al terreno cuando nos damos cuenta que, para llegar a los monolingües, resultan que viven hasta allá arriba, entonces se atraviesa la geografía. En el caso de la alfabetización en lengua atraviesa por este asunto lingüístico natural de una lengua distinta, atraviesa por la geografía de las comunidades.

Este gran problema está lejos de ser resuelto en su totalidad. ¿Qué es lo que hemos logrado? Avanzar en la constitución de los métodos que no están todavía distribuidos, avanzar en la construcción de métodos de bialfabetización o que por lo menos facilitan la bialfabetización y está pendiente, junto con los acuerdos de San Andrés, el ejercicio de los derechos indígenas en su cabalidad, para que puedan tener acceso a la comunicación, educación, alimentación y ahí me estoy yendo al extremo.

Hay un libro que hace referencia a un pasaje de Paulo Freire. Él dibuja un muñequito con un arco y una flecha y al lado aparecía un hombrecito con un rifle; le pregunta a la concurrencia, ¿quién es analfabeta? Un campesino levanta la mano y responde que el del rifle. Yo te preguntaría a ti, ¿el del rifle?, ¿quién crees que puede ser analfabeta de estos dos?, ¿uno que tiene un arco o una flecha?

J: Es que podría pensar, el del rifle –evidentemente- viene de una comunidad que tiene un alfabeto, pero él no lo conoce. Ése es el verdadero analfabeta.

A: Ése es el planteamiento. El problema del analfabetismo es de los alfabetizados. Las verdaderas campañas exitosas de alfabetización, quiero pensar en la de Cuba, en el sesenta y uno, no hay dinero que alcance. La alfabetización no se resuelve con dinero, no sólo con dinero.

Ahorita tenemos una experiencia con COBACH. Ahí participaron los alfabetizadores sin cobrar un solo peso, pero el hecho de que no se cobre no significa que la alfabetización no tenga costo. Debe haber una relación proporcional entre el índice de analfabetismo y el monolingüismo, pero hay un dato que no está en el INEGI, esos datos son a partir de niños de cinco años y por lo tanto no se puede embonar el universo.

J: Esa es otra cosa que observé, la falta de parámetros para definir el monolingüismo.

A: Existen herramientas para eso; el INEA tiene un diagnóstico pero no han diseñado los reactivos. Estamos en pañales, no creo –y aunque mi deber político sea decir que todo está muy bien y ciertamente estamos mejor que en otros años- pero está el método sobre el terreno tú has visto cómo se ha topado con pared en situaciones de alto grado de monolingüismo, pero también -que quede claro- no está pensado ni diseñado en Chiapas para ser aplicado con monolingües; dos, lo probamos donde funcione con bilingüismo, lo cual no quiere decir que funcione al cien por ciento.

En tercer lugar queremos apuntalar esto con un cuadernillo para apoyar el bilingüismo y cuatro, necesitamos desplegar los métodos que están hechos para esto, con el consabido reto de que sea en corto tiempo porque, aún teniendo la herramienta, no es funcional-

Como Consejo buscamos que lo que los alumnos aprenden en materia de lecto-escritura lo usen. El otro asunto es nuestros jóvenes, cómo pueden valorar la alfabetización, si no leen. No leen, de verás, nada más leen los letreros, entonces no podemos ver la alfabetización como una cápsula, también tiene que ver qué tanto estamos sensibilizados.

Tenemos veinte cinco mil analfabetas alfabetizados el año pasado, lo que significa que revertimos el índice menos de un punto porcentual, sin tomar en cuenta el incremento en el rezago; de tal manera que yo me atrevería a decir que estamos conteniendo el problema para que no crezca, pero tenemos que revertirlo.

J: ¿Cuáles serían las fortalezas del Consejo?

A: Uno, que estamos fortaleciendo las funciones de este gran brazo operativo que es el IEA. Un segundo logro es que tenemos una presencia que permea no sólo en los medios sino también en la opinión popular respecto a una acción de gobierno, también que ya hay un camino para trabajar con otras dependencias. Otro logro es que estamos sensibilizando a la sociedad; también la vinculación que tenemos con otras instituciones como la UNAM.

También el conocer nuestras herramientas, probar el método *yo, sí puedo* y conocer sus alcances, pero también como sus límites, así como los de *la palabra generadora*

J: Gracias por su tiempo. Ha sido muy útil y también para mi este trabajo significa abrir brecha.

Lic. Alejandro Venegas Becerra

Jefe del Departamento de Servicios Educativos del IEA

Y

*Asesor del Lic. Alejandro Alarcón durante la fase de instrumentación del método
“Yo, sí puedo”*

Datos personales

Fecha: 02 de mayo de 2008. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Edad: 47 años

Lugar de origen: La Paz, Baja California.

Nivel de estudios: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas, UNAM.

Lenguas que habla: español.

Alejandro: **A**

Janet: **J**

J: ¿Cuál fue su función dentro de este proceso de alfabetización?

A: Primero, establecer los mecanismos para la ejemplificación del universo del trabajo; segundo para ver hasta dónde esta metodología podía ser aplicable, operable y exitosa en este contexto, conocer la cobertura y el alcance que se podía tener con ella.

Al principio fui muy escéptico del modelo; llevo un rato en esto y sé que el analfabetismo no es cuestión de método. Aquí en Chiapas los analfabetas en muchos lugares no están en contextos letrados. No hay que leer, no hay calles que caminar, no pasa ningún transporte, o sea el contexto no tienen ningún

portador de texto y, aunque es importante, en algunas latitudes pierde sentido; eso no quiere decir que no sea importante, sino que la aplicación se convierte en algo falto de respaldo.

El método, con el manejo de la televisión logra una buena penetración en la población.

J: Cómo se eligieron los municipios en los que se focalizó la atención con el método?

A: Hubo dos criterios. El primero, que fueran municipios donde hubiera la necesidad de tener fortalezas, instituciones aliadas que apoyaran el trabajo. Otro criterio fue municipios que tenían que ser atendidos por una u otra circunstancia política. También se considero el tamaño, hubo dos municipios grandes, San Cristóbal y Tuxtla; después dos intermedios, Jiquipilas y Acalá y dos pequeños, Totolapa y Osumacinta. Con eso se obtuvo una muestra medianamente representativa sobre el comportamiento del modelo.

J: Ahora que ya se terminó este primer proceso, ¿cómo percibe usted los resultados?

A: La bondad del método es que logra la rápida incorporación y una permanencia más fuerte que con el modelo tradicional que se trabaja. La desventaja es que el perfil de salida que tiene es menor que el que se logra alfabetizar con el método de la palabra generadora; este método, por el tipo de ejercicios que trae, genera otra serie de habilidades que le dan un perfil de salida más competitivo que el que da “Yo, sí puedo”. En éste hay menos ejercicios, parece mentira pero eso ayuda mucho y facilita el proceso posterior de apropiación de las grafías.

Por eso se pensó en el método integrado, que rescata las bondades de cada uno.⁸⁷

J: Y en este esquema, ¿qué pasa con las lenguas indígenas?

A: Nosotros buscamos que las personas involucradas que atienden áreas de lenguas indígenas conozcan éstas. ¿qué pasa si no lo hacen? Pues hay una fractura.

⁸⁷ Se refiere a la estrategia integral “Jaime Sabines” que consiste en la integración de los métodos “Yo, sí puedo” y “La palabra generadora”.

Debemos reconocer que la lengua franca es el español; podemos pensar en una primaria, en una secundaria, en una preparatoria, hasta en una universidad en tsotsil, pero qué pasa al insertarse en el campo laboral. Las lenguas deben preservarse y los integrantes de la comunidad lo hacen, pero eso que te menciono no es factible.

J: Bueno, después de lo sucedido, los resultados no fueron los esperados, qué hacer entonces, ¿invertir para que el método sea traducido a lenguas indígenas, invertir en otros materiales?

A: Podría ser. Ahorita llevamos en el modelo de MEVyT (Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo) bastantes avances en lengua indígena. Ya antes se quiso hacer una palabra generadora en lengua, pero fonética y gramaticalmente no funciona, porque hay monosílabos que ya son palabra, por ejemplo tortilla, “wa”. Y las sílabas wa, we, wi, wo, wu, ¿qué serán? Entonces, ya no funciona.

J: ¿Cuál sería la palabra clave, si es que existe una, para encontrar la posible solución?

A: Para mí sería la voluntad del adulto, quizá a través de que se vuelva una necesidad, de que la educación sea un eje transversal de todos los programas de carácter social y productivo, no lo sé, puede ser a través de que verdaderamente se vuelva una necesidad. Si la gente tuviera necesidad de alfabetizarse, como presión social, no tendríamos este problema, la gente vendría y buscaría, pero aquí es al revés.

La gente no está conciente que verdaderamente puede cambiar su vida; yo he escuchado a mucha gente mayor que son narradores excelentes, ellos podrían ser unos literatos excelentes, pero ¿por qué no? Pues porque no saben leer ni escribir.

Edith López Hernández

Facilitadora

Datos personales

Fecha: 28 de abril de 2008.

Lugar de origen: San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Edad: 24 años.

Nivel de estudios: primaria; actualmente estudia 1er grado de secundaria abierta.

Lenguas que habla: tsotsil y español.

Participación en CHISPA

Grupos atendidos: 5

Zona: Norte

Número de beneficiarios: más de 50 personas

Perfil de los alumnos: en su totalidad indígenas tsotsiles; la mayoría monolingües.

El rango de edades fue de 17 a 65 años. Mayor presencia femenina.

J: Janet

E: Edith

J: ¿Cómo te sientes ahora que ha terminado el proceso de alfabetización, Edith?

E: Estoy feliz; hace un momento se me acercó una persona y me dijo que ya sabía leer, vino a preguntarme por más letras. La gente se pone muy feliz cuando ya conoce algunas letras y eso es muy bonito.

J: De todos los alumnos que estuvieron en tus grupos, ¿cuántos podrías decir que se alfabetizaron?

E: Más o menos cuarenta; algunos se decepcionaron se frustraron luego luego, se rindieron muy fácilmente. Creo que sí, alrededor de cuarenta. Algunos fueron analfabetos puros y otros que medio conocían las letras, porque algunos decían que sí sabían las letras, pero no sabían cómo escribirlas o cómo conjugarlas, como formar palabras.

J: ¿Qué fue lo más difícil para ti dentro de este proceso de alfabetización?

E: Para mí es un reto que me ha gustado. Lo más difícil es que pensé que no tenía el valor de ayudar a las personas que aprendieron, lo segundo fue convencerlos; lo tercero fue que las videoclases son español y las tuve que traducir al tsotsil, pero fue un reto que me fue dando valor, mi autoestima estaba muy baja, yo también me superé y lo hice conjuntamente con ellos (con los alumnos).

También los alumnos sabían español, medio le entendían; cuando nosotros oímos hablar a alguien en español velozmente tenemos que traducirlo, es muy difícil en las videoclases ellos también fueron entendiendo algunas palabras.

J: Y tú veías la videoclase antes, ¿cómo le hacías? Sé que hay cosas que son bien diferentes, que no existen en tsotsil, que no se pueden explicar tan fácil porque son otras realidades.

E: Fue muy difícil; yo tengo dos niñas, tengo mi trabajo, soy artesana, mi casa. Entonces no tenía tiempo para sentarme a ver la clase, veíamos juntos la clase y al término de la sesión ya lo traducía a como se podía.

Algunas cosas que no existían las asimilé; por ejemplo yo no sé que se haya traducido loro. Para mí es loro, mis padres no me dijeron que eso era algo que tenía otro nombre. En una clase aparece loro y yo lo traduje como lo verde, que en tsotsil es *yaxal* y pájaro, que en lo general se les dice *mut*; entonces los conjugaba “pájaro verde” y ellos lo entendían así, todos se reían cuando lo traducía. Como mujer indígena lo digo, hay cosas que no conocemos en español, pero las practicamos muy bien, aunque no conozcamos las palabras.

J: A pesar de que las clases estaban en español ¿cómo fue el trabajo con el método?, ¿cómo reaccionaron las personas?

E: Sí las veían porque les llamaba la atención la tele, pero a veces se aburrían, cuando eso pasaba yo paraba la clase y me ponía a hablar, después cuando ya los veía motivados, tuve tres hombres, para mí eso es una obra realizada porque convencer a un hombre indígena es tan difícil. A veces sólo querían ver una clase porque estábamos llevando doble clase, con la traducción.

J: Además de la cartilla, ¿tú elaboraste algún material?

E: A veces llevaba cartulinas y escribía las palabras en rectángulos en círculos, con su traducción abajo. Más lo hice oralmente, explicándoles.

J: ¿Cuáles fueron los motivos más comunes por los que los alumnos desertaron de las clases?

E: Yo trataba de motivarlos, pero a veces sus propias familias los desmotivaban: “tú para qué vas, si ya tienes edad, a poco en tres meses vas a aprender a leer” y a escribir, a poco el gobierno te va a dar un trabajo o un cargo, para qué vas a ir a perder tiempo” eso era lo más común y también que nadie les había dicho que eran inteligentes, que valían como personas ni que era necesario que aprendieran a leer y a escribir.

Yo les dije que a mí tampoco me iban a pagar que sólo lo estaba haciendo con un corazón sincero, y ello se dieron cuenta decían: “cómo ella que tiene dos niñas, a pesar de todo ella nos está ayudando y nosotros estamos rechazando esta ayuda de una persona sincera y a lo mejor ya no venga nadie a ayudarnos”.

J: Desde tu experiencia, ¿cuáles serían los obstáculos de la alfabetización, en general?

E: La diferencia estaría en que la gente se dejara convencer. Y si hubiera unas clases en español sería mejor, porque ellos se desesperaron y eso llamaría más la atención. Si yo no hubiera hecho lo que hice, esas pocas personas no se habrían alfabetizado, yo dije tengo que dar lo mejor y lo poco que tengo y sí lo logramos.

Casi nadie quiere participar, cuando íbamos a ver a las personas para que nos ayudaran, lo primero que nos preguntaban es cuánto les íbamos a pagar, y claro el dinero es necesario, pero lo más bonito es que ayudes a una persona; me sucedió con una persona, le dije ésta es la letra “A”, me quedó mirando, me sonrió y me dijo: ¡ya la conozco! Eso es lo que te llena, eso no se va fácilmente, no se pierde fácilmente; esa mirada, ese “gracias por haberme ayudado a leer y escribir” me lo llevaré hasta el día que no exista más en esta tierra. Hay muchos obstáculos, pero si yo hubiera hecho caso de esos obstáculos no lo habiéramos logrado.

J: Edith, tu voluntad es muy grande, tu capacidad pero además, ¿qué tipo de ayuda u orientación recibiste por parte del equipo cubano?

E: Bueno una sola capacitación y nos motivaron, nos dijeron cómo animar a las personas, pero digo invitación es cosa muy diferente a convencer haciendo memoria fueron dos veces.

J: Tú, ¿tenías alguna experiencia en educación antes de esto?

E: No. La verdad tenía miedo, a veces la gente dice que nosotros no sabemos que los de afuera y los que vienen de más lejos sí saben, pero un indígena, no. Y más que yo, para acabarla de rematar era mujer, pues pensaban que qué iba a saber pero como dice el programa yo creí que sí podía, debía hacer la diferencia, salir del montón y sí. Motivación y capacitación sí hubo, pero alguna persona indígena o alguien que me dijera cómo hacerle, pues no; yo sola tuve la iniciativa.

Mi trabajo llamó la atención, grabaron mi clase y luego me hablaron para entrevistarme en la tele, en Tuxtla; me dijeron que estaba haciendo algo muy importante, algo que nadie más estaba haciendo, una bialfabetización. Yo no sabía el nombre de eso en español, pero lo estaba haciendo, como hace rato te decía.

También esto es gracias a mis padres que me dieron educación y me llevaron a la escuela, me dieron lo que pudieron; no culpo a mis padres, ni al pasado; es presente, estoy viva.

J: Muchas gracias por tu tiempo, por el espacio, por compartir tu experiencia.

E: Un mensaje para los estudiantes como tú, los admiro mucho, saben cosas y tienen mucho que dar. Gracias también a ustedes.

Mateo Gómez López

Facilitador

Datos personales

Fecha: 29 de abril de 2008.

Lugar de origen: San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Edad: 19 años.

Nivel de estudios: sexto semestre del bachillerato, con la especialidad en turismo.

Lenguas que habla: tsotsil y español.

Participación en CHISPA

Grupos atendidos: 1

Zona: Norte B

Número de beneficiarios: 20 personas.

Perfil de los alumnos: en su totalidad indígenas tsotsiles, la mayoría monolingües. El rango de edades fue de 16 hasta 50 años. Mayor presencia femenina, sólo un hombre.

J: Janet

M: Mateo

J: ¿Cómo decidiste participar en este proceso?

M: Fue por parte de la escuela, por lo del servicio social que nos convocaron para participar.

J: Durante el proceso de alfabetización, ¿recibiste capacitación o asesoría?

M: Sí; primero los asesores cubanos llegaron a las instalaciones de mi escuela, después en las oficinas del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización nos explicaron cómo funcionaba el método.

J: Plátame un poco del proceso, ¿cómo fue el trabajo?, ¿cómo respondió la gente ante el método?

M: Bueno, quedaron impresionados porque es de videoclases y les llamó la atención.

J: ¿Cuáles fueron los obstáculos que enfrentaste?

M: A veces los alumnos no llegaban y se tenían que repetir las clases y los otros que ya iban adelantados se atrasaban. [...] Otra fue que las señoras no hablaban español, no sabían las palabras no de qué se trataba; yo les traducía, les daba ejemplos para que pudieran entender. Al final comenzamos a utilizar otra estrategia, porque las clases iban muy rápido. Buscaba ejercicios, sacaba copias con la letra que veíamos.

J: Me comentabas que de veinte alumnos, quince concluyeron, ¿cuáles fueron las razones por las que abandonaron el curso?

M: Por trabajo y como eran señoras pues porque tenían que atender a su esposo y sus hijos.

J: Después de concluir el trabajo, ¿cuál sería tu opinión sobre el método?

M: Yo aprecio mucho las acciones porque gracias a este programa de gobierno pretende ayudar a disminuir el número de gente analfabeta; Chiapas ocupa el primer lugar en esto.

El método, en mi opinión, falta ampliar más los contenidos, es muy corto; necesita también de ejercicios.

J: Para ti, cuál sería el mayor obstáculo que enfrenta la alfabetización aquí en San Cristóbal.

M: La gente no puede por falta de dinero, más bien porque son gente de bajos recursos y viven en zonas rurales.

J: Muchas gracias por tu apoyo, es muy importante conocer tu participación como joven estudiante que habla dos lenguas, que participa en este proyecto. Gracias, Mateo.

M: De nada, es un gusto compartir mi experiencia.

Marcelino Ruíz Díaz

Facilitador

Datos personales

Fecha: 26 de abril de 2008

Nombre:

Lugar de origen: San Andrés Larrainzar, Chiapas

Edad: 27 años

Nivel de estudios: 3er semestre de la licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional

Lenguas que habla: tsotsil y español

Participación en CHISPA

Grupos atendidos: 3

Zona: Norte B

Número de beneficiarios: 24 (5, 12, 7)

Perfil de los alumnos: en su totalidad indígenas tsotsiles; la mayoría monolingües. El rango de edades fue de 16 a 50 años. Mayor presencia femenina.

Janet: **J**

Marcelino: **M**

J: Marcelino, me gustaría comentar un poco sobre tu participación en programas de alfabetización, ¿tienes alguna experiencia previa en este ámbito?

M: Estoy prestando mi servicio frente a grupo, como parte de mi formación de educador. Ya tenía un poco de experiencia, estrategias de cómo ir enseñando, aunque es un poco diferente porque no es lo mismo enseñarle a un niño de seis años que enseñarle a un adulto de treinta, cuarenta o cincuenta años; es decir, es muy diferente.

J: ¿ Y trabajaste por ejemplo en INEA, CONAFE o algo así?

M: No, en ningún momento CONAFE, pues a lo mejor no sé, no le encontraba yo chiste; el asunto es que no estuve en ninguno de esos programas.

J: Bueno, Marcelino, ¿por qué elegiste participar en CHISPA?, ¿cuál fue la razón?, ¿cómo fue tu ingreso al programa?

M: Desde que supe del programa me llamó la atención, más que nada para ayudar a la gente que no sabe leer ni escribir, me gustó ayudar la gente. Luego, después de que me contrataron, gracias a las personas que tenían que ver en el programa, me ubicaron en las zonas indígenas y eso, facilitó bastante porque mucha gente no hablaba ninguna lengua y les dificultaba la comunicación.

J: ¿Y el motivo de tu salida del programa fue por el recorte de presupuesto que hubo o por otros proyectos y planes personales?

M: No, principalmente por el presupuesto. De hecho, sí de repente se me complicaba el tiempo porque tenía otras actividades en la mañana, pero igual hicimos el esfuerzo de sobresalir, de dedicarnos un ratito en las tardes.

J: Durante tu estancia en el programa y alfabetizando, ¿recibiste alguna capacitación?

M: Sí, siempre se nos dio capacitación previa, aunque no fue concreta, pero como ya tenía yo más o menos la experiencia, ya no me complicaba tanto; sabía cómo hacer la planeación de las actividades, las clases y, sobre todo, cómo darle confianza a las personas y motivarlas. Más que nada, como son personas grandes, repito, no es lo mismo educar a los niños chicos y a la gente grande. Pero sí, siempre nos dieron las indicaciones básicas que se tienen que respetar en ese programa.

J: Bueno, en general y después de esta experiencia, ¿qué nos puedes comentar del proceso de alfabetización?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué observaste?

M: Mira, pues te podría decir que, desde mi punto de vista, se vio la necesidad, se vio que hay muchos analfabetos; yo pensaría que el programa siguiera, pero, lamentablemente, hubo recorte de presupuesto y pues lo que se hizo no quiere decir que ya quedaran satisfechos (los beneficiarios) y , hasta incluso, hay gente que no supo al momento cuando comenzó a operar el programa y se enteraron hasta ahora que ya no está operando.

¿Cómo me siento? Te puedo decir que feliz y tranquilo, y me siento muy agradecido con la gente también, porque no es fácil para ellos, como son gente grande, tienen sus compromisos en sus trabajos y otros.

Te cuento un poco de la experiencia. He encontrado mujeres que ya no las dejaban estudiar sus esposos y nos dimos a la tarea de convencerlas a ellas y al marido para que le dieran “chance” a sus esposas de que llegara un rato a tomar clase; entonces, desde ese punto de vista, me siento tranquilo, me siento feliz, sobre todo, porque la gente se dio a la tarea de aprender algunas cosas. Desde esa parte, me siento tranquilo..

J: Muy bien, Marcelino. En cuanto al trabajo con el método *Yo, sí puedo*, ¿cómo fue para ti el trabajo con este método y cómo respondieron los alumnos?, ¿qué pasó?

M: Mira hubo algunas dificultades, como siempre. En algún momento pensé que iba a funcionar, así como venía siendo; pero, lamentablemente, no sé, no te puedo decir en qué falló y por qué, bueno, eso sí no.

En cuanto a la gente, pues bueno, les llamó la atención, se vio que sí. No sé, hubo más o menos un 80% del logro de lo planeado. Desde mi punto de vista fue muy interesante y pues la gente también se dio a la tarea e hicieron el gran esfuerzo, hasta donde se pudo.

J: Claro. Con respecto a lo que hablábamos de que la mayoría de tus alumnos eran hablantes de tsotsil, ¿qué pasó?, ¿cómo fue tu experiencia? Como sabemos, el método está en español, ¿qué tan difícil fue el trabajo para ti que conoces las dos lenguas y tuviste que fungir como traductor? Me imagino que aún así había algunas situaciones que no podían traducirse al tsotsil o no podían explicarse, no sé. ¿Cómo percibes el trabajo desde ese punto de vista, el de la lengua?

M: De hecho, cuando yo entré al programa, el grupo ya estaba formado. Como tú dices, la comunicación, sobre todo, al traducirlo. Entonces, al menos yo hice el doble esfuerzo, traté de traducirles y al hacer esa traducción, obviamente le facilita mil veces a la gente.

Por ejemplo, le das un nombre de un animal que realmente no saben qué es, no más así; entonces, así quedan, como sorprendidos, pero al decirle en lengua en el idioma que hablan pues, obviamente, sí se les facilita bastante.

Para mí fue muy importante la comunicación; se puede decir que al tener un grupo que habla lo que hablas tú también, tu idioma.

No es lo mismo uno (alfabetizador) que nada más hable español mientras que el grupo, no. Me he encontrado con algunas mujeres que totalmente no saben el español y ha habido algunos alfabetizadores que no dominaban ninguna lengua; yo vi que era muy difícil pues obviamente no había ninguna comunicación, y obviamente la gente no va a comprender.

J: ¿En algún momento sentiste tú mismo algún problema?, ¿que dijeras esto es algo que yo no puedo, que no sé cómo tratar?

M: El método está totalmente planteado en español, y no por el hecho de que yo hablo español ya sé de todo, no. Siempre hubo esas dificultades, pero sí surgió en algunas ocasiones e igual tuve que acudir con las personas que nos capacitaban y fui a consultar cómo se podía trabajar en ese caso.

J: De los resultados obtenidos, ¿Cuántos de tus alumnos aprendieron a leer y escribir o qué avances observaste?

M: Avances sí hubo, se podría decir que del número de gente que te di al principio (24 personas) hubo un 70 u 80% que sí lograron; sobre todo, también como hay gentes que son más jovencitos que otros y ellos tienen la capacidad de captar las cosas.

Me encontré con gentes que estudiaron primer grado (de primaria) aunque no lo terminaron; otros entraron en segundo y no terminaron, pero si hicieron primero; por lo mismo, ya sabían la motricidad a comparación de la gente de cincuenta años que ni agarrar el lápiz sabían.

Tampoco te puedo decir que fue del 100% el logro, por lo mismo, pero por eso sí digo que me siento orgulloso, y repito que la mayoría del grupo sí tuvieron facilidad de redactar ellos mismos la carta que se les pidió al último. Entonces, pues sí me di cuenta que ya podían redactar; obviamente, sí nos preguntaban: “ en español,

¿cómo se dice esto?”, pero ya se ve que ellos mismos lo están desarrollando, por eso yo les digo que sí hubo avance.

J: Ya me decías de la edad -lo cual es muy cierto-, del método, ¿qué otros obstáculos viste tú en esos alumnos que no lograron terminar con tanto éxito?

M: Bueno, pues generalmente lo del trabajo, porque la verdad prácticamente, en todos los grupos que estuve atendiendo, todos trabajan.

Ése fue el obstáculo, porque muchos faltaban y me decían: “oye maestro ya no puedo llegar porque no me dan permiso en mi trabajo” o “mañana voy a salir tarde”, sobre todo, ése fue el obstáculo.

Aunque nosotros tratamos de hacer lo más posible, o cambiar el horario, por lo menos, pero es que yo también trabajo todo el día y, por lo tanto, también, no puedo. Y también hay gente que dice “Yo trabajo y llego cansado y como que no dan ganas de venir”-

J: Ya después del proceso, ya después de unos meses que se dio esta alfabetización, tú personalmente, de lo que observaste, de lo que conoces, de tu experiencia, cual es tu apreciación sobre el método cubano, digamos las cosas buenas, las cosas malas,

M: Bueno, las cosas buenas es de que ojalá que realmente no quede así. No sé, había rumores de que ya se iba a hacer cargo el IEA o algo así, no lo sé.

Ojalá que sí, sé que mucha gente todavía tiene ganas de seguir estudiando, pero –lamentablemente- ya no se pudo seguir y todas las cosas que no se logró, pues si se pudiera recuperar, pues mejor todavía, para ir disminuyendo el número de analfabetos.

J: Bueno, ya para cerrar, para concluir, para ti que tuviste esta experiencia de alfabetización y estás ahora trabajando en proyectos de educación, ¿cuál sería el mayor problema o los problemas de la alfabetización? pensando específicamente aquí en Chiapas, en San Cristóbal –que es el municipio donde se trabajó.

M: Más que nada la marginación, la economía, sobre todo, la pobreza. Te das cuenta que hasta los niños pequeños los llevan los padres a trabajar, ¿por qué?, porque para sobrevivir con la familia se ven en la necesidad de salir a trabajar fuera del lugar. Sí, la marginación es un obstáculo, la falta de atención de las

instituciones, la educación, desnutrición, también, es una parte; los principales son éstos.

J: Muchas gracias Marcelino por compartir tu experiencia.

3.4 CHISPA: resultados del ejercicio 2007

En general, los resultados obtenidos estuvieron muy por debajo de los objetivos planteados por el consejo. Las fuentes de los datos citados a continuación fueron esencialmente los concentrados de datos que tuvo a bien proporcionarme la Psic. Patricia López Jiménez, coordinadora de alfabetización de San Cristóbal de las Casas.

A nivel estatal, según los datos proporcionados por CHISPA, mismos que fueron presentados ante los responsables del programa “La UNAM en tu comunidad, en marzo pasado, se dan los siguientes resultados:

ESTATAL	
Población total atendida	9, 823
Alfabetizados	5,264
Bajas	4,559

Del número de alfabetizados se captaron 4, 499 para continuidad con el IEA.

Resultados generales de alfabetización en el municipio de San Cristóbal de las Casas

CHISPA	
Beneficiarios inscritos	2920 (100 %)
Bajas	1415 (64.79%)
Alfabetizados	1028 (35.21%)

Distribuidos en:

Grupos	270
Cerrados	48
Concluidos	212
cereso 2 aulas, 5grupos	81 inscritos 33 bajas 48 alfabetizados

Según las estadísticas, el número total de analfabetas en la entidad es de 15,445. Los beneficiarios atendidos (2920) en la zona representan tan sólo el 18.91% de ese total. Ahora bien, el número de alfabetizados es el 35.21% con relación a la cifra de personas inscritas. Si observamos este número en proporción al total de analfabetas a nivel municipal, tenemos una cobertura de la problemática del 6.66%.

Estado de resultados de la Zona Norte B

(Al 14 de marzo de 2008)

La siguiente descripción es de la zona en la cual trabajé.

Equipo de trabajo:	
Estructura de zona	4
Brigadistas	5
Monitores	6
	TOTAL 15

*Facilitadores o voluntarios*⁸⁸:

32 personas (22 hombres, 16 mujeres) Entre estudiantes, voluntarios, y equipo de brigadistas.

En el informe citado se incluye esta breve descripción de la dinámica de grupos.

BENEFICIARIOS:

Desde que se iniciaron las actividades hasta la fecha arriba señalada, se registró la inscripción al programa de 479 personas, las cuales formaron parte de los 38 grupos que fueron abiertos en 28 puntos de alfabetización.⁸⁹ Cabe destacar que en su mayoría –un 95%– los beneficiarios fueron mujeres de entre 22 y 40 años de edad. No obstante, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se registraron numerosas bajas, en total 311.

Aunque los avances son significativos, el trasfondo de la situación es preocupante, ya que las estadísticas reflejan que el 64.9% de iletrados no completó el proceso. Sin lugar a dudas y para buscar estrategias y acciones que den solución a la problemática de analfabetismo en la entidad, es menester indagar las causas que motivaron la deserción.

Por supuesto y como en muchos casos, las razones son de índoles diversas; sin embargo, entre éstas podemos citar las siguientes:⁹⁰

- TIEMPO. Los hombres debían dedicarse a sus actividades laborales, las cuales no se correspondían con los horarios de clase. En el caso de las mujeres, muchas de ellas eran amas de casa y sus obligaciones como tales las limitaban para asistir a clases.
- VIOLENCIA DE GÉNERO. Esposos y padres machistas que niegan el acceso a la educación a sus madres, esposas e hijas.
- PRACTICAS RELIGIOSAS. Este ámbito juega un papel determinante en la vida cotidiana de los habitantes, pues destinan gran parte de su tiempo a actividades de culto religioso.

⁸⁸ Es decir las personas al frente de los puntos de alfabetización.

⁸⁹ A veces, diferentes grupos operaban en un mismo punto de alfabetización.

⁹⁰ La información vertida en este apartado tiene sustento en los reportes entregados por los responsables a cargo, dichos reportes me fueron facilitados por la Dirección de CHISPA.

- **MIGRACIÓN.** En busca de empleo, la gente tiene constante movilidad a otros municipios y regiones, dentro y fuera de la entidad.
- **DISCAPACIDAD.** Los trastornos más recurrentes en este ámbito son sordera y ceguera.
- **PARTICIPACIÓN COMUNITARIA.** El número de alfabetizadores era reducido. En este tipo de programas, se requiere de un compromiso cívico; lamentablemente, la participación comunitaria no es la deseada.
- **LENGUA DE ALFABETIZACIÓN.**

La zona en cuestión, como muchas otras de San Cristóbal de las Casas, son habitadas casi en su totalidad por habitantes indígenas, lo cual acentúa el grado de monolingüismo. Los habitantes bilingües son menos y a veces también son analfabetas, situación que reduce la posibilidad de colaboración en estos programas.

En este rubro existen 3 apartados:

- El método está disponible sólo en español.
- Gran número de voluntarios desconocen la lengua materna de los alfabetizados.
- Los dos sistemas lingüísticos son disímiles.

En cuanto al 35% de personas alfabetizadas se observa la siguiente distribución en la zona Norte B:

	%	Cifra
Hombres (entre 17 y 45 años)	16.6	28
Mujeres (entre 20y 47 años)	83.4	140
	100	168

Las cifras presentadas dejan ver la penosa realidad a la que se enfrenta el trabajo de alfabetización. Al recabar información para este apartado me di cuenta que los datos que se tienen registrados en el interior del mismo Consejo están dispersos. Dentro de la organización del Consejo existe una Dirección de

Estadística y Análisis, la cual está a cargo de la licenciada Mariel Ordoñez Hernández.

En una ocasión sostuve una conversación con ella para solicitarle los datos necesarios para mi trabajo. Más allá de la edad, sexo u ocupación de los beneficiarios, le pregunté si tenía algún concentrado sobre el perfil lingüístico de éstos; es decir, si eran bilingües, monolingües y qué lenguas hablaban, o incluso – en algunos casos- sobre sus antecedentes académicos.

Amablemente, ella me invitó a revisar las bases de datos personalmente para extraer lo que considerara pertinente, pero en general me dijo que no contaban con los datos que yo le solicitaba, pues había sido muy difícil recopilar esa información, ya sea porque los mismos alumnos no la proporcionaban completa o porque los facilitadores, brigadistas y monitores no habían insistido en obtenerla.

Por algunas complicaciones de índole personal que obstaculizaron mi estancia en San Cristóbal, no pude revisar dichas bases, pero por lo antes referido por Mariel, me percaté de que la carencia de esta información es una deficiencia notable, ya que es parte de la descripción de la problemática atendida y, por esta misma razón, es parte de las necesidades de los alfabetizados y podría aportar evidencia para buscar alternativas de mejora en los procesos subsecuentes.

4. Algunas dificultades con la aplicación de *Yo, sí puedo* con indígenas tsotsiles: el esbozo de posibles alternativas

Verba volant,, scripto manent

Lo escrito permanece, las palabras se van

Sentencia Latina

Así como hablamos nosotros

se dice de otra forma.

Sebastiana

2007/11/05

4.1 El problema de la lengua: ¿Castellanizar o alfabetizar?

El problema de la educación indígena -particularmente en lo tocante al uso y aprendizaje de las lenguas maternas- data del periodo colonial. Con esto no quiero decir que antes de ese periodo no existieran formas de educación y/o aprendizaje de la lengua. Ciertamente, las había; pero su organización y manejo eran propios de las mismas etnias indígenas.

No ahondaré en este tema, ya que no es el objetivo de mi estudio; sin embargo, citaré –de manera sucinta- algunos datos históricos que permitan establecer el contexto de la situación actual de analfabetismo en Chiapas.

Tras la llegada de los españoles a nuestro territorio -y como es bien sabido y recordado por todos los mexicanos- las estructuras políticas, sociales, económicas, religiosas, culturales y lingüísticas sufrieron cambios, pues las prácticas indígenas cotidianas fueron suplantadas por las traídas del nuevo mundo.

Como en toda civilización, la iglesia desempeñó un papel preponderante en la organización del cosmos indígena y la pronta adopción de los modelos occidentales. Una de las primeras tareas a las que se dedicaron afanosamente primero los misioneros franciscanos y posteriormente los dominicos fue la de instruir a los indígenas en la doctrina cristiana. La evangelización propiamente dicha se inició en forma sistemática el año de 1545, cuando los dominicos de la orden de Predicadores (O.P.) se instalaron en la entonces Ciudad Real, hoy San Cristóbal de Las Casas, el 12 de marzo de ese año, dedicándose de inmediato a bautizar y catequizar a los conquistados.⁹¹

Esta labor –está por demás mencionar- se convirtió en nada fácil empresa. Además de la resistencia indígena, estos misioneros se enfrentaron a una diversidad lingüística que intentaron reducir a través del uso de una lengua general para fines de evangelización. ¿Cómo comunicar, cómo transmitir cualquier

⁹¹ Irma Contreras, *Las etnias del Estado de Chiapas Castellanización y bibliografías*, IIB/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (proimmse), 2001.

mensaje cuando se desconoce por completo la lengua del interlocutor? La evangelización se valió de diversos medios para lograrlo.

Por una parte fue necesario que los frailes desarrollaran una especie de “curiosidad lingüista”, la cual los llevó a interesarse y aprender algunos aspectos y particularidades de estas lenguas:

El hecho de que los educadores —los frailes— aprendiesen a expresarse en el lenguaje de sus discípulos constituyó el más decidido y útil intento de acercamiento.⁹²

Esta empatía lingüística dio pie al surgimiento de algunas gramáticas de lenguas indígenas que han servido como fuentes primigenias para el estudio de éstas. Estos esbozos son los intentos por fijar la oralidad, por comenzar la conformación de un sistema de escritura, hasta ese entonces, inexistente.⁹³

Según Irma Contreras:

La problemática de la evangelización radicó en la variedad de lenguas indígenas, algunas con vocabularios especiales o limitaciones determinadas por factores como la clase social, el sexo, la edad o el tono, razones que obligaron a los frailes a aprender las lenguas vernáculas, a idear diversos métodos didácticos y utilizar libros monolingües como enlace para posteriormente enseñar el castellano.⁹⁴

Según la autora, los frailes dominicos aprendieron el chanabal, chaneabal, chañabal, comiteco, jojolabal o tojolabal; chiapa o chiapaneca; cholti o chol; tzendal, zendal, tzeldal o tzeltal; tzotzlem, tzutuhil o tzotzil, y tzoque o zoque. Asimismo, ella se dedicó a la recopilación de diversos manuscritos, entre los que se encuentran: doctrinas, catecismos, confesionarios, sermones, artes o gramáticas, oraciones propias de la religión católica, vocabularios, diccionarios, etcétera.

⁹²En “Hacia el cristianismo y la sumisión, siglos XVI-XVIII” por Pilar Gonzalbo en *Historia de la alfabetización en México*, p. 14.

⁹³ Actualmente existen discusiones acerca del papel que jugaron los códices dentro de las prácticas de las civilizaciones prehispánicas. Ciertamente, estos fueron una forma de expresión y comunicación; un sistema de signos. María Bertely los define como “guiones para relatos orales”. Coincido con su postura y por eso me refiero a un sistema de escritura inexistente en aquel momento.

⁹⁴ Véase <http://proimmse.unam.mx/lasetniaspresenta.htm>

Es de suma importancia destacar que en Chiapas tuvo lugar un hecho particular, tales documentos son –en su mayoría- bilingües, redactados por los frailes con la finalidad de aprender las lenguas originarias, no para que los indios supieran el castellano. Con lo anterior se entrevé que tales obras representaron “un punto de partida”, antesala para la enseñanza del castellano, lo cual facilitó la comunicación entre indios y españoles. Se castellanizó y evangelizó al mismo tiempo; en décadas y siglos posteriores vendrían los intentos de educación de otra índole y con ellos, la alfabetización y sus propias implicaciones.

Quizá en este contacto se logró un sincretismo entre las lenguas, las interpretaciones y aproximaciones al mundo de ambas razas: una singular configuración de esquemas. Aunado a lo anterior, no debe pasarse por alto un hecho significativo para la relación entre la sociedad chiapaneca y la lengua escrita, me refiero a la llegada de la imprenta a este territorio.

Según José Martínez -investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH)- hacia 1826 llegó, “proveniente de Guatemala y a lomo de mula”,⁹⁵ la primera imprenta a Chiapas. El uso principal de ésta fue la edición de documentos religiosos. También se imprimieron algunos decretos y oficios gubernamentales. Gracias a la llegada de la imprenta surgieron dos periódicos; uno de ellos *El pararrayo*, cuyo tiraje circulaba en San Cristóbal de las Casas.

Como es de suponerse, al no existir medios impresos y de fácil difusión, el fomento y práctica de la escritura y la lectura eran sumamente limitados. Esto, de alguna forma, bien puede ser una causa que explique – o justifique- el rezago educativo persistente en la región.

Además, en el ámbito de educación indígena se habla de la creación de escuelas en los pueblos indios hasta el siglo XIX. Específicamente, en 1950 las instituciones educativas se “multiplicaron” gracias al INI (Instituto Nacional Indigenista), posteriormente llegaron a iniciativa de la SEP.⁹⁶

⁹⁵ “La edición de textos en Chiapas” en *La Palabra y el Hombre, Revista de la Universidad Veracruzana*.- trimestral, No, 140, octubre-diciembre 2006. pp. 17-19,

⁹⁶ Elsie Rockwell , “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas.” En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, María Bertely coordinadora, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México, 2007. p. 31.

Desde entonces, las demandas en educación han sido constantes; los problemas siguen enlistándose interminablemente. El verdadero meollo del asunto es que las deficiencias siguen siendo las mismas: pobreza, marginación, discriminación, falta de recursos gubernamentales.

Sería falso señalar que no han existido intentos por hacer frente a este rezago; sin embargo, ninguno parece haber sopesado la lengua vernácula. Frecuentemente, los programas educativos dirigidos a los indígenas se interesan en la parte lingüística como tal, pero sin abordarla en toda su magnitud, sin tener en cuenta el elemento cultural –e inseparable de la lengua- que muchas veces no rebasa los intereses meramente etnográficos:

Es indispensable conocer atentamente la cultura con la que se trabaja, de lo contrario, de nada nos sirve seguir reiterando el respeto de los valores autóctonos y la adaptación del *curriculum* al medio socio-cultural. Pero, por muchos años y en varias experiencias, éste ha significado una traducción mecánica de los contenidos de una lengua a la otra. [...] muchas veces era evidente la dificultad de trasladar conceptos pertenecientes a dos universos culturales distintos.⁹⁷

Es necesario replantear el concepto de bilingüismo y no permitir que se sigan ignorando los avances de la lingüística, los planteamientos que ponderan la relación entre lengua y sociedad, lengua y cultura, lengua y categorías de pensamiento. Los horizontes de la lingüística actual distan considerablemente de los postulados tradicionalistas. Lengua, cultura y proceso de enseñanza-aprendizaje es la tríada que enmarca esta situación.

La lengua no es sólo una forma de comunicación, sino también es depositaria y conformadora de la identidad del individuo y de su grupo social; es un elemento que da poder. La lengua comporta cosmovisiones perfectamente definidas; del mismo modo, es el medio de anclaje del individuo al mundo y viceversa.

⁹⁷ Véase Mtro. Juan Bello Domínguez, *Políticas educativas de la educación indígena*, Segunda Reunión Nacional, Red de Educación Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional. Tepic, Nayarit, 11-14 noviembre, 2001. Versión electrónica disponible en: <http://redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm>

Recordemos que estos postulados fueron generados durante el siglo XX en el interior de la corriente de estudios de Antropología Lingüística Norteamericana, iniciada por Franz Boas, quien se dedicó al estudio de diversas lenguas amerindias. Él encontró que las formas de vida de cada uno de las civilizaciones hablantes de tales lenguas eran disímiles, del mismo modo que las categorías gramaticales y funciones sintácticas propias de cada una. Fue así como infirió que la lengua era una forma de conceptualización del mundo. Esta corriente relativista cobró auge frente a la tendencia de ese momento y totalmente opuesta, la corriente antimentalista mecanicista propuesta por Leonard Bloomfield.⁹⁸

Boas consideraba que el análisis lingüístico, dentro las investigaciones etnológicas, era esencial porque reflejaba la mayoría de los rasgos culturales de un pueblo., por lo tanto siempre enfatizó la necesidad práctica del estudio de las lenguas indígenas.⁹⁹

Algunos teóricos como Edward Sapir y Benjamín Lee Whorf continuaron su trabajo sobre las líneas de investigación abiertas por Franz Boas e incluso lo fortalecieron y renovaron con sus propios descubrimientos. Ellos sostuvieron la existencia de una relación entre los elementos gramaticales propios de la lengua de cualquier hablante y la forma en que dicho hablante entiende el mundo y se comporta dentro de él. Pero, debe tenerse en cuenta que:

“tanto las razas como las lenguas y culturas se entrecruzan. Además, sus historias difieren mucho entre sí. No hay, por tanto, correspondencia o correlación entre la forma de la cultura y la forma del lenguaje [...] Sin embargo, el contenido del mismo lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura.”

100

Sobre esta base surgieron diversas formulaciones que abordarían la forma en que los hablantes de lenguas diferentes presentaban también divergencias significativas en las formas de representar y/o aprehender conceptos, objetos y resolver situaciones.

⁹⁸ A diferencia de lo ocurrido en la corriente de antropología lingüística, el antimentalismo sostiene que toda la información lingüística es irrelevante para los estudios del lingüista, ya que la labor de éste debe abocarse a las respuestas meramente lingüísticas.

⁹⁹ Francisco Sánchez-Marco, “La antropología lingüística hasta 1925” en *Lecturas Selectas de Historiografía Lingüística*, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, México, 2008, p. 75

¹⁰⁰ *Ibíd.* p.81.

Actualmente, existen estudios de diversos cortes, pero una de las preocupaciones vitales de la lingüística es la interacción antes referida y las implicaciones semánticas y pragmáticas derivadas de ésta. En el caso específico de Chiapas -y de otras etnias indígenas en México- los sistemas lingüísticos implicados son por completo dispares. Como ya se ha dicho, aunque los beneficiarios tengan en mayor o menor medida cierto dominio del español, la referencia lingüística inmediata que tienen para conceptualizar la realidad es su lengua materna.¹⁰¹

En lo tocante al uso de las lenguas indígenas en el proceso de alfabetización del estado de Chiapas, las agravantes están dadas –mayoritariamente- por las mismas variables: población indígena, inequidad de género, marginación, pobreza extrema, desnutrición y diversidad lingüística.

Como ya se refirió, durante el proceso de alfabetización en el que participé tuve la incomparable oportunidad de trabajar con indígenas tsotsiles, primordialmente mujeres. Este hecho llamó mi atención en particular porque, de acuerdo con las estadísticas y las realidades cotidianas –aunque no por eso aceptables-, la mujer ha sido constantemente marginada en cuanto al acceso a la educación. En el caso de la experiencia vivida en el municipio de San Cristóbal de las Casas, la mujer indígena tuvo una participación inusitada.

Lo anterior se debe en gran medida a la suma de esfuerzos y voluntades del personal directivo, operativo, pero primariamente de los facilitadores que colaboraron al frente de los grupos y que, en gran número, fueron también mujeres. La dedicación y determinación de los beneficiarios permitió que, pese a cualquier situación o adversidad, alcanzaran su meta.

En todas las áreas del proceso existen nombres imprescindibles de participaciones destacadas; en San Cristóbal, sin duda, una de estas figuras es la de la alfabetizadora Edith, una joven indígena. Ella, a través de la persuasión

¹⁰¹ Por ejemplo, en tsotsil, la asignación de numerales depende de la forma de los objetos en cuestión.

dialógica, logró que sus vecinos se incorporaran al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Además, a la vez que guía del punto de alfabetización y elocuente oradora, Edith fue intérprete; es decir, traducía simultáneamente los contenidos de las videoclases para que los beneficiarios entendieran de una mejor manera, ya que - aunque con cierto grado de bilingüismo- los asistentes al punto de alfabetización eran indígenas hablantes de tsotsil. Edith se encargó de elaborar material didáctico y de apoyo en esa lengua.

Aparte de ésta, tuve otras entrevistas con alfabetizadores bilingües: Marcelino y Mateo, este último joven estudiante del CECyTECH. Después de conversar con estas personas, ratifiqué la importancia de la empatía lingüística. Aunque en esta problemática educativa intervienen factores de diversos ámbitos, el enfoque desde el cual está visto mi trabajo es precisamente ése, el lingüístico.

También, debe recordarse que cualquier sistema lingüístico está integrado por cuatro niveles: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Además de éstos, en el habla existen consideraciones de orden pragmático, las cuales están directamente vinculadas con situaciones prácticas: expresiones, intenciones, efectos, modos, formas utilizadas en esferas de la vida cotidiana. Éstas están estrecha y directamente vinculadas con los códigos culturales de usos y costumbres de cada región.

Puede ser que un hablante conozca su lengua materna además de otra, sin embargo, esto no implica que en ambas esferas domine dichos códigos, y el nivel y efectividad, así como también los recursos de sus prácticas comunicativas sean limitados. Es decir, los hablantes pueden escuchar, identificar, producir y reproducir algún sonido o grafía, pero eso no quiere decir que lo comprendan. En este caso, el aprendizaje no se completa, se torna en un proceso mecánico y repetitivo, y a veces de memoria; aun cuando ésta juega un papel determinante e innegable en cualquier aprendizaje, la verdadera apropiación de contenidos implica mucho más.

En el caso de la lengua, se requiere que, por los niveles arriba mencionados no se ascienda ni se descienda en línea recta, sino que exista una interrelación. Existen realidades que no son equiparables en ambas lenguas y, para su explicación, se debe apelar a la lengua del hablante, ya que éste, a su vez establecerá relaciones de semejanza o diferencia entre ambos sistemas. Por ejemplo, la situación que ocurrió con unos de los asistentes a mi grupo de Lindavista, Don Manuel, quien siempre traía a colación ejemplos de la lengua materna.

Alfabetizar o no en la lengua materna de los hablantes, es una discusión añeja ante la cual las posturas son diversas. Además, estas cuestiones tienen que ver con decisiones que van más allá de lo estrictamente lingüístico y tocan ámbitos políticos, económicos, sociales, etc. Es cierto que los recursos federales y estatales dedicados a estos procesos no son los deseables; sin embargo, es menester que se pondere esta conciencia lingüística y se replantee que uno de los pasos decisivos en un proyecto de alfabetización en el contexto chiapaneco puede estar en el manejo de las lenguas indígenas.

No es un camino fácil; implica tiempo y dinero para desarrollar materiales en lenguas indígenas, así como la colaboración de expertos en tales lenguas, inmersos en las realidades cotidianas y culturales de los pueblos. Por supuesto, no debe dejarse de lado, nunca, uno de los principales cimientos de labores titánicas como ésta: la participación comunitaria; se debe trabajar en la conformación de un voluntariado capacitado adecuadamente para las labores que ha de realizar.

Es un hecho que directivos, personal técnico y operativo, asesores, facilitadores y otras personas involucradas en el proceso de alfabetización no hablan lenguas indígenas, pocas son las excepciones; además, en otros casos no comparten el pasado histórico de las comunidades en que prestan sus servicios. El hecho de no hablar la misma lengua o no mostrar interés al respecto, es una forma de no reconocer a los estudiantes -niños, jóvenes y adultos- indígenas. En

este sentido, la situación deriva de la actitud de los hablantes de las lenguas involucradas en el proceso de la comunicación.

En el artículo “Lenguas en el valle de Jobel “, de Arturo Lomelí González, se hace mención de un discurso pronunciado por un ex -regidor del Ayuntamiento de San Cristóbal de las Casas. Estas palabras en lengua tsotsil fueron dirigidas al público. En seguida rescato la traducción al español referida por el autor:

...les hablo en nuestra lengua porque yo también soy hablante de tsotsil, que es la lengua de mis padres. Nada mejor que hablar entre nosotros como lo que somos y en la lengua en que mejor nos podemos expresar.¹⁰²

Este factor contribuiría enormemente a agilizar procesos de inmersión en las dinámicas de los grupos, ya que en los diversos casos observados, esta empatía lingüística crea lazos más estrechos en todas las esferas comunicativas; en este caso, nos referimos al proceso de aprendizaje.

Durante esta cruzada por la alfabetización hubo casos en que, aparte del facilitador, se requirió de la participación de un traductor. En estas situaciones particulares, la comunicación se da de manera indirecta. Se observa la videoclase y se atiende a las instrucciones de la profesora Ángela; después a las del facilitador y a las de estos dos a través de la participación del traductor. Sin embargo, siempre será preferible la comunicación directa entre los interlocutores.

La alfabetización no debe dejarse como un proyecto al que se destinen bajos recursos; debe invertirse en este ámbito, en investigación de campo y desarrollo de materiales, en capacitación, en gastos de operación entre otros. Como ya se ha mencionado, el panorama se vislumbra complejo; no obstante, deben buscarse alternativas. Por ejemplo, durante la recopilación de la información bibliográfica encontré un *Manual de tsotsil*, elaborado por el maestro Jorge Díaz Olivares. Es una pequeña publicación que esboza las reglas gramaticales esenciales de esta lengua, pero sobre todo, fue concebido –según palabras del autor- “con la intención de ser un instrumento de valiosa utilidad para el promotor, la enfermera,

¹⁰² Arturo Lomelí, *op. cit.* p. 347.

el médico y el profesor recién asignados, para desempeñar su profesión, a comunidades indígenas donde se hable tsotsil”¹⁰³.

Estos apoyos didácticos serían de suma utilidad para llevar a cabo el acercamiento lingüístico en el proyecto de alfabetización. Quizá sea posible que se utilicen los materiales ya existentes o -según el grado de disponibilidad de los recursos financieros- que se plantee el diseño o adaptación de estos conforme a las necesidades de los programas en cuestión. Cabe enfatizar que no insinúo un dominio total de la lengua –al menos en algunos aspectos-, pero sí de la posesión y/o desarrollo de mínimas competencias comunicativas en la lengua indígena correspondiente. Aunque los alumnos tengan cierto grado de bilingüismo, la lengua materna no deja de ser la vía que clarifica y complementa el proceso de aprendizaje, ya que regularmente ésta es nuestra base primaria para establecer analogías con los contenidos por asimilar.

Con antelación he referido que en la zona en la que colaboré, Norte B, se creó un pequeño espacio para recibir clases de tsotsil, en las que se trabajaron dos vertientes: un poco de vocabulario y frases de utilidad, tanto para brigadistas, como para facilitadores. Aunque sólo se lograron pocas sesiones y las clases finalizaron por diversos motivos,¹⁰⁴ la respuesta en los grupos ante nuestra iniciativa de hablar “algunas palabras en su lengua” fue fructífera. En mi caso, la participación de los alumnos y la dinámica de trabajo cambiaron considerablemente en un sentido positivo.

En México, a nivel república pero con ahínco en un contexto tan particular como el de Chiapas, debería crearse -por parte de alguna institución de educación superior u otras en coordinación con el IEA y diversos organismos interesados- una licenciatura en educación para adultos, así como también cátedras de alfabetización que no sólo exploren los contenidos teóricos al respecto, sino que sean los asistentes a tales quienes se involucren en los esfuerzos

¹⁰³ Jorge Díaz Olivares, *Manual de tsotsil*, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2005.

¹⁰⁴ Principalmente porque la brigadista y alfabetizadora María Luisa Ruíz, quien las impartía voluntariamente, tuvo complicaciones de tiempo.

gubernamentales en pro de la alfabetización y lleven a las aulas casos reales para que, de esta manera, puedan ofrecer soluciones prácticas.

Asimismo, es menester replantear algunas concepciones acerca del uso de la lengua materna y la necesidad del uso del español, así como la apropiación de las habilidades de la lecto-escritura en esta última.

En la cotidianidad ambas lenguas conviven: la gente se comunica con sus familias, entre ellos mismos, reciben su doctrina religiosa, escuchan ciertos programas de radio, venden y compran en el mercado, hablan por teléfono, usando el tsotsil, pero también en ocasiones lo hacen en español.

La segunda lengua se requiere para tender puentes desde el interior de la cosmovisión indígena hacia la urbanidad y sus realidades; si ellos van al supermercado, al banco, al cine, a comer alguna de las franquicias de comida rápida existentes en la zona, incluso en el colectivo o para recibir los apoyos que les brinda el gobierno a algunos de ellos.

En estas prácticas predomina el manejo de competencias mínimas orales y escritas en español, estas últimas en menor grado. Algunos estudios de campo realizados en ámbitos indígenas describen la introducción de la escritura:

...Como una implantación de una tecnología desplazadora de las prácticas discursivas indígenas, tanto por el enfoque castellanizador que se reduce al ejercicio de destrezas gráficas en ausencia de la comprensión.¹⁰⁵

También debe reflexionarse sobre el hecho de que la mayoría de acuerdos entre los indígenas se llevan a cabo “de palabra”, no se necesita la firma de documentos de ningún tipo. Un hecho significativo que marcó un cambio importante en un sector de la población respecto a esta actitud ante la escritura, estuvo representado por el Primer Congreso Indígena efectuado en 1974, pues para tal efecto se prepararon con antelación traductores en las diversas lenguas indígenas, elaboración de ponencias, así como también la redacción de conclusiones y acuerdos logrados.

Todavía más reciente, en 1997, otro hecho importante es la creación del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) que fue el producto de los Acuerdos de San Andrés. Desde la perspectiva religiosa se encuentra la labor del Obispo Samuel Ruiz y la formación de catequistas bilingües y los métodos de reflexión sobre textos sagrados que se utilizaban durante las celebraciones de las misas y otros ritos.¹⁰⁶

Grosso modo, las anteriores son algunas apreciaciones tocantes a la convivencia de la lengua materna y una lengua franca –el español- dentro de los procesos de aprendizaje.

4.2 Yo, sí puedo: el trabajo en el punto de alfabetización

En lo referente al trabajo con el método de alfabetización *Yo, sí puedo* éste resultó novedoso y provechoso; el uso de un medio audiovisual, como la televisión, atrae totalmente la atención de los beneficiarios. Otro factor imprescindible es la motivación y la empatía que los alumnos encuentran en las clases presentadas.

Durante el proceso de alfabetización que tomó de tres a cuatro meses -como se comentó en otro apartado- observé algunos problemas lingüísticos que fueron constantes en los dos grupos que tuve a cargo. En general, tienen que ver con la asimilación de contenidos y producción de algunos sonidos que no existen en la lengua materna, cuestiones de referencia semántica, usos y expresiones particulares que resultan en confusiones gramaticales.

Una de las primeras necesidades que se hizo manifiesta fue la de un cuaderno de trabajo que resolviera –o al menos apoyara en cierta medida- estas cuestiones, además de la cartilla contemplada por el método. Actualmente, en aras de la integración de los métodos *Yo, sí puedo* y *La palabra generadora*, algunos

¹⁰⁵ Norbert Francis, *Malintzin: Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala*, Tomo I, Biblioteca ABYA-YALH, Quito, 1997, p.123.

¹⁰⁶ Véase "Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas" por Elsie Rockwell en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coord. María Berteley Busquets, México, CIESAS, Publicaciones de la casa chata, 1ª reimp. 2007. pp. 36-67.

asesores internacionales fueron encomendados a la tarea de la elaboración de un material didáctico, como parte de la denominada *Estrategia didáctica integral “Jaime Sabines”*.

Este material –aún no en su versión definitiva- fue presentado ante personal del IEA y de CHISPA. Asimismo, se recibieron sugerencias para la mejora de éste por ambas partes. Personalmente hice llegar mis sugerencias a los asesores responsables. En general, considero que los ejercicios deben ser el resultado del entrelazamiento de las habilidades requeridas en el manejo de cualquier lengua y que son intrínsecas a los niveles de ésta: discriminación, articulación y producción de sonidos, morfología (flexión de género y número en las palabras), sintaxis y semántica (orden de éstas y relación coherente entre sí), además de integrar también las consideraciones pragmáticas y culturales que se mencionaron en el apartado anterior.

La ejercitación, aunque no sólo depende de lo que se trabaja en clase, demanda que durante el encuentro presencial se guíe al alumno a través de las etapas de presentación del contenido lingüístico, práctica y producción de éste. Los materiales propuestos deben enfrentar una fase de pilotaje en la cual, para que sean enriquecidos, debe detallarse el funcionamiento de estos en clase.¹⁰⁷ Es una necesidad imperiosa el puntual seguimiento de los ejercicios que se proponen, ya que requieren un proceso de adaptación para verificar que estén cumpliendo con su función y en qué medida.

Asimismo, los reactivos que miden el avance del educando deben formar parte de un todo integral. No me refiero a “preparar” a las personas de un modo mecánico para presentar una evaluación final, que en este caso constituye la redacción de una carta, sino para desarrollar competencias que coadyuven a este fin, a la par que a otros en la vida cotidiana. En este punto me gustaría resaltar que estos ejercicios deben ser flexibles y variados e integrar materiales auténticos de la vida cotidiana¹⁰⁸, llenado de formatos y formularios, y otros textos.

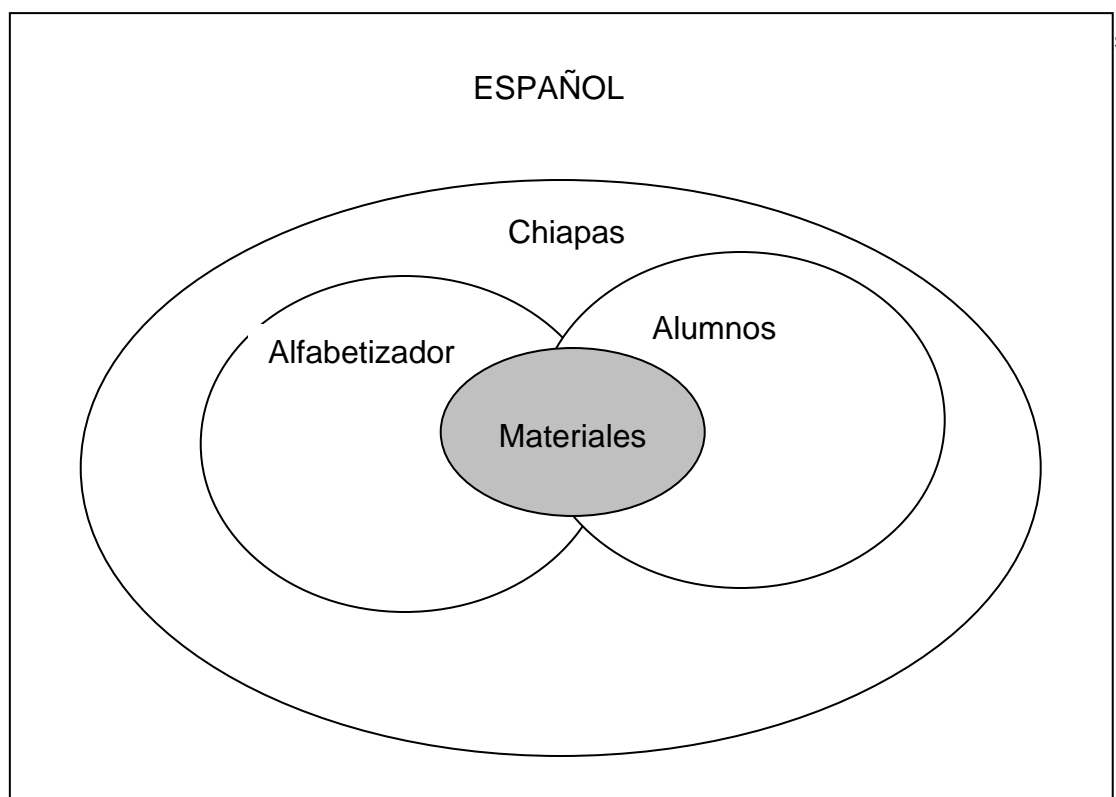
¹⁰⁷ Precisamente, ésta es una de las intenciones que planteó en la propuesta de conformación de una brigada de monitoreo que se presenta en el apartado 4,3.

¹⁰⁸ Este aspecto me parece un punto a favor de los materiales diseñados por el IEA, ya que incluyen formatos y textos de uso cotidiano.

En uno de los puntos de alfabetización trabajé en la fase final, por ejemplo, con solicitudes de empleo (para llenar primordialmente el apartado de datos personales) y con algunas revistas para observar los anuncios y extraer información básica; también los usé como referencia para que los alumnos produjeran sus propios anuncios, claro, de manera sencilla.

Es de reconocer la labor del equipo de asesoría técnica internacional en cuanto a la realización de este material; en todo momento se reconoció que los ejercicios propuestos eran susceptibles de modificación y fueron receptivos a los comentarios provenientes de diversos ámbitos; personalmente hablé con la asesora Zoraida para hacerle llegar mis observaciones. Gracias a los comentarios que intercambié con ella supe que, para la elaboración del material, ella indagó expresiones coloquiales, usos lingüísticos particulares de la región, ayudada de la misma gente de la entidad.

El punto anterior es de vital importancia: las competencias lingüísticas de los participantes en el proceso de alfabetización. En este sentido podemos distinguir varios momentos que esquematizo a continuación:



Este gráfico intenta ejemplificar esas diferencias lingüísticas que ya he mencionado. Por un lado, encontramos el “español” como sistema lingüístico propio de nuestra nación. En otro subgrupo tenemos los rasgos lingüísticos del estado de Chiapas, en general; en particular, los de cada región del estado.

Finalmente aparecen los materiales que apoyan la alfabetización, en este caso las videoclases del método y los materiales que son intermediarios entre alfabetizador y alfabetizado. Ahora bien, las competencias lingüísticas de estos últimos son las que, sumadas a las anteriores, entran en contacto en el aula de alfabetización. Aunque en las videoclases exista una facilitadora, la maestra Ángela quien dirige la clase, es el alfabetizador voluntario el que -echando mano de su conocimiento de la lengua- resolverá las situaciones que se presenten con los alumnos, tal y como sucede también en los encuentros reales.

Como se observa existe un traslape entre diferentes subgrupos; dicho traslape es el resultado de la convivencia y mezcla de los sistemas lingüísticos que están involucrados. El adstrato lingüístico es complejo. Aunque el español predomine en la región, el sustrato de la lengua indígena es firme.

Por ejemplo, una discusión frecuente gira en torno a la escritura de una grafía: ts o tz. Los indígenas han defendido el uso del “tz”;¹⁰⁹ sin embargo, en 1999 se acordó el uso de “ts”, ya que la grafía z no aparece en otra combinación. A continuación menciono someramente algunas características del alfabeto tsotsil se compone de 26 grafías:¹¹⁰

a , b , ch , ch' , e , i , j , k , l , m , n , o , p , p' , r , s , t , t' , ts , ts' , u , v , x , y , (')¹¹¹

¹⁰⁹ Sobre este tema conversé con un alfabetizador bilingüe, Mateo, y él me dijo que “ts” no reflejaba la pronunciación correcta de las palabras; es decir, no se evocaba el mismo objeto o cosa que con el sonido “tz”. Me puso el ejemplo del pueblo vecino, Zinacantán, ya que según él me refirió así se pronuncia y se escribe en español, pero para él, por ejemplo, era Tzinacantán. En este trabajo he decidido ceñirme al uso acordado.

¹¹⁰ Vázquez, López Mariano, *Programa de Enseñanza de la Lengua Tsotsil*, CELALI-CONECULTA, San Cristóbal de las Casas, 2001, pp. 1-2.

¹¹¹ Las vocales pueden globalizarse si el sonido de la palabra así lo requiere como por ejemplo: ka' = caballo, vo' = agua, ts'i' = perro, etc. Por lo que la glotal o apostrofe (') se considera dentro de las consonantes simples porque es una grafía que antecede y adquiere un sonido explosivo en el interno bucal. Ejemplo con palabras que llevan glotal: k' in = fiesta, Ch' a = amargo.

La glotal o apostrofe (') nunca aparece solo, se combina con algunas consonantes como se acaba de conocer y con todas las vocales: a ' , e ' , i ' , o ' , u ' .

Para clasificar estos signos se dividen en:

1. Consonantes simples: b, ch, j, k, l, m, n, p, r, s, t, ts, v, x, y, (').
2. Consonantes glotalizadas: k', ch', p', t', ts'.
3. Vocales: a, e, i, o, u

Las características fonéticas de esta lengua repercuten en las emisiones del español; a su vez, estas interferencias que se presentan en la oralidad se reflejan en la lengua escrita. Por ejemplo confusiones entre fonemas /r/ y /l/, /b/ y /v/, /c/, /s/ y /z/, /t/ y /d/.

Es cierto que es una empresa demasiado ambiciosa contextualizar cada espacio de alfabetización; además el fin de muchos documentos impresos es la estandarización de la lengua, puesto que es bien sabido que redactar y hablar suponen niveles distintos. Idealmente, una buena redacción no es la copia fiel de las palabras coloquiales, ni de la forma en que son usadas, no supone tampoco el que sólo se plasmen las ideas tal y como vienen a la mente. Escribir requiere un poco más de cuidado, ya que la redacción es un reflejo del orden del pensamiento.

Una cuestión de primer orden es la morfología de la lengua tsotsil, cuya base es el uso de prefijos y sufijos añadidos a raíces verbales para conformar oraciones. Asimismo, otra característica relevante es el uso limitado de preposiciones. Durante mi estancia en San Cristóbal y el trabajo con los grupos me di cuenta de que este fenómeno está presente también en el habla de las personas que tienen el español por lengua materna. Como ejemplo cito sólo algunas frases que escuché:

“Le di Juan las llaves”

“Tú, te dijeron” (en vez de: a ti te dijeron)

“Para ti, como yo, es difícil entender” (en vez de *para ti como para mí...*)

Estos ejemplos reflejan también la situación en cuanto a concordancia verbal:

“La leche lo llevó el niño”

“Cinco persona”

“Llévalo tu blusa a la lavandería”.

Por supuesto, no quiero generalizar los casos, pero me encontré construcciones de este tipo con cierta frecuencia. Al detectar estas particularidades, se pueden desarrollar ejercicios que hagan concientes a los alumnos de la forma correcta de éstas. Aunque dichas frases cumplan su objetivo comunicativo en el sistema oral, la redacción sí requiere de cierto grado de corrección. Por supuesto, en este acercamiento inicial a las letras, debe ponderarse un trabajo que comience a constituir esta habilidad.

Otra de mis observaciones y propuestas en este rubro es hacia la necesidad de un libro para el facilitador. El manual proporcionado por *Yo, sí puedo* atiende a recomendaciones técnicas, también existe una dosificación de contenidos pero no todos los facilitadores la tienen a la mano.¹¹² Aun así, considero que este material podría complementarse para hacer más eficaz la labor del alfabetizador. La estructura que sugeriría es la siguiente:

1. Plan o carta descriptiva de la videoclase.
2. Transcripción de los ejercicios sugeridos en la videoclase.

De esta forma, en caso de ser necesario, el facilitador podría fotocopiarlos para las personas que presentan mayor dificultad al copiarlos, pues he observado que pierden bastante tiempo en copiar los números, los guiones que aparecen encima de los números - “las rayitas o palitos” como a veces escuché a los alumnos llamarlos- y luego en resolverlos, o también en lo que el facilitador los transcribe al pizarrón.

3. Solución a dichos ejercicios.

Por la misma razón que he mencionado antes, es común que los facilitadores estén resolviendo los ejercicios a la par que los beneficiarios o también que cometan errores. Por ejemplo, en una visita a un grupo de la zona observé que el facilitador escribió *cemaforo* y no *semáforo* en una clase de la letra c.

4. En ese mismo compilado, podrían incluirse los ejercicios del cuaderno de trabajo.

¹¹² Pude revisar dicha dosificación gracias a que una asesora internacional me la facilitó.

Es probable que lo anterior parezca excesivo o innecesario; sin embargo, debe recordarse que, en general, los alfabetizadores poseen conocimientos básicos acerca de ciertas cuestiones. Por lo tanto, el hecho de que exista una guía de este tipo significaría un respaldo importante para el facilitador.

4.3 Sobre algunas cuestiones estructurales y operativas

Aprender a leer y a escribir es un objetivo general que lleva implícitas otras habilidades y competencias. A su vez, esta meta puede alcanzarse con la consecución de diversos objetivos particulares; en los procesos de alfabetización, a nivel macro y micro, tanto por los programas como por los métodos empleados, éstos deben ser bien definidos.

De esta forma, al definir clara y específicamente el alcance de la alfabetización, también podrán diseñarse instrumentos y formas de evaluación adecuadas. La disertación sobre los alcances y las implicaciones de la alfabetización es amplia y demanda una revisión minuciosa, ya que depende de estándares internacionales. La UNESCO¹¹³, en su Decenio de la Alfabetización, con respecto al rubro de seguimiento y evaluación establece que:

La Década de la Alfabetización promueve que las iniciativas provengan y sean desarrolladas por los propios países, a partir de planes de acción específicos elaborados por éstos. De este modo, el seguimiento y la evaluación de la Década a nivel global plantea el desafío de celebrar la diversidad en el marco de una visión y un marco unificado.

El problema de fondo sigue siendo el cómo lograr apropiarse de tales códigos y cómo diseñar tales marcos¹¹⁴. Según la UNESCO, esto puede lograrse a través de:

¹¹³ Véase <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>.

¹¹⁴ En este sentido, aunque no está dirigido a la alfabetización, sino al aprendizaje de lenguas, quiero hacer alusión al Marco Europeo común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MECRL). Este documento fue elaborado por especialistas en pedagogía y lingüística miembros del Consejo de Europa es el establecimiento de bases comunes que

- a) desarrollar y difundir metodologías, instrumentos y guías operativas de evaluación de la alfabetización.
- b) generar un compromiso nacional para organizar actividades de medición involucrando al Estado, las universidades, las ONGs, y la cooperación internacional;
- c) promover análisis sistemáticos de los resultados de evaluación en relación con las características de los individuos, el hogar y la comunidad, a fin de identificar los factores críticos y las medidas necesarias para asegurar la alfabetización universal.

Formulaciones de evaluación y seguimiento, posterior y durante el proceso de alfabetización, servirían tanto para apoyar la regulación de los contenidos con los que se trabaja, los materiales de apoyo, pero también para tomar nota puntual del avance de los beneficiarios. Incluso, uno de los usos podría ser también la evaluación de los facilitadores, con el único fin de detectar cuáles son sus puntos débiles y promover cambios y mejoras en las capacitaciones que ataquen tales deficiencias.

Un marco de referencia para el aprendizaje de y en lenguas indígenas constituiría un logro trascendente para las diversas cuestiones tocantes a la educación para este sector tan importante de la población. Un documento de este tipo requiere la colaboración multidisciplinaria. Aunque la magnitud del proyecto es considerable, podría comenzarse la contextualización de un microproyecto -a

posibiliten coordinar los esfuerzos de los responsables de las acciones educativas en el aprendizaje de lenguas, para garantizar que las necesidades de los alumnos sean satisfechas. Los esquemas que propone el MECRL están expresadas en términos de competencias; es decir en “lo que puede o es capaz de hacer” el sujeto de aprendizaje o usuario, como se le llama en el documento.

Quizá la estructura y flexibilidad de esta normatividad sean adecuadas para ilustrar un ejemplo de la formulación de objetivos y la segmentación de etapas dentro de un proceso de aprendizaje, pero, por supuesto, trasladado adecuadamente a un proceso de alfabetización. Lo mencionó no como un comentario endeble, porque según lo observado en esta experiencia me parece un modelo que podría resultar efectivo; por supuesto, una decisión al respecto demanda un estudio minucioso que, por ahora, no es objeto de este estudio. El marco está disponible en varios idiomas. En español está disponible en el portal del Instituto Cervantes de España: www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm

nivel estatal quizá, o, incluso, municipal-, con el único fin de establecer directrices en situaciones definidas.

En la cruzada de alfabetización de 2007, el flujo de la información se llevó a cabo de manera lineal ascendente; en este caso, los facilitadores al frente de los grupos, eran los encargados de registrar la información de cada uno de los beneficiarios alumnos; clase con clase se anotaba P (progresó) o NP (no progresó) según el desempeño del alumno.

A su vez, los responsables del monitoreo de grupos eran los encargados de recabar semanalmente dicha información y remitirla a las instancias inmediatas superiores. Sin embargo, este tránsito de la información no pasaba por el filtro del análisis.

Otra situación que pude identificar está relacionada con la elaboración de materiales de apoyo, ya que existen propuestas provenientes de diversas fuentes, pero éstas se hallan dispersas; no están reunidas ni a disposición del mismo consejo.¹¹⁵ Supe, por ejemplo, de un cuaderno de ejercicios propuesto por alumnos de la UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas); también de otro material elaborado por el profesor que estuvo encargado del primer grupo de alfabetización que se graduó en San Cristóbal de las Casas, además del trabajo de los asesores internacionales quienes estuvieron a cargo de la preparación del cuaderno de trabajo a utilizar en la estrategia integral.¹¹⁶ A este último fue el único al que tuve acceso.

Si se lograrán reunir todas las sugerencias y aportaciones en este rubro y, además, se hicieran las valoraciones pertinentes, podría aprovecharse la experiencia de estas personas que, finalmente, son quienes están a cargo de los grupos y, día a día, observan y ensayan con lo que funciona y no.

De la misma forma, considero que la recopilación y unificación de toda esta información es necesaria por la utilidad que representa. Por lo anterior, tengo algunas propuestas, fundamentadas en observaciones de carácter general:

¹¹⁵ Una asesora cubana me informó de estos materiales, los solicité en la oficina del proyecto, pero no los tenían.

lamentablemente, aunque existe un registro puntual del avance de los alumnos durante el proceso de alfabetización, éste no es minucioso ni detallado. Sólo se anota si progresa o no, pero no se especifica el porqué, la causa del atraso.

En este sentido debe hacerse hincapié en la necesidad de documentar los procesos al interior de los grupos. La mayoría de los registros de estas empresas se conforman de anecdotarios que muy poco ayudan a lograr una sistematización.

Es innegable que no se puede generalizar a partir de una única experiencia; se necesita de un testimonio escrito crítico que sea la suma de la labor total, que se componga de los más elementos posibles, así como también otras acciones externas, de esta forma, se generan las bases de datos, las muestras que permitirán el análisis de los problemas relacionados con los métodos, medios y materiales de enseñanza aprendizaje. Asimismo, estas acciones posibilitan la toma de decisiones al respecto, las cuales encaminarán las mejoras continuas en los elementos arriba mencionados. Esa es la misión de la investigación.

Es cierto -y por demás discutido- que el éxito o el fracaso de la alfabetización depende de múltiples factores y que, desafortunadamente, la gran mayoría escapan a los planteamientos y alcances de algunas propuestas y programas; sin embargo, y mientras se trabaja en la búsqueda de alternativas y posibles soluciones, debe ponderarse la atención sobre el sector de la población que ha llegado a las aulas y que, de manera admirable, persiste día a día en sus esfuerzos. Dirigir la atención hacia ellos para que culminen de manera óptima su proceso de alfabetización y ésta no sea tan solo un dato estadístico o una condición meramente transitoria e intrascendente en la vida del beneficiario.

Asimismo, la integración de expedientes de los beneficiarios es necesaria. Algunos datos personales esenciales de los alumnos no estaban completos. Por ejemplo, no se definía en las estadísticas si eran hablantes monolingües, bilingües, el rango de edades era muy impreciso, etc. Con estos datos se pierden

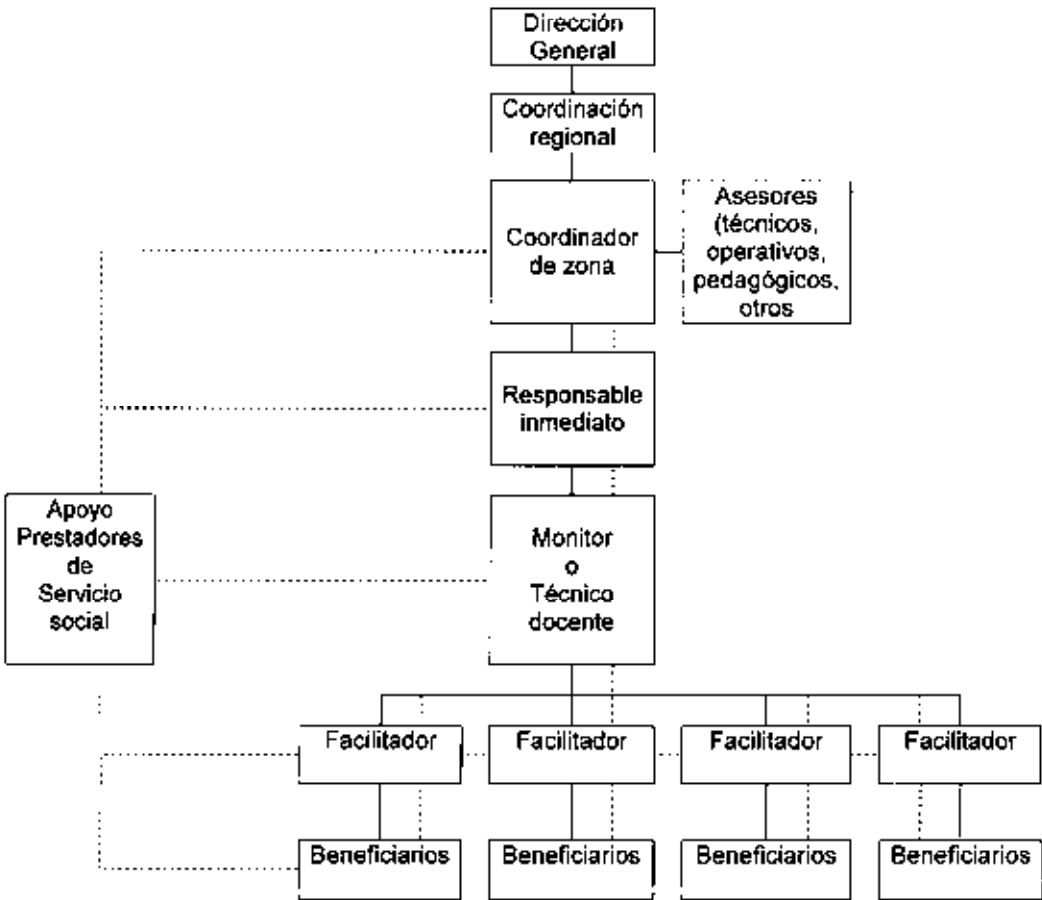
¹¹⁶ Dicha estrategia se adoptó en el estado de Chiapas; consistió en la integración de los métodos "La palabra generadora" y "Yo, sí puedo", esta fusión se denominó *Estrategia integral Jaime Sabines*. El resultado fue un cuaderno de ejercicios.

también fuentes valiosas de información que pueden servir de apoyo a estudios de diversos cortes.

De todo lo anterior surge la siguiente propuesta para apoyar -en ciertos aspectos- el proceso de alfabetización. Se trata de la integración de una brigada (o brigadas, según sea necesario) que realice minuciosas labores de monitoreo. Anexo el organigrama sugerido y lo describo a continuación¹¹⁷:

ORGANIGRAMA¹

Campos de acción sugeridos para los prestadores de servicio social



¹¹⁷ Las figuras que aparecen en el organigrama no son definitivas, tratan de esquematizar las funciones e instancias principales; sin embargo, pueden existir divisiones más finas.

Los brigadistas prestadores de servicio social serían encargados del tránsito de la información, tanto de manera lineal ascendente como descendente. En cada uno de los puntos de alfabetización, el facilitador a cargo, con ayuda de algunos formatos que presentaré en breve, registrará no sólo la asistencia y el progreso o no de los alumnos, sino también las causas de este retraso; tomando nota de las particularidades que se susciten en cada encuentro.

El objetivo primordial de esta acción es detectar las problemáticas generales que presentan los alumnos y después analizarlas y turnarlas a quien corresponda su tratamiento. No es lo mismo que un alumno no progrese porque la sesión anterior se ausentó y no logró recuperar los contenidos vistos, los cuales bien podrían ser continuación de la sesión en turno en la cual se presentó la dificultad, a que no lo haga porque le resulta complicada la asociación entre letras y números, o quizá porque el tiempo de ejercitación fue insuficiente.

En este caso, y según la orientación de mi trabajo, lo relevante sería la extracción de las complicaciones que se presentan en el ámbito lingüístico: confusión de grafías, producción gramatical deficiente, ortografía, vicios orales trasladados a la lengua escrita, etc. Es decir, cuestiones referentes a las problemáticas que he venido citando en diversos apartados. A la par que se recopila esta información, se pueden detectar también otras cuestiones pertinentes.

El trabajo de estos brigadistas no es sólo descriptivo, sino también analítico y propósito; esto también depende de la orientación y perfil de cada uno de ellos, el cual debe ir acorde con las tareas encomendadas. Sugiero, por ejemplo, participantes provenientes de las carreras de Lengua y Literatura Hispánicas y Pedagogía, entre las principales. El formato es el siguiente, podría ir a la par del registro de asistencia; o ,lo que me parece una mejor opción, incluirse en el libro de trabajo del facilitador. La primera parte podría aparecer impresa con los datos requeridos; el apartado de observaciones sería el espacio que día a día iría llenando el alfabetizador. El siguiente es ejemplo de la clase de la letra x.

ALFABETIZACIÓN

Núm. de videoclase: 37	Fecha:	Punto de alfabetización :
Fonema a estudiar: X x	Hora de sesión:	Días de reunión:
Idea generadora: Su amigo paseó en taxi por México		
Tema propuesto para desarrollo de clase: <ul style="list-style-type: none"> • Algunas tradiciones de los pueblos mexicanos. Explicación de algunas particularidades de México y Michoacán. 		
Núm. de estudiantes:		
Objetivo: El beneficiario conocerá el fonema/ x / y distinguirá sus diversas realizaciones.		
Actividades		Recursos
El facilitador: * Proyecta la videoclase. *Comienza la reflexión con base en lo observado y motiva a los beneficiarios a participar. utiliza ejemplos y otros materiales realizados por él mismo o incluidos en el set de trabajo. * Trabaja con el cuaderno de ejercicios	El beneficiario: <ul style="list-style-type: none"> • Presta atención y realiza los ejercicios sugeridos. • Participa en el debate. • Realiza los ejercicios señalados. 	Televisión, DVD Materiales de elaboración propia y/o los contemplados por el método. Cuaderno de ejercicios.
Observaciones: Los beneficiarios se confunden con las diversas realizaciones de /x/ y las relacionan con otros fonemas como /j/ y /g/. Uno de los alumnos pregunta por qué en tsotsil esa letra “suena diferente”. También, tienen dificultades con los ejercicios sugeridos en la videoclase. El tiempo es insuficiente, pues son muchos contenidos para una sola clase. Fallas técnicas con el equipo (DVD), los discos se detienen. La señora María llegó tarde y no pudo trabajar al ritmo de los demás.		

También, considero que a la evaluación final debería anexarse un formato, una especie de rúbrica que dé cuenta de los logros, fortalezas y debilidades del alfabetizado, comunicativamente hablando.

ALFABETIZACIÓN				
Evaluación final				
Nombre del alumno:				
Edad:				
Antecedentes académicos: sí ___ no ___			Nivel:	
Lengua (s) que habla:				
Punto de alfabetización:			Fecha:	
Nombre del facilitador:				
ESCRITURA				
Ortografía	*			
Pertinencia léxica				
Sintaxis				
Organización discursiva				
Intención comunicativa				
LECTURA				
Fluidez				
Observaciones:				

* Estos espacios en blanco suponen reactivos, los cuales deberían diseñarse conforme a los parámetros establecidos dentro del programa de alfabetización.

A lo largo del presente trabajo he referido sólo algunas de las acciones que permitirían reorganizar el trabajo que se lleva a cabo dentro del proceso de alfabetización y –en cierto modo- permitiría comenzar una sistematización que abriera las puertas a futuras investigaciones. Es necesario generar ciertos instrumentos, reconsiderar las tareas de los participantes de la alfabetización, pero también cubrir esa deuda histórica y documentar las experiencias, exitosas o no; de esta forma el panorama de la investigación podría comenzar a expandir sus horizontes. El problema de las interferencias lingüísticas y del uso o no de la lengua indígena dentro de los procesos de enseñanza de la lecto-escritura no está resuelto, dista mucho de esta posibilidad.

Por el momento, éstas son mis observaciones; el testimonio basado en mi experiencia de trabajo. Esta investigación ha sido tan solo una propuesta que esboza una alternativa de apoyo a este compromiso con la educación.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, el panorama del rezago educativo en México es complicado. En este problema se potencian diversos factores: marginación, pobreza, inequidad. En general, las deficiencias en los modelos y esquemas educativos en nuestra nación son constantes; la situación se complica cuando se habla de educación indígena, ya que no existen políticas adecuadas para este rubro.

El analfabetismo es un grave problema, ya que limita a las personas dentro de prácticas sociales esenciales y cotidianas. Es cierto que a lo largo de la historia se han llevado a cabo diversos y loables intentos por combatir esta situación; desafortunadamente, tanto campañas, como programas permanentes de alfabetización no han sido suficientes ante esta situación que día a día incrementa sus cifras. En el caso del estado de Chiapas, las agravantes del rezago educativo están dictadas por su alto grado de pobreza, así como por la gran diversidad etnolingüística que prevalece y la complicada distribución geográfica de estos sectores.

El esfuerzo histórico que actualmente realiza el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, en coordinación con el Ministerio de Educación de Cuba (MINED) a través del Método *Yo, sí puedo*, ha sido significativo; aunque, lamentablemente, los resultados obtenidos no han sido los deseados. Si bien es cierto que la metodología cubana tiene soportes pedagógicos sólidos, que le han valido el reconocimiento internacional y su efectividad ha sido ratificada en varios países debido a sus alcances como herramienta masiva, evidentemente, los contextos sociales, políticos, económicos y culturales donde se aplica tienen ciertas particularidades, tal es el caso del estado de Chiapas y la presencia multicultural étnica que existe.

Es necesario destacar que si no se plantean esquemas adecuados a la realidad cotidiana, al contexto en que ciertas metodologías operan, difícilmente se contrarrestarán los problemas existentes. Como antes he mencionado, los factores que influyen en el éxito o fracaso de un programa de alfabetización son

numerosos y de naturalezas diversas. Por supuesto, durante el proceso no debe descuidarse ninguno; pero también, debe vigilarse que la atención no se disperse, ya que, aunque es cierto que el analfabetismo es un problema de carácter estructural, en el cual está presente la pobreza, la marginación, las barreras geográficas, entre otras dificultades que también deben ser resueltas, la atención debe concentrarse en las personas que -pese a todo a lo anterior- han logrado llegar a los puntos de alfabetización para completar un proceso de educación inicial. Una de las partes medulares del asunto debe ser ponderar una enseñanza adecuada y de calidad, la cual sea sensible a las necesidades y condiciones de los analfabetas.

Es preocupante saber que existe un gran número de personas que no llegan a integrarse a un punto de alfabetización, pero es más grave darse cuenta que aquellas que logran hacerlo –en muchas ocasiones- no reciben la atención, ni los materiales adecuados. Durante mi experiencia en este proceso de alfabetización observé que esta situación prevalecía.

Aunque el modelo *Yo, sí puedo* ha sido reconocido por ser una metodología flexible, no basta por sí mismo, requiere de un soporte estructural y operativo minucioso del contexto en que éste opera. Sin este soporte, no es posible que se incremente el grado de probabilidad de éxito del programa que lo aplica.

En el estado de Chiapas éstas fueron algunas de las situaciones que detecté; la mayoría de los habitantes analfabetas del municipio de San Cristóbal de las Casas tienen ciertas competencias para expresarse en la lengua española, pero esto no los hace por completo bilingües. Otro es el caso de los hablantes monolingües. En ambas situaciones, la interacción entre los dos sistemas lingüísticos provoca traslapes en todos los niveles de la lengua, fónico-fonológico, sintáctico, morfológico, pero sobre todo en el semántico, ya que los alumnos logran codificar gran parte de los contenidos que les están siendo presentados, pueden llegar a escribirlos y leerlos con algunas dificultades, pero no siempre son capaces de asir la carga semántica que estas estructuras conllevan; son sólo letras que se unen en sílabas y forman palabras. Así lo dejan ver las palabras de una de las alumnas: “maestra, te oigo pero no sé cómo dices”.

Por esta razón, aunada a muchas otras como la falta de práctica y ejercitación, los logros que se alcanzan en los puntos de alfabetización son mínimos y se vuelven transitorios; apenas terminan las clases, los alumnos también comienzan a poner en desuso lo que han aprendido. El problema de la post-alfabetización y el acompañamiento de procesos representan también una grave deficiencia.

En cuanto al trabajo con el método, encontré, primero, que éste fue desarrollado en un contexto específico y para fines muy puntuales: la consolidación de un país a través de un nuevo orden de gobierno; por esta razón, los contenidos ideológicos que el método posee son elementos clave que ayudaron a constituir la alfabetización en un proyecto prioritario, condición que no ocurre en nuestro país.

Por otra parte, aunque para su aplicación en México se le hicieron adaptaciones, encontré que los ejercicios que se asignan en las videoclases no son suficientes; se requiere que la persona a cargo del grupo –el facilitador– proponga otras actividades para que los alumnos puedan practicar y lograr que lo que día a día se aprende sea reforzado. En gran parte de los casos, estos no sucede; las razones atraviesan varias circunstancias. A veces los facilitadores no tienen las competencias y/o capacitación adecuadas para guiar el desarrollo de estas actividades; en otras ocasiones, no dedican el tiempo necesario para revisar con antelación los contenidos que se presentarán en cada clase y, por lo tanto, los ejercicios que proponen son improvisados y no redundan en la eficacia esperada.

En el caso particular de los puntos de alfabetización en los que colaboré, con regularidad revisaba cada videoclase y preparaba algunos ejercicios; no obstante, muchas veces, estos ejercicios no funcionaban de la manera que yo esperaba, o surgían algunas dudas y confusiones que no sabía cómo solucionar, por ejemplo, el uso de algunos regionalismos o algunas analogías que los alumnos llegaban a establecer con su lengua materna, el tsotsil. Debido a esto, el intercambio entre ambas partes fue muy enriquecedor, todos aprendíamos a la par; pronto los alumnos se convirtieron en mis maestros de tsotsil; cabe destacar que aprendí, sobre todo, el vocabulario propio del entorno de enseñanza-aprendizaje y otras frases para interactuar con ellos.

Al notar mi interés en su cultura, las dinámicas dentro del grupo fueron mejores; ellos participaban más y el vínculo de comunicación se estrechó. Trabajé con dos grupos; en repetidas ocasiones, a partir de las actividades que ya había aplicado en el primero, podía inferir otras que resultaban mejor en una segunda adaptación. El tiempo también fue un factor en contra, pues algunos alumnos llegaban a desfasarse del resto del grupo y resultaba complicado que encontraran un horario alterno para regularizarse o -mientras eso sucedía- continuar el proceso.

Por ello, la necesidad de la creación de un cuaderno de ejercicios era una necesidad de primer orden; lamentablemente, esta labor se enfrentaba también a ciertas limitantes; por ejemplo, todo lo que ocurría en el interior de los puntos de alfabetización -y durante todo el proceso de alfabetización en general- no era documentado, y si lo era, no estaba expresado en términos que posibilitaran un análisis que condujera al desarrollo de propuestas de solución.

Al conformarse bases de datos deficientes, se deja de lado la oportunidad de establecer criterios que conduzcan al diagnóstico oportuno de ciertas dificultades enfrentadas durante la operación del programa y la aplicación del método. El desarrollo de materiales complementarios debe sustentarse en bases sólidas. Sin la estructura operativa es endeble, la sistematización del aprendizaje no puede concretarse. Es cierto que las metodologías pueden ser de orden general, pero corresponde a la instancia que las utiliza la adaptación de éstas a las situaciones particulares, a sus necesidades específicas; para ello primero deben crearse los instrumentos y condiciones para identificar a plenitud tales precisiones. Esto puede lograrse a través del replanteamiento de la estructura operativa, instrumentando algunos formatos que promuevan la documentación del proceso de alfabetización llevado a cabo en cada punto, así como estableciendo un monitoreo cuidadoso de las necesidades de éstos.

Cabe destacar que mi experiencia en San Cristóbal de las Casas, como lo ocurrido en otros municipios del estado de Chiapas, formó parte de una primera etapa de operación del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización. Por esta razón, considero importante la realización de estudios de este tipo que coadyuven

a la mejora de procesos subsecuentes. En este ámbito de la alfabetización, la investigación cobra una relevancia determinante; sin embargo, es una deuda que aún no está saldada.

Considero que en este tema, los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas –así como de otras tantas- tenemos frente a nosotros un campo fértil de aplicación de nuestros conocimientos y competencias profesionales, pero también para promover la investigación y desarrollar propuestas novedosas que incidan y transformen estos procesos.

Esto último es la intención de mi trabajo: esbozar rutas y apoyos alternos que fortalezcan el trabajo de alfabetización. Por supuesto, existen numerosos ámbitos en los que hace falta trabajar, pero por la magnitud de los problemas demandan estudios y proyectos multidisciplinarios, de espectros de muestreo y aplicación más ambiciosos. En este caso, el presente trabajo abre camino para investigaciones de este tipo. Quedan pendientes aún muchas interrogantes en cuanto a la alfabetización, el uso de las metodologías y su aplicación en hablantes de lengua indígena, así como también al respecto de desarrollo de materiales y labores de acompañamiento y post-alfabetización. El universo de estudio parece infinito; por el momento, ésta ha sido tan sólo una primera aportación.

ANEXOS

A continuación se presentan los ejercicios finales de algunos de los alumnos. No aparecen los de todos porque, lamentablemente, la coordinadora de mi punto no los fotocopió antes de integrarlos a los expedientes para las oficinas centrales.



1. Nombre y apellidos: Martina Aguilar Lopez

2. Sexo: Femenino

3. País: Mexico

4. Fecha: 05 de noviembre 2007

Saludos: _____

Edmirante querido, espero
que estes bien.

te invito a que vengas
a la casa para que pueda
verte hoy
estoy contenta.
aprendi a leer.

Firma: _____

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping letters that appear to be 'MAGL'.



1. Nombre y apellidos: Andrea Patistay Diaz
2. Sexo: femenino
3. País: mexico
4. Fecha: 5 noviembre. 2007

Hola Hermana micaela
espero tu visita el dia miercoles,
para comer pollo, ojala y te
guste lo que vamos a comer,

Que tengas buenas noches,

Firma: APD



1. Nombre y apellidos: Pascuala Lopez Angel

2. Sexo: + femenino

3. Pais: Mexico

4. Fecha: 5 Noviembre de 2007

Hola Manuel

como estas! porque me
estoy preocupando porque no
me visitas Te invito a mi casa el jueves
Porq ir al mercado
cuidate, te espero
Pascuala

Firma:

P.L.A.



1. Nombre y apellidos: JESUS, Ibarra Salis Mazariegos.

2. Sexo: Masculino

3. País: Mexico

4. Fecha: 5 de noviembre de 2007

Para Yanete que vivo desde
Mexico para que aprendiera a
leer y escribir y
le deseo que vaya muy bien
y que nos visite muy pronto y
quiera desde que
estoy contenta porque se
leer y escribir gracias a ella

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Jesus'.



1. Nombre y apellidos: Manuel López López
2. Sexo: Marulín
3. País: México
4. Fecha: 5 de noviembre de 2007

Hola Jose López López como estas
Jose Te invito estudiar Te invito
caminar Juntó con la maestra
Aqui vamos a aprender a leer y a
escribir. Las clases son el día Lunes,
Miércoles y Viernes a las cinco
Termina a las siete.

Cuidate

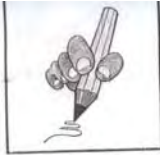
Firma: Manuel López



1. Nombre y apellidos: Manuela Gutiérrez Hernández
2. Sexo: femenino
3. País: México
4. Fecha: 5 de noviembre de 2007

esta carta es para Yanet
muchas gracias por enseñar
que Dios te pague tu sufrimiento
yo no te puedo pagar
cuando te vallas que Dios te
cuida y a nos se sabe cuando nos vemos
te cuidas cuando te balia -
En tu casa y saluda a tu familia
aunque no me conozca -

Firma: Manuela



1. Nombre y apellidos: manuel sahtis RUIZ

2. Sexo: Masculino

3. País: MEXICO

4. Fecha: 5 noviembre 2007

Hold primo Domingo

como estas en el trabajo,
espero que estes contenh-
to con tu trabajo.

y quiera decirte que estor-
estudiando.

MSR

Firma: Manuel sahtis

Yo, sí puedo leer y escribir



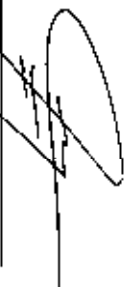
El Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización

Distingue a la alfabetizadora voluntaria

Janet Belinda Barragán Pérez

Por su esfuerzo solidario en favor de ciudadanos que decidieron aprender a leer y escribir.

Matrícula SCO1-A00159 asentada en el libro 1 del año 2007



Alejandro Alarcón Zapata
DIRECTOR GENERAL DEL PROGRAMA

BIBLIOGRAFÍA

- CAMACHO, Dolores et al., *La ciudad de San Cristóbal de las Casas, a sus 476 años: una mirada desde las Ciencias Sociales*, CONECULTA-Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007.

- CANFUX, Gutiérrez, Jaime, *Políticas y Estrategias empleadas en la Campaña de Alfabetización de 1961 en Cuba*. Tesis de Grado a Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. MINED.1993.

-----*Clasificación de Localidades de México según su grado de presencia indígena. Índices sociodemográficos*, México, CONAPO, 2004 .

CONTRERAS, Irma, *Las etnias del Estado de Chiapas Castellанизación y bibliografías*, IIB/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (proimmse), 2001.

-----*Corregir los errores. Puntos de Referencia Internacional sobre la Alfabetización de Adultos*. Compilador: David Archer de Action Aid Internacional, Campaña Mundial por la Educación, 2006.

-----*Educación Básica para Adultos en México.1900-1984*, México, INEA,1985.

-----*Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización Yo, sí puedo* UNESCO, Consejo Ejecutivo, Expediente 175EX/9, París, 25 de agosto de 2006.

-FRANCIS, Norbert *Malintzin: Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala*, Tomo I, Biblioteca ABYA-YALH, Quito, 1997.

-FREIRE, Paulo *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, España, Paidós, Ministerio de educación y Ciencia,1990.

-----Glosario de Términos de Educación. UNESCO, 2005.

-----*Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El colegio de México, tomo I, 1993.

-----*Información relevante de actividades de CHISPA 2007*, Responsable de la elaboración del informe: Abel Hernández Palacios, Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, Tuxtla Gutiérrez, septiembre de 2007.

-----*Informe sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo*, Estudio de Ana Lorenzetto y Karen Neys, UNESCO, 1965.

- KALMAN, Judith *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI editores, 2004.

- LAZARÍN, Federico *Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos*, CREFAL, S/F.

- MÁYNEZ , Pilar *Lenguas y Literaturas Indígenas en el México Contemporáneo*, México, UNAM- IIH, 2003.

-----*Memorias del INEA 1982-1988*, México, INEA.

-----*Memoria de labores 1995-2000*. México, INEA.

-----*Programa Institucional de Chiapas Solidario por la Alfabetización 2007-20012*, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007.

- RELYS, Díaz, Leonora Inés *Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo*, La Habana, Casa Editora Abril, 2005,

- ROCKWELL, Elsie, "Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas." En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, María Bertely coordinadora, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México, 2007..

-SCHMELKES, Silvia y Kalman, Judith *Educación de Adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, SEP-INEA, 1996.

----- *Sistema de indicadores de la población indígena de México*, México, CDI, CONAPO, 2005.

UNESCO, *V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (COFINTEA)* Hamburgo, UNESCO, 1997.

UNESCO, *Proyecto de propuesta y plan de acción de un decenio de las naciones unidas de la alfabetización*, UNESCO, 161 EX/7, 2001.

VÁZQUEZ, López Mariano, Programa de enseñanza de la lengua tsotsil, CELALI-CONECULTA, San Cristóbal de las Casas, 2001,

Hemerografía

“Aprender a leer y escribir les cambia la vida. Alfabetización: mujeres transformadas” por Patricia Briseño, publicado en cn noticias CIMAC Oaxaca el 1º de noviembre de 2005.

“Aprendieron a leer 252 mil ciudadanos. La UNESCO declara libre de analfabetismo” por Ernesto Martínez Elorriaga en *La jornada*, martes 12 de febrero de 2008, Año 24 Núm. 8435.

“Cuba: Experiencia de alfabetización de ayer y hoy” por Jaime Canfux Gutiérrez, publicado en *La piragua. América latina sin analfabetismo ¿Cómo y cuándo? Revista latinoamericana de educación y política*, CEAAL, No 25, I/2007,

“El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, por Judith Kalman, publicado en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, publicación trimestral, enero-abril 2003 vol 8, num 17.

“El método Castro se aplica en 11 entidades” por Francisco Mejía ,publicado en diario *Milenio*, domingo 20 de enero de 2008, Año 9, Núm 29242.

“Fermin. Un niño alfabetizador” en *Alfabetizando ando*, Publicación del Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización, publicación mensual, Tuxtla Gutiérrez , agosto de 2007, no 2.

“La edición de textos en Chiapas” en *La Palabra y el Hombre*, **Revista de la Universidad Veracruzana**.- trimestral, No, 140, octubre-diciembre 2006.

“Michoacán, sin analfabetos gracias a Cuba” por Francisco Mejía , publicado el martes 12 de febrero de 2008 en diario *Milenio* Año 9 Núm. 2941.

Sitios web

www.alfabetización.chiapas.gob.mx

www.cdi.gob.mx

www.inea.gob.mx

<http://www.cimacnoticias.com/noticias/05nov/s05110101.htm>

www.comunicacion.buap.mx/reportajes_especiales/reportaje_especial_alfabetizacion.html

www.conevyt.org.mx/cursos/recursos/enforma/boletinenforma3/en,camino.htm

www.lajornadadeorientec.com.mx/2007/10/10/puebla/edu110.php

www.jornada.unam.mx/2006/11/13/index.php?section=estados&article=040n2est

www.jornada.unam.mx/2007/04/03/index.php?section=sociedad&article=039n3soc

www.michoacan.gob.mx/educacion/alfa.php

www.milenio.com/index.php/2007/12/10/160935/

www.pnd.calderon.presidencia.gob.mx

www.portal.unesco.org/education/en/ev.php.

<http://proimmse.unam.mx/lasetniaspresenta.htm>

www,redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm

www.sep.gob.mx

[/www.tabasco.gob.mx/noticias/vernotas_sp.php?id=1643](http://www.tabasco.gob.mx/noticias/vernotas_sp.php?id=1643)