



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS:**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FACILITADORES DE PROYECTOS DE ALFABETIZACIÓN, DESDE LA EXPERIENCIA EN EL PROYECTO CHIAPAS SOLIDARIO POR LA ALFABETIZACIÓN, EN LA COMUNIDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS CHIAPAS**

**PRESENTA: ANGÉLICA ÁLVAREZ MARTÍNEZ**

**ASESORA: MARTHA CORENSTEIN ZASLAV**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

Cd. Universitaria, D.F. 2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*Ha sido un largo camino, pero jamás desolado...*

*Gracias a mi padre Antonio y a mi madre Isabel, quienes con su amor, cariño y apoyo guían mi sendero.*

*A mis hermanos Iván y Antonio, a mis hermanas Sandra y Verónica, que me permiten crecer a su lado.*

*A las profesoras de academia y de vida Beatriz Abad, Patricia Lucía Ávila y Martha Corestein.*

*A los compañeros de camino que han sido solidarios en este proceso Erandy Reséndiz y Felipe de Jesús Cruz.*

*Y a todos los amigos que moralmente están ahí.*

*A todos, gracias...*

## ÍNDICE

Introducción .....	6
<b>CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN PARA LA PROPUESTA DE FORMACIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Alfabetización en el estado de Chiapas .....</b>	<b>23</b>
1.1.1 Organismos que atienden la alfabetización en México .....	25
1.1.2 El papel del alfabetizador en los proyectos de alfabetización .....	37
<b>1.2 Descripción cualitativa: Proyectos de alfabetización; desde la experiencia en el proyecto Chiapas Solidario por la Alfabetización, en la comunidad de San Cristóbal de las Casas Chiapas .....</b>	<b>39</b>
1.2.1 El “deber ser” del proceso de alfabetización con el método “Yo, sí puedo” ..	40
1.2.2 El “ser” del proceso de alfabetización con “Yo, sí puedo” .....	48
<b>1.3 Reflexiones de los elementos teórico-prácticos de la investigación en el proyecto Chiapas Solidario Por la Alfabetización: Conformación de los ejes generadores de la propuesta de formación .....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 2 PROPUESTA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN PARA FACILITADORES DE PROYECTOS DE ALFABETIZACIÓN EN LOS ALTOS DE CHIAPAS .....</b>	<b>67</b>
<b>2.1 Formación del alfabetizador en aspectos educativos generales .....</b>	<b>68</b>
2.1.1 Adquisición de conocimientos educativos generales .....	68
2.1.1.1 La educación como instrumento de formación integral en el individuo .....	69
2.1.1.2 Ambientes y agentes de formación educativa .....	70
2.1.1.3 ¿En dónde hay educación? .....	72
2.1.1.4 ¿Qué se espera desarrollar con la educación? .....	75
2.1.1.5 Posibles funciones de la educación .....	78
2.1.2 Comprensión de conocimientos educativos generales adquiridos .....	87
2.1.3 Aplicación de aprendizajes educativos generales .....	89
2.1.4 Análisis de aprendizajes educativos generales .....	91
2.1.5 Síntesis de aprendizajes educativos generales .....	92
2.1.6 Valoración de aprendizajes educativos generales .....	94
<b>2.2 Formación del alfabetizador en aspectos educativos específicos: alfabetización .....</b>	<b>96</b>
2.2.1 Adquisición de conocimientos específicos: alfabetización .....	96
2.2.1.1 ¿Alfabetización o aprendizaje de la lecto-escritura? .....	97
2.2.1.2 ¿Analfabetismo? .....	100
2.2.1.3 Alfabetización a lo largo de toda la vida .....	102
2.2.1.4 Importancia de la alfabetización en lengua materna .....	103
2.2.1.5 ¿Para qué se alfabetiza? .....	106
2.2.2 Comprensión de conocimientos educativos específicos: alfabetización .....	108
2.2.3 Aplicación de aprendizajes educativos específicos: alfabetización .....	110
2.2.4 Análisis de aprendizajes educativos específicos: alfabetización .....	111

2.2.5	Síntesis de aprendizajes educativos específicos: alfabetización .....	113
2.2.6	Valoración de aprendizajes educativos específicos: alfabetización .....	114
2.3	<b>Formación del alfabetizador en el reconocimiento de las características principales de las comunidades en proceso de alfabetización</b> .....	116
2.3.1	Adquisición de conocimientos de las características principales de la población en proceso de alfabetización .....	116
2.3.1.1	¿Quién integra la población indígena en México? .....	117
2.3.1.2	Reconocimiento de la población indígena .....	119
2.3.1.3	Elementos que constituyen a las comunidades indígenas .....	121
2.3.1.4	Educación de la población indígena .....	128
2.3.1.4.1	Educación indígena informal .....	129
2.3.1.4.2	Educación indígena formal .....	131
2.3.1.5	Situación educativa de la mujer indígena .....	136
2.3.2	Comprensión de las características principales de la población en proceso de alfabetización .....	139
2.3.3	Aplicación de aprendizajes de las características principales de la población en proceso de alfabetización .....	142
2.3.4	Análisis de las características principales de la población en proyectos de alfabetización .....	143
2.3.5	Síntesis de aprendizajes de las características principales de la población en proceso de alfabetización .....	144
2.3.6	Valoración de aprendizajes de las características principales de la población en proceso de alfabetización .....	146
2.4	<b>Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta</b> .....	147
2.4.1	Adquisición de conocimientos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta .....	147
2.4.1.1	¿Se enseña o se aprende? .....	148
2.4.1.2	Aspectos constructivistas de desarrollo cognitivo en la educación de adultos .....	151
2.4.1.2.1	Diferencias entre la educación de adultos y la educación de niños y jóvenes.....	153
2.4.1.3	El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización .....	154
2.4.1.4	Capacidades cognoscitivas del adulto .....	156
2.4.1.5	Aspectos que diversifican el proceso educativo de adultos .....	156
2.4.1.6	Didáctica socio-comunicativa .....	160
2.4.2	Comprensión de aspectos generales de enseñanza-aprendizaje en población adulta .....	165
2.4.3	Aplicación de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta .....	166
2.4.4	Análisis de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta .....	168

2.4.5	Síntesis de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta .....	169
2.4.6	Valoración de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta .....	172
	REFLEXIONES FINALES .....	174
	BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....	177

# PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FACILITADORES DE PROYECTOS DE ALFABETIZACIÓN, DESDE LA EXPERIENCIA EN EL PROYECTO CHIAPAS SOLIDARIO POR LA ALFABETIZACIÓN, EN EL MUNICIPIO DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS CHIAPAS

## Introducción

El presente trabajo parte de dos proyectos donde participé, realizados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El primero, se llevó a cabo en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) en el año 2007. Hice mi servicio social, como facilitadora<sup>1</sup>, en el proyecto Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA) bajo el método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo”. Este programa se realizó durante cuatro meses, en el municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Mi presencia en el proyecto de alfabetización, dio pauta para que yo comenzara una descripción cualitativa del mismo, utilizando por un lado, la experiencia generada como facilitadora y por el otro, una investigación sobre estudiantes de la UNAM, del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) y de la Escuela de Contabilidad y Administración de Chiapas (ECA) que participaron en el proyecto de alfabetización como facilitadores o supervisores.

El segundo, tuvo lugar en la Unidad de Estudios Sobre la Opinión (UDES), dependiente del Instituto de Investigaciones Sociales en el año 2009. Ahí realicé encuestas en el proyecto denominado “Evaluación de la Estrategia 100 x 100”<sup>2</sup>. Se implementó en

---

<sup>1</sup> Facilitadora es la denominación que otorga el método cubano “Yo, sí puedo” a la persona que dirige el grupo en su proceso de aprendizaje. Bajo el paradigma del constructivismo, el término “facilitación” surge del proceso enseñanza-aprendizaje, donde el conocimiento no permanece estático, ni es propio de un individuo. Por tanto, el término “docente” cambia convirtiéndose en un “mediador”, “coordinador” o “facilitador” de los aprendizajes.

<sup>2</sup> Según la página de la Secretaría de Desarrollo Social: La Estrategia 100x100 busca transformar de manera integral, las condiciones de rezago de los municipios con menor Índice de Desarrollo Humano. (IDH) del país, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través del mejoramiento de las condiciones de vida de la población y del incremento de las

cuatro estados de la República Mexicana. Trabajé en el estado de Chiapas, durante un periodo aproximado de un mes.

Mi participación en este proyecto me permitió entrevistar a alfabetizadores de los métodos “Yo, sí puedo” y “La palabra generadora” de diversas localidades de Los Altos de Chiapas. Mi preocupación principal, fue indagar sobre las herramientas, conocimientos y motivaciones con que cuentan estas personas para ejercer la práctica educativa, así como la visión que tienen de su práctica.

De los resultados obtenidos que se presentan en la descripción cualitativa, observé que los procesos de formación para facilitadores investigados, denotan grandes deficiencias. Más que de formación, el proceso es de capacitación, únicamente se les enseñan a operar el método que se les da para alfabetizar. No se toman en cuenta las características de los participantes; no se considera el contexto socio-cultural de la comunidad; no se reflexiona sobre la intención del proceso de alfabetización. La capacitación se queda reducida a la aplicación puntual de una metodología específica.

La preocupación básica de mi tesis propone la profesionalización del proceso de formación de facilitadores, al descubrir que quienes se comprometen en las comunidades rurales son estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura, así como sociedad civil, quienes más que formación, cuentan con buenas intenciones, y deseos de enseñar a leer y escribir a adultos. Intención que es muy loable, “el pueblo, enseñando al pueblo”, más toda práctica de calidad se inclina a la profesionalización, a la formación, que no necesariamente formación en el aula, sino formación en la praxis.

Contrario a la idea de que el facilitador al ser un sujeto voluntario no requiere tener una formación educativa, en esta tesis propongo esta formación como responsabilidad ineludible con la práctica educativa; con la comunidad donde ha de llevar a cabo su acción; con su proceso de desarrollo; y con la sociedad en general.

Proponer que todo alfabetizador desarrolle un proceso de formación educativa es necesario. El que un alfabetizador sea voluntario no quiere decir que se le exime de su

---

posibilidades para una mayor productividad y empleo. Estrategia 100 X 100, Disponible en: [http://www.microrregiones.gob.mx/100x100/] Consultado 11/02/2011.

deber como figura docente. Aún como voluntario el alfabetizador es una directriz frente al grupo, guiando la práctica pedagógica desde y hacia algún rumbo.

El objetivo que busca esta propuesta de formación, es que el alfabetizador adquiera una consciencia sólida del acto educativo, que le permita encaminar su labor hacia prácticas que se orienten a la construcción o reconstrucción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, acto contrario a ser un ejecutor mecánico de determinada metodología.

### **Marco teórico**

Los referentes teóricos que guían mi postura profesional y personal son: a) Paulo Freire como educador en la praxis comunitaria, quien vincula de manera precisa, el proceso educativo con la acción política como medio para la construcción de una sociedad justa, equitativa, responsable y consciente, frente a las condiciones de opresión imperantes que limitan su desarrollo; b) Emilia Ferreiro, quien presenta amplia investigación sobre el sentido del proceso de la lecto-escritura, haciendo una notable distinción entre este aprendizaje como técnica y el aprendizaje como herramienta para el desarrollo de los individuos y las comunidades; c) Porfirio Moran en su crítica hacia la práctica docente como actividad carente de relaciones afectivas al conocimiento y de acción desprovista de formación de un sujeto consciente y crítico de su actuar académico; d) El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) como organismo interesado en la formación de educadores desde referentes epistemológicos, sociológicos, didácticos y prácticos, en educación de adultos, desde una perspectiva latinoamericanista.

Además de estos referentes, mi perspectiva es influida por elementos interculturales, de educación comunitaria, educación popular, y de equidad de género.

Concretamente el sustento teórico principal con el que abordo la tesis en el plano educativo general se centra en la perspectiva constructivista. En ella, el papel principal del proceso educativo se sitúa en los individuos que aprenden y en sus procesos particulares

de aprendizaje. Esto significa que el aprendizaje no se origina tan sólo con la trasmisión de conocimientos. Sí interviene el medio, sin embargo, es el sujeto cognoscente, quien de manera activa, construye sus propias interpretaciones de acuerdo a su experiencia.

“El aprendizaje de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes, es una actividad individual intransferible. Cada persona tiene que aprender por sí misma. Se puede aprender en grupos, pero el aprendizaje y los cambios se efectúan dentro del individuo, en cada uno a su manera”<sup>3</sup>.

Desde este enfoque, la interpretación educativa se diversifica y fortalece. Se reconoce su singularidad en la construcción de aprendizajes y se construye el aprendizaje en diversas áreas, como en la cognitiva y en la social. Áreas que han sido estudiadas a semejanza de apartados específicos del constructivismo y que complementan la constitución del ser humano de manera integral.

Por un lado, el área cognitiva, que ha sido estudiada principalmente por Jean Piaget, expone la relación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. El área cognitiva es una relación que se establece a partir del nuevo objeto de conocimiento a un proceso de asimilación y acomodación en las estructuras mentales existentes. Éstas conducen a un equilibrio, que será reestructurado ante los subsecuentes eventos de aprendizaje.

El área social ha sido estudiada por Lev Semiónovich Vygotsky. Este sociólogo considera la interacción social como el medio principal de formación, a través de la autoconstrucción de la cultura representada. La internalización se desarrolla mediante signos y herramientas, donde reconoce el lenguaje como herramienta principal de este proceso.

De esta manera, la visión constructivista de la educación, orienta su práctica en dos sentidos: por un lado, hacia una educación individualizada y por el otro, hacia una educación cooperativa. Los aprendizajes se construyen en la interacción con el otro.

Desde este panorama, observamos que el objetivo educativo primero del constructivismo, trasciende a la adquisición de contenidos académicos. Su propósito es el

---

<sup>3</sup> CALERO, Mavilo. *Constructivismo pedagógico, teoría y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega, 2008, p. 53.

desarrollo de individuos con una postura activa frente a su proceso de aprendizaje, dentro o fuera de la escuela. Semejante actitud, se desarrolla mediante el ejercicio de habilidades, valores e ideas críticas y reflexivas, dirigidas a la formación de individuos autónomos.

“El objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no de repetir simplemente lo que han hecho otras generaciones. El segundo objetivo es conformar mentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les dijo.”<sup>4</sup>

En esta perspectiva, la formación de los facilitadores, abarca un mayor campo de elementos que conforman al ser humano. Va más allá de la única habilidad de enseñar a leer y escribir en un sentido funcional. Por ello, se requieren nuevos mecanismos para desarrollar otras áreas del proceso de aprendizaje del ser humano.

El marco teórico que sustenta el objeto de estudio de la población facilitadora: el proceso de alfabetización, retoma la postura de Paulo Freire al entender este acto como:

“Un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y su responsabilidad no sólo a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a reconstruir su relación con la sociedad toda”.<sup>5</sup>

Este proceso comienza con el reconocimiento de la propia existencia, como la lectura de la realidad. Es un momento de toma de conciencia que busca saberse, ubicarse como sujetos en proceso educativo continuo, con necesidades de aprendizaje específicas. Así se da pauta para la habilitación de la palabra escrita, una palabra cargada de mayor conciencia y responsabilidad. Se considera a la alfabetización medio y no fin último del proceso educativo.

Desde esta concepción, la formación del facilitador cambia. Se requiere una formación de alfabetizadores para ser educadores. Ya no son sólo “operadores técnicos” de una metodología específica. Se toman en cuenta acciones de “racionalidad práctica”,<sup>6</sup> donde es indispensable hacer reflexiones y cambios en la práctica. Esto involucra la formación de los alfabetizadores además de en el “cómo”, en el “qué” y el “para qué” se

---

<sup>4</sup> PIAGET, Jean. *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Biblioteca de Bolsillo Crítica, 1999, p. 66.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 30.

<sup>6</sup> *Cfr. en:* FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Op. Cit.*

enseña. Se trata de ver al proceso de la lecto-escritura como objeto de estudio, de examinar la especificidad de cada individuo y su comunidad con relación al proceso de lecto-escritura. “No se trata de sólo transmitir experiencias; no se trata de entregar conocimientos ajenos a otros maestros, sino de propiciar una reconstrucción de su propia práctica educativa.”<sup>7</sup>

Es necesario, que este proceso de formación sea entendido como praxis. “Formar al profesor en tanto ser reflexivo (tan reflexivo como sus alumnos) que se apropia del acto docente en su totalidad, desde la planificación hasta la ejecución”.<sup>8</sup> Acción que debe sustentarse bajo un marco teórico educativo dado que “la capacitación no debe centrarse en el cómo hacer “desglosado de una teoría”.<sup>9</sup>

Desde esta óptica, el perfil del facilitador necesariamente cambia, o al menos deben ponderarse otros valores que ha de manejar. Estos valores se concentran en actos principalmente, de autonomía, respeto y responsabilidad.

Se entiende que la práctica alfabetizadora es un acto voluntario. También se comprende que al igual que cualquier otra práctica educativa quienes la imparten requiere de formación. “La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse [...] antes de iniciar la actividad.”<sup>10</sup>

La formación de facilitadores es parte del proceso educativo no formal. Depende del Estado y de las instancias donde se ofrece el servicio. Ante la ineficiencia o inexistencia del servicio, los maestros deben tratar de autocapacitarse. De modo que la falta de formación debe conducir hacia un proceso de autoformación.

La responsabilidad incluye el compromiso de impartir enseñanza a iletrados, teniendo en cuenta que este es un acto muy difícil y complejo. Ha de verse no solo como un acto caritativo, sino una toma de conciencia de las necesidades de la población mexicana. Según Freire la actitud caritativa se asemeja más a los cuidados de una tía(o), que a ser maestro o guía, puesto que “enseñar es una profesión que implica cierta tarea,

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>9</sup> *Ídem*.

<sup>10</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 2004, p. 29.

cierta militancia, cierta especificidad de su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco.”<sup>11</sup> Alfabetizar con conciencia y profesionalismo va más allá de la caridad, entraña un auténtico acto de amor.

Este rechazo hacia la figura paternalista, se debe a que ser caritativo “significa quitarle algo fundamental a la maestra: su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política”.<sup>12</sup>

Según Freire las prácticas simplistas o caritativas del proceso de alfabetización, son origen del miedo a adentrarse en dinámicas de mayor complejidad, dado que asumir la responsabilidad de comprometerse con el proceso educativo confronta al educador con su construcción. Éstas exigen mayor trabajo y valentía para enfrentar un trabajo noble, pero muy difícil. “Miedo que conduce hacia la falsa paz que parece dar en la situación de ser tías, lo que no existe en la aceptación plena de sus responsabilidades como maestras”.<sup>13</sup>

Para poner en práctica el marco teórico anterior, se abordan dos elementos metodológicos: primero, de manera parcial, la taxonomía de Benjamín Bloom. Elemento al que desde el constructivismo se le hacen diversas críticas dado su enfoque conductista y cognitivista como las a continuación mencionadas: a) estandarización del proceso de aprendizajes determinando niveles jerárquicos, lineales; b) limitación del proceso de aprendizaje en sólo 6 niveles, excluyendo elementos como la observación, la experimentación, la construcción, etc.; c) atención únicamente en los elementos conceptuales por sobre los procesos y productos de aprendizaje.

La decisión de retomar elementos de esta propuesta, se enmarca en la posibilidad de escudriñar el concepto “aprendizaje”. Con ello, se indagan las diferentes habilidades que este acto supone, para ser retomadas desde la lecto-escritura como un aprendizaje social y no sólo centrado en el aprendizaje del código. Al retomar estos elementos de Bloom, no se asevera como lo propone el mismo, la jerarquización de niveles de aprendizaje, ni mucho menos la estructuración única de habilidades para la construcción de un aprendizajes. Al contrario a partir de las habilidades propuestas por Bloom, se

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 12.

pretende expandir el concepto, con ello, las posibilidades de edificar aprendizajes en diversos ambientes y niveles de percepción.

Como segundo elemento, abordo el concepto de Benjamín Berlanga de “comunidades de aprendizaje”. Según Berlanga una comunidad de aprendizaje se basa en un proceso andragógico como “el puente de partida de las personas en su estar siendo histórico y específico, cuyo cometido sea la apropiación consciente en términos de reconocimiento y valoración de su mundo de vida para re-significarlos en proyectos de vida buena”.<sup>14</sup>

La comunidad de aprendizaje se orienta a grupos de personas que presenten necesidades de aprendizaje específicas, para consolidar prácticas educativas concretas, dentro de un tiempo-espacio determinado, que en este caso son los grupos de facilitadores.

Estas prácticas parten de un medio abierto, esto es, que las bases del aprendizaje devienen de una realidad específica, donde a través de acciones de reflexión guiada se pretende cerrar el proceso al reconocer las necesidades y consolidarlas proponiendo la construcción de acciones educativas para conformar condiciones de vida buena.

La comunidad de aprendizaje al ser un proceso educativo no es finito, es dialéctico; al acceder al objetivo deseado, se reconstruye para atender nuevas necesidades educativas de la comunidad. En este momento se reconocen nuevamente la realidad específica, de tal forma que se considera un proceso en espiral que aspira a procesos educativos diversificados.

Este elemento metodológico es retomado porque reconoce las voces de los sujetos que constituyen el proceso educativo; porque propone la lectura constante de la realidad que presenta la comunidad de aprendizaje; porque hace hincapié en la palabra y en el diálogo como herramienta para la generación de conocimiento en la comunidad de

---

<sup>14</sup> El término de “vida buena” dentro de la comunidad de aprendizaje, hace referencia a los ideales de la comunidad. Cfr. en: BERLANGA, Benjamín. *La educación como relación pedagógica para la re significación del mundo de vida: La propuesta educativa de comunidades de aprendizaje* [en línea], 2005, p. 5, Disponible en: [<http://www.ucired.org.mx/images/Documentos/berlanga.pdf>] Consultado 20/10/2010.

aprendizaje; y porque determina como paso ineludible la puesta en práctica de las acciones que la comunidad consensa como necesarias.

## **Metodología**

La presente propuesta pedagógica surge de una investigación cualitativa, que será presentada en este trabajo como el primer capítulo “Antecedentes de Investigación para la propuesta de formación”. En este momento busco describir la realidad de la atención a las problemáticas sociales de los Altos de Chiapas, desde el proyecto educativo de alfabetización, específicamente desde la formación del alfabetizador para realizar tal ejercicio. Para esta labor retomo herramientas documentales por un lado y por otro elementos etnográficos.

La información documental busca dar cuenta de la trayectoria de los proyectos de alfabetización en el estado desde Instituciones como INEA, Organismo Educativos como el Centro de Cooperación Regional para Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y Chiapas Solidario Por la Alfabetización.

El trabajo de investigación cualitativo se llevó a cabo en el periodo comprendido entre julio-noviembre del año 2007, sumado un mes más trabajando en el proyecto de levantamiento de encuestas en diferentes municipios en el año 2009. En este tiempo me dí a la tarea de recabar la siguiente información cualitativa: observación del grupo de alfabetizadores del método “Yo, sí puedo” en San Cristóbal de las Casas, Chiapas; la observación del desarrollo de tres grupos de alfabetización con el método “Yo, sí puedo”; la entrevista a 4 alfabetizadores del método “La palabra generadora”, a 2 alfabetizadores “Yo, sí puedo”, a 3 beneficiarias del método “Yo, sí puedo”, a 2 beneficiarias del método de “La palabra generadora” y a una persona que no ha accedido a grupos de alfabetización. Se realizó el relato de vida de esta última persona, así como de una beneficiaria de “Yo, sí puedo”. Esta información se obtuvo principalmente en el municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas y se complementó con el trabajo realizado en los municipios de Sitalá, Mitontic, Chenalhó ,Pantelhó (en Chiapas) y Huahutla de Jiménez (Oaxaca).

Las entrevistas cualitativas que se realizaron tuvieron la intención de “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de fenómenos descritos”.<sup>15</sup> Según su estructura y diseño, las entrevistas tuvieron carácter semi-estructurado. Se definieron objetivos; se construyeron categorías; y se realizó un formato con preguntas abiertas que permitieron a los entrevistados expresarse de manera profunda conforme a sus necesidades. Según el momento de realización se aplicaron entrevistas de seguimiento que permitieron conocer la percepción de un tema en proceso de desarrollo. En el caso de las beneficiarias a las que se les aplicó entrevista a dos años de su participación en el proyecto de alfabetización, se considera entrevista final, porque buscaron percepciones una vez concluido el proceso de investigación.

Las entrevistas fueron a profundidad al tomar en cuenta las siguientes nociones: a) realizar mi presentación frente a los entrevistados y explicar el objetivo de la entrevista; b) buscar comprender las respuestas dadas y no solo registrar la información; c) indagar a través del diálogo las subjetividades respecto de la temática; d) aceptar respuestas racionales y emocionales; e) presentar preguntas flexibles y abundar en las respuestas dadas; f) realizar las entrevistas bajo dinámica profesional de respeto, confianza y familiaridad.

El enfoque con el que se abordaron estas entrevistas fue de sujeto-sujeto donde el entrevistado es elegido por su participación en un proceso socio-histórico, en este caso el proyecto de alfabetización y los intercambios lingüísticos son el objeto de análisis tanto las transferencias (lo que el entrevistado emite) y las contra-transferencias (las percepciones del entrevistador respecto a las respuestas del entrevistado).

En el caso de los facilitadores el fenómeno que interesaba conocer fue su visión dentro de un proyecto educativo de alfabetización en educación no formal. Para ello, se abordaron tres campos de estudio: a) intención de la práctica educativa de alfabetización a nivel Institucional e individual; b) percepción de pertinencia de procesos de formación y /o

---

<sup>15</sup> STERNAI, Kvale. Las entrevistas Las entrevistas en Investigación Cualitativa, Madrid, Morata Ediciones, 2011, p. 30.

capacitación para el ejercicio de la práctica educativa; c) impacto de la formación y/o capacitación recibida en el ejercicio de la práctica educativa.

La vertiente que en general tomaron estas entrevistas fue hacia las necesidades de apoyo moral y emocional, frente al extenso cumulo de saberes, habilidades y actitudes que requiere ejercer esta práctica.

Por su parte las interpretaciones que se buscaron recabar en las entrevistas a las personas beneficiarias, fueron las expectativas sociales que las llevaron a ingresar en grupos de alfabetización y en qué medida esas expectativas se van edificando a partir de su tránsito en el proyecto específico de alfabetización. Para ello se abordaron al igual que los facilitadores tres ejes temáticos: a) impacto de las experiencias educativas formales e informales para la participación en grupos de alfabetización; b) proceso de alfabetización como herramienta de transformación individual y social a corto y mediano plazo y c) experiencia en los diferentes proyectos de alfabetización.

Las entrevistas antes mencionadas tuvieron una duración aproximada de 40 a 60 minutos, el lugar de aplicación varió. En el caso de los facilitadores, la entrevista se realizó en su punto de alfabetización que regularmente fue su domicilio, sólo las entrevistas en Huatla de Jiménez se aplicaron en las oficinas del INEA. Por su parte las entrevistas a las beneficiarias se realizaron en sus domicilios.

Los elementos anteriores fueron la base para el desarrollo de la propuesta concreta. Se trata de una propuesta pedagógica de formación educativa para los facilitadores de procesos de alfabetización gubernamental en Chiapas, específicamente para las comunidades de los Altos, independiente al método de alfabetización con el que se trabaje en el lugar donde fueron contratados.

El desarrollo de la propuesta presentada en el segundo capítulo "Propuesta pedagógica de formación para alfabetizadores de proyectos de alfabetización en los Altos de Chiapas", se conforma de cuatro temas o áreas de formación, determinadas a partir de la investigación presentada en el primer capítulo. Estos temas son: 1) Formación del alfabetizador en aspectos educativos generales, 2) Formación del alfabetizador en aspectos educativos específicos: alfabetización; 3) Formación del alfabetizador en el reconocimiento

de las características principales de las comunidades en proceso de alfabetización; y 4) Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta.

El primer tema “formación del alfabetizador en aspectos educativos generales”, surge al ubicar que los proyectos de alfabetización investigados, presentan al acto educativo únicamente como el conocimiento en el aula de un código lingüístico. Se centran solamente en la formación académica, invalidando con ello las diferentes áreas de formación y los espacios educativos informales.

Por otro lado, entendiendo que un acto educativo se compone de: la población destino; el docente, guía o alfabetizador; la metodología de enseñanza-aprendizaje; los contenidos temáticos; y el contexto sociocultural, los proyectos educativos investigados proponen la formación educativa únicamente desde la metodología, conduciendo con ello a una capacitación técnica por sobre una formación educativa.

Por último, estos proyectos restan al acto educativo su condición política. Presentan el proceso educativo como neutral. No proponen la utilización de la herramienta educativa de lecto-escritura como elemento de transformación social.

Por lo anterior, planteo como primer tema la problemática educativa general, pretendiendo formar una conciencia más amplia en los facilitadores, acerca del fenómeno educativo. Se abordan los subtemas: a) La educación como instrumento de formación integral en el individuo; b) Ambientes y agentes de formación educativa; c) ¿En dónde hay educación?; d) ¿Qué se espera desarrollar con la educación?; y e) Implicaciones socio-políticas de la educación. Reflexiono en este en espacio aspectos como: la temporalidad de la educación; los espacios donde se presenta el acto educativo; la carga política que la acción educativa conlleva; y los objetivos presumibles que según la perspectiva educativa con que se aborde pueden presentarse.

El segundo tema “Formación del alfabetizador en aspectos educativos específicos: alfabetización”, surge al concluir que los proyectos de alfabetización investigados definen este acto como fin educativo y no como medio para el desarrollo individual y social. El objetivo principal que se propone en ellos, es la conclusión de los materiales de trabajo en

tiempos determinados. Ahí se enseña un código lingüístico reducido al espacio áulico, que no se entreteje en las necesidades sociales, culturales y económicas de los participantes. Las acciones educativas de alfabetización se cuantifican por el número de personas que terminan el proceso y no por el desarrollo humano y social que los estudiantes manifiesten en su comunidad.

Desde este panorama en el segundo tema de formación propongo el estudio de subtemas como a) ¿Alfabetización o aprendizaje de la lecto-escritura?; b) ¿Analfabetismo?; c) Alfabetización a lo largo de toda la vida; d) Importancia de la alfabetización en lengua materna; e) ¿Para qué se alfabetiza?

El tercer tema “Formación del alfabetizador en el reconocimiento de las características principales de las comunidades en proceso de alfabetización” nace al conocer que los proyectos de alfabetización orientan su acción educativa a través de métodos y contenidos estandarizados para la multiculturalidad que alberga el país. Esta acción deja de lado las diferentes formas de interacción, comunicación y comprensión que maneja cada cultura, así como las problemáticas sociales, económicas y culturales que se presentan en cada una, siendo situaciones que invariablemente trastocan la acción educativa como lo es la equidad de género.

Teniendo en cuenta que son las comunidades indígenas a quienes por condiciones de marginalidad se dirigen principalmente los proyectos educativos de alfabetización, presento en este tema un espacio donde el alfabetizador conozca, reconozca y reflexione sobre la existencia de los diferentes grupos culturales, con ello las diferentes formas en que estas culturas comprenden y se explican la realidad. Considerando la complejidad de presentar todas las características de cada grupo cultural, expongo los aspectos más determinantes de las culturas indígenas del estado.

Por otro lado, presento en este tema, un apartado que aborda la educación indígena desde su intención formal e informal y el papel que se le asigna a la mujer en este proceso. Abarca cinco subtemas: a) ¿Quién es la población indígena en México?; b) Reconocimiento de la población indígena; c) Elementos que constituyen a las comunidades indígenas; d) Educación de la población indígena; y e) Situación educativa de la mujer indígena.

Por último, el tema cuatro “Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta” parte de ubicar que el grueso de la población alfabetizadora carece de herramientas sólidas de enseñanza-aprendizaje, situación que los conduce a utilizar los elementos metodológicos de su formación escolar en el aprendizaje de la lecto-escritura. Con ello, no se toma en cuenta que la educación de infantes difiere de la educación de adultos, estos últimos requieren enfocar sus aprendizajes para dar salida a las necesidades del presente; sus procesos cognitivos presentan desarrollos diferentes; y frente a su historial escolar generalmente manifiestan actitudes de desánimo, frustración o inseguridad.

Otra situación que me llevó a proponer este tema, fue que, debido a la carencia de experiencia docente, los alfabetizadores además de presentar inconvenientes en el manejo de los aprendizajes grupales, también presentaron complicaciones en mediar las dinámicas grupales. Por ello, el tema cuatro aborda como necesidad de formación el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje incluyendo los subtemas: a) ¿Se enseña y/o se aprende? Constructivismo Vs Conductismo; b) Aspectos constructivistas de desarrollo cognitivo en la educación del adulto; c) El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización; d) Capacidades cognitivas del adulto; e) Aspectos que diversifican el proceso educativo de los adultos; f) Didáctica socio-comunicativa.

De esta manera la presente propuesta de formación engloba los cuatro temas antes mencionados que serán trabajados a partir de dos elementos metodológicos: 1.- A partir de la conformación de la *comunidad de aprendizaje* de Benjamín Berlanga, donde un grupo de alfabetizadores, a través de reflexiones guiadas, se constituyen como *comunidad de aprendizaje*, encaminada a realizar acciones educativas para su proceso de formación y 2.- El desarrollo de los temas en los seis niveles de aprendizaje propuestos por Bloom.

Para desarrollar esta propuesta, se buscará como primer momento conformar con los alfabetizadores la comunidad de aprendizaje. Según las condiciones coyunturales de cada proyecto, se invitará a los alfabetizadores a reunirse periódicamente para conformar un nuevo proyecto educativo destinado a ellos mismos. Será un espacio de interacción de experiencias y conocimientos, orientado a fortalecer la formación educativa de los

alfabetizadores para el desarrollo personal y la formación de herramientas para el ejercicio de la práctica alfabetizadora.

La puesta en práctica de la comunidad de aprendizaje se dará a partir de la mediación de prácticas dialógicas. En este espacio, los alfabetizadores reconocerán las necesidades de formación que requieren para el ejercicio de su práctica cotidiana. Con ello, se buscará la propuesta y consolidación de acciones educativas que atiendan dichos requerimientos.

El desarrollo de la comunidad de aprendizaje partirá de los 4 temas propuestos en esta tesis que se presentan como temas generadores, enfocados a las condiciones de cada comunidad. Al comprender que el aprendizaje trasciende el acceso a información, dentro de esta propuesta se abordará cada tema desde los seis niveles de aprendizaje que propone Benjamin Bloom: saber, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar, todos enfocados a las condiciones contextuales de la comunidad de aprendizaje.

En cada tema se ubicarán seis cuadros divididos en dos lados, que representan los seis niveles antes mencionados. En el lado derecho se encuentra el objetivo al que se pretende acceder, mientras que en el lado izquierdo se encontrarán algunas propuestas de acciones como lecturas, reflexiones, actividades y dinámicas orientadas a una formación integral del proceso educativo, en concreto al ámbito de la alfabetización. Estas acciones están destinadas a las condiciones de la población.

Los primeros cuadros de cada tema se refieren al primer nivel de aprendizaje “saber”. En este momento se propone la lectura de una investigación documental. No obstante, se puede complementar con lecturas propuestas por la misma comunidad de aprendizaje.

Los segundos cuadros se enfocan al nivel de “comprender”. En este momento se proponen círculos de reflexión donde se problematicen con mayor profundidad aspectos de cada tema. La intención es formar en el alfabetizador un panorama más amplio de los tópicos que influyen en el proceso educativo de alfabetización.

Los cuadros terceros se dirigen al nivel de “aplicar”. La intención de este momento es que se aborden los temas educativos presentados en la práctica de la comunidad de

aprendizaje. Esto, a partir de elaborar diferentes lecturas de los elementos educativos en la realidad concreta.

En los cuartos cuadros se presenta el nivel educativo de “analizar”. En este momento, se espera que después de ubicar las condiciones educativas que maneja el proyecto de alfabetización, la comunidad de aprendizaje pueda analizar la orientación educativa que se persigue. Este nivel educativo se propone mediante el ejercicio de la exploración de la teoría educativa y las acciones presentadas en la práctica del proyecto.

En los penúltimos cuadros de cada tema se aborda el nivel de “sintetizar”. Aquí se espera que los alfabetizadores consoliden acciones educativas que fortalezcan las necesidades de la comunidad de aprendizaje, para llevarlas a cabo en la práctica educativa. A modo de propuesta se presentan en estos cuadros algunas acciones que según mi experiencia pueden fortalecer el proceso educativo, la pertinencia de estas será a partir de la comunidad.

Por último, en los sextos cuadros se propone ciclo de “evaluación”. Momento necesario pues se espera que después de llevar a cabo las acciones propuestas en el nivel anterior, se valore periódicamente la pertinencia en el desarrollo de la formación del alfabetizador y se replantee según las necesidades nuevas acciones educativas.

## CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN PARA LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Como se comentó en la introducción, en este primer capítulo se presenta una investigación cualitativa que incluye elementos documentales y etnográficos. Esta presentación se hace con el objeto de mostrar el panorama del que emerge la problemática que se aborda en esta tesis: la falta de formación del facilitador para el desarrollo de su práctica desde un sentido educativo orientado a lo social, por sobre un sentido técnico para ser ejecutor de una metodología.

A su vez, la presentación de esta investigación, permite observar los elementos estructurales que se analizan para la construcción de la propuesta pedagógica que se ubica en el segundo capítulo.

En la primera parte de la investigación se incluyen elementos documentales que permiten observar la visión, atención y situación actual de las acciones educativas de alfabetización enfocadas al estado de Chiapas. Con ello, se realiza un análisis de los dos métodos que se han utilizado en él: “la Palabra Generadora” de Paulo Freire y “Yo sí puedo” de Leonela Relys Díaz, así mismo se expone el panorama del papel que juegan y han jugado los alfabetizadores en el estado.

Como segundo apartado del capítulo, se presenta la investigación cualitativa retomando elementos etnográficos. En ella, se muestra a manera de relato parte de la experiencia del proyecto de alfabetización en el que se participó, incluyendo fragmentos de entrevistas y relatos de vida de beneficiarios y facilitadores de este proyecto y del INEA con el método de “La Palabra Generadora”.

Esta parte de la investigación se muestra en dos apartados. Por un lado, en el apartado de “el deber ser”, se presentan las condiciones ideales que los directivos en el proyecto de CHISPA manejaban para que los facilitadores realizaran su labor. Por otro lado, en el apartado de “el ser”, se muestran las condiciones reales y necesidades que la población facilitadora tuvo en su práctica.

Como último elemento del capítulo, se presenta un apartado de reflexiones de los elementos teórico-prácticos de la investigación cualitativa presentada. A partir de ello, se conforman los ejes generadores de la propuesta pedagógica.

### **1.1 Alfabetización en el estado de Chiapas**

En México, la alfabetización es atendida desde el ámbito educativo no formal, destinada a la educación para adultos, que se expresa en la Ley General de Educación como:

“La educación que está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. La misma se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población, esta educación se apoyará en la solidaridad social”.<sup>16</sup>

Como se observa, en la educación de adultos, la alfabetización es asistida por la solidaridad social, hecho que demuestra el desinterés del Estado por este eje educativo. Al disponer su atención desde el apoyo social, se le resta al alfabetizador el derecho y la necesidad de formación que requiere como todo educador, así como el gozo de los derechos de seguridad de los trabajadores. La prioridad educativa del Estado se concentra en la educación formal de niños y jóvenes, no obstante que ambos son actos educativos que aspiran al desarrollo del individuo y la comunidad.

Si bien podemos hablar de que la falta de atención educativa es generalizada, al observar que el aporte del presupuesto público federal que se otorga a la educación en México en los últimos años es muy bajo en comparación con otros rubros, de entre 3.52% y 4.04% del Producto Interno Bruto (PIB),<sup>17</sup> pese a que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), “establece que para países como México la inversión anual en educación, para alcanzar los niveles medios de los países que integran esta

---

<sup>16</sup>DOMINGUEZ, Jaime y RESENDÍZ, Cuauhtémoc. Art. 43 “Ley General de Educación” en: *Escuelas Régimen Jurídico-Fiscal*, México, 2008, p. 298.

<sup>17</sup>Cfr. ARVONE, Robert y TORRES, Carlos. “La educación de adultos y políticas estatales en América Latina: Los casos contrastantes de México y Nicaragua”, en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Antología de lecturas para la educación de adultos tomo II Conceptos, políticas, planeación y evaluación de educación de adultos*, México, Limusa, 2000.

organización debe de ser del 8% del producto interno bruto (PIB).<sup>18</sup> La distribución de este presupuesto presenta detrimentos para la educación de adultos, “en promedio, en las tres últimas décadas, sólo el 3% o menos de los fondos destinados a educación han sido invertidos en programas para adultos.”<sup>19</sup> En este sentido el presupuesto con el que se cuenta para el pago del personal alfabetizador es muy bajo. En el INEA “de 2004 a 2008, contrariamente a las necesidades de la población, se han reducido el número de asesores y asesoras al pasar de 81,913 a 75,633.”<sup>20</sup>

El gasto otorgado a la educación de adultos corresponde al modelo económico de cada Estado, por ejemplo históricamente “el propósito regular mexicano que ha sido de un “Estado corporativista” que adoptó un enfoque incrementalista para la provisión del analfabetismo con fines de legitimación política e integración social”.<sup>21</sup>

“Privilegiando la escolarización formal en primaria con respecto a [...] los programas de alfabetización y la adquisición de competencias prácticas destinados a los jóvenes y adultos, a pesar de la influencia directa que estos programas tienen en el logro de la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos.”<sup>22</sup>

Asimismo se invierte más en educación universitaria en contraste con el número de alumnos que a ella asisten “quienes como cabría esperar, provienen en su inmensa mayoría de los grupos más poderosos y aventajados de la sociedad”.<sup>23</sup>

Estas determinaciones han sido tomadas a partir de sugerencias como:

---

<sup>18</sup>Cfr. GONZÁLEZ, Miranda y SALGADO, María del Carmen. *Monto Asignado al Rubro de Educación 2010 Nacional y Estado de México* [en línea], Disponible en: [http://www.uaemex.mx/feconomia/Publicaciones/Economia%20actual/EA\_31/Monto%20Asi...pdf] Consultado 15/04/2010.

<sup>19</sup> ARVONE, Robert y TORRES, Carlos. *Op. Cit.*, p.387.

<sup>20</sup> CAMPERO, Carmen y MACEIRA, Luz. Procesos y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México [en línea], en: Revista Interamericana de Educación para adultos, enero- junio 2009, Disponible en: [http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\_ju\_2009/exploraciones/explora\_art4\_p1.html] Consultado 13/02/2010, p.1.

<sup>21</sup>*Ibidem*, p. 383.

<sup>22</sup> BURNETT, Nicholas. *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008 Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura* [en línea], p.4, Disponible en: [http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf] Consultado 15/02/2010.

<sup>23</sup> ARVONE, Robert y TORRES, Carlos. *Op. Cit.*, p. 387.

“La recomendación de no invertir en alfabetización y educación de adultos en general, hecha por el Banco Mundial desde finales de 1980 a los gobiernos de los países en desarrollo que se basa en dos argumentos: a) Recursos escasos y necesidad de priorizar la infancia y la escuela y b) La ineficacia atribuida a los programas de alfabetización de adultos”.<sup>24</sup>

Esta postura de alfabetización “influye para que sea abordada, a nivel público, con criterios de subsidiaridad y de compensación, no siendo reconocida por los gestores de las políticas educativas como una actividad educacional y estratégica”.<sup>25</sup>

### 1.1.1 Organismos que atienden la alfabetización en México

La principal instancia encargada del programa de alfabetización a nivel nacional es el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Otras instituciones que también atienden esta problemática son: el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Consejo Nacional para la Vida y el trabajo (CONEVYT), la Dirección General del programa de Alfabetización, primarias nocturnas, secundarias para trabajadores, centros de educación básica de adultos (CEBAS), misiones culturales, secundarias a distancia, etc. Además desde el año 1950 se cuenta con el Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).<sup>26</sup>

Si bien estas instancias trabajan conforme a sus posibilidades, el impacto de su labor ha sido mínimo frente a las realidades de analfabetismo que posee México. Dado que es muy bajo el monto asignado a este campo, sólo hay proyectos de corto alcance, además de que la mayoría de proyectos de alfabetización centran su acción en aspectos meramente educativos, sin involucrar aspectos políticos que repercuten en las prácticas sociales.

Internacionalmente, existen proyectos destinados a elevar los niveles de alfabetización en los que participa México, como es el Foro de la Educación para Todos y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA), que en el periodo

---

<sup>24</sup> TORRES, Rosa María. *Op. Cit.*, p. 1.

<sup>25</sup>UNESCO, OREALC y CEAAL. “Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina”, en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Antología de lecturas para la educación de adultos tomo I Documentos Internacionales sobre educación de adultos*. México, Limusa, 2000, p. 283.

<sup>26</sup>Organismo que ha jugado un papel importante en la temática ya que aborda la problemática de manera integral, otorgando mayor énfasis en la formación de las personas encargados de programar y otorgar la alfabetización.

comprendido entre 2003 y 2012 tuvo por objetivo principal, extender la alfabetización a todas aquellas personas que normalmente no tienen acceso a ella. Esto, a través de diversas acciones como: cambios políticos, programas flexibles, creación de capacidad, investigación, participación de la comunidad, supervisión y evaluación. Este proyecto se sustentó bajo el Foro de Educación para Todos en el que participaron 164 gobiernos y organizaciones coordinadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En él se pretendió atender seis situaciones educativas para el año 2015, entre ellas aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%. Se pone especial atención en las mujeres, así como en enseñar a todos los adultos sin educación básica.

Estos proyectos han recomendado a México métodos y medios de atención de alfabetización para concretar estos objetivos, creando así instancias que atiendan específicamente la temática de alfabetización, sin embargo al día de hoy el analfabetismo aún representa una situación apremiante en México.

En lo que respecta al estado de Chiapas, la alfabetización ha sido atendida por dos instancias educativas: el Instituto de Educación para Adultos (IEA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)<sup>27</sup>.

El trabajo del IEA y el de CONAFE, es coordinado por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el trabajo (CONEVyT), que nace en coordinación con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) en el año 2002.

“Tiene la misión de promover que los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de los adultos, se articulen hasta conformar un sistema nacional que ofrezca opciones para la educación durante toda la vida y para la capacitación, con base en el apoyo de las tecnologías de información, aprendizaje y comunicación”.<sup>28</sup>

Aunque el INEA se fundó en 1981 no fue hasta el 2003 que sus acciones tocaron tierras Chiapanecas al crearse el Instituto de Educación para Adultos (IEA), con el

---

<sup>27</sup> Sin embargo esta Instancia sólo atiende la alfabetización de infantes y jóvenes menores de 15 años.

<sup>28</sup> Cfr. en: Misión y atribuciones de CONEVyT [en línea], en: Portal del Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos y Secretaría Técnica, Disponible en: [<http://www.conevyt.org.mx/>] Consultado 13/03/2011.

propósito de educar a adultos a nivel básico, con servicios de alfabetización, primaria y secundaria en todos los municipios del estado.

Pese a la existencia de este organismo, el rezago educativo en materia de alfabetización que presenta el estado de Chiapas se considera crítico dado que la tercera parte de su población es indígena y representa un promedio de analfabetismo del 30%, mientras que la media nacional oscila en 6%.<sup>29</sup>

Ante esta situación en el gobierno de Juan Sabines en el año 2007 se instauró bajo política social “El Plan de Desarrollo de Chiapas”, donde se presenta un proyecto de alfabetización que propuso como objetivo reducir al 50% los niveles de analfabetismo que históricamente presenta Chiapas.

La población analfabeta en este año según datos del INEA ascendía a 560 mil 430 personas, siendo las regiones de los Altos y la Selva las más afectadas con 36.3% y 35.3% respectivamente.<sup>30</sup>

Frente a tal reto en el año 2007 se crea Chiapas Solidario Por la Alfabetización (CHISPA) organismo en conexión con el gobierno federal y local, que en conjunto con INEA trabajará en este empeño.

Para efectuar esta labor el gobernador del estado convocó el apoyo de fuerzas armadas, universidades, escuelas y trabajadores del gobierno considerando que para lograr la meta se requeriría la suma de esfuerzos de 10 mil voluntarios.

Los métodos que se eligen para este proceso educativo son dos: “La palabra generadora” utilizado por el INEA desde su creación en el año 1981<sup>31</sup> y el método “Yo, sí puedo” utilizado en algunos estados de la nación y en diversos países latinoamericanos.

---

<sup>29</sup> POY, Laura. *SEP: México, con recursos para atender a 30% de analfabetas* [en línea], en: La Jornada, sociedad y justicia, viernes 12 septiembre 2008, Disponible en: [<http://www.jornada.unam.mx/2008/09/12/index.php?section=sociedad&article=050n1soc>] Consultado 26/12/2010.

<sup>30</sup> MARTÍNEZ, Jaime. *Todos contra el analfabetismo en Chiapas* [en línea], en: La Jornada, sociedad y justicia, miércoles 19 enero 2007, Disponible en: [<http://www.jornada.unam.mx/2007/01/10/index.php?section=sociedad&article=040n1soc>] Consultado 4/02/2011.

<sup>31</sup> Por un periodo comprendido entre 1990-1994 se sustituyó por el método global de análisis estructural, después de este lapso, se retomó su utilización en 1995. Entre 1998 y 2000 se le hicieron

a) El método de la Palabra Generadora de Paulo Freire

Paulo Freire comprende que el proceso educativo, en él la alfabetización, va más allá de la transmisión de saberes estáticos, acabados e inertes, frente a la condición dinámica, dialéctica de la vida. Explica Freire, que existe un poder hegemónico que se representa ideológica y materialmente quién busca reproducir las condiciones sociales de producción. Este poder a través de sus aparatos ideológicos como el educativo transmite e introyecta sus fines. Para este educador la escuela tradicional no busca crear ciudadanos pensantes, críticos, sino personas adaptadas a las determinaciones.

La propuesta educativa de Freire, se inclina a la construcción de conocimiento vivo, dinámico, no dogmático. Propone desvelar el objeto de conocimiento tomando distancia de él como verdad universal (lectura de la realidad). Y a través de momentos dialógicos busca el ejercicio de procesos epistemológicos que den cuenta de las cualidades que encierra determinado conocimiento. Con ello se espera la construcción de saberes que transiten de la práctica a la teoría y no viceversa.

Es así que el proyecto político-educativo que propone Freire surge como acto contra-ideológico, busca la transformación social y no su reproducción. El acto de transformación de Freire se origina desde el pueblo y es para el pueblo. Es la colectividad organizada quien al reconocer las condiciones de opresión en que vive, construye los mecanismos para romper con esa condición y generar propuestas de etnodesarrollo.

Es bajo este contexto que Freire construye su método de alfabetización “La Palabra Generadora” como un camino hacia la liberación. A partir de palabras clave o significativas para la comunidad, abre un espacio de diálogo para promover la lectura crítica de su realidad, y representarla en la lecto-escritura. Las palabras claves son descompuestas en familias silábicas con las cuales se presenta la posibilidad de construir

---

adaptaciones, al sustituir algunas palabras del método original más acordes a la realidad del país, e incluso algunos estados como Chiapas y Guerrero hicieron adaptaciones a las realidades del estado. Cfr. en: *Resultados de la Investigación de los métodos utilizados en la alfabetización* [en línea], en: Instituto Nacional para la Educación de Adultos, 2001, Disponible en: [<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/evaluacion/alfab/evaluacion1.pdf>] Consultado 3/09/2011.

un mundo de palabras e ideas y la posibilidad de generar círculos de discusión en torno a ellas.

En México es a partir de 1981 que se adopta este método por el INEA al cumplir con los objetivos del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, orientados al aprendizaje de “cosas útiles”, en sus modalidades: en línea, plazas comunitarias fijas, móviles y asesoramientos presenciales.

Este método trabaja con 3 niveles educativos: alfabetización, primaria y secundaria. El nivel de alfabetización abarca tres módulos y entre los tres niveles suman 42.

En cada nivel educativo se maneja un material de apoyo diferente: en la iniciación de la lecto-escritura se utiliza el libro *Para empezar*, libro donde se abordan cuatro temáticas: “nos presentamos”, “nuestra familia”, “palabras y nuestro mundo” y “para andar por los caminos”. En primaria se utiliza *La palabra*, donde hay temas de salud, economía y trabajo. Por último, *Matemáticas para empezar*, destinado a las personas que estudian la secundaria en donde se abordan temas de aritmética básica, asociados a los trabajos remunerados.

El nivel de alfabetización abarca tres módulos que abordan 42 temáticas. Cada módulo se desarrolla en un libro que se trabaja mensualmente, el cual comprende ejercicios de caligrafía y complementación de palabras ya definidas a partir de imágenes. También se presentan ejercicios donde se trabaja con las familias silábicas. En ellos, se ubican las consonantes con las cinco diferentes combinaciones de las vocales, y se muestran en algunos casos los ejemplos y en otros se solicita que se escriban algunos según el contexto. Otro ejercicio característico del libro es la lectura de comprensión. Se presentan pequeños textos de dos o tres renglones alusivos a las temáticas de ganadería o agricultura, debajo se ubican algunas preguntas sobre la comprensión de lo leído.

Si bien, este método en México presenta un ambiente contextual a algunas comunidades indígenas, no se aprecia la connotación política que lo caracteriza según su creador. La dinámica de los libros no propone ni posibilita los espacios de

reflexión.<sup>32</sup>Tampoco se problematiza sobre las palabras que se generan a partir de la descomposición y la construcción de las nuevas palabras. En este caso el sujeto no cuestiona su condición, aprende a leer y escribir en ella.

#### b) Método de alfabetización “Yo, sí puedo”

El método de alfabetización “Yo, sí puedo” es un método cubano diseñado en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) en el año 2001 por la Doctora en Ciencias Pedagógicas Leonela Relys Díaz, quien participó en la magna campaña de alfabetización en Cuba.

En el año 2001 el gobierno de Cuba, encabezado por Fidel Castro solicita a la Doctora por su experiencia en el asunto y éxito en su último trabajo en la campaña radiofónica de alfabetización en Haití, el desarrollo de un método de alfabetización que combinara números y letras y que se presentara en una cartilla no mayor a cinco páginas. Así es como la Doctora Relys desarrolla esta labor en tres meses.<sup>33</sup>

El trabajo resultado es un método de alfabetización audiovisual que tiene por objetivo fundamental la inserción activa de los participantes en el quehacer social, económico y político de la comunidad donde residen. Este método se concibe con un carácter conscientizador y transformador.

El método fue diseñado bajo un carácter internacionalista, sus contenidos pueden adaptarse a diferentes realidades sociales y lenguas, lo que ha permitido ser utilizado en países de América Latina como: Venezuela, Nicaragua, Argentina, Bolivia, Ecuador, Paraguay, y en algunos otros como España y Haití.

---

<sup>32</sup>Se constató que este método es aplicado de manera individual en algunas comunidades del estado de Chiapas. Esto debido a que la población no concuerda en horarios o no acceden de manera continua. Comenta el señor Antonio, asesor técnico de la localidad de Aurora Esquipulas en el municipio de Pantelhó, entrevistado (25-06-2009): “Tengo que ir a cada casa a revisar si ya terminaron el libro porque si no, no vienen, dicen que por que no tiene tiempo, yo creo que les da pena venir”.

<sup>33</sup> Cfr. en: Portal del sitio oficial del programa “Yo, sí puedo” [en línea], Disponible en: [<http://www.alfabetizacion.rimed.cu>] Consultado 12/04/2011.

Pese a que la cooperación educativa entre México y Cuba tuvo momentos fructíferos, esta relación se fue desvaneciendo, lo que ha impedido que nuestro país retome las experiencias educativas del país cubano.

En el caso del método "Yo, sí puedo", éste fue requerido sólo desde nivel estatal por algunos gobernadores de nuestra Nación. En el año 2003 por Michoacán, continuando a partir del año 2005 Oaxaca, Nayarit, San Luis Potosí, Veracruz, Quintana Roo, Chihuahua, Guerrero, Chiapas y Recientemente el Distrito Federal.

El primer gobernador que atrajo el método al país fue el Licenciado Lázaro Cárdenas Batel, miembro y fundador del Partido de la Revolución Democrática, quien gobernó el estado de Michoacán de 2002 a 2008. Cárdenas Batel recurrió al método cubano por su posición ideológica y su relación con su esposa cubana Mayra Coffigny Pedroso.<sup>34</sup>

La explicación que Cárdenas Batel exponía de adoptar el método cubano fue la idea de transformación social:

"La creencia compartida de que hay que buscar otro tipo de globalización, no sólo la que nos avasalla, la que nos subordina a lo que se dicta desde los centros hegemónicos de la economía mundial, sino la globalización del conocimiento, de la salud, de la equidad y la justicia".<sup>35</sup>

Desde esta visión se propuso reducir en 10 puntos porcentuales el analfabetismo del estado, a partir de la participación de 30 mil jóvenes sin retribución alguna. A estos chicos se les capacitó por un periodo de 7 semanas por asesores cubanos, quienes también dieron asesoría continua por todo el periodo de alfabetización, además hicieron adaptaciones lingüísticas según las diferentes regiones del mismo.

La participación del contingente cubano culminó ante la oposición del legislador panista Rafael Castelazo Mendoza quién se inconformó de los salarios elevados a la

---

<sup>34</sup> Extrañamente ningún otro gobernador perredista retomó el método de alfabetización. En su mayoría fue adoptado por gobernadores con afiliación política priista.

<sup>35</sup> MARTINEZ, Ernesto. *Pendiente de alfabetizar 250 mil michoacanos* [en línea], en La Jornada, política, 6 de abril 2006, Disponible en: [<http://www.jornada.unam.mx/2006/04/06/index.php?section=politica&article=028n1pol>] Consultado 20/1/2013.

“legión de los cubanos” y a la pérdida de empleos de profesores Michoacanos por el empleo de los cubanos.

Esta demanda tuvo eco, frente a la exposición de cifras de fracaso educativo del proyecto cubano que expuso el INEA.<sup>36</sup>

Al momento “Yo, sí puedo” pretende continuar su acción en 28 países: 15 América Latina, 5 Caribe, 5 África Subsahariana, 1 en Asia, 1 América del Norte y 1 en África del Norte. Hoy en día se han desarrollado 14 versiones del mismo, según las adaptaciones que cada nación requiera.

El método “Yo, sí puedo” ha tenido gran aceptación por dos situaciones: la primera obedece a cuestiones de prestigio y experiencia, al haber sido desarrollado en Cuba, país reconocido por la creación, implementación, seguimiento y logros de la campaña más exitosa de alfabetización en el año 1961. Esta campaña se da como consecuencia de la Revolución Cubana del Ejército Rebelde en 1959 donde se derrocó la Dictadura de Fulgencio Batista.

La gran campaña de alfabetización en Cuba se presentó al entender que un pueblo sin educación difícilmente podría combatir el problema de raíz. En este sentido la campaña fue entendida como un acto *cultural, revolucionario y popular*, que persiguió los siguientes objetivos:

- ❖ Que la población pudiera leer los boletines que el ejército rebelde elaboraba e imprimía donde se presentaban los comunicados de la guerrilla.
- ❖ Que dada la opresión que mantenía el pueblo cubano históricamente, con la lectura y escritura éste pudiera encontrar, expresar y difundir su herencia cultural.
- ❖ Que con la herramienta de lecto-escritura la población cubana se incorporara al sector productivo.
- ❖ Que la población cubana elevara su conciencia política.

Estos objetivos se plantearon a partir del desarrollo de 15 lecciones de diferentes temáticas concentradas en la cartilla *venceremos*:

---

<sup>36</sup>Cfr. en: EGREMY, Nydia. *Cuba enseña ABC a México* [en línea], en *Contra línea*, Noviembre 2008, Disponible en: [[http://contralinea.com.mx/archivo/2005/diciembre/htm/cuba\\_abc.htm](http://contralinea.com.mx/archivo/2005/diciembre/htm/cuba_abc.htm)] Consultado 20/10/2013.

- OEA (Organización de los Estados de América)
- INRA (Instituto Nacional de Reforma Agraria)
- La tierra
- Los pescadores cubanos
- La tienda del pueblo
- Cada cubano dueño de su casa
- Un pueblo sano en una cultura libre
- INIT (Instituto Nacional de Industria Turística)
- Las milicias
- La revolución gana todas las batallas
- El pueblo trabaja
- Cuba no está solo
- El año de la educación
- Poesía y alfabetización

El elemento popular que presentó esta campaña fue su implementación del pueblo para el pueblo, bajo el lema de acción *el que sabe, enseña al que no sabe*, se sumaron milicias, brigadas de campesinos, profesores, estudiantes y obreros como: el movimiento 26 de julio y 13 de marzo unidos en la ORI (Organizaciones Revolucionarias Integradas); la *Brigada Conrado Benítez* conformada por estudiantes de primaria, secundaria, preuniversitarios, normalistas, estudiantes de escuela de comercio y universitarios; y la *Brigada Obrera Patria o Muerte* conformada por 30 mil obreros.

Esta cantidad de personas resultó indispensable puesto que en 1953 se contabilizaron 1023,849 personas mayores de 10 años sin la herramienta de la lecto-escritura y el programa estableció que cada alfabetizador alfabetizara a una o dos personas, durante un periodo aproximado de 2 o 3 meses.<sup>37</sup>

Estos voluntarios mantuvieron un constante proceso de formación comandados por profesores que dirigían seminarios iniciales y sistemáticos para familiarizar a los alfabetizadores en aspectos como: levantamiento de censos, organización del censo,

---

<sup>37</sup>Cfr. en: CASTRO, Fidel. *Educación y Revolución*, México, Nuestro Siglo, 1980.

organización del trabajo práctico y el aprendizaje de la enseñanza. Además cada alfabetizador contó con el manual *alfabeticemos* que abordaba aspectos relacionados a la didáctica de la cartilla, pero también presentaba la formación política del alfabetizador en temas como: 1.- La Revolución, 2.- Fidel es nuestro líder, 3.- La tierra es nuestra, 4.- Las cooperativas, 5.- El derecho a la vivienda, 6.- Cuba tenía riquezas y era pobre, 7.- La nacionalización, 8.- La industrialización, 9.- La revolución convierte los cuarteles en escuelas, 10.- La discriminación racial, 11.- Amigos y enemigos, 12.- El imperialismo, 13.- Comercio Internacional, 14.- La guerra y la paz, 15.- La unidad internacional, 16.- La democracia, 17.- Obreros y campesinos, 18.- El pueblo unido y alerta, 19.- La libertad de cultos, 20.- La salud, 21.- La recreación popular, 22.- La alfabetización, 23.- La revolución gana todas las batallas, 24.- La declaración de la Habana.

Así, a un año de su implementación, culmina la campaña de alfabetización el 22 de diciembre declarando a Cuba país libre de analfabetismo. Sin embargo, la atención educativa no culminó ahí. Las personas que habían recibido la formación de alfabetización pudieron incorporarse a la escuela de educación obrera y campesina para continuar sus estudios, por lo que el proceso educativo tuvo continuidad y por tanto propuso un proceso educativo de calidad.

La segunda situación por la que el método “Yo, sí puedo” ha tenido gran aceptación se debe a las características de su metodología.

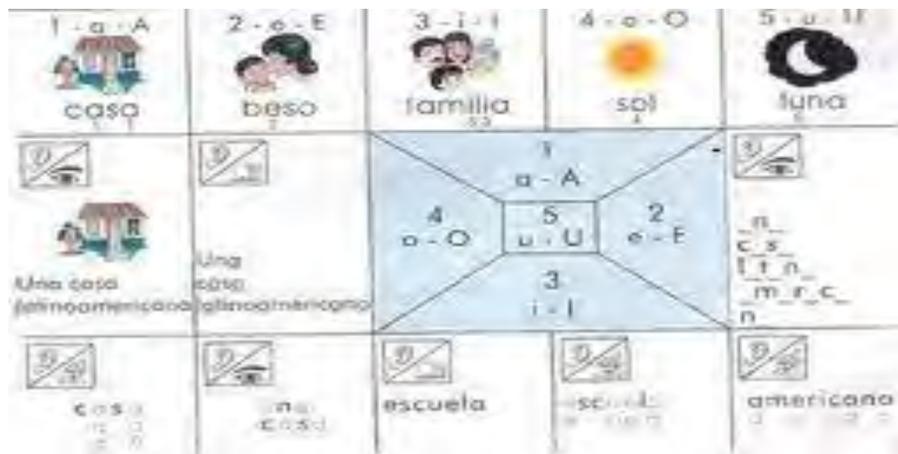
“Yo, sí puedo”, se compone de tres elementos: los videos, la cartilla y el facilitador. Son 65 videos de 30 minutos que se proyectan en un aproximado de tres meses, según las características del grupo. Los videos son una representación de seis personas que actúan como estudiantes de diversas edades y situaciones educativas que conforman un grupo de alfabetización guiados por la maestra. Estas representaciones se llevan a cabo en escenografías de espacios que supuestamente asemejan los ambientes de la población alfabetizada. Esta herramienta espera a que el grupo real se sienta parte del grupo del video y siga la clase a la par.

En el video se trabaja mediante un modelo de aprendizaje mixto donde se asocian números con letras, suponiendo que las personas conocen los números por su frecuencia de uso:

A-aE-el-iO-oU-u				
1	2	3	4	5

En cada video se presentan cápsulas culturales breves donde se abordan algunos temas de la cultura latinoamericana como: salud, convivencia familiar, atención a personas de la tercera edad, naturaleza, medio ambiente, historia y cultura de los diversos pueblos. De estas temáticas surge la letra con la que se trabaja en el día.

La cartilla es un material que está relacionado secuencialmente con los contenidos de los videos. En ella se encuentra la letra estudiada por día, contenida en algunas imágenes o situaciones, incluye el número que le corresponde en este método a cada una:



La cartilla tiene algunas actividades para ejercitar la habilidad motriz fina y espacio para los ejercicios que propone el video. Para su uso práctico, tiene tres logos que indican qué se debe hacer en cada apartado oído-ojo, oído-libro, oído-lápiz.

Por otro lado, dado que la clase de lecto-escritura es impartida por la maestra del video, el papel del facilitador consiste en monitorear los aprendizajes de las personas,

ejercitar lo aprendido, resolver dudas y atender las diferencias de aprendizaje. Para ello, se propone que las sesiones sean de dos horas, observando dos videos con media hora de asesoramiento por video. Además, el facilitador tiene la encomienda de ser promotor del grupo, mantiene la retención y atención de la situación educativa de cada participante. Evita la deserción de los mismos a través de propiciar situaciones y acciones que conduzcan a la permanencia.

La estructura del proceso se desarrolla en tres momentos: el adiestramiento, el aprendizaje de la lecto-escritura y la ejercitación o consolidación. Estos se desarrollan tanto de manera general en el método como de manera específico en cada video.

En la estructura general del método: a) adiestramiento, se presenta en las primeras 10 clases; b) la etapa principal de aprendizaje de la lecto-escritura; que abarca los siguientes 42 videos y; por último c) la consolidación representada en los restantes 13 videos.

En cada video: a) el adiestramiento, se propone mediante una temática que surge o de la situación concreta del grupo del video, de la maestra o de las pequeñas capsulas culturales. De ahí, se extrae una palabra específica con la letra que se desea aprender ese día, la cual es separada y relacionada con un número.

En el segundo momento, se realizan actividades de análisis de la palabra para identificar su sonido, su grafía, su familia silábica y sus reglas ortográficas, para después, a través de un proceso de síntesis, construir nuevas palabras, frases y oraciones.

En el último momento se realizan actividades para consolidar los aprendizajes tales como: dictado, complementación de palabras, lectura de palabras o frases.

Las recomendaciones de Cuba para adoptar este método se centran en: a) la optimización de tiempo, recursos y materiales a través del uso de medios masivos como televisión y radio. Por lo que puede ser utilizado compensando la falta de financiamiento; b) Carácter reflexivo a partir de los momentos de diálogo que pueden darse desde las capsulas culturales; c) Transformación social a partir de los procesos reflexivos.

Aunque el método "Yo, sí puedo" proviene de experiencias exitosas de alfabetización en la Isla cubana, en México no ha tenido un gran impacto. Es de total

prioridad observar que las acciones educativas de Cuba están ligadas al proyecto de Nación que promueven. Por el contrario en nuestro país los proyectos educativos de alfabetización están desvinculados de intenciones socialistas, que siembren ideas de transformación social, en la búsqueda de condiciones de justicia, oportunidades y equidad para todo miembro de la Nación. En este sentido el impacto que el método “Yo, sí puedo” pudiera tener con las intenciones sociales con las que fue diseñado, se ve minado por el mismo Estado mexicano.

“Yo, sí puedo” bajo el proyecto de Chiapas Solidario por la Alfabetización se desvaneció a un año y medio de su acción, según los directivos del mismo esta situación surgió por los resultados poco alentadores que arrojó el proyecto.

### 1.1.2 El papel del alfabetizador en los proyectos de alfabetización

Las personas interesadas en enseñar a leer y escribir, son llamadas de muchas maneras: facilitadores, alfabetizadores, guías, técnicos operativos, o asesores, según el método o la institución en la que trabajen así como de las teorías educativas que subyacen al proyecto. La teorías educativas determinan los roles, funciones y actitudes deseables para el sujeto en cuestión. Se desprende con ello su nivel de intervención e involucramiento en el proceso educativo.

Las diferentes funciones que se requieren de estas personas dependen de las características solicitadas por las instancias encargadas que dan este servicio. Muchas veces no se exige que los interesados en este trabajo tengan formación educativa; por ejemplo al facilitador de “Yo, sí puedo” en CHISPA no se le exigió preparación docente, ni un nivel educativo específico. Únicamente se pidió que supiera leer y escribir. “Por su parte INEA sólo requiere educación básica, mientras que los Centros de Educación básica

para adultos (CEBA) exigen una escolaridad mínima de licenciatura en educación primaria y experiencia docente”.<sup>38</sup>

Dado el carácter de apoyo social en el que se desarrolla la alfabetización, regularmente no hay retribución económica para los facilitadores. La mayoría ingresa al proyecto para cumplir con su servicio social.

Si volvemos a la historia, vemos que la enseñanza de la lecto-escritura surge con la evangelización. Esto le dio un carácter caritativo, este carácter se identifica así dado “que los primeros “alfabetizadores” fueron religiosos y los que continuaron con este tipo de tarea fueron vistos como individuos generosos, cooperadores y voluntarios.”<sup>39</sup> “Cuando existe una remuneración económica depende, en muchas instituciones, del número de usuarios del servicio educativo que logran aprobar los módulos y obtener los certificados correspondientes.”<sup>40</sup>

El hecho de que la alfabetización sea voluntaria, es causa de la de baja calidad de enseñanza de parte de los facilitadores. Puesto que no son maestros, están al margen de los derechos que La Ley General de educación otorga a educadores de otros ámbitos para su formación y desarrollo expresados en sus artículos 20 y 21 como son: salario adecuado, formación, actualización, capacitación y superación personal.

Al no ser reconocido el ejercicio del alfabetizador como acción profesional, el Estado no determina, ni ofrece formación profesional para ejercer esta práctica. Ésta es delegada a las instancias proveedoras del servicio, quienes según sus capacidades, posibilidades y visiones, proporcionan esta formación educativa, sin tener muchas veces bases sólidas para ello.

---

<sup>38</sup> GALVÁN, María Leticia. *Los alfabetizadores, una esperanza para la educación de adultos* [en línea], Revista Decisio, Alfabetización, no. 21 septiembre-diciembre 2008, p. 3, Disponible en: [<http://taricuri.crefal.edu.mx/decisio/d21/index.php>] Consultado 12/12/2010.

<sup>39</sup> GALVÁN, María Leticia. *Op. Cit.*, p. 2.

<sup>40</sup> CAMPERO, María del Carmen y MACEIRA, Luz. *Proceso y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México* [en línea], Revista Interamericana de educación para adultos, enero-junio 2009, p. 1. Disponible en: [[http://taricuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\\_jun\\_2009/exploraciones/explora\\_art4\\_p1.htm](http://taricuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/exploraciones/explora_art4_p1.htm)] Consultado 13/02/2010.

Frente a esta situación, la formación que aportan las Instituciones presenta cualidades de capacitación, donde el facilitador se limita a recibir una formación de “racionalidad técnica”,<sup>41</sup> instruyéndole principalmente el cómo aplicar determinado método de enseñanza-aprendizaje. Acción que lo aleja del desarrollo de una conciencia educativa crítica y de saberes específicos.

## **1.2 Descripción cualitativa: proyectos de alfabetización; desde la experiencia en el proyecto Chiapas Solidario Por la Alfabetización, en la comunidad de San Cristóbal de las Casas Chiapas**

Desde el año de 1981, la educación básica de adultos, comprendida la alfabetización, es atendida a nivel federal por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). En el estado de Chiapas se representa por el Instituto de Educación para Adultos (IEA)<sup>42</sup>. Desempeña esta labor, con el método de “La palabra generadora” de Paulo Freire.<sup>43</sup> Sin embargo, en el año 2007 la problemática de alfabetización de adultos fue atendida

---

<sup>41</sup>Cfr. DÍAZ, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill Interamericana, 2010.

<sup>42</sup> En cada localidad se encuentra la representación de dicha instancia. Sin embargo, se observó que en algunos lugares no se cuenta con ubicación fija y reconocida por la población. En estos casos los asesores imparten las clases en su domicilio o en el de los beneficiarios como se observó en el municipio de Mitontic en la localidad de Oxinam, al preguntarles a las autoridades donde se encontraba la sede del IEA, lo ignoraron. No obstante, aseguraron que sí se daba el servicio; en el municipio de Chenalhó la maestra Lucy, asesora de IEA, comentó que originalmente daba las asesorías en su casa, pero que como la gente faltaba mucho decidió ir a asesorar a cada uno a sus domicilios, labor extenuante porque su grupo comprendía 27 personas; en otros casos pese a que si existe la sede, el personal encargado no pertenece a la comunidad y se desconoce los horarios en que da el servicio. En la oficina de IEA del municipio de Sitála, se preguntó a la secretaria por el personal encargado de dar la alfabetización a lo que comentó que a veces acudía el día sábado, pero desconocía el horario.

<sup>43</sup> Se apreció que este instituto no hace distinción en el trabajo de alfabetización y educación básica. Existe un material específico para alfabetizar el libro PARA EMPEZAR pero este material escasea. Frente a esta situación se utiliza el material de educación básica LA PALABRA. En algunas comunidades, los mismos asesores desconocen el material para alfabetización, lo que se hace evidente en el comentario de la maestra Lucy, asesora de IEA en Belisario Domínguez, Chenalhó. Entrevistada por Angélica Álvarez el día 20 de Junio 2009: “Las personas que no saben leer y escribir se desaniman al ver que el libro comienza con la frase, escribe tu nombre”.

simultáneamente por el organismo de Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA), bajo el método “Yo, sí puedo”.

En este periodo realicé el servicio social, en el segundo semestre del año 2007, por un lapso de 4 meses, atendiendo a la convocatoria lanzada por la UNAM, a la cual respondieron 50 estudiantes de diversas carreras para formar parte de este proyecto. Para ello la UNAM, en conjunto con el gobierno municipal, apoyó a los estudiantes con el hospedaje en el Centro de Desarrollo Comunitario Porfirio Encino, La Albarrada, así como con un apoyo económico y de servicio médico.

Conformados los elementos para la alfabetización, se dio el banderazo de salida de este ciclo por Alejandro Alarcón, director del programa Chiapas Solidario por la Alfabetización, con una junta en el auditorio del Centro de Desarrollo Comunitario, en la cual la mayoría de los asistentes pertenecían a la UNAM. Ahí se informó que posteriormente se incorporaría gente de otras instituciones. En la plática, se agradeció el apoyo otorgado y se abordó la importancia del trabajo de alfabetización como medio para reducir el rezago educativo y la inequidad social que se observa en el país. Se habló de las cifras específicas de analfabetismo existentes en Chiapas. Se comparó con otros estados de la República. De esta manera se manifestó el gran atraso que tiene a nivel nacional. Alarcón habló a grosso modo de la población beneficiaria<sup>44</sup> con la cual se trabajaría, misma que presenta bajo índice de desarrollo humano. El director también expuso las metas de atención cuantitativas fijadas por el proyecto para el año 2007 y para el periodo 2007-2012. Por último, comentó los métodos con los cuales se atendía el analfabetismo en el estado. Se hizo hincapié en el método “Yo, sí puedo”.

### 1.2.1 El “deber ser” del proceso de alfabetización con el método “Yo, sí puedo”

#### a) La práctica facilitadora

---

<sup>44</sup>En este proyecto se define así a las personas que reciben los conocimientos de lecto-escritura, precisamente por considerar que a través de este aprendizaje se generan beneficios en la vida de quien los adquiere. En este caso hablamos de los miembros de las comunidades.

Para realizar la función de facilitadores de “Yo, sí puedo”, en el verano del 2007, se contó con la participación de jóvenes de diversas instituciones educativas como la UNAM, el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) y la Escuela de Contabilidad y Administración (ECA), quienes con esta labor cumplirían con su servicio social. También se incluyeron voluntarios residentes del municipio. Sin embargo, la cantidad de facilitadores no fue suficiente para cubrir las metas de alfabetización propuestas en el proyecto. Por este motivo, hubo la necesidad de contratar gente para supervisar y traducir, aunque dicha labor no fue remunerada cabalmente en algunos de los casos. Según informa María de Jesús facilitadora y supervisora del método, estudiante de la ECA entrevistada (12-07-2009):

“Nos comentaron que al finalizar los tres meses se nos pagaría 3 mil pesos, pero cuando acabamos nos dijeron que el proyecto estaba en apuros económicos, que posteriormente nos pagarían, ya después nos enteramos de que CHISPA ya ni existía”.

Al ingresar al proyecto, se informó a los participantes que ser facilitador implicaba ser intermediario entre el método y la población. También se dijo que la labor del facilitador se centraba en colocar el material; revisar que se realizaran correctamente los ejercicios; resolver dudas y reforzar los aprendizajes al final de clase. Que la participación de los facilitadores era determinante, serían ellos quienes tendrían la relación directa con la población.

La plantilla de facilitadores se integró con 80 personas: 60% de estudiantes universitarios de diversas carreras (10% estudiantes de la carrera de pedagogía), 20% de estudiantes de nivel medio superior, 10% de personas que trabajaban para el proyecto y un 10% de voluntarios.<sup>45</sup> De esta población, el 70% eran mujeres y un 30% hombres. Este grupo de facilitadores tenía diversas cosmovisiones. Las diferencias se marcaron en el origen, formación académica y situación social. Sin embargo, todos compartían el mismo objetivo: llevar a cabo el proyecto de alfabetización.

La asignación del facilitador a cada grupo, se hizo tomando en cuenta el grado de participación durante la etapa en que se instrumentó el proyecto. Según las instrucciones

---

<sup>45</sup>Para participar como los dos últimos, se requería contar con más de 15 años y tener secundaria terminada.

de los coordinadores, los grupos se podían conformar a partir de 5 personas, preferentemente del mismo barrio, para facilitar que se desplazaran al punto de aprendizaje. La población beneficiaria expresaba mayor confianza de asistir a los grupos si ya conocía al facilitador. En pocos casos, la elección tuvo lugar por procesos aleatorios o de libre elección. Es importante mencionar que fue decisión de cada facilitador tomar uno o dos grupos de trabajo; en promedio el 40% de los facilitadores trabajaron con 2 grupos.

En pocos casos, se asignó una facilitadora a grupos conformados específicamente por mujeres, quienes que por situaciones culturales, preferían que la persona encargada de dar la clase fueramujer.<sup>46</sup>

#### b) Introducción de los facilitadores al método “Yo, sí puedo”

Los facilitadores del método “Yo, sí puedo” del verano del 2007, conocimos el método en diversos medios. El grado de aprendizaje dependía del momento en el que cada facilitador se fue integrando al proyecto: por la capacitación previa a la práctica; por una descripción comentada de alguno de los facilitadores que ya estaban frente a grupo; por la observación de los grupos que ya estaban trabajando o en la práctica; o a la par del grupo de alfabetización.

El grupo de los estudiantes de la UNAM, conocimos el método en una capacitación de aproximadamente dos horas, expuesta por Alejandro Alarcón y Héctor Mejía, directivos de CHISPA. Se explicó que éste fue diseñado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), con el cual se trabajó en diversos países con altos grados de analfabetismo, comentando que tuvieron éxito rotundo. Erradicaron el analfabetismo en poblaciones indígenas como las que se observan en México, sobre todo

---

<sup>46</sup> En el trabajo de levantamiento de encuestas con mujeres indígenas en el estado, se observó, que las relaciones que entablan con hombres que no pertenecen a su círculo familiar conllevan alto grado de desconfianza y vergüenza en comparación a las relaciones con mujeres externas a sus círculos. En comunidades con alto grado de monolingüismo, se contó con apoyo de traductores principalmente hombres, para realizar las encuestas. Generalmente las mujeres se negaban a contestar, o contestaban a todo que sí, sin escuchar la pregunta para terminar rápido. Acciones contrarias a las que externaban cuando se realizaba la encuesta sin intervención de hombres.

en Chiapas. Hablaron también de la adaptación y del alcance que ha tenido el mismo dentro de otros estados de la República como son Oaxaca y Michoacán. No obstante, en entrevista (20-03-2010) a Laura García Bravo y a Adriana Martín Estrada, personal del INEA del Municipio de Huautla de Jiménez, Oaxaca, informaron que desde el año 2007 ya no se trabaja con el método “Yo, sí puedo”, porque se sustituyó por “El método global de análisis estructural” (método aplicado en lengua indígena). Comentaron que prefieren trabajar con este nuevo método puesto que “Yo, sí puedo” sólo está dirigido a población hispano hablante, que se contraponen a la población de este municipio de mayoría indígena. Además, su metodología fue muy confusa para la población y contiene elementos descontextualizados.

Durante la capacitación, se abordaron los elementos metodológicos que configuran al método como son: el carácter audiovisual; el carácter mixto; el tiempo de duración; el sentido de reconocimiento social y el sentido de identificación del grupo alfabetizado con el método.

Posteriormente, los directivos exhibieron un video para familiarizarnos. Al término del mismo, surgieron algunas preguntas por parte de los colegas, en relación al funcionamiento y a posibles adaptaciones, tales como la posibilidad de detener o regresar los videos en caso de que los grupos no siguieran el mismo ritmo de aprendizaje o la forma de cómo se atendería a la gente que no hablara español.

Los directivos explicaron que la regla de oro era seguir al pie de la letra el video, sin detenerlo, ni repetirlo, aconsejaron que al hacerlo así no habría necesidad de adaptaciones. Además, dijeron que terminando la exhibición de cada video habría 30 minutos libres, donde el facilitador podría reforzar los aprendizajes con actividades que considerara pertinentes, u ocupar el tiempo para terminar los ejercicios que en la clase no se hubieran concluido. Con respecto a la duda de cómo se atendería a la gente que no hablara español, los directivos comentaron que por la zona en la cual se trabajaría, iban a ser muy pocas las personas que no lo hablaran y que de presentarse esta situación, se atendería con la presencia de traductores. Además, comentaron que un grupo de asesores

cubanos, estaría disponible para solucionar las dudas que fueran surgiendo. También se realizarían juntas de retroalimentación entre la población facilitadora.

Los facilitadores que se incorporaron posteriormente al proyecto, fueron capacitados por facilitadores que ya se encontraban frente a grupo, quienes al enfrentarse a diversas realidades, dieron explicaciones y recomendaciones, según su experiencia.

### c) Conformación de grupos de alfabetización

La población beneficiaria accedió al proyecto por invitación directa en sus domicilios, por medio de "barridos".<sup>47</sup> En general fue muy escasa la gente que por iniciativa propia se inscribió en los grupos. En promedio los grupos tuvieron una conformación de 10 personas.

De la población analfabeta que se ubicó, aproximadamente el 80% se rehusó a participar. El señor Antonio asesor de "La palabra generadora" en la localidad de Aurora Esquipulas, en el municipio de Pantelhó. Chiapas en entrevista (25-06-2009) comentó:

"Aquí la mayoría de la gente no sabe leer y escribir. Siempre los estoy invitando pero no quieren, sólo tengo 10 alumnos. La gente no le ve chiste aprender a leer y escribir, dicen que no sirve para nada. Los señores no quieren porque dicen que están muy cansados de trabajar todo el día para ir luego a estudiar".

Asimismo, en las encuestas a personas que no sabían leer y escribir al preguntarles si les interesaría entrar a un grupo de aprendizaje, en general mostraron actitudes neutrales levantando los hombros en señal de "No sé" o comentando cosas como: "No hay tiempo" o "Tal vez".

Los motivos que la gente mayor expresó al no querer incorporarse a los grupos fueron: ya no tener ganas ni capacidades físicas y cognitivas para aprender, con expresiones como: "¡Uyy a mi edad qué voy a aprender!", "Yo ya ni veo, cómo voy a ir a la escuela" o "¡Uyy ya para qué, si ya estoy grande!". Otra causa argumentada fue falta de tiempo por cuestiones laborales y cuidado de hogar e hijos. También, se registraron actitudes de desinterés e indiferencia hacia el aprendizaje de la lecto-escritura. En algunos

---

<sup>47</sup>Designación que el proyecto le da a la acción de ubicar e invitar a las personas que no tienen nociones de lecto-escritura para participar en los grupos de alfabetización.

casos, las personas expresaban no saber leer ni escribir y al ser invitadas al proyecto se retractaban manifestando actitudes de molestia, fastidio y vergüenza.

Un par de personas dijo no desear ningún apoyo que tuviera relación con alguna instancia gubernamental: “Dile al gobierno que no nos moleste que no queremos nada de él” o “Todo lo que viene del gobierno es basura”.

Las personas que decidieron ingresar a los cursos lo hicieron por:

- Necesidad y gusto de apoyar a los hijos con sus dudas académicas.
- Gusto de aprender a leer y escribir para acceder a la información y al conocimiento.
- Necesidad de protegerse, ante abusos, engaños y fraudes.
- Ventaja de adquirir apoyos sociales de instituciones.
- Necesidad de aprender a escribir para poder firmar documentos.<sup>48</sup>

Las características de esta población fueron:

- Edad.- Para acceder a los grupos el proyecto estipuló una edad de 15 años en adelante. El rango promedio osciló entre los 30 y los 50 años. Esta variable determinó la dinámica de cada grupo.<sup>49</sup>
- Diferencias culturales.- Los habitantes de San Cristóbal de las Casas comparten un espacio territorial dividido en barrios. Las agrupaciones ubicadas a las orillas son recientes. La población que ahí vive es originaria de otros municipios indígenas que se han mudado de residencia por situaciones políticas, religiosas, económicas o familiares. Esta población constituyó la mayor parte de la asistencia al proyecto. Sin embargo, la mayoría no mostraba las características que comúnmente definen a la población indígena en su totalidad como son: vestimenta, lenguaje, cosmovisión, etcétera.

---

<sup>48</sup>Algunas personas asistían únicamente a los grupos de alfabetización, para poder aprender a firmar.

<sup>49</sup>Hubo casos en los que gente menor de 15 años pidió entrar al programa, se les aceptó pero se nos hizo la observación de no registrarlas en actas, ya que el proyecto estructuralmente sólo atiende a la población analfabeta, la cual es considerada a partir de los 15 años.

- Lengua.- El 30% de la población sólo hablaba español. El 70% restante se comunicaba en lengua indígena; tzotzil y tzeltal, de los cuales un 50% era bilingüe y el otro 20% no poseía nociones del español.
- Conocimientos previos.- Haber recibido formación educativa formal representó una variable significativa. Sólo el 30% de la población declaró haber ido a la escuela. En general, la población que accedió al sistema educativo, independientemente de cuánta educación formal hubiera recibido, presentó mayor facilidad para adquirir nuevos aprendizajes.<sup>50</sup> Actividades como el cuidado de hermanos pequeños, faenas del hogar, pocas o nulas instalaciones educativas, así como el trabajo en el campo, fueron los impedimentos para asistir a la escuela. Sus padres y ellos mismos priorizaban la cuestión económica y laboral por sobre la académica. Observaban mayores beneficios de ellas. Algunas personas declararon que de niños no le veían mucha utilidad a lo que se enseñaba en la escuela. Muy pocos expresaron un gusto por asistir a la escuela y aprender cosas nuevas. El 25% de la población que accedió a la escuela desertó en tercer grado. En esta edad, los infantes ya podían ayudar tanto en el trabajo del campo, como en el hogar. Además de la situación económica, la deserción se dio porque no comprendían los conocimientos enseñados y por ser tachados por los profesores como “burros o incapaces”. Los profesores daban la clase únicamente en castellano y la población que sólo hablaba su lengua vernácula, no comprendía lo que se decía y terminaban aburriéndose. Por si fuera poco, el trato de los maestros era muy agresivo, al tratar a los estudiantes con insultos y golpes.
- Motivación.- La voluntad de cada alfabetizado jugó también un papel importante en el proceso de aprendizaje, por ejemplo Doña Mary, quien cursó hasta segundo año de primaria, se resistió persistentemente a incorporarse al grupo de

---

<sup>50</sup> Sin embargo, hubo casos fuera de esta regla: Lorena Santis una señora de 30 años participante de un grupo de alfabetización, comentó que de pequeña le agradaba mucho asistir a la escuela y aprender cosas. Recuerda que era buena para ello. Ahora, de adulta se extraña pues le cuesta mucho trabajo el aprendizaje. Esta situación la ha llevado a desertar en dos ocasiones de grupos de alfabetización.

alfabetización. Una vez que decidió integrarse, manifestaba no poder recordar las letras, ni realizar los trazos. A menudo decía: “Yo, no puedo”, “Pero si yo no sé”, “A mí no me pregunte, acuérdense que yo no sé”. Un caso contrario fue el de Doña Petra de 60 años, quien se motivaba constantemente e incentivaba a sus compañeras con frases como: “No importa que nos equivoquemos, venimos a aprender” o “Sí se puede, es cuestión de echarle ganas”.

- Género.- De los grupos, aproximadamente el 80% de la población analfabeta eran mujeres. Al indagar este fenómeno, se observaron diversas razones. Una señora comentó que su papá decía que las mujeres sólo iban a la escuela a buscar marido. Por ello no envió a ninguna de sus hijas. En entrevista (12-07- 2009) a Jovita una joven madre que no había asistido a cursos de alfabetización, comentó que con frecuencia, durante el traslado hacia la escuela, se “robaban” a las niñas. Por eso, a ella no la mandaron a la escuela. Cuando tenía 14 años, un hombre mayor propuso dar un pago en despensa para llevársela, amenazando a la familia que de no aceptar el trato, se la robaría. Comentó la joven: “No me mandaron a la escuela para que no me robaran y de todos modos terminé en las mismas”. Cabe resaltar que expresó que al día de hoy se siente a gusto con esta pareja porque no la violenta físicamente.

En conversaciones informales, se les preguntó a aproximadamente treinta hombres de colonias de San Cristóbal y los Altos de Chiapas, si sabían leer y escribir. Un 60% expresó saber leer y escribir. Este conocimiento había sido adquirido en circunstancias informales. Expresaron que al tener que salir a trabajar fuera de su localidad, requerían ciertas habilidades, como hablar español, leer y escribir contar con algunas nociones de aritmética para poder ser contratados más fácilmente y para evitar ser engañados. Los hombres iletrados entrevistados, expresaron no tener el tiempo ni las ganas para tomar cursos de alfabetización. Comentaron que la jornada de trabajo (principalmente en el campo) es agotadora y al llegar a casa no tienen el ánimo y la fuerza para salir de nuevo.

#### d) Introducción de la población beneficiaria al método “Yo, sí puedo”

El primer acercamiento que tuvo la población beneficiaria con “Yo, sí puedo”, tuvo lugar tras la conformación de los grupos. Esta acción se dio en reuniones dirigidas por supervisores del método. Se les explicaron las ventajas de trabajar con este sistema: la facilidad de traslado (la clase se imparte en un espacio cercano a sus casas); el corto tiempo en el que se aprende a leer y escribir (tres meses); las características que facilitan el aprendizaje (carácter mixto y técnica audiovisual).

El método fue bien recibido por la población. El nombre “Yo, sí puedo” despertó motivación y simpatía. Algunos integrantes de los grupos expresaron haber tenido experiencias previas con otros métodos como el de “La palabra generadora”, quienes manifestaron que eran muy largos y que lograron poco avance en el proceso.

Al ubicar en los grupos a personas que no hablaban español, (situación que les impide alfabetizarse) se les hizo saber que posteriormente se anexarían traductores para apoyarlas. De ahí que la población haya decidido quedarse.

#### e) Los espacios de alfabetización

Las instalaciones donde se impartieron los cursos variaron, dependiendo del sitio que cada facilitador consiguiera con los miembros del barrio o con las instancias de gobierno. En su mayoría, los espacios fueron aulas, casas o salas de juntas colectivas.

#### 1.2.2 El “ser” del proceso de alfabetización con “Yo, sí puedo”

La intervención con el método “Yo, sí puedo” bajo el proyecto de CHISPA inició esperando que se cumplieran las condiciones necesarias para el funcionamiento del proyecto. Sin embargo, surgieron vicisitudes en la aplicación del método, como las que se describen a continuación.

a) Los facilitadores frente a la realidad educativa

Por sobre las indicaciones de los directivos, de que al seguir al pie de la letra el método no existirían complicaciones, los facilitadores tuvimos dificultades en el transcurso del proceso. Éstas se debieron a la heterogeneidad de los niveles académicos y a la poca o nula formación para realizar esta labor.

Ejemplo de ello, fue el trabajo de un compañero facilitador de la UNAM de la carrera de Ciencias de la Comunicación, quien al percatarse de que la población beneficiaria no concluía los ejercicios en el tiempo establecido, detenía o retrocedía el video y adelantaba los cortes informativos para reforzar los aprendizajes con otro tipo de actividades. Si bien estas acciones estaban encaminadas a reforzar los aprendizajes del grupo, no lograban su cometido. Esto fue el caso de un crucigrama de sílabas, elemento pedagógico que no formaba parte de la cultura comunitaria, donde se perdió mucho tiempo explicando la dinámica.

En otra ocasión, observé que al finalizar la clase, el mismo compañero, repartió un par de fotocopias de un libro de primer grado de primaria que contenían ejercicios para niños que estaban aprendiendo a leer y escribir. Se tenían que llenar espacios con letras observando dibujos de mamá, muñeca, niño, oso y coche.<sup>51</sup>También habían ejercicios en los que se requería unir sílabas para conformar palabras y escribir situaciones que se observaban en dibujos referentes a pequeños preparándose para ir a la escuela.<sup>52</sup>

Al platicar posteriormente con el facilitador, él expresó que tenía problemas con el grupo. No sabía cómo resolver las diferencias de aprendizaje que veía en algunos de los alumnos y al desconocer ejercicios tenía que inventarlos. Se preguntaba si sus sugerencias eran apropiadas, porque sentía que no se generaban resultados. Además, estaba confundido pues no sabía cómo mediar entre los diferentes niveles de aprendizaje y el

---

<sup>51</sup> Palabras que refieren mayor significado a niños de espacios urbanos.

<sup>52</sup>Situaciones que no reflejaban actividades cotidianas de la población adulta, ni de las dinámicas de la comunidad.

método, dudando si era conveniente seguir avanzando cuando no todos manejaban el mismo nivel.<sup>53</sup>

Cada compañero facilitador, al reconocer la necesidad de reforzar aprendizajes en sus grupos, recurrió a actividades que desde su experiencia consideraba adecuadas, como:

- ✓ Actividades memorísticas, repetición escrita u oral de letras, sílabas o palabras.
- ✓ Actividades de asociación, creando láminas de dibujos en los cuales estuviera incluida la letra trabajada.
- ✓ Actividades de complementación de palabras.
- ✓ Actividades de asociación de los contenidos aprendidos con situaciones reales, tanto familiares como sociales y políticas, dependiendo del conocimiento que tuviera el facilitador de dicha población.
- ✓ Actividades de relación número-letra de acuerdo al trabajo propuesto por el método, pero con palabras diferentes a las indicadas.

En consecuencia, los objetivos y finalidades del proceso de alfabetización se definieron en cada grupo por las habilidades, conocimientos y orientaciones que tenía el facilitador. Se ubicaron tres situaciones principales: a) que se enfocaron al método; b) que se enfocaron a la población; y c) que se enfocaron a los aprendizajes.

Los primeros siguieron escrupulosamente el método, no cuestionaron los aprendizajes obtenidos. Detenerse a valorarlos, exigía mayor tiempo, no era fácil porque el proceso debía concretarse en un máximo de tres meses. Además, cabe recordar, que en la mayoría de los grupos, un 20% de sus miembros no hablaban español y que los videos se dirigían exclusivamente a población de habla hispana.

---

<sup>53</sup> La necesidad de apoyo y motivación constante de los facilitadores se hizo presente en la investigación en las diversas localidades del estado. Se observó que la gente requiere expresar su sentir respecto a su práctica educativa. En la localidad de Belisario Domínguez, Chenalhó, Chiapas. Al término de la entrevista del (10-06-2009) a la asesora del método "La palabra generadora" conocida como maestra Lucy, expresó: "Para mí, esta plática fue muy retroalimentadora, me gustaría conocer más personas que estén interesadas en la educación de adultos. A veces me siento muy sola y presionada, no veo muchos resultados, pienso que no hay gente que se interese en esto".

Los que se enfocaron a la población avanzaron a la par del grupo, acción complicada, dadas las diferencias en los procesos de aprendizaje y en la motivación individual de cada alumno. Bajo esta situación, se omitió la proyección de los videos.

Los que se enfocaron a los aprendizajes dividieron a los grupos, proyectando para los más avanzados el video y dando atención personalizada a aquella población que no se encontrara en posibilidades de seguirlo.

Por otra parte, las deficiencias como sujetos alfabetizados a las cuales hemos estado expuestos a lo largo de nuestra educación escolarizada también fueron un obstáculo para los facilitadores. Mary, una compañera supervisora con una carreratécnica en administración por la ECA, se percató de que su aprendizaje en lecto-escritura no había concluido. Desconocía principalmente reglas ortográficas y gramaticales. Esto lo percibió en las explicaciones del video y en su incapacidad de respuestas a las preguntas de las estudiantes. Debido a que los grupos con los cuales trabajé comenzaron antes que el de ella, me pidió que los fines de semana hiciéramos reuniones para comentar el uso de cada letra. A estas sesiones se sumó otra compañera del COBACH, quien expresó que no estaba de más recordar un poco.

Otra situación observada, fue que dado que los facilitadores en su mayoría eran del Distrito Federal, desconocían las lenguas regionales. Este hecho influyó significativamente en su campo de acción. Si bien, se había comentado la posibilidad de contar con traductores, el número de éstos no fue suficiente. Los facilitadores tuvimos que dar sesión sin estos apoyos. En la mayoría de los casos se daba la clase en español, esperando que las alumnas entendieran algunos conceptos. Hubo ocasiones, en los que se pidió a las beneficiarias bilingües de los grupos que apoyaran traduciendo a las compañeras que no hablaban español. El éxito de esta dinámica dependió del entendimiento que estas estudiantes tuvieran de los contenidos, así como la habilidad pedagógica para explicarlos a las demás compañeras.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> En entrevista a Paulina Cruz, maestra de primaria de la localidad de Santa María, Sitalá (1-06-2009) comentó al respecto de traducir literalmente: “No es posible en la mayoría de los casos traducir a lengua materna el español, puesto que no existe traducción literal, además existen variantes de cada lengua dependiendo la región a la que se pertenece”.

Si bien al comienzo del proyecto, se expresó que se realizarían círculos de estudio y sesiones individuales con asesores cubanos quienes atenderían las problemáticas que surgieran en el transcurso del proyecto, esto no se dio.

b) El proceso de alfabetización en el contexto socio-cultural

La baja asistencia fue una situación común: de los 10 alumnos que en promedio conformaban los grupos, regularmente asistían 6 o 7. El alumnado debía cumplir prioridades al compromiso con el aprendizaje.

Doña Petra, una de las alumnas más constantes, faltó en un par de ocasiones al grupo. En una de ellas, la encontré rumbo a su casa con un bulto de leña en la espalda. Se mostró sumamente apenada y expresó:

“Ay maestra, es que ir a conseguir leña para mi lumbre no puede esperar. Aprender a leer y escribir sí. Así he estado toda mi vida y en cambio, no puedo dejar de comer un día”.

Si bien la cuestión económica no se manifestó de manera tan concreta en los grupos, sí se priorizaba. Antonia, de 25 años, que trabajaba haciendo la limpieza en casas, comentaba que cuando faltaba a clase, era porque le pedían que realizara labores extras y aunque aprender a leer y escribir le gustaba, nadie le regalaría el dinero que obtendría.

En lo que respecta al funcionamiento de los grupos donde se pidió que la persona a cargo fuera mujer, aún atendida esta solicitud, la problemática del machismo determinó un papel importante en la asistencia y la atención en el aula. En ocasiones, cuando los esposos de las estudiantes no iban a trabajar, éstas no asistían a los grupos pues comentaban que tenían que atender a los maridos. En una ocasión, el hijo de una de ellas, le avisó que su papá había llegado a casa, por lo que ella salió de inmediato, diciendo que tenía que darle de cenar. En ocasiones, donde se extendían un poco las clases, algunas señoras decían que debían irse para evitar la molestia de sus esposos. En general, se

observó que las relaciones entre facilitador varón y grupo compuesto en su mayoría por mujeres fueron más complejas.<sup>55</sup>

Cuando alguna persona no asistía a clase más de tres veces, la supervisora la visitaba en su hogar para insistir en la conclusión del curso. Sin embargo, las personas que faltaban con mucha frecuencia, generalmente terminaban por desertar. Se sentían atrasados en comparación con las demás compañeras. Se frustraban al no poder ir a la par del grupo. En promedio, se observó un 20% de deserción entre quienes comenzaron el proceso desde el inicio y un 10% en los que se incorporaron durante el mismo.

### c) La población beneficiaria frente al método

La exhibición de los primeros videos causó gracia al estudiantado porque los personajes y ambientes del video eran muy ajenos de su ambiente y sus costumbres. En cambio, la población se mostró identificada con ciertos personajes cuando hablaron del historial escolar trunco o nulo, similar al de las beneficiarias, así como la necesidad y deseos de aprender a leer y escribir.

En los primeros dos videos se abordan ejercicios de caligrafía y reconocimiento de los números.<sup>56</sup> No obstante, existieron casos como el de la señora Mary que desconocía totalmente la grafía de los números, de ahí que para ella, una sesión no bastara para adquirir el conocimiento esperado. Su inseguridad, la llenaba de angustia, al grado de no poder realizar los trazos.

En las siguientes sesiones, se comenzó a trabajar con números y letras a la par, por lo que las personas que no tenían consolidado el conocimiento de los números, confundían la grafía de éstos con las letras mezclándolos al escribir. La asociación de las primeras

---

<sup>55</sup>Comentarios expuestos por compañeros facilitadores refirieron que las beneficiarias mantenían poca comunicación verbal y gestual con ellos, así como poca participación en la resolución de los ejercicios. Expresaron que dichas actitudes fueron disminuyendo con el paso del tiempo, pero éstas no desaparecieron en su totalidad.

<sup>56</sup> El método tiene carácter mixto, supone que el grueso de la población tiene el conocimiento de los números, por lo que la relación letra con número debe simplificar el proceso de memorización de la letra.

letras y números fue fácil, conforme se incorporaron las consonantes la asociación se fue complicando porque no sólo se tenía que saber la relación sonido-grafía de las letras, también la de los números. Es importante mencionar que el aprendizaje de las letras en este método no está en relación al orden establecido en el alfabeto del castellano sino a la frecuencia de uso:

<u>A-a</u>	<u>B-b</u>	<u>C-c</u>	<u>CH-ch</u>	<u>D-d</u>	<u>E-e</u>	<u>F-e</u>	<u>G-g</u>	<u>H-h</u>	<u>I-i</u>	<u>J-j</u>	<u>K-k</u>	<u>L-l</u>	<u>LI-ll</u>	<u>M-n</u>
1	20	10	23	19	2	8	28	21	3	24	29	6	26	9
<u>N-n</u>	<u>Ñ-ñ</u>	<u>O-o</u>	<u>P-p</u>	<u>Q-q</u>	<u>R-r</u>	<u>rr</u>	<u>S-s</u>	<u>T-t</u>	<u>U-u</u>	<u>V-v</u>	<u>W-w</u>	<u>X-x</u>	<u>Y-y</u>	<u>Z-z</u>
15	22	4	11	17	7	16	14	12	5	13	30	25	18	27

Desde el principio, se explicó a los grupos que la relación entre letra y número se utilizaba sólo para aprender las letras, por medio de la asociación de signos conocidos (números) con signos desconocidos (letras) y que al finalizar, los números se desecharían.

En ocasiones la población manifestó no reconocer este sistema de escritura (números y letras juntos); expresaron que tenían dificultades para realizar esta asociación. Para ellos era una labor sin sentido si al finalizar se quitarían los números. Propusieron enfocarnos únicamente a los aprendizajes y no a los videos.<sup>57</sup>

En “Yo, sí puedo” se estipulan los ejercicios de reforzamiento que consisten en colocar el número o letra faltante en una palabra o en una frase:

<u>El</u>	<u>niño</u>	<u>quiere</u>	<u>a</u>	<u>mamá</u>
2-6	15-3-22-4			

<sup>57</sup>La falta de sentido de los métodos para la población conduce a una transformación del objetivo didáctico del mismo. Por ejemplo, gente que participó en grupos de alfabetización con el método de “La palabra generadora” al preguntarles por el modo de trabajo comentaron: José Domínguez participante de grupo de Belisario Domínguez en Chenalhó, entrevistado (9-06-2009): “Se trata de llenar el libro y que la maestra lo revise, yo a veces cuando no me da tiempo de llenarlo, le pido a mi hijo que me ayude, pero sólo cuando tengo que entregarlo”. Señora Lorena Santis beneficiaria del método de “La palabra generadora” y de “Yo, sí puedo” comentó acerca del método de “La palabra”: “Se tiene que resolver un libro cada mes, pero como a veces no le entiendo vengo a “Yo, sí puedo” para poder llenar mi libro.

Se dan entre 5 y 10 minutos para su resolución, dependiendo de la extensión y complejidad del ejercicio. En general, este tiempo no respondía a las necesidades y posibilidades de la población estudiantil. La hora y media de clase no les alcanzaba para copiar los ejercicios de la pantalla a sus libretas.<sup>58</sup> Forzosamente se detenía o regresaba el video, acción que determinaba dos situaciones: salir de la metodología establecida y emplear mayor tiempo determinado.

Para aprender una letra, el método muestra diversas palabras en donde se encuentre ésta. Algunas palabras se encuentran descontextualizadas de la cultura de la población, ejemplo: *jabonera* o *poyo*.<sup>59</sup> Asimismo, había palabras que para ellos no tenían el mismo significado que el método les daba, como fue el caso de la palabra “taza”, referida por el método como un recipiente para líquidos con asa, mientras que en esta comunidad una taza es un recipiente ancho sin asa.

Otra cosa que generó confusión fue la grafía de la letra “a”. Según las explicaciones de la profesora del video, se realiza con el trazo de un círculo y una línea al lado derecho (a), mientras que en los ejemplos se presentaba de este modo “a” utilizándolas de forma indistinta y sin explicación alguna. Esta situación más allá de denotar diferencias de forma, no permitía la asociación requerida, al no identificar los elementos y confundiendo con otras grafías.

El tiempo establecido por el método, para culminar el proceso exitosamente, se transformó: pasó de ser un elemento motivante<sup>60</sup> a uno inquietante. La población observaba que el tiempo establecido se acercaba y que ellos no poseían los elementos necesarios para reconocerse como personas alfabetizadas.

Los últimos videos están destinados a la enseñanza de la escritura cursiva, la que para algunos resultaba interesante dado que la asociaban a la escritura que normalmente

---

<sup>58</sup>En la mayoría de los grupos había gente de edad mayor que tenía déficits visuales y/o auditivos, por lo que se les tenía que apoyar a copiar los ejercicios.

<sup>59</sup>Banco de piedra, yeso u otra materia, que ordinariamente se fabrica arrimado a las paredes, junto a las puertas de las casas de campo, en los zaguanes y otras partes. Diccionario de la Lengua Española, Vigésima edición.

<sup>60</sup> Cabe recordar que una de las características del método que atrae a las personas, es que el proceso concluye en tres meses.

se utiliza para firmar. Sin embargo, en los grupos en general se optó por ocupar este tiempo en reforzar los aprendizajes de lecto-escritura en lugar de proyectar estos videos.

El video con el que concluye el método es de evaluación: consiste en la redacción de una carta para algún ser querido, actividad que fue complicada para el grueso de la población. Si bien ya se había trabajado con frases, no se habían realizado ejercicios tan extensos. Por otro lado, la escritura libre fue complicada, tan sólo determinar a quién se dirigía la epístola y qué se diría tomó bastante tiempo. La construcción del texto resultó para la mayoría sumamente compleja. En algunos casos se logró la redacción de una sola frase. Esta actividad supuestamente habría de realizarse sin ayuda, pero fue necesario brindar apoyo.

Al terminar dicha actividad, los supervisores recogieron todas las cartas, explicando que éstas avalaban el aprendizaje obtenido y que posteriormente se les regresarían, situación que nunca sucedió. Lo que los estudiantes recibieron fue una constancia de que poseían el aprendizaje de la lecto-escritura a través del beneficio otorgado por el método, constancia que llegó a todas las personas independientemente del grado de aprendizaje obtenido.

#### d) El espacio de alfabetización

Las relaciones entre las beneficiarias y facilitadores dependieron en gran medida de donde se impartió el curso: se observó que eran más cálidos y de mayor acercamiento, los grupos reunidos en domicilios, mientras que en aquellos espacios como salones de clase o salas de juntas, los integrantes se marchaban rápidamente. En algunas ocasiones Doña Mary, la señora de la casa donde impartí el curso, ofreció café o refresco. Esta acción permitió tener una interacción más cercana. En ellas se abordaban diversos temas, incluyendo el educativo. Se observó que en estos momentos, las señoras expresaban las dudas de clase, de manera más abierta.

#### e) Los aprendizajes

Los personajes representados en los videos expresaban diferencias en sus procesos de aprendizaje. No obstante, al finalizar cada clase, lograban el mismo nivel de conocimientos. Caso contrario a los grupos reales, en donde las diferencias de aprendizaje fueron evidentes a lo largo de todo el proceso de alfabetización. Las personas que presentaron mejores niveles de conocimiento fueron aquellas que además de la práctica en el aula, aplicaban sus aprendizajes en otros espacios.<sup>61</sup>

Otra situación suscitada, fue el retroceso en los aprendizajes adquiridos. Se observó, que algunos de los estudiantes, lograban cierto nivel de conocimientos y de un día para otro parecía que los habían olvidado. Esto dificultó el avance de la enseñanza con el método, poniendo en cuestionamiento constante a los facilitadores en la exhibición de los siguientes videos ya que no toda la población tenía los mismos conocimientos para incorporar nuevos.

Además de las situaciones mencionadas, los estudiantes presentaban mayores confusiones conforme se enseñaban más letras. Estas confusiones fueron:

- La diferencia entre letras que tienen mismo sonido y diferente grafía como “ce” y “se”.
- Las diferencias de sonido de una letra dependiendo de su posición en la palabra como es la letra “r” al principio con un sonido siempre fuerte y “r” en medio con sonido suave o fuerte en su duplicidad “rr”.
- Las diferencias de sonido de una misma letra al estar en contacto con otra o con un signo como fue el caso de “ge”, “gue”, “güe”.
- El reconocimiento de sonidos de sílabas compuestas como “pla”, “bla”, “tla”, “gla”, “cla”, “bra”, “tra”, “cra”, “dra”, “gra”, “fra”, etcétera.
- La confusión entre el nombre de una letra y el sonido que representa, por ejemplo, la letra “l”, se llama “ele”. Pero en su sonido se emite con la vocal e.

---

<sup>61</sup>Doña Petra comentaba que cuando iba al mercado, ubicaba las letras que ya conocía e intentaba por medio de la asociación de lo que ahí se vendiera, descubrir las palabras escritas.

Algunas personas descubrieron gratamente, que podían escribir algunas palabras en su idioma, con las letras que consideraban únicamente para el castellano. Esto resultó ser una sorpresa y motivación muy grande.<sup>62</sup>

Para los facilitadores escribir con el alfabeto latino palabras de las lenguas indígenas no fue sencillo, desconocían la escritura correcta de las palabras. Además no ubicaban cómo representar los sonidos de las lenguas, tal fue el caso de los sonidos *explosivos* que tiene el tzeltal y el tzotzil donde letras como la “k” en compañía de un apóstrofe emiten un sonido diferente que la “k” sola del alfabeto español.<sup>63</sup>

Los grados de avance de los grupos en el aprendizaje no fueron homogéneos, dependió de las complicaciones que cada grupo manifestó y la suma de los procesos individuales de cada alumno. Hubo casos en los que el grupo sólo se reunía dos veces por semana y avanzaba con mayor velocidad que los grupos reunidos tres veces por semana. Todas las clases duraban dos horas, de tal manera que los niveles de grupo se configuraron independientes al tiempo de asistencia.

Al finalizar el proyecto existieron diferencias de aprendizaje evidentes. Aproximadamente el 70% de la población logró construir y decodificar frases simples, sin poner tanto énfasis en los contenidos. Un 20% se mantuvo en niveles de aprendizajes mínimos, a partir de la primera sílaba, inferían la palabra, por lo que no correspondía a la palabra escrita. Tan sólo un 10% pudo desarrollar la habilidad de comprensión de lectura, donde se construyeran y plasmaran ideas en el papel.

Pasando dos años del proyecto de alfabetización se entrevistó a tres de las beneficiarias de un grupo de “Yo, sí puedo”, de las cuales ninguna prosiguió sus estudios, ni los aplicó los aprendizajes adquiridos. En entrevista a Doña Petra a dos años de concluido el proceso (20-06- 2009) explicó: “Estuve esperando que se hiciera la integración

---

<sup>62</sup>La señora Lorena Santis, beneficiaria que participaba simultáneamente en el método de “La palabra generadora” y en “Yo, sí puedo”, descubrió esta posibilidad y constantemente hacia relación de sonidos de la letra trabajada en el día con palabras en tzeltal a lo cual las demás beneficiarias hablantes de esta lengua, asentían con emoción y gusto.

<sup>63</sup>En pláticas informales, algunos facilitadores comentaron el desconocimiento de la existencia de la estructura formal de estas lenguas, así como cierto asombro al saber que sí existe estructura definida.

automática al IEA como lo dijeron los supervisores al finalizar “Yo, sí puedo”. Como no pasó yo fui al IEA, pero como no tengo acta de nacimiento (documento no necesario para entrar a “Yo, sí puedo”), me dijeron que no podía entrar”. Me comentó que para ella es complicado obtener su acta de nacimiento, porque no es de ese municipio y desconoce si su familia la tramitó alguna vez.

En cuanto a la asimilación de conocimiento, las beneficiarias manifestaron un fenómeno complejo, expresaron frases como: “Yo nunca aprendí” o “Ya se me olvidó”. Dijeron que al no practicar, por no asistir a las clases, se les habían olvidado los conceptos. Al hacer el comentario de por qué no practicaban solas explicaron que no tenían tiempo para hacerlo o que no era lo mismo.<sup>64</sup>

La motivación que expresaron para seguir asistiendo a clases fue buena. La mayoría de los comentarios estuvieron orientados al gusto o simpatía por trabajar con un facilitador específico, así como por las relaciones amistosas en el grupo. Hablando de su relación con el método, dijeron que estaría bien trabajar con él, pero en su propia lengua y con más tiempo, tanto de clase como de la duración del proyecto en general.

Por su parte, las cifras que presentó Chiapas Solidario por la Alfabetización en este periodo fueron: 33 espacios de alfabetización, 61 grupos conformados con un total de 390 personas incorporadas, de los cuales 33 grupos concluyeron con una sumatoria de 151 personas alfabetizadas.

Como se puede observar los resultados cuantitativos fueron poco alentadores, cabría saber si cualitativamente hubo más éxito. Sin embargo, tomando en consideración la experiencia de Doña Petra, una de las beneficias más comprometidas en su proceso, quien ahora comenta haber perdido los aprendizajes obtenidos, la situación no parece diferente.

---

<sup>64</sup>Doña Petra me comentó que aunque sentía que sí había aprendido, lo fue dejando pues le habían quedado dudas con respecto a la escritura. Estos vacíos de comprensión entorpecieron los conocimientos previos y poco a poco surgieron más dudas al ir olvidando.

### **1.3 Reflexiones de los elementos teórico-prácticos de la Investigación en el proyecto de Chiapas Solidario por la alfabetización: Conformación de los ejes generadores de la propuesta de formación**

A partir de la investigación presentada, se realizan algunas reflexiones de las características del proyecto de alfabetización. Tomo en cuenta: la metodología de “Yo, sí puedo”; la instancia donde recae el método: “CHISPA”; el desempeño profesional del facilitador; la pertinencia del método en la comunidad y el contexto sociocultural de la población a quien se dirigió el proyecto.

Todo proceso educativo es político. Desde los contenidos curriculares, la función del docente, los medios de aprendizaje, las herramientas didácticas, hasta los espacios donde se desarrolla el mismo.

El proyecto educativo que propone Cuba a través de su método de alfabetización “Yo sí puedo” presenta amplia carga político-educativa, orientada a la transformación de las condiciones sociales, buscando el desarrollo individual y colectivo en sus diferentes dimensiones sociales. No obstante, cada nación adopta y presenta el método a sus ciudadanos, según las orientaciones políticas que maneje el gobierno en turno.

La implementación del método “Yo, sí puedo” en nuestro país no refleja el aspecto político propuesto por el método, reduciendo éste a un ámbito áulico. Por lo que presenta a la alfabetización como el fin del proceso y no el medio de desarrollo social. Esta idea se infiere a diversas situaciones que se presentan a continuación:

- ❖ Formación de la población facilitadora
  - El papel del facilitador presenta una desvinculación política. Cuba logró alfabetizar a su nación con el apoyo de sus ciudadanos, éstos tenían claras intenciones socio-políticas que se reforzaban a través de su proceso de formación durante los seminarios y la cartilla “alfabeticemos”. Por nuestra parte, no existe formación política, ni siquiera educativa, únicamente se forma bajo aspectos técnicos. Situación que impide que el facilitador otorgue un apoyo real a los beneficiarios para desarrollarse en algún ámbito social.

- Se considera que cualquier persona que sepa leer y escribir puede realizar la práctica alfabetizadora, sin necesidad de tener una formación específica en el ámbito educativo. Se cree que la formación académica de cada facilitador es suficiente para resolver las complicaciones conceptuales de la gramática del español; los aspectos pedagógicos; y la problemática social de la comunidad.
- La capacitación que se otorga a los facilitadores únicamente se centra en aspectos de racionalidad técnica de la metodología. No responde al estudio de los procesos epistemológicos educativos.
- No se requiere que los facilitadores presenten habilidades lingüísticas para atender la diversidad de idiomas en las aulas.
- No se da un seguimiento de las necesidades de formación de los facilitadores: académicas, económicas, de esparcimiento y emocionales que se presentan en la práctica.

#### ❖ El método

- Las características del método en su intención política-social tiene la posibilidad de ser adaptado a las diferentes realidades de las regiones que se presentan en cada país, como lo son: contenidos, espacios, modos de interacción, cosmovisión y lenguas. No obstante, en México sólo se realizó una adecuación como país, que originalmente estaba hecha hacia la población de Michoacán, la cual se extendió a todos los demás estados en los que se trabaja el método, dejando fuera con ello el reconocimiento y desarrollo de las demás comunidades donde se aplica.
- Conociendo que el proceso educativo se compone: a) de las personas que dirigen el proceso; b) de las personas a quien se dirige la enseñanza; b) del contenido; c) de la metodología de enseñanza-aprendizaje y d) el contexto socio-cultural del lugar donde se alfabetiza. En CHISPA sólo se toma cuenta la metodología, porque se supone que el éxito se alcanzará con el uso de las claves video grabadas.

- Se reduce el proceso educativo a un medio de recepción de contenidos. El método no da pauta a prácticas dialógicas, a la colectividad. Es coartado por la metodología audiovisual.
  - La metodología utilizada propone un único proceso de aprendizaje dado que se presenta de igual manera para toda la población mexicana, maneja un tiempo determinado para acceder a los aprendizajes y un medio único de aprendizaje. Se generalizan los procesos educativos de la población desde: proceso de aprendizaje, tiempo de aprendizaje, motivación, aspectos psicológicos.
  - La comprensión de la metodología es confusa para la población. Dista mucho de los medios por los cuales desarrollan sus procesos educativos.
- ❖ Los aprendizajes
- Se considera que el éxito de la alfabetización se centra en el aprendizaje de letras, sin tomar en cuenta el entorno socio-cultural de los estudiantes. Se cree que por enseñar el signo lingüístico, se transformarán las condiciones socio-económicas de la comunidad. Los conocimientos se ofrecen sin reflexión, ni asociación con el entorno, la historia y la situación social de los alumnos. Los aprendizajes del método sólo se refieren a la acumulación de información y conocimientos de las letras.
  - Se piensa que con el aprendizaje de contenidos, se desarrollan habilidades para la vida. Se espera que las personas presenten una actitud autónoma frente a su proceso de aprendizaje, pero no se desarrollan las herramientas para la construcción de las habilidades que desarrollen la autonomía del sujeto.
  - Se cree y se espera que la alfabetización se va a dar en tres meses. El determinar este límite, conduce hacia la idea de que este proceso también llega a su momento culminante a la par, concibiendo así a una persona alfabetizada independientemente del nivel educativo que presente al término estipulado.

❖ El contexto socio-cultural

- Se deja de lado la marginación educativa de las mujeres a causa del machismo, de ahí que no se aborde la alfabetización desde su situación de discriminación.
- No se toman en cuenta los procesos educativos andragógicos, esto es, las circunstancias que presentan los adultos en su proceso de aprendizaje. Se desconocen sus procesos cognoscitivos y sus problemas psicológicos: vergüenza, baja autoestima, miedo.
- Se piensa que las personas participan en el proyecto de alfabetización motivadas por las características pedagógicas del método. No obstante, los asistentes al proyecto no acuden por la metodología audio-visual y tecnológica. Se inscriben porque quieren aprender, no importando de qué manera lo vayan a hacer.
- Se piensa que en un proyecto con personas que hablan una lengua diferente al español, éstas van a poder escribir en su propia lengua si aprenden el alfabeto latino. No obstante, el uso del español como elemento de transcripción reduce el modo de expresión de la forma en cómo una comunidad interpreta y representa su realidad específica, ubicada desde niveles conceptuales, hasta morfosintácticos y sonoros.
- No se da seguimiento del proceso educativo de las participantes del proyecto. Los aprendizajes se destinan al analfabetismo funcional.

❖ La calidad educativa

- El aporte económico que se consigna a este ámbito educativo es deficiente. Según el Director del INEA Juan de Dios Castro Muñoz, el monto asignado anualmente a este rubro es de 2 mil 95 millones; sumados a los 45 millones

de pesos que destina el estado de Chiapas, no cubre las necesidades de atención.<sup>65</sup>

- Por último, como se mencionaba al ser todo acto educativo acción política, sus resultados se ven reflejados en la transformación de las condiciones de vida de los individuos y las comunidades. Según noticias del estado, se expone que las metas propuestas en el periodo 2006-20012 de alfabetizar a la mitad de personas sin herramienta de lecto-escritura se cumplieron.<sup>66</sup> En contraparte, noticias recientes presentan el aumento de las disparidades entre las comunidades indígenas y urbanas, siendo las primeras donde se implementan los proyectos de alfabetización con mayor frecuencia.<sup>67</sup>

Observados los puntos anteriores, se define la exigencia del proceso de formación para todo alfabetizador. Esto desde: a) la seguridad emocional de contar con una red de compañeros que validen y apoyen esta práctica; b) la necesidad de tener espacios de desarrollo personal y profesional para poder ejercer su práctica; c) la exigencia de

---

<sup>65</sup> Cfr. en: OLIVARES, Alonso. Eliminar el Analfabetismo en México tardará 60 años: INEA [en línea], en: La Jornada, Sociedad y Justicia, 07 noviembre 2011, Disponible en: [http://www.jornada.unam.mx/2009/07/11/sociedad/029n1soc] Consultado 12/12/2011.

<sup>66</sup> Cfr. en: Se cumple la meta sexenal de alfabetización [en línea], en: Portal IEA Chiapas Noviembre 2012, Disponible en: [http://www.iea.chiapas.gob.mx/noticias/noticia.php?id=160] Consultado 03/12/2012.

<sup>67</sup>En materia de rezago educativo, la media nacional es de 20.6 por ciento y en los indígenas es de 48.6 por ciento, en carencia de servicios de salud, el país tiene un déficit del 31.8 por ciento y con los indígenas esto asciende a 37.2 por ciento; en el caso de carencias por seguridad social, en el país es de 60.7 por ciento y con los indígenas de 83.5 por ciento; en cuanto a las carencias de calidad de espacios en la vivienda, el porcentaje nacional se ubica en 15.2 por ciento y en las comunidades indígenas en 42 por ciento; sobre la carencia de servicios básicos en la vivienda, el promedio nacional asciende a 16.5 por ciento y con los indígenas a 50.6 por ciento; y en cuanto a la carencia de alimentación, el promedio nacional es de 14.9 por ciento, mientras en las zonas indígenas registra un 40.5por ciento.

Junto a estas cifras, los pueblos indígenas tienen otro tipo de desventajas, entre ellas una gran vulnerabilidad por desigualdades culturales, sus economías son, en el mejor de los casos, dispersas; tienen una insuficiente capacidad de negociación y sus intercambios comerciales son, en la mayoría de los casos, desiguales. La gestión de sus asuntos es, por lo general, débil en lo jurídico, lo político y lo social, debido a deficiencias en la representatividad de su condición étnica, y a la de sus propias organizaciones ante las instituciones republicanas. MARTÍNEZ, Jaime. *Indigenismo: Ante el fracaso del Estado, los acuerdos de San Andrés* [en línea], en: La Jornada 19 de octubre 2012, Disponible en: [http://www.jornada.unam.mx/2012/10/19/opinion/024a2pol] Consultado 16/10/2012.

desarrollarse profesionalmente para la contribución sólida de formación y/o transformación de la comunidad a la que dirige su servicio; d) la necesidad de contar con un proceso de formación continuo que reconozca las realidades con las que se confronta el alfabetizador en el tránsito de su práctica; y e) la exigencia de que se valide y valore esta práctica, con el derecho a recibir los beneficios laborales de todo educador.

Para materializar este proceso de formación, retomo 4 temas que según mi comprensión debieran ser elementales en esta práctica. No obstante, su desarrollo dependerá en gran medida de las necesidades de la propia comunidad de aprendizaje. Estos temas son:

1.- Formación del alfabetizador en aspectos educativos generales.- Tema propuesto desde la exigencia de que todo educador requiere una formación profesional para el ejercicio de su práctica; desde la investigación de la diversidad de formación educativa y docente que presenta la población alfabetizadora; en la comprensión de que el acto educativo también es político y lleva consigo un carga ideológica que define los objetivos y el ejercicio de la práctica, por lo que es necesario conocer dichas orientaciones; considerando la complejidad del acto educativo, dados los elementos que lo conforman: docente, población, curriculum, método de enseñanza-aprendizaje, filosofía educativa, espacio, contexto sociocultural; en el entendimiento de la diversidad de espacios en que se desarrolla el acto educativo y la necesidad de su reconocimiento; y en la comprensión de las diferentes áreas que conforman el acto educativo, lejos de ser un acto únicamente académico.

2.- Formación del alfabetizador en aspectos educativos específicos: alfabetización.- Este tema se considera a partir de los siguientes elementos: el proyecto de alfabetización al ser parte del acto educativo también puede presentar diferentes orientaciones, de las que es necesario su estudio; la necesidad de comprender que la alfabetización es una herramienta educativa no es el fin último del proceso. Una persona no concluye su proceso de alfabetización al terminar su tránsito por un método específico de enseñanza- aprendizaje. Ni tampoco cambian sus condiciones de vida, sencillamente por haber asistido al proyecto; cada lenguaje, además de su representación gráfica y sonora, expresa una forma de

comprender el mundo. Por ello, cada proyecto educativo debe expresarse en el idioma o idiomas de uso para encaminar el desarrollo de la comunidad.

3.- Formación del alfabetizador en el reconocimiento de las características principales de las comunidades en proceso de alfabetización.- Este tema surge al observar que: los procesos de alfabetización investigados proponen un método riguroso de enseñanza-aprendizaje que no es referido a las características de las diversas comunidades donde se implementan; los proyectos de alfabetización no vinculan el aprendizaje de la lecto-escritura con las necesidades de la comunidad; no se toma en cuenta los procesos no formales por los que la gente de comunidad indígena construye sus aprendizajes; a partir del proceso de educativo de alfabetización no se trastocan las condiciones de marginalidad, pobreza y discriminación de género que se presenta en las comunidades.

4.- Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta.- Por último este tema se construye partiendo de la poca o nula preparación de los alfabetizadores como docentes; del desconocimiento de las corrientes educativas; de la inexperiencia del alfabetizador en herramientas didácticas para el manejo de grupo frente al conocimiento y frente a las dinámicas grupales; y por último del desconocimiento de los alfabetizadores frente a la educación específica de los adultos “andragogía”.

Desde este panorama y con estos temas es que se desarrolla la propuesta pedagógica de formación que se presenta en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 2 PROPUESTA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN PARA ALFABETIZADORES DE PROYECTOS DE ALFABETIZACIÓN EN LOS ALTOS DE CHIAPAS**

A continuación se presenta la propuesta de formación realizada a partir de los elementos antes descritos.

Para comenzar se puntualiza la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje. Esta acción, se realizará a partir de invitación directa a miembros de proyectos de alfabetización, proponiendo este proceso como elemento alternativo a la capacitación que les provea el proyecto donde estén insertos.

Una vez conformada la comunidad de aprendizaje, se plantea la presente propuesta que surge desde una realidad concreta y que es presentada como elemento generador de las necesidades de la comunidad y proporcionará elementos para la construcción de acciones educativas y sociales para de la misma.

El desarrollo de esta propuesta comprende los seis niveles de aprendizaje de Benjamín Bloom: saber, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar, esto con la intención de construir aprendizajes integrales. Estos niveles de aprendizaje serán abordados en los cuatro temas que comprende la propuesta.

En cada tema se ubican seis recuadros divididos en dos secciones. En la primera sección situada del lado izquierdo, se presentan de manera teórica los elementos de formación que se pretende abordar. Por su parte, en la sección derecha se ubican las acciones por las cuales se presume cubrir los elementos de formación. Estas actividades dependerán del nivel educativo que se aborde en el momento.

Es menester reiterar, que esta propuesta sólo será desarrollada a partir de la aprobación que la comunidad de aprendizaje, esto según las realidades y necesidades de la misma.

## 2.1 Formación del alfabetizador en aspectos educativos generales

*No es fácil nada con quien nos dice: "Haz como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo.*

GillesDeleuze

### 2.1.1 Adquisición de conocimientos educativos generales

Como primer elemento de formación, se propone el desarrollo del primer nivel de aprendizaje de Benjamín Bloom: la adquisición de conocimiento. Para ello, propongo en el siguiente cuadro un breve ejercicio de información, que puede ser complementado con información que obtenga la comunidad de aprendizaje respecto al proceso educativo general.

<b>Adquisición de conocimientos educativos generales</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos y motrices</b>
<b>Acceso a información de las siguientes temáticas:</b>  a) La educación como instrumento de formación integral del individuo. b) Ambientes y agentes de formación educativa. c) ¿En dónde hay educación? d) ¿Qué se espera desarrollar con la educación? e) Implicaciones socio-políticas de la educación.	Lectura de la investigación documental del tema "La formación del alfabetizador en aspectos educativos generales", a continuación presentada.

### 2.1.1.1 La educación como instrumento de formación integral en el individuo

El término educación es utilizado en varios momentos y situaciones de nuestras vidas. Frecuentemente se relaciona con aspectos positivos dentro de las acciones individuales y sociales.

Sin embargo, al remitirnos al concepto de educación se observan diferentes interpretaciones del término. Dicha expresión se concibe, explica y aplica desde los procesos concretos de formación académica, ideológica y de los ámbitos social, espiritual, psicológico y ético. Por estos motivos existen tantas interpretaciones del tema, como personas y culturas existen, calificando así a la educación de maneras muy distintas:

- “Educación es el proceso o producto de un intento deliberado de adoptar la experiencia por medio de la dirección o control del aprendizaje.”<sup>68</sup>
- “Educar es engendrar lo humano”.<sup>69</sup>
- “Educación es el medio para acceder a la libertad.”<sup>70</sup>
- “Educación se identifica con el proceso de instrucción y adiestramiento que se lleva a cabo en una institución docente o escuela.”<sup>71</sup>
- “Educación es un proceso en el que se desarrollan todos los talentos y todas las capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y crear su propio proyecto personal”.<sup>72</sup>

A partir de estas definiciones, Elías Pérez<sup>73</sup> observa que el término educación se orienta en dos caminos según su semántica: el vocablo educación proviene de las palabras latinas *educare* y *educere*. Mientras que la primera significa conducir, guiar, orientar a un individuo a objetivos específicos por personas expertas, la segunda se orienta al hacer

---

<sup>68</sup> BROUDY, Harry. *Filosofía de la educación. Análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna*, México, Limusa, 1980, p. 23.

<sup>69</sup> BOUCHE, Henry y FERMOSO, Paciano; et al. *Antropología de la educación*, Madrid, Dickinson, 1998, p.86.

<sup>70</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p.11.

<sup>71</sup> BROUDY, Harry. *Op. Cit.*, p. 19.

<sup>72</sup> DELORS, Jacques (Coord.). *La educación encierra un tesoro*, México, ediciones Unesco, 2006, p. 13.

<sup>73</sup> Cfr. en: PÉREZ, Elías. *La Crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2003.

salir, extraer, dar a luz, priorizando en ello el papel de la persona o comunidad a quien se dirige el proceso.

En conciliación con las diversas interpretaciones, se reconoce que todas definen la educación como un proceso de desarrollo del individuo, que permite acceder a un determinado ideal de ser humano. Se considera al educando como un ser en construcción, inacabado, necesitado de instrucciones determinadas que lo lleven a una transformación y mejora de sí mismo. “La educación es un fenómeno específico e inequívocamente humano, y su necesidad puede aclararse al constatar que el hombre es un ser que...necesita aprender a ser”<sup>74</sup>.

En esta investigación se prioriza la visión constructivista de la educación, al focalizar a las personas en proceso de construcción como seres humanos individuales, dentro de su colectividad específica. Se piensa que centrar el desarrollo de las personas desde la programación externa, desarrolla un estado de desvinculación de intereses y necesidades. Situación que presenta crisis educativas como se observa en la educación indígena: “una de las causas, más abrumadoras de la crisis de la educación indígena ha sido siempre una actitud ignorante de los políticos y burócratas acerca del papel y los intereses de las comunidades indígenas”.<sup>75</sup>

#### 2.1.1.2 Ambientes y agentes formación educativa

Teniendo en cuenta que la educación es un proceso de formación hacia determinado ideal de ser humano, que se construye de manera específica en cada individuo, según sus características personales y sociales, podemos ubicar ciertas áreas donde el individuo puede ser guiado por medio de una educación puntual: lo espiritual, lo ético, lo emocional, lo moral, lo sexual, lo ambiental, lo psicológico, lo político, lo cognitivo, lo físico, etcétera. Estas áreas son desarrolladas por diversos agentes y ambientes los cuales presentan su acción de manera tanto directa, como bajo acción difusa.

Los primeros cimientos educativos son ofrecidos por la familia, a través de un

---

<sup>74</sup> BOUCHE, Henry y FERMOSO Paciano; et.al., *Op. Cit.*, p. 95.

<sup>75</sup> PÉREZ, Elías. *Op. Cit.*, p. 33.

proceso afectivo y moral. Este constituye una parte del medio cultural en el cual nos desarrollamos. Sin duda, la cultura entendida como “un complejo patrón de creencias, prácticas, conocimientos, habilidades, ideas, valores, hábitos y costumbres distintamente estructurados que le son propios a una sociedad o comunidad”,<sup>76</sup> constituye un gran aporte a la educación de cada individuo. Refleja un espacio de transición e interacción constante. Ciertos modos de vida se valoran y aceptan por un grupo social. Orientan a la persona a adoptar y desarrollar patrones de conducta e ideas como normas cívicas y de cooperación.

Otro ambiente de formación al cual históricamente se le ha puesto mucho énfasis, es la institución educativa. A través de la programación se forma a los individuos con conocimientos y el desarrollo de habilidades, los contenidos con los que se trabaja en esta formación, son parte de la cultura de un grupo y no siempre conforman el universo cultural de cada sujeto. La cultura es “la forma en que el pueblo entiende y expresa su realidad y el modo en que se concibe a sí mismo y su relación con la realidad”.<sup>77</sup> Y al ser los individuos tan diferentes, como sus contextos y condiciones de vida, resulta imposible hablar de una cultura única. Con este tipo de razonamiento, se validan ciertos conocimientos, normas, comportamientos, actitudes, etc., y se desacredita el valor de otras aportaciones. “Sólo aquellos que tienen poder pueden generalizar y decretar que sus características de grupo son representativas de la cultura nacional”<sup>78</sup>.

La educación institucionalizada juega un papel preponderante en la inclusión al medio social y nacional, más no constituye el universo total de las necesidades para integrarse a la sociedad.

“La ilusión racionalista de que la escuela podría por sí sola satisfacer todas las necesidades educativas de la vida, ha quedado desvirtuada con las mutaciones de la vida social y los progresos de la ciencia y la tecnología y las consecuencias sobre el trabajo y el entorno de los individuos.”<sup>79</sup>

Hoy en día las necesidades de la sociedad son tan amplias y diversificadas, que se requiere de nuevos espacios de aprendizaje e interacción, por lo que se demanda

---

<sup>76</sup> AGUIRRE, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Sepsetentas 64, 1973, p.9.

<sup>77</sup> FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Op. Cit.*, p. 99.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>79</sup> DELORS, Jacques (Coord.). *Op. Cit.*, p. 111.

educación integral del ser. Es así como “la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender las expectativas sociales de formación y aprendizaje”.<sup>80</sup>

Otro agente también reconocido como espacio educativo es el medio laboral. En esta área se adquieren aprendizajes técnicos o científicos enfocados a satisfacer necesidades de la sociedad. Al ser el trabajo un espacio de interacción constante en el cual la gente adulta pasa gran parte del tiempo en la vida, se determina como área generadora de aprendizajes.

Otros agentes de formación que ofrecen aprendizajes, son los medios de comunicación como la prensa, el radio, la televisión y la internet. Pese a que no todos mantienen explícitas sus finalidades educativas, sí representan una fuente constante de aprendizaje a partir de la representación que tienen los contenidos en los contextos cotidianos.

En conclusión, la educación puede ser adquirida tanto de forma deliberada como de manera espontánea o natural en la interacción con el medio. Se logra a través de los planos sensorial y pragmático, por lo que no todo lo que se enseña se aprende y no todo lo que se aprende se enseña. Las características más relevantes de la educación, son el significado y la funcionalidad que tenga para el desarrollo del individuo y se realiza a cada instante de la vida, se da tanto en la reflexión personal o en la interacción con el otro.

### 2.1.1.3 ¿En dónde hay educación?

A partir de los años setentas se establecen los espacios en los cuales se desarrolla el fenómeno educativo, seccionándolo en tres ámbitos: formal, informal y no formal.<sup>81</sup>

Se concibe a la educación formal como la institucionalizada. Se trata de un espacio-tiempo determinado, donde el sistema educativo nacional estructura y determina los aprendizajes, obedeciendo a ciertas políticas económicas nacionales e internacionales. Involucra desde la educación preescolar, hasta niveles de licenciatura y posgrado.

---

<sup>80</sup> TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela, Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1993, p. 15.

<sup>81</sup> Cfr. en: TRILLA, Jaume. *Op. Cit.*

Cabe destacar que en este terreno, algunos de los aprendizajes están descontextualizados del ambiente real en los cuales interactúan los sujetos: “los contenidos se enseñan y aprenden fuera de los ámbitos naturales de su producción y aplicación”.<sup>82</sup> Todos los contenidos de un currículum tienen un sentido lógico, una intencionalidad de ser aprendidos, según quien los determina. No obstante, ante las situaciones, personalidades y momentos vivenciales de los educandos, no todos representan un sentido psicológico para la población de manera homogénea, esto es no reflejan una necesidad o interés.

Este espacio está orientado al grueso de la población, sin embargo, no determina un acceso total al mismo. Se encuentra condicionado a posibilidades económicas, laborales y culturales de la población y de acceso que presente el individuo y su comunidad.

Por otro lado, la educación informal se orienta a aprendizajes adquiridos en un ambiente “natural”, que afianza bajo las diferentes actividades. Se relaciona en un tiempo indefinido. Se considera educación informal “cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales [...] cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa”.<sup>83</sup>

Este ámbito educativo no es programado ni intencionado. Aunque cabe preguntarse si un aprendizaje informal no se encuentra orientado por el grupo familiar o social, sí trasmite o no conductas, pensamientos y comportamientos desde generaciones anteriores. El espacio de desarrollo de este tema se da en la práctica. No tiene la intención de ser evaluado formalmente. En algunos casos sí es valorado por algún miembro de la familia o de la sociedad.

En la educación formal los alumnos acuden a la escuela, en la informal el aprendizaje se da en relación con la riqueza de acciones, interacciones, reflexiones y vivencias generadoras de experiencias que cada sujeto obtenga en su contexto social y cultural. También influye la posibilidad de integrar las experiencias didácticas a procesos personales. Sin embargo, según la cultura del individuo, se esperan de él ciertos

---

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 26.

pensamientos y actitudes en respuesta a las diferentes etapas de la vida.

En lo que concierne a la educación no formal, se ubican aquellos aprendizajes que aun siendo intencionados y programados no son de carácter institucional estricto, en su mayoría los aprendizajes no son certificados. Más bien se orientan a fomentar habilidades, técnicas, conocimientos u objetivos específicos en relación a un proceso volitivo. Se trata de sincronizar las necesidades del mundo productivo y las respuestas de desarrollo educativo con un enfoque holístico. La extensión de la educación no formal, se ubica en relación a los intereses y las posibilidades económicas y la disposición de tiempo que el educando tenga. Algunos ejemplos son: actividades deportivas, artísticas, eventos culturales, procesos de capacitación y educativos, como la alfabetización.

La diferencia con el ámbito formal estriba “no exactamente por su carácter escolar o no escolar, sino por su inclusión del sistema reglado, [...] en la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a provisión de títulos académicos.<sup>84</sup>

La educación formal, no formal e informal son consideradas como tres ámbitos educativos. Sin embargo, es importante hacer referencia a una cuarta dimensión educativa, la *educación popular*.

La educación popular (EP) se vincula entre lo pedagógico, lo social y lo político. Surge de procesos de toma de conciencia en América Latina de etnias, grupos indígenas, inmigrantes, campesinos, grupos excluidos, entre los años 50' y 70'. Esta toma de conciencia pone énfasis en las condiciones de opresión que los sistemas de gobierno ejercen contra el sector popular, al buscar intereses distintos a los intereses del pueblo. En este sentido los objetivos de la educación popular son: a) la creación de comunidades políticas comprometidas a la reconstrucción del tejido social; b) la construcción de pedagogía emancipadora; y c) liberación del ser humano de prácticas de opresión a través de acciones comunitarias; d) ejercer los saberes construidos en defensa cultural, política, económica, ambiental y educativa de los intereses del sector popular.

La EP no es unidireccional ni directiva, su estructura no es definida, se construye y reconstruye en las condiciones contextuales e históricas de la comunidad. Tampoco

---

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 28.

presenta metodologías determinadas, se elaboran a través de acciones participativas dialógicas; lectura de la realidad; diálogo de saberes y diálogo cultural.

“La educación popular se distingue por sus dimensiones tanto pedagógicas como políticas, en las pedagógicas este tipo de educación propone una metodología de aprendizaje participativo e igualitario que se fundamente en el conocimiento y las destrezas que requiere la comunidad, al mismo tiempo intenta desarrollar entre los sectores de bajo ingreso una conciencia e inteligencias críticas en torno a la forma en que funciona la sociedad.”<sup>85</sup>

La dimensión educativa popular se encuentra en general en oposición a la educación formal y no formal, ya que las dos últimas legitiman y reproducen las condiciones sociales imperantes, mientras que la educación popular busca reconstruir el tejido social a partir de la reflexión y acción crítica.

Una de las acciones de la EP es el proyecto de alfabetización, el cual también provee el sistema de gobierno a través de su educación no formal. La diferencia estriba que en la EP la alfabetización es un medio para la toma de conciencia política como fue el caso de la Campaña de Alfabetización Cubana. Por su parte en el proyecto de alfabetización de educación no formal, el aprendizaje de la lecto-escritura es el fin del proceso que conlleva a una reproducción de las condiciones sociales y económicas imperantes.

#### 2.1.1.4 ¿Qué se espera desarrollar con la educación?

A partir del desarrollo interno en el ser humano de hábitos, conocimientos, valores y actitudes, se pretende la construcción y/o transformación de las dinámicas sociales y ambientales, conducidas por valores universales como respeto, equidad y justicia del ser vivo en su entorno individual y colectivo.

Para tal empeño, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone cuatro pilares educativos que considera los elementos que el proceso educativo debe desarrollar en todos los educandos. Los pilares

---

<sup>85</sup> ARNOVE, Robert F y TORRES, Carlos. *Óp., Cit.* 388.

propuestos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

➤ Aprender a ser

Este pilar sostiene el reconocimiento, la formación y la consolidación de la personalidad de cada individuo. Evita la fragmentación de las personas ante tendencias alienantes que llevan a la persona a adoptar actitudes y acciones sin tener un sustento ideológico para realizarlas.

“Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.”<sup>86</sup>

La formación artística es importante para el desarrollo del aprender a ser, permite reconocer y expresar de múltiples maneras del sentir de los seres humanos ante diferentes temáticas.

➤ Aprender a vivir juntos o convivir

Es una de las necesidades más imperiosas de formación en los individuos, ante la violencia generada por las diferencias culturales. “Los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás.”<sup>87</sup>

El aprendizaje para convivir debe estar orientado en dos vertientes; en el descubrimiento gradual del otro y en la participación en proyectos comunes.<sup>88</sup>

El descubrimiento gradual del otro, se realiza por el descubrimiento de uno mismo. Al ubicar las características determinantes del individuo como ser humano se adquiere la conciencia de reconocerse en el otro.

La participación en proyectos comunes se orienta hacia la interacción del individuo en diversos grupos culturales, sociales, religiosos, económicos y laborales. Lleva la

---

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 100.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 99.

intención de que el individuo conozca diferentes maneras de entender y vivir, fuera de su contexto.

Aprender a convivir no sólo se refiere con los seres humanos, sino con los seres vivos en general. Se aprende a convivir como procesos de desarrollo sustentable, a través de la formación de valores como son la justicia, la libertad y la responsabilidad.

➤ Aprender a conocer

La Unesco propone en este pilar el aprender a comprender el mundo a través de la acción académica y el aprender a aprender cómo proceso de meta cognición al final del periodo escolar con la intención de satisfacer la curiosidad intelectual. “Su justificación es el placer de comprender, conocer y descubrir”.<sup>89</sup>

En este sentido agregaría que el aprender a conocer va más allá de ser un placer intelectual. Entendiéndose como un ejercicio de lectura de la realidad social que aunado al aprender a hacer promueve el ejercicio de la transformación social.

“El conocimiento como lucha por la vida es, [...] descubrir la pasión que nos impulsa a hacernos parte de nuestra historia y cultura para reinventarla, reinventándonos a nosotras y nosotros mismos”<sup>90</sup>

➤ Aprender a hacer

Este pilar está orientado hacia la formación profesional al poner en práctica los conocimientos adquiridos en una determinada institución educativa, también lo presenta como la capacidad de aprender a hacer frente a los cambios en la sociedad según las tendencias económicas y sociales.

Por mi parte más allá de entender el aprender a hacer como la práctica de los aprendizajes adquiridos en la escuela para la acción laboral y la adaptación, entiendo el

---

<sup>89</sup> *Ibidem*, p 92.

<sup>90</sup> ESCOBAR, Miguel. *Pedagogía Erótica, Paulo Freire y el EZLN*, México, Colectiva Memoria, 2012, p. 19.

aprender a hacer desde un ejercicio de *parsimonia verbal*<sup>91</sup> donde exista concordancia entre el ser, el conocer y el vivir en la acción del hacer.

#### 2.1.1.5 Implicaciones socio-políticas de la educación

Al ser la educación parte de la sociedad, fortalece el alcance de metas. “Es decir, la educación asume determinados roles, no de una forma ingenua sino marcada por la relación educación-sociedad”.<sup>92</sup>

Los ideales de la educación entrañan objetivos manifiestos y latentes. Los primeros claramente se expresan en la legislación educativa, tal es el caso de los objetivos que plantea la educación de México citados en el art. 3 de la Constitución mexicana o en el 7 de la Ley General de Educación.

Por su parte, los latentes persiguen metas desconocidas por la población a la que están referidas, “el curriculum oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbra a ser plenamente consciente”.<sup>93</sup> Cabe destacar que “los objetivos tienden a diferenciarse de la opción inicial a medida que se desciende hacia la práctica educativa cotidiana,<sup>94</sup> ya que “la educación se logra a través de la confrontación concreta, no retórica con la realidad, realidad vivida por los educandos y educadores”.<sup>95</sup>

Estos objetivos devienen de ciertas perspectivas teóricas. Se trata de modos de percibir y entender los fenómenos sociales, entre ellos el educativo.

A continuación, se da un pequeño esbozo de cuatro perspectivas teóricas, determinadas desde los ámbitos de educación formal y no formal:

---

<sup>91</sup>Según Freire, la parsimonia verbal es la coherencia entre lo que una persona dice y la práctica cotidiana de sus palabras. Cfr en: FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Op, Cit

<sup>92</sup> BRIASCO, Irma. “Algunos elementos sobre la relación educación y trabajo”, en: SCHMELKERS, Silvia (Coord.). *Antología de lecturas para la educación de adultos tomo IV Otros campos de acción en la educación de adultos*, México, Limusa, 2000, p. 36.

<sup>93</sup> TORRES, Jurjo. *El curriculum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 1998, p.10.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p.16.

<sup>95</sup> FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Op. Cit.*, p. 58.

- ❖ Funcionalismo
  - ❖ Reproducción social
  - ❖ Liberación
  - ❖ Desarrollo humano
- a) El funcionalismo

El funcionalismo es una perspectiva teórica desarrollada en los años cincuenta, desde entonces se aprecia a la educación como actividad práctica. Ubica su expansión a la par del desarrollo de la economía. Plantea que los problemas de pobreza e inequidad social pueden resolverse con la expansión y acceso al sistema educativo.

Desde este enfoque, la educación posibilita las oportunidades de ascenso profesional y económico. Se rige por el principio meritocrático en donde “las posiciones sociales son el resultado de la capacidad y esfuerzo individual”,<sup>96</sup> y por su capacidad intelectual al adquirir y aplicar el conocimiento científico, sin intervenir factores de género, culturales, sociales, generacionales ni económicos. Propone que los aprendizajes y habilidades adquiridas en el ámbito escolar serán determinantes en el ascenso económico y social de las personas.

En este sentido el sistema educativo formal responde a los requerimientos económicos de la sociedad en su proceso de selección y entrenamiento para el ejercicio de roles, forma el personal requerido por las necesidades sociales, teniendo la capacidad de adaptarlo según la situación<sup>97</sup>.

Desde este enfoque, la educación es un sistema en función del desarrollo y supervivencia de las sociedades. Se logra a través de la práctica de cinco funciones: la transmisión de la cultura; el entrenamiento para el ejercicio de roles; la selección social; la

---

<sup>96</sup> BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p.32.

<sup>97</sup> Cfr. en: BONAL, Xavier. “La corriente funcionalista de la sociología de la educación. El debate entre educación y empleo”, en: *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Op. Cit.*

integración y la innovación.<sup>98</sup> Según esta concepción, la educación atiende únicamente intereses y beneficios internos del Estado.

b) La reproducción social

La reproducción social es un enfoque de la educación que se contrapone al funcionalismo. Aquí se considera que la educación mantiene y reproduce las condiciones y clases sociales existentes, atendiendo objetivos de poderes específicos que se encuentran fuera del Estado que hacen prevalecer las estructuras sociales con el fin de perpetuar su hegemonía cultural, social y económica.

Esta reproducción imposibilita una movilidad social y económica. La realidad muestra que no porque un indígena estudie, forzosamente va a mejorar sus condiciones económicas de vida, su entorno social obstaculiza que brinque a una clase social más alta.

En la reproducción social la cultura escolar no es neutra y reproduce la ideología burguesa. Muestra que la población de clase baja no asciende fácilmente en la escala social, “la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la selección de los elegidos”.<sup>99</sup> “Los principales obstáculos que los estudiantes de clase baja encuentran en su trayectoria escolar son más de tipo cultural que económicos”.<sup>100</sup>

Desde este enfoque, se manifiesta que los conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes que se plantean en la educación, no se orientan al desarrollo del ser humano en su individualidad y en su colectividad, sino a desarrollar habilidades y actitudes específicas en relación al rol a desempeñar en el sistema laboral. Actuando como piezas determinadas de un rompecabezas o mejor aún de una pirámide, en donde no todos tienen, ni tendrán la misma posibilidad de llegar a los estratos más altos (a pesar de existir un sistema educativo supuestamente equitativo). No todos se encuentran con las mismas oportunidades ante la selección. La reproducción social, centra su más importante objetivo

---

<sup>98</sup> Cfr. en: BRIGIDO, Ana María. “Funcionalismo estructural”, en: *Sociología de la educación, temas y perspectivas fundamentales*, Buenos Aires, Editorial Brujas, 2006.

<sup>99</sup> BONAL, Xavier. *Op. Cit.*, p. 81.

<sup>100</sup> *Ídem.*

en seguir las conductas, usos y costumbres de la cultura heredada.

Al ser esta transmisión detentada por un poder arbitrario, así como por transmitir una arbitrariedad cultural, manifiesta ciertas pautas de violencia simbólica.<sup>101</sup> Esta violencia, referida a la acción pedagógica, se encuentra en todo acto educativo. Es un agente externo el que la transmite y quien determina los conocimientos a aprender. “Podemos afirmar que todo aparato del Estado, sea represivo o ideológico funciona con violencia e ideología.”<sup>102</sup>

En la escuela, los lineamientos educativos de la ideología dominante son legitimados por el mismo sistema educativo.

“Toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición una autoridad pedagógica, los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información y la autoridad pedagógica de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje”.<sup>103</sup>

Además de la auto legitimación, la reproducción social concentra su poder en el valor socialmente dado a las personas, al depender del nivel educativo alcanzado, así como la indiscutible importancia del *capital humano*<sup>104</sup> para acceder a empleos según los conocimientos. Esta situación inclina a los seres humanos a estudiar carreras social y económicamente valoradas.

Las razones antes mencionadas han convertido al sistema educativo, en un fuerte aparato ideológico del Estado, según lo maneja Althusser quien sostiene que la educación ha venido reemplazando hasta a la iglesia como aparato ideológico dominante.<sup>105</sup>

---

<sup>101</sup> Bourdieu ubica como violencia simbólica aquellas acciones encaminadas a detentar aprendizajes de una manera arbitraria considerando al individuo como un ser pasivo de intereses e inquietudes en el proceso educativo. *Cfr.* en: BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” en: *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981.

<sup>102</sup> IBARROLA, María. “Althusser Louis. La educación como aparato ideológico del Estado: reproducción de las relaciones sociales” en: *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones el Caballito, 1985, p. 115.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>104</sup> Se denomina capital humano al valor económico potencial de la mayor capacidad productiva de un individuo.

<sup>105</sup> *Cfr.* en: IBARROLA, María. “Althusser Louis. La educación como aparato ideológico del Estado:

La reproducción social por medio del sistema educativo, no sólo determina el rol que cada individuo jugará dentro de la sociedad, también desarrolla la actitud que dicho rol estipula. Este fenómeno se observa en los valores actitudinales diferenciados, entre escuelas privadas y escuelas públicas, en las cuales la valoración positiva o negativa de la actitud de los alumnos, depende del rol social que éstos jugarán en el futuro.

La forma de enseñar de los profesores varía según sea el caso, forjando métodos de sometimiento o libre expresión, en relación a la institución en la cual se labore. Es importante mencionar que en muchos casos, los maestros no son conscientes de dicho fenómeno, al seguir los lineamientos de la institución reproducen las pautas. “En la escuela se aprenden las reglas, los usos habituales y correctos, es decir los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está destinado a ocupar todo agente de la división del trabajo.”<sup>106</sup>

A través del sistema educativo, la reproducción social propone que todos los agentes en el proceso de aprendizaje, han sido y son pieza fundamental para que dicha reproducción se concrete. “La acción pedagógica escolar que reproduce la cultura dominante, contribuye así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza”<sup>107</sup>.

En la reproducción social son escasas las posibilidades de salirse de la marginación, los roles, actitudes y pensamientos son propuestos por agentes externos. Por lo que se considera que se generan pautas de alienación, entendiéndolas como: “la separación emocional de una sociedad o grupo, que combina sentimientos de ausencia de normas, de carencia de sentido, de impotencia, de aislamiento social y autoalejamiento.”<sup>108</sup>

Estos procesos alienantes son observados en el sistema educativo desde la percepción de que todos los alumnos parten del mismo nivel de conocimientos; así como de que todos integran los aprendizajes de la misma manera y al mismo nivel de abstracción. Niegan el área emocional y sentimental que interfiere en los procesos de aprendizaje. Se concibe al proceso educativo homogéneo cuando lo que en realidad hay es

---

reproducción de las relaciones sociales”, *Op. Cit.*

<sup>106</sup>*Ibidem*, p. 111.

<sup>107</sup> BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *Op. Cit.*, p. 46.

<sup>108</sup> HORTON, Paul y HUNT, Chester. *Sociología*, México, Mc Graw-Hill, 1986, p. 575.

una heterogeneidad de individualidades.

Este ejemplo lo encontramos en la educación bancaria que expresa Freire, en donde el profesor se concibe como un ser dotado de conocimientos que va a vaciar, sobre moldes nuevos, ideas. “Es una donación de aquellos que se juzgan sabios a aquellos que juzgan ignorantes”.<sup>109</sup>

Además, estos contenidos se encuentran sujetos a cambios, en cuanto horario y día se refiera. Por ejemplo, en una secundaria regular, donde se maneja un aproximado de doce materias por año, estas asignaturas se convierten en parcelas del conocimiento, en donde la transversalidad de los contenidos se sitúa pocas veces, “contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”.<sup>110</sup>

Desde estos actos de violencia educativa, surge la liberación como contraparte. “Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquellos se encuentra influida del anhelo de búsqueda del derecho a ser”.<sup>111</sup>

### c) Liberación

En contraposición al fenómeno educativo como proceso alienante, masificador y domesticador, donde la enseñanza es estéril y está dirigida a un hombre objeto, se encuentra la idea de que el acto educativo es liberador.

En primera instancia podríamos preguntarnos, liberarnos ¿de quién o de qué? La educación como proceso de liberación no es sólo un modo de ver la educación, sino la vida. De esta forma se plantea la necesidad de liberarse de la condición alienante e inmutable que se ha venido implantando en la idiosincrasia de las personas, a través de procesos educativos y sociales. “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del

---

<sup>109</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 79.

<sup>110</sup> *Ibidem*, p.76.

<sup>111</sup> *Ibidem*, p. 57.

hombre sobre el mundo para transformarlo”.<sup>112</sup>Es un medio para participar en ella, o mejor dicho de participar con ella, siendo un actor por sobre un espectador.

Suponer el proceso de educación como modo de acceder a la liberación no es tarea sencilla. Surge a través del reconocimiento subjetivo de la condición alienante bajo la que se está inmerso, dado que plantear las necesidades de liberación desde un ámbito externo, conlleva como la alienación a un proceso estéril sin reflexión. “El sectario, nada crea porque no ama, no respeta la opción de otros”, “el hombre radical en su opción, no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ello.”<sup>113</sup>

Es a través de los procesos de comunicación reales donde existen un emisor, un receptor, un mensaje. Además hay respuesta y retroalimentación donde surge la posibilidad de reflexionar, criticar y transformar. “El diálogo sólo tiene estímulo y significado en la virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo, cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos.”<sup>114</sup>

Sin embargo “luchar por la libertad significa una amenaza,”<sup>115</sup>dado que es un proceso de confrontación con uno mismo, donde en gran medida los cuestionamientos llegan a la propia construcción, que requieren por ende, una transformación. Es una especie de renacimiento, pues para ejercer la libertad, hay que desaprender y tener fuerza para enfrentar el dogmatismo. No es una tarea fácil, pero ¿qué relación humana es fácil?

Tal transformación tendría que reflejarse en todas las manifestaciones del acto educativo.

“Las contestaciones más radicales de un poder pedagógico se inspiran siempre en la utopía autodestructiva de una pedagogía sin arbitrariedad o de la utopía espontaneista, que atribuye al individuo el poder de encontrar en sí mismo el principio de su desarrollo”.<sup>116</sup>

Reconocer la educación como medio para acceder a la libertad individual y social, no sólo refleja un interés por el acto educativo, sino por la condición humana. La

---

<sup>112</sup> FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Siglo XXI, 2005, p. 7.

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>115</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, *Op. Cit.*, p.46.

<sup>116</sup> BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *Op. Cit.*, p. 58.

educación liberadora, es una educación de compromiso, de amor, ya que supone un respeto a los hombres. Asimismo, el compromiso de justicia social está presente en todo actuar, pues bajo la premisa del amor como punto de partida, se hace presente la inviolabilidad de la integridad humana.

En esta perspectiva la educación no reconoce la idea de jerarquías. Todos son responsables de sí y corresponsables del otro.<sup>117</sup>

La educación como agente liberador, depende de las orientaciones ideológicas, políticas y sociales de cada nación. En general esta perspectiva educativa, ha sido retomada con poca fuerza. Según Freire “Los dominadores mantienen el monopolio de la palabra con que mistifican, masifican y dominan”.<sup>118</sup> Sólo en algunas naciones de América Latina y África, se ha venido trabajando bajo dicho enfoque de liberación, sobre todo en ámbitos de educación popular o comunitaria a través de la alfabetización.

En estos lugares el fin de la alfabetización, no se ha centrado sólo en el aprendizaje y reconocimiento de signos y grafías. Se trata de la palabra reflexionada, como método de expresión y autoconciencia del “yo”.

“Freire no inventó al hombre, sólo piensa en un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse, mientras asume reflexivamente el propio proceso, en el que él se va descubriendo, manifestando y configurando: “método de concientización”.<sup>119</sup>

#### d) Desarrollo humano

Al abordar el término educación, se observó que éste en general, centra su proceso en el desarrollo de aspectos internos y externos del individuo. Estos aspectos se orientan o deberían orientarse hacia la conformación integral de los seres humanos.

Las tendencias educativas actuales centran el proceso en el desarrollo de habilidades del sujeto útiles para la sociedad, según las intenciones que se persigan en el momento socio-histórico. Por su parte la ganancia para el individuo es en el ámbito económico, dejando el desarrollo humano integral fuera del campo de formación

---

<sup>117</sup> Cfr. en: FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>119</sup> *Ibidem*, p. 19.

formal. En este sentido, la educación sólo se concentra en dos pilares: saber hacer y saber conocer. Así, el desarrollo se mide en términos monetarios, sin abarcar otros aspectos que influyen en el bienestar de los individuos.

“Los indicadores de desarrollo no debieran limitarse a los ingresos por habitante, sino abarcar igualmente datos relativos a salud, alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el ambiente. Asimismo, se ha de tener en cuenta la equidad y la igualdad entre los diferentes grupos sociales y entre los sexos, así como el grado de participación democrática”<sup>120</sup>

La educación como proceso de desarrollo humano surge al concebir ésta más allá de la esfera social y económica, “la educación no sirve únicamente para proveer al mundo de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad de desarrollo”.<sup>121</sup>

Esta perspectiva educativa surge de propuestas humanísticas. Se observa el proceso educativo como “pasaporte para la vida, que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la vida colectiva y la vida en la sociedad”.<sup>122</sup>

Para lograr este desarrollo como lo expresa Maslow, hay que satisfacer ciertas necesidades: fisiológicas, de seguridad y reaseguramiento, de amor y pertenencia y de reconocimiento.

Cumplidas las necesidades anteriores, el individuo puede darse la posibilidad de la auto superación, en tanto “ser, todo lo que pueda ser”. Maslow expresa que cuando las necesidades anteriores no están satisfechas, no se puede satisfacer el desarrollo de las potencialidades. Vemos esta situación en comunidades con bajo índice de desarrollo humano, donde la prioridad de acceder a la educación queda relegada por satisfacer necesidades primarias.

Desde esta postura, la sola expansión educativa no atiende de manera integral el desarrollo humano. Muestra que para acceder a ella, es necesario atender otras áreas del

---

<sup>120</sup> DELORS, Jacques (Coord.). *Op, Cit., p. 80.*

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 84.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 82.

individuo. “Gobernabilidad y desarrollo humano, conceptos indivisibles, no puede haber desarrollo humano sin un buen gobierno y el gobierno no puede calificarse de bueno si no sostiene un desarrollo humano”.<sup>123</sup>

La educación no es un proceso parcelado en la vida de los individuos, “concebirla como pura tarea que sirve a la formación de un tipo ideal del ser humano, alejado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de una noción ingenua de la educación.”<sup>124</sup>

### 2.1.2 Comprensión de conocimientos adquiridos

A continuación, se presenta el cuadro que aborda el segundo nivel de aprendizaje retomado de Benjamín Bloom: la comprensión de conocimientos adquiridos. En este momento, a reserva de las necesidades de la comunidad de aprendizaje, se proponen algunas temáticas de reflexión que ayuden a comprender con mayor profundidad, algunos elementos que involucra el proceso educativo general.

Comprensión de conocimientos adquiridos	
Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices	Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices
<p>Comprensión de los siguientes temas:</p> <p>a) La educación como instrumento de formación integral del individuo.</p> <p>b) Ambientes y agentes de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexión guiada ¿Cuál es la intención principal de la educación? ¿A quién beneficia y por qué la educación? ¿Qué elementos debiera contar un proceso educativo integral?</li> <li>➤ Reflexión guiada ¿Qué áreas componen al ser humano? ¿Existe un espacio</li> </ul>

<sup>123</sup> ARTEAGA, Carlos y SOLIS, Silvia. *Necesidades sociales y desarrollo humano: un acercamiento metodológico*, México, Plaza y Valdez, 2005, p. 76.

<sup>124</sup> FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Op. Cit.*, p. 60.

<p>educativa.</p> <p>c) ¿En dónde hay educación?</p> <p>d) ¿Qué se puede desarrollar con la educación?</p> <p>e) Implicaciones socio-política de la educación.</p>	<p>definido de formación de cada área de composición del ser humano? ¿Qué área de composición del ser humano forma la educación escolarizada? ¿Qué áreas de composición del ser humano forma la educación no formal e informal? ¿Se cubre la formación integral del ser humano con la oferta educativa que presenta la sociedad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexión guiada ¿Dónde está la educación? ¿Quién nos educa? ¿Qué ámbito educativo tiene más valor para la formación del sujeto? ¿Cómo se determina el valor de la educación? ¿Quién determina el valor de la formación recibida?</li> <li>➤ Reflexión guiada de los siguientes aspectos: ¿Qué elementos conforman la educación? ¿Cuáles son las habilidades individuales que debe desarrollar la educación? ¿Cuál es la importancia del desarrollo de habilidades individuales? ¿Qué habilidades sociales debe desarrollar la educación? ¿Cuál es la importancia del desarrollo de habilidades sociales? ¿En qué habilidades debe poner mayor énfasis la educación?</li> <li>➤ Reflexión guiada: ¿Qué connotación política presenta el acto educativo? ¿Todo acto educativo tiene connotación política? ¿El docente-facilitador tiene</li> </ul>
--	---

	<p>alguna responsabilidad política en su práctica educativa? ¿Cuál es la implicación política que el docente o facilitador tiene en su acción educativa?</p> <p>¿Cuál es la función que persigue el sistema educativo nacional? ¿Por qué?</p> <p>¿A qué sistema económico obedece esta función? ¿Esta función permite el desarrollo de la persona en el nivel individual y social?</p>
--	--

### 2.1.3 Aplicación de aprendizajes educativos generales

Para desarrollar el tercer nivel de la taxonomía de Bloom, “aplicación de aprendizajes”, se pretende identificar de manera concreta la información previamente obtenida y el conocimiento construido a través de las reflexiones para hacer una lectura sólida del proyecto educativo de alfabetización en el cual se está llevando a cabo la práctica. Para ello, en este apartado se proponen algunos elementos que la comunidad de aprendizaje puede retomar según la pertinencia que representen en su contexto y necesidades.

<b>Aplicación de aprendizajes educativos generales</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Aplicación de los siguientes aprendizajes teóricos a la práctica:</p> <p>a) La educación como instrumento de formación integral del individuo.</p> <p>b) Ambientes y agentes de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar las características educativas presentadas y omitidas del proyecto de alfabetización, construyendo con ellas la o las definiciones educativas del mismo.</li> <li>➤ Ubicar las áreas de formación del ser humano que el proyecto de</li> </ul>

<p>educativa.</p> <p>c) ¿En dónde hay educación?</p> <p>d) ¿Qué se puede desarrollar con la educación?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a ser.</li>   <li>• Aprender a conocer.</li>   <li>• Aprender a hacer.</li>   <li>• Aprender a convivir.</li> </ul> <p>e) La implicación socio-política de la educación.</p>	<p>alfabetización desarrolla como ámbito de educación no formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar el valor que el proyecto educativo de alfabetización le otorga a los aprendizajes de vida que presentan los individuos como elementos para la educación integral.</li> <li>➤ Retomar formación en cuatro pilares educativos.</li> <li>➤ Ubicar que acciones educativas presenta el proyecto para la formación del alfabetizador en el desarrollo del “aprender a ser”.</li> <li>➤ Situar que acciones educativas propone el proyecto para que el alfabetizador “aprenda a conocer” o presente acciones para el aprendizaje continuo.</li> <li>➤ Identificar cuál es la formación que propone el proyecto para el “aprender a hacer”, para la práctica educativa y la formación continua.</li> <li>➤ Ubicar las acciones educativas para el “aprender a convivir” que presenta el proyecto de alfabetización con respecto a los compañeros como a los miembros de la comunidad.</li> <li>➤ A partir de las funciones presentadas en la información propuesta, identificar las características del proceso educativo de alfabetización bajo el cual se trabaja, así como las acciones políticas que se</li> </ul>
---	---

	presumen para el alfabetizador.
--	---------------------------------

#### 2.1.4 Análisis de aprendizajes educativos generales

En el siguiente apartado se retoma el cuarto nivel de aprendizaje de Bloom. Aquí, se pretende formar en el alfabetizador la habilidad de análisis. Para este objeto, se propone la reflexión de las conformidades y disparidades entre la teoría educativa y la práctica del proyecto educativo de alfabetización, con la intención de reconocer las necesidades educativas que presenta la comunidad de aprendizaje e ir construyendo acciones para el desarrollo de la comunidad o acciones de “vida buena” como lo propone Benjamín Berlanga.

<b>Aplicación de aprendizajes educativos generales</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Análisis de los siguientes elementos:</p> <p>a) La educación como instrumento de formación integral del individuo.</p> <p>b) Ambientes y agentes de formación educativa.</p> <p>c) ¿En dónde hay educación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir de la construcción de la o las definiciones educativas del proyecto, analizar las corrientes educativas que subyacen al mismo, con ello ubicar las orientaciones que este persigue para lo individual y lo social.</li> <li>➤ Entendiendo al proyecto de alfabetización como ambiente educativo, analizar qué áreas de conformación humana debieran abordarse en el mismo.</li> <li>➤ Analizar las acciones educativas que pueden vincular los conocimientos educativos informales y no formales al</li> </ul>

<p>d) ¿Qué se puede desarrollar con la educación?</p> <p>e) Implicaciones socio-política de la educación.</p>	<p>proceso de alfabetización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizar la pertinencia de la propuesta de formación en los cuatro pilares educativos para el ejercicio de la práctica de alfabetización, detectando las necesidades que no son cubiertas en ella.</li> <li>➤ Analizar la viabilidad de la función del proyecto educativo como herramienta para el desarrollo humano. Analizar las acciones socio-políticas que debiera incluir el ejercicio educativo del alfabetizador.</li> </ul>
---	---

### 2.1.5 Síntesis de aprendizajes educativos generales

En el quinto nivel de aprendizaje de Bloom, se aborda la formación en habilidad de síntesis. A partir de los aprendizajes ya construidos con el ejercicio de los niveles anteriores, se promoverá la construcción de conocimiento y acciones que den cuenta de las necesidades educativas de la comunidad de aprendizaje, así como de las necesidades educativas para el desarrollo de la comunidad a partir del proceso de alfabetización.

En este caso, propongo algunas acciones que presumo pueden cubrir algunas necesidades educativas según los temas generadores propuestos,, sin embargo, la decisión de implementarlas o no dependerá de la comunidad de aprendizaje. No obstante, pueden fungir como referentes para la construcción de las acciones que den cuenta a su propia realidad.

Síntesis de aprendizajes educativos generales	
Propuesta de objetivos teóricos cognitivos, afectivos o motrices	Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices

Síntesis de acciones de “vida buena”

a) La educación como instrumento de formación integral del individuo.

➤ Promover acciones que fortalezcan y privilegien el proceso educativo de la comunidad, como: a) En el proyecto educativo priorizar el proceso educativo de las personas, por sobre el seguimiento escrupuloso de metodologías que no atienden las realizadas específicas de la comunidad. b) Orientar las acciones educativas al desarrollo de habilidades, valores, actitudes que desarrollen al sujeto como ser integral y no únicamente dirigir la acción a la formación académica. c) Tomar en cuenta la heterogeneidad de procesos educativos.

b) Ambientes y agentes de formación educativa.

➤ Sintetizar acciones que presenten desarrollo del sujeto en todas las áreas como: a) conociendo las necesidades que presenta la comunidad de aprendizaje, implementar talleres que aborden estas temáticas; b) realizar ejercicios literarios donde a partir de la lectura de algún tema de formación reconocido por la comunidad de aprendizaje se pueda reflexionar del mismo, dando pie a la libre expresión de ideas, emociones y sentimientos.

c) ¿En dónde hay educación?

➤ Valorar el proceso educativo de las personas desde los aprendizajes construidos en los diversos ámbitos educativos. Tomando en cuenta por

<p>d) ¿Qué se puede desarrollar con la educación?</p> <p>e) Implicaciones socio-políticas de la educación.</p>	<p>ejemplo la experiencia de los sujetos en educación informal como aprendizajes para la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proponer acciones dentro de la práctica alfabetizadora donde se aborden todas las áreas de desarrollo como: a) el ejercicio de la expresión a través de actividades artísticas; b) el ejercicio de la enseñanza y la explicación para desarrollar el saber hacer; c) diseño de actividades que permitan desarrollar la autonomía de las personas como búsquedas de conformación en ambientes externos al aula: internet, periódicos, instituciones.</li> <li>➤ Reconocer las condiciones sociales en que se desenvuelven los grupos de aprendizaje, proponiendo la acción educativa bajo valores de justicia, respeto, equidad y honestidad por la integridad humana.</li> </ul>
--	--

### 2.1.6 Valoración de aprendizajes educativos generales

Por último, en el sexto nivel que implica la habilidad de valoración, se espera que la comunidad de aprendizaje una vez que ponga en práctica las acciones de buena vida que construyó en el nivel de aprendizaje anterior, se mantenga en una constante valoración de estas. Asimismo, se espera que mantenga un proceso en espiral de formación y construcción educativa.

<b>Valoración de aprendizajes educativos generales</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
Evaluación del ejercicio de la práctica educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se propone que durante el ejercicio de las acciones construidas por la comunidad de aprendizaje, se realicen sesiones periódicas de valoración de las acciones implementadas para evaluar su pertinencia. Esto para la continuación o la reconstrucción de la práctica.</li> </ul>

Como se observa, el proceso de formación en el tema educación general es de suma importancia ya que la educación presenta diversos elementos que deben ser analizados y tomados en cuenta en toda práctica educativa. El primero, es la determinación de que la educación no es neutra, presenta diversas interpretaciones con ello orientaciones que así como pueden inclinar a la formación integral del sujeto, también pueden reprimir este desarrollo. Por lo que es necesario definir paradigmas educativos, filosofías educativas, metodologías de enseñanza-aprendizaje y contenidos que se orienten a procesos de formación integral.

Como segundo elemento, es importante que el educador reconozca la amplitud de las áreas que conforman al ser humano en su esfera racional-emocional-espiritual. Áreas que pueden y deben ser desarrolladas para la conformación del ser humano a partir de acciones educativas. Centrar el proceso educativo meramente al plano cognitivo, liquida la condición humana, con ello el desarrollo integral del mismo.

En este sentido y como tercer elemento, la formación educativa general permite focalizar, valorar y validar los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la educación

(formal, no formal e informal) proponiendo acciones que vinculen los aprendizajes en las necesidades educativas que requiera el individuo y su comunidad.

Por último, el proceso de formación educativa general permite observar que la acción educativa no se limita a un espacio áulico, por lo que la práctica del educador se diversifica y se amplía hacia diversas dinámicas sociales priorizando preceptos de honestidad, justicia y respeto para el desarrollo integral deseado.

## 2.2 Formación en aspectos educativos específicos: alfabetización

*Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.*  
*Paulo Freire*

### 2.2.1 Adquisición de conocimientos de alfabetización

El segundo tema de la propuesta de formación es “Formación en aspectos educativos específicos: alfabetización”, de igual manera que el primer tema será desarrollado en los seis niveles de aprendizaje de Bloom. En este momento, se presenta el primer nivel: la adquisición de conocimiento. Para ello se propone la lectura del siguiente texto a modo de proponer el panorama de la temática. Ahora bien, sería de amplio valor que la comunidad de aprendizaje pudiera incluir en este apartado la información correspondiente al proyecto de alfabetización en el que presenta su práctica.

<b>Adquisición de conocimientos de alfabetización</b>	
<b>Objetivos teóricos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<b>Acceso a información de las temáticas:</b>  a) ¿Alfabetización o aprendizaje de lecto-escritura? b) ¿Analfabetismo? c) Alfabetización a lo largo de toda la	Lectura de la investigación documental del tema “Formación del alfabetizador en aspectos educativos específicos: alfabetización”

<p>vida.</p> <p>d) Importancia de la alfabetización en la lengua materna.</p> <p>e) ¿Para qué se alfabetiza?</p>	
--	--

### 2.2.1.1 ¿Alfabetización o aprendizaje de la lecto-escritura?

La alfabetización es un término relativo, no absoluto. Posee diversas interpretaciones dependientes del enfoque educativo con el que se aborda. En consecuencia se derivan las siguientes posturas:

- 1) La habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria.
- 2) La adquisición del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural.
- 3) El uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural, para construir una identidad o “voz” propia. Esto lleva el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones<sup>125</sup>

Estas interpretaciones en la práctica determinan acciones como: el desarrollo de la habilidad motriz de graficar los signos de algún alfabeto; la codificación y decodificación de letras, palabras o frases; la comprensión y el análisis del contenido textual; el análisis del tipo de texto; el cuestionamiento de las ideas expuestas en un texto; la construcción del criterio respecto a un tema; la percepción de la relación de un conocimiento con otros objetos, etcétera.

En general, se observan tres posturas desde las cuales se aborda la alfabetización. Por un lado, la “alfabetización tradicional” busca transmitir la habilidad de escribir y articular de manera fluida, las combinaciones de las letras del alfabeto. También busca el conocimiento de la estructura gramatical. Este proceso se realiza a través de la participación activa del docente y pasiva del educando. “En los sistemas educativos

---

<sup>125</sup> Cfr. HERNANDEZ, Gregorio. *Alfabetización, Teoría y Práctica* [en línea], en: Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos, núm. 21, enero-abril, pp.18-24, Disponible en: [<http://taricuri.crefal.edu.mx/decisio/d21/sab3-1.php#inicio?revista=21&saber=3>] Consultado 22/06/2010.

tradicionales no se trata a los seres humanos como sujetos, es decir como quienes toman decisiones, sino como objetos".<sup>126</sup> Este tipo de alfabetización centra la atención en la cantidad de conocimientos que cada educando pueda adquirir en el menor tiempo posible. "La educación tradicional resquebraja la solidaridad entre educandos, les fortalece el instinto de competencia, el egoísmo, el individualismo".<sup>127</sup>

En segundo lugar, está la "alfabetización activa" que otorga al educando un papel dinámico en su proceso, a través de la participación y el desarrollo de habilidades de orden superior como son: la creatividad y los procesos lingüísticos. Centra la función principal a la programación de los contenidos.

"En el sistema activo es muy importante conocer al hombre, pero este conocimiento es prácticamente parcial; simplemente hay que conocer los mecanismos psicológicos del individuo humano para saber conducirlo a los objetivos programados".<sup>128</sup>

Desde una postura activa, no se abordan los problemas concretos de una sociedad:

"Este modelo de educación da prioridad a los efectos, a los resultados inmediatos, se trata de ganar adeptos al sistema económico-social a que responde (al capitalismo neoliberal o conservador) y se desatiende del conocimiento integral del educando, del nivel de concientización de este como persona".<sup>129</sup>

Por otro lado, se ubica la alfabetización como proceso de toma de conciencia o "alfabetización crítica". La lectoescritura y el mundo se perciben en interrelación, reconociendo el inminente vínculo entre educación y sociedad. El objetivo central de esta postura es "aprender a usar la lectura y la escritura para participar en el mundo social"<sup>130</sup> como "acto de conocimiento, como acto de creación y acto político".<sup>131</sup> De esta manera la alfabetización es reconocida como medio y no como fin del proceso. Se piensa

---

<sup>126</sup> VELLA, Jane. "Educación comunitaria para el desarrollo", en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Antología de Lecturas para la educación de adultos tomo V formación de formadores*, México, Limusa, 2000, p. 125.

<sup>127</sup> CAMELO, Francisco. *Como enseñar aprendiendo, sugerencias para maestros y alumnos*, México, Nuestro Tiempo, 1998, p. 22.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>130</sup> KALMAN, Judith. *La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque* [en línea], en: Revista Interamericana de Educación de Adultos, núm. 1 volumen 4, p. 12, Disponible en: [[http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/colección\\_crefal/rieda/a1996\\_1/kalman.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/colección_crefal/rieda/a1996_1/kalman.pdf)] Consultado 10/01/2010.

<sup>131</sup> FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Op. Cit.*, p. 62.

que la lectura de la realidad, siempre precede a la lectura de la palabra como lo plantea Freire. Sin embargo:

“La lectura del mundo que se hace a partir de la lectura sensorial no es suficiente, pero tampoco puede ser despreciada con inferioridad por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.”<sup>132</sup>

Es en la praxis, entre ambas lecturas, desde donde se construyen o reconstruyen los aprendizajes.

Desde esta postura, el conocimiento no es algo estático, ni dado desde agentes externos, surge del reconocimiento de los propios saberes y en la interacción con los otros: “ya que la alfabetización no depende únicamente del objeto escrito, sino también de la mediación de otros usuarios de la escritura para que pueda apropiarse de sus usos convencionales y significativos.”<sup>133</sup> En este sentido, el aprendizaje se da primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual.<sup>134</sup>

La alfabetización concientizadora, critica a las dos posturas anteriores, porque se reducen al plano funcional, que es “limitado y limitante, pues entrena a las personas para “funcionar” en la sociedad tal y como es (injusta, desigual, opresiva, discriminadora, elitista).<sup>135</sup>

En la alfabetización tradicional y en la alfabetización activa, los aprendizajes y habilidades son impuestos. Impiden que cada sujeto reconozca su realidad concreta frente a la comunidad. Esto no los capacita para trabajar en ella. “El peligro que encierran las prácticas comunes de transmisión de conocimientos [...] está en que despojan al alumno de una conciencia histórica”.<sup>136</sup>

---

<sup>132</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 2004, p. 32.

<sup>133</sup> KALMAN, Judith. *Op. Cit.*, p.17.

<sup>134</sup> Cfr: KALMAN, Judith. *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura* [en línea], en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm. 17, vol. 8, enero-abril, pp.37-66, Disponible en: [<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00362&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n017/pdf/rmie/v08n17scB02n02es.pdf>] Consultado 12/12/2009.

<sup>135</sup> HERNÁNDEZ, Gregorio. *Op. Cit.*, p. 4.

<sup>136</sup> MORAN, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika, 1994, p. 64.

Las ventajas de alfabetización son múltiples: “no sólo se restringe a la adquisición de un código de lectoescritura, sino a favorecer el uso de la lengua escrita para actuar en el mundo, actuar en el mundo es usar la lengua escrita para resolver problemas concretos, para lograr lo que uno desea.”<sup>137</sup>

Al considerar la alfabetización como proceso finito, se concluye que termina en un periodo específico y la alfabetización como proceso educativo no es algo que concluya en un determinado momento. No se considera lucha contra el analfabetismo pues no es algo o alguien a quien se derrote, “son acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población”,<sup>138</sup> siendo que el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida.

“En suma, su misión consiste en fortalecer y no en cambiar, las estructuras sociales y mecanismos políticos dominantes.”<sup>139</sup> Por el contrario, la alfabetización concientizadora o crítica está a “favor de un cuestionamiento de los valores y las estructuras sociales que, hasta hoy siguen fomentando la desigualdad”<sup>140</sup>

#### 2.2.1.2 ¿Analfabetismo?

Al creer que una persona alfabetizada sencillamente es aquella que posee la habilidad de la lectoescritura, surge la definición hallada en su contrario el “analfabetismo” situado del griego “an” sin y “alphabetos” alfabeto, “el que no sabe leer”.<sup>141</sup> Definición que además de

---

<sup>137</sup> CAMPERO, María del Carmen. *En busca de nuevos caminos para viejos problemas de la educación* [en línea], en: Revista Interamericana de Educación para adultos, enero-junio 2009, p. 92, Disponible en: [[http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\\_junio\\_2009/exploraciones/explora\\_art4\\_p1.htm](http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_junio_2009/exploraciones/explora_art4_p1.htm)] Consultado 13/02/2010.

<sup>138</sup> FERREIRO, Emilia. *Leer y escribir en un mundo cambiante De las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* [en línea], México, CINVESTAV, p. 4, Disponible en: [[http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf)] Consultado 10/01/2010.

<sup>139</sup> ARNOVER, Robert F y TORRES, Carlos. *Op. Cit.*, p. 390.

<sup>140</sup> SHORE, Susan. “Las posibilidades de diálogo: El ejercicio de la crítica en un aula de estudiantes adultos”, en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Lecturas para la educación de adultos tomo III Programas del INEA, Op. Cit.*, p. 354.

<sup>141</sup> BRASLAVSKY, Berta. *¿Qué se entiende por alfabetización?* [en línea], en: Revista Lectura y Vida núm. ISSN 0325/8637, junio 2003, año 24, p, 4, Disponible en: [[http://www.oei/fomentolectura/que\\_se\\_entiende\\_por\\_alfabetizacion\\_braslavsky.pdf](http://www.oei/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf)] Consultado 21/09/2009.

expresar la falta de esta habilidad, se ha identificado en algunos sectores de la población como situación peyorativa, que parte de la afirmación occidentalizada de que el conocimiento se adquiere sólo a través del ámbito educativo. Las personas que no saben leer ni escribir han sido consideradas y se auto consideran inferiores intelectualmente, ignorando que “todos aprendemos a lo largo de la vida, independientemente de quiénes somos, dónde vivimos o si vamos o no a la escuela”.<sup>142</sup>

Desarrollar la competencia de la lecto-escritura sí determina una herramienta importante en el desarrollo cognitivo. El ejercicio de la escritura no sólo representa un pensamiento concreto, sino también lo construye y aclara en el mismo acto. “El desarrollo del pensamiento está determinado no sólo por las experiencias socioculturales del individuo, sino también por el instrumento lingüístico que sea capaz de adquirir.”<sup>143</sup> Por tanto:

“Las violencias que realiza el analfabetismo, la de castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y hombres prohibiéndoles leer y escribir, limita la capacidad de, leyendo el mundo, escribir sobre su lectura y al hacerlo repensar su propia lectura.”<sup>144</sup>

Es importante mencionar que la capacidad de pensar y representar la realidad no se da exclusivamente con el aprendizaje de la lecto-escritura. Existen muchos casos de analfabetismo donde las personas adquirieron competencias de lectoescritura y manifiestan la pérdida posterior por el desuso. Este fenómeno se da por la falta de sentido de los conocimientos aprendidos para ser aplicados en un entorno específico. La alfabetización no sólo obedece a la capacidad de aprender, sino a la posibilidad de ser aplicado.

El analfabetismo funcional reduce la motivación de los sujetos hacia los procesos de aprendizaje, culpabilizándose de esta falsa pérdida, produciendo actitudes de

---

<sup>142</sup> TORRES, Rosa María. *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida* [en línea], en: Revista Interamericana de Adultos, año 28, No. 1, enero-junio 2006, p. 1. Disponible en: [[http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\\_jun\\_2006/mirador/mirador\\_art2\\_p1.ht](http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2006/mirador/mirador_art2_p1.ht)] Consultado 15/10/2009.

<sup>143</sup> MASAGAO, Vera. “Las capacidades cognoscitivas del estudiante adulto”, en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Lecturas para la educación de adultos tomo III Programas del INEA, Op. Cit.*, p. 281.

<sup>144</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 6.

renuencia hacia su incorporación a nuevos procesos educativos, considerando a éstos como desgaste de tiempo.

En concreto el analfabetismo funcional es el reflejo de la falta de calidad educativa y reconocimiento de la población a quien se pretende enseñar. “La sociedad neo alfabetizada y el medio social respectivo deben proveer los mecanismos adecuados para que este medio llegue a ser funcional es decir utilizable y utilizado”.<sup>145</sup>

### 2.2.1.3 Alfabetización a lo largo de toda la vida

Por el contrario, al pensar en la alfabetización como proceso de toma de conciencia, se habla de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se hace hincapié en el desarrollo humano y social permanente. Se considera la adquisición de herramientas y habilidades que permitan al sujeto continuar con su proceso educativo de manera autónoma y pueda percibirse como sujeto activo de su proceso educativo.

“La educación básica de las personas jóvenes y adultas debe orientarse a desarrollar habilidades y destrezas de carácter instrumental que les permita una interacción digna con el medio familiar, laboral, comunitario y nacional, así como seguir aprendiendo”.<sup>146</sup>

Al abordar la alfabetización como proceso a lo largo de toda la vida, se percibe que todos somos analfabetos en algún sentido. No conocemos cada código de lectura existente en la realidad, “no existe ni la lectura y la escritura sino múltiples y variadas formas de leer y escribir para lograr propósitos específicos”.<sup>147</sup>

Es así como la alfabetización no puede percibirse como un proceso único, sino específico y diversificado. Atiende las necesidades de cada individuo y población.

---

<sup>145</sup> LONDOÑO, Luis. *El analfabetismo funcional un nuevo punto de partida*, Guadalajara, Cooperativa Editorial Magisterio IMDEC, 1991, p. 163.

<sup>146</sup> CAMPERO, María del Carmen. *Op. Cit.*, p.91.

<sup>147</sup> KALMAN, Judith. *La imaginación pedagógica, Op. Cit.*,p.11.

“Cruza todos los ámbitos del ejercicio de analfabetismo: el trabajo, las necesidades básicas y sus satisfactores, la producción y circulación de conocimientos, la recuperación histórica, el desarrollo educativo y cultural comunitario y la transformación social”.<sup>148</sup>

#### 2.2.1.4 Importancia de la alfabetización en lengua materna

Pensar la alfabetización desde la postura crítica en la cual la lectura y el mundo son lo mismo, obedece a pensar que debe fundamentarse en los hechos concretos, en la realidad donde está incluida la lengua de comunicación. El porcentaje mayor de personas iletradas, se ubica en la población indígena. Este hecho exige enseñar en la lengua de comunicación.

A lo largo de la historia, ha existido una constante polémica en torno a la lengua en que debe ser impartida la educación formal y no formal en las comunidades indígenas, aun abordando la situación desde una postura bilingüista, existen discusiones que se presentan desde la intención del uso de determinada lengua, esto es medio o como fin del proceso educativo.

Los primeros intentos de alfabetizar por los evangelizadores se realizaron de manera incuestionable en castellano. No se reconocía a la cultura indígena. Se le consideraba profana, por encontrarse fuera del cristianismo. La lengua franca fue el español y no se enseñó a leer en lengua indígena.

La historia prosiguió bajo un nuevo argumento: el de la nacionalización, donde se buscó consolidar la sociedad mexicana. Se tomaron en cuenta características de la población considerada representativa. Un crimen discriminatorio fue pensar que una raza era mejor que otra y el español fue impuesto como idioma oficial. De esta manera toda la enseñanza formal se ofreció en este idioma. Según Elías Pérez en su libro “La crisis educativa en los Altos de Chiapas” fueron seis razones por las que el gobierno decidió que el español fuera la lengua representativa con la cual se impartiría la educación: 1) criterio político, se consideró que el español era el símbolo de integración y unidad de los mexicanos; 2) criterio socio-económico, el dominio de la lengua española era signo de progreso social y acceso al conocimiento científico y tecnológico; 3) inquietud económica,

---

<sup>148</sup> LONDOÑO, Luis. *Op. Cit.*, p.34.

era más económico imprimir los libros de texto en un sólo idioma; 4) criterio psicológico, la enseñanza del español le daba más seguridad al niño indígena; 5) criterio educativo, el español daba acceso a la tecnología y conocimientos de ciencia actuales; y 6) criterio lingüístico, necesidad de superar la multiplicidad de las lenguas con el fin de alcanzar una lingüística como nación mexicana.<sup>149</sup>

Hoy en día, a raíz de movimientos en defensa de las comunidades indígenas y ante la preservación y resistencia de las mismas, se reconoce la necesidad de establecer colegios bilingües. Ahí se debe enseñar la lengua materna y se imparte la enseñanza en castellano como segunda lengua.

Sin embargo como se mencionaba la problemática que enfrenta el bilingüismo en el campo educativo se concentra en la intención con la que se utilicen el conjunto de la lengua materna con el español. En torno a esta situación se han observado tres vertientes<sup>150</sup>: 1) programa de segregación, donde la lengua materna es usada como instrucción escolar y en ciertos momentos se usa la lengua ajena en este caso el español, acción que no permite que los alumnos gocen del conocimiento existente en español; 2) programa de inmersión, es totalmente opuesto al anterior, aquí se intenta incorporar al grupo minoritario y a su lengua a la cultura dominante y por último 3) programa de mantenimiento de la propia lengua y cultura, aquí se utiliza la lengua materna como medio de instrucción escolar y progresivamente va incorporando la lengua ajena a los contenidos escolares. Aquí ambas lenguas son utilizadas como medios para acceder a los aprendizajes, sin despojar al individuo de su cultura.

Por ejemplo, el INEA maneja dos vertientes de enseñanza que se eligen dependiendo del grado de bilingüismo o monolingüismo. Cuando el alumno habla únicamente en su lengua se trabaja bajo el sistema (Modelo indígena bilingüe con español como segunda lengua) MIBES, en donde se enseña a leer y escribir en lengua vernácula y poco a poco se incorpora el español. Otra manera de enseñar es el (Modelo indígena

---

<sup>149</sup> Cfr. en: PERÉZ, Elías. *Op. Cit.*

<sup>150</sup> *Idem.*

bilingüe integrado) MIBI. Se trabaja con maestros que dominan los dos idiomas y trabajan la lecto-escritura en ambos idiomas.

Este método de enseñanza bilingüe, no se ha aplicado en su totalidad. Se requiere de mayor inversión y preparación del personal que se encuentra frente a grupo. Realizar una enseñanza en la lengua materna sin una formación adecuada conduce a la traducción del castellano a las diferentes lenguas, que no atiende la realidad de las comunidades, dejando de lado las diferencias alfabéticas, fonológicas, morfológicas y sintácticas que posee cada lengua.

Además, el conflicto de acceder a otra lengua no sólo está en relación a su sentido práctico, sino también a la relación con la representación del pensamiento a través de su lengua. Cada idioma tiene una manera de ver el mundo. Ser bilingüe implica el manejo de dos cosmovisiones, dos estructuras, dos sintaxis.

Estas diferencias de representación del pensamiento a través del lenguaje, han sido ignoradas desde los educadores que guían el proceso, hasta los propios educandos.<sup>151</sup> Esta actitud ha considerado que las diferentes lenguas sólo puedan ser representadas a través de la traducción hecha desde el castellano.

La enseñanza-aprendizaje desde la lengua materna permite el reconocimiento y conservación de la cultura y la representación de su existencia. No obstante, la enseñanza-aprendizaje desde el español como segunda lengua resulta indispensable “para dar a la comunidad el medio de relación que faculte el acceso a los conocimientos científicos modernos y facilite su justa integración a la economía nacional”.<sup>152</sup>

Dadas estas diferencias, en algunas comunidades indígenas, se considera que el término alfabetización se ocupa del proceso de aprendizaje de las competencias de la lengua materna y se le denomina castellanización al aprendizaje de la lecto-escritura en español. Esta diferenciación radica en que la gente observa objetivos diferentes según el proceso educativo con el vínculo lingüístico.

---

<sup>151</sup> En experiencia dentro de un grupo de alfabetización, desconociendo yo el tzeltal, pregunté por algunas palabras en esta lengua para escribirlas en alfabeto latino. Las señoras se mostraban sumamente sorprendidas de observar que su lengua podía ser representada en la escritura.

<sup>152</sup> AGUIRRE, Gonzalo. *Op. Cit.*, p. 30.

### 2.2.1.5 ¿Para qué se alfabetiza?

El proceso de alfabetización se presenta en dos momentos: el primero se observa en el periodo de la infancia en el acto escolarizado. No obstante, dadas las condiciones socio-económicas que atraviesan gran parte de las comunidades marginadas rurales y en menor grado urbanas, los infantes desertan del sistema. “Los niños que representan más posibilidades de fracasar, y por ende, de engrosar las filas del analfabetismo, provienen en su mayoría de clases trabajadoras, las poblaciones rurales y las minorías étnicas.”<sup>153</sup>

Es a esta población a quien se dirige el segundo momento: la alfabetización de adultos. Este proceso se considera remedial y su objetivo es mejorar los índices de desarrollo social. Es importante tener en cuenta que la alfabetización por sí sola no soluciona las inequidades, pero sí representa una herramienta que permite tener mayores oportunidades de desarrollo para una sociedad. “La educación de adultos es principalmente, (aunque no exclusivamente) un instrumento para el desarrollo y la transformación social y personal”.<sup>154</sup>

“Si bien el uso del lenguaje escrito tiene que ver con el modo de desarrollo de las condiciones materiales, tampoco quiere hacer una posición idealista, sino parte de que no se puede esperar a que las primeras cambien para comenzar con las segundas”.<sup>155</sup>

Según cada individuo, la alfabetización representa: un derecho, una necesidad, una obligación o un lujo.

El derecho a leer y escribir se deriva la instrumentación de los derechos humanos. Es el valor que posee cada individuo de desarrollarse en todas las áreas posibles y de participar de manera activa en la vida a través del acceso a la información y al conocimiento, para utilizarlo en la medida y orientaciones necesarias. También otorga el derecho de “ser”, en tanto la posibilidad de preservar su existencia, a través de su cualidad

---

<sup>153</sup> ARNOVE, Robert F y TORRES, Carlos. *Op. Cit.*, p. 386.

<sup>154</sup> SCHMELKES, Sylvia (Coord.). “Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos de América Latina”, en: *Lecturas para la educación de adultos tomo II Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos*, *Op. Cit.*, p. 428.

<sup>155</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 41.

de permanencia, “la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan por otras.”<sup>156</sup>

Esta posibilidad de “ser” crea conciencia social al edificar nuevas posibilidades de existencia en la sociedad. Permite, a la persona alfabetizada reconocerse “como individuo presente y activo en la lucha por la recuperación de la propia voz, la propia historia y futuro”.<sup>157</sup>La persona que sabe leer y escribir adquiere la identidad de actor y no sólo de narrador de su historia.

La alfabetización como necesidad, se observa en el requerimiento de poseer patrones culturales para participar en diversas actividades económicas, laborales, sociales o culturales o para no ser objeto de abuso ante la falta de tal instrucción. En este sentido la alfabetización se refleja en su acción funcional. “Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quien alfabetiza?”.<sup>158</sup>

La alfabetización como obligación se percibe ante la determinación de los sistemas de gobierno de participación obligatoria de todos los miembros de la comunidad en procesos de alfabetización, para ser parte de la misma o para acceder a algún bien o servicio, sin enfocarse en los deseos o necesidades específicas de la población. “Los problemas de alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría, sino de ciudadanía.”<sup>159</sup>Obligación que en muchos casos ha formado a un:

“Analfabeto que convendría titular impuro, contrahecho, artificial, criatura de la educación moderna que se alza, sin darse él cuenta, frente a ella, como el máximo acusador de sus faltas. Dado que sabe leer, y que sin embargo sigue siendo humanamente analfabeto”.<sup>160</sup>

Alfabetización se considera artículo de lujo, porque da posibilidad de poseer mayores niveles o títulos escolares. Permite al individuo incorporarse o permanecer en

---

<sup>156</sup> FERREIRO, Emilia. *Op. Cit.*, p. 5.

<sup>157</sup> FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Op. Cit.*, p. 35.

<sup>158</sup> FERREIRO, Emilia. *Op. Cit.*, p. 3.

<sup>159</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>160</sup> SALINAS, Pedro. “Los nuevos analfabetos”, en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Lecturas para educación de adultos, tomo III Programas del INEA, Op. Cit.*, p. 47.

ciertas elites económicas. En algunos lugares los procesos educativos son las credenciales para entrar a círculos de oportunidades y en algunos casos de poder.

“Las teorías de los recursos humanos y del capital humano, plantean que el mercado de trabajo es el que define las características educativas de la población económicamente activa a través del pago diferencial a personas con distinto nivel educativo y, por tanto será la mano invisible que regulará la demanda y la calidad de la educación en general”.<sup>161</sup>

La alfabetización en general puede reflejar diversas posibilidades para mejorar la calidad de vida de los sujetos en aspectos: emocionales (mejorando la autoestima y la autonomía); familiares (en la disminución de violencia); políticos (en participación social, democrática y cívica); económicos (determinando mejores posibilidades de empleo por ende mejor remuneración salarial); en salud (construyendo un conocimiento más sólido en torno a la alimentación, el cuidado de los hijos y de sí mismos, prolongando la esperanza de vida y reduciendo la mortalidad infantil); de equidad (en el repensar las relaciones existentes entre géneros); axiológicos (en el ejercicio de cuestionar patrones culturales y crear nuevas formas de relacionarse con los otros y con el medio ambiente) y culturales (en el acercamiento a otras cosmovisiones, así como la ampliación del acervo cultural al adquirir el conocimiento científico y tecnológico generado en el mundo).

### **2.2.2 Comprensión de conocimientos de educación específicos: alfabetización**

A continuación, se presenta el cuadro que aborda el segundo nivel de aprendizaje retomado de Benjamín Bloom: la comprensión de conocimientos adquiridos. En este momento, a reserva de las necesidades de la comunidad de aprendizaje, se proponen algunas temáticas de reflexión que ayuden a comprender con mayor profundidad, algunos elementos que involucra el proceso educativo general.

<b>Comprensión de conocimientos de educación específicos: alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>

---

<sup>161</sup> LONDOÑO, Luis. *Op. Cit*, p. 49.

<p>Comprensión de las temáticas:</p> <p>a) ¿Alfabetización o aprendizaje de lecto-escritura?</p> <p>b) ¿Analfabetismo?</p> <p>c) Alfabetización a lo largo de toda la vida.</p> <p>d) Importancia de la alfabetización en la lengua materna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexión guiada de las características de las tres interpretaciones de alfabetización propuestas. A partir del desarrollo de los cuestionamientos: ¿Qué es alfabetización? ¿Cuál es el sentido de la alfabetización? ¿Cuál de las tres interpretaciones propuestas busca el desarrollo de la comunidad?</li> <li>➤ Reflexión guiada de las siguientes ideas: ¿Realmente existe el analfabetismo? De ser así, ¿Cuál es su origen? ¿Por qué se origina?</li> <li>➤ Reflexión guiada ¿Cuándo termina el proceso de alfabetización? ¿Qué habilidades se requieren para ser una persona autónoma en proceso de aprendizaje? ¿Cuántos códigos de lectura existen? ¿Es posible conocer todos los códigos de lectura? ¿Quién valida el conocimiento de los códigos de lecto-escritura?</li> <li>➤ Reflexión guiada: ¿Qué elementos conforman un lenguaje? ¿Cuáles son las diferencias que existen entre el español y el tzeltal? ¿Es posible la traducción literal del español otra lengua? Sí, no, ¿por qué? ¿En qué idiomas se ubica principalmente la información y el conocimiento? ¿Es necesario que en comunidades indígenas se enseñe el</li> </ul>
--	--

<p>e) ¿Para qué se alfabetiza?</p>	<p>español?</p> <p>➤ Reflexión guiada: ¿A quién se dirige el proceso de alfabetización? ¿Cuál es el beneficio que puede generar un proceso de alfabetización? ¿Qué es lo que busca una persona en proceso de alfabetización? ¿Cuáles son los alcances de desarrollo social de un proceso de alfabetización? ¿Hasta qué grado el proyecto de alfabetización puede intervenir en las condiciones de marginación y rezago social de la población alfabetizada?</p> <p>¿Qué es la alfabetización: lujo, necesidad, obligación o derecho?</p>
------------------------------------	--

### 2.2.3 Aplicación de aprendizajes educativos específicos: de alfabetización

Como tercer momento del segundo tema, se desarrolla el nivel de aplicación de aprendizajes adquiridos. En este espacio se propone ubicar los elementos teóricos de los que disponga la comunidad de aprendizaje y contraponerlos a la práctica educativa.

Para ello, se proponen algunas actividades que pueden abordar algunos aspectos del tema que se está desarrollando, recordando que su aplicación quedará a juicio de la comunidad de aprendizaje.

<b>Aplicación de aprendizajes educativos específicos: de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Aplicación de los temas:</p> <p>a) ¿Alfabetización o aprendizaje de</p>	<p>➤ Identificar qué características de las tres</p>

<p>lecto-escritura?</p> <p>b) ¿Analfabetismo?</p> <p>c) Alfabetización a lo largo de toda la vida.</p> <p>d) Importancia de la alfabetización en la lengua materna.</p> <p>e) ¿Para qué se alfabetiza?</p>	<p>posibles interpretaciones de alfabetización (tradicional, activa, crítica) presenta el proyecto de alfabetización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Según las conclusiones de las reflexiones de analfabetismo, desarrollar un listado donde se enuncie y describa las causas que conducen a un proceso de alfabetización a analfabetismo funcional, contraponiéndolas con el proyecto de alfabetización.</li> <li>➤ Enunciar diferentes códigos de alfabetización que se presentan en los integrantes de la comunidad de aprendizaje.</li> <li>➤ Identificar y presentar los elementos lingüísticos que presenta la comunidad donde se lleva a cabo el proyecto de alfabetización.</li> <li>➤ Ubicar la intención del proceso de alfabetización (derecho, lujo, necesidad u obligación).</li> </ul>
--	---

#### 2.2.4 Análisis de aprendizajes educativos específicos: alfabetización

En el cuarto nivel de aprendizaje del segundo tema, se reflexiona sobre los elementos teóricos ubicados en la práctica con la intención de definir el rumbo y la intención educativa y social que presenta el proyecto de alfabetización donde se ubica la comunidad de aprendizaje.

Análisis de aprendizajes educativos específicos: alfabetización	
Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices.	Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices

<p>Análisis de los temas:</p> <p>a) ¿Alfabetización o aprendizaje de lecto-escritura?</p> <p>b) ¿Analfabetismo?</p> <p>c) Alfabetización a lo largo de toda la vida.</p> <p>d) Importancia de la alfabetización en la lengua materna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizar qué cambios sociales puede promover el proyecto de alfabetización, según la ubicación de ésta en alguno de los tres tipos (tradicional, activa, crítica). Analizar a través de los siguientes cuestionamientos la pertinencia del método de alfabetización usado y el desarrollo de la comunidad. ¿Los objetivos del método, se equiparan a las necesidades de la comunidad? ¿Las características del método permiten desarrollar en los participantes habilidades superiores para transformar las condiciones de su comunidad?</li> <li>➤ Analizar en qué medida el proyecto de alfabetización donde se desarrolla la práctica puede conducir a situaciones de analfabetismo funcional.</li> <li>➤ Analizar las herramientas y conocimientos que se requieren para lograr aprendizajes autónomos en lecto-escritura.</li> <li>➤ Analizar las características del español y del idioma en que entiende y expresa su cosmovisión la comunidad a quien se dirige el proceso de alfabetización, en aspectos alfabéticos, fonológicos, morfológicos y sintácticos, determinando en que medida se parecen este o estos idiomas con el español.</li> <li>➤ A partir de la determinación de la o las</li> </ul>
---	--

e) ¿Para qué se alfabetiza?	características del proyecto de alfabetización (necesidad, derecho, lujo u obligación). Analizar que alcance se tiene para promover el desarrollo individual y de la comunidad.
-----------------------------	---

### 2.2.5 Síntesis de aprendizajes educativos específicos: alfabetización

En el apartado de síntesis que desarrolla el segundo tema “Formación educativa en aspectos específicos: alfabetización”, se propone la consolidación de acciones de “vida buena”, a partir de las herramientas teóricas y prácticas con las que cuenta la comunidad de aprendizaje. Como elemento generador, en este espacio se presentan algunas acciones que como ya se ha dicho, quedan a consideración de la comunidad de aprendizaje y sus procesos internos.

<b>Síntesis de aprendizajes educativos específicos: alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p><b>Síntesis de temas:</b></p> <p>a) ¿Alfabetización o aprendizaje de lecto-escritura?</p> <p>b) ¿Analfabetismo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proponer acciones educativas orientadas al desarrollo tanto individual y colectivo de la comunidad, a partir de la alfabetización como acción crítica, vinculando el aprendizaje de lecto-escritura con las condiciones socio-económicas de la población.</li> <li>➤ Definir acciones educativas que presenten un significado lógico y psicológico para la comunidad. Incorporando temáticas referentes a la vida cotidiana: lectura de recibos, documentos, cartas, biblias, etc.</li> </ul>

<p>c) Alfabetización a lo largo de toda la vida.</p> <p>d) Importancia de la alfabetización en la lengua materna.</p> <p>e) ¿Para qué se alfabetiza?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar una descripción de los conocimientos, habilidades, valores, que deben desarrollarse en los alumnos para poder continuar en procesos de alfabetización a lo largo de toda la vida.</li> <li>➤ Promover acciones educativas que incluyan ambos lenguajes de comunicación, tomando en cuenta el uso del español como herramienta de conocimiento. Por su parte la lengua materna como elementos de comunicación natural y elemento de comprensión del mundo. El español como herramienta para acceder a la nueva información y conocimiento, tendiente al desarrollo de la comunidad.</li> <li>➤ Orientar la práctica educativa de alfabetización como derecho y necesidad de la comunidad. Promover asambleas con la comunidad para conocer las necesidades que presenta la misma y fundamentar la práctica educativa a partir de ello.</li> </ul>
--	--

### 2.2.6 Valoración de aprendizajes educativos específicos: alfabetización

Como último nivel de aprendizaje se presenta la valoración. Momento en el cual se pretende que una vez que la comunidad de aprendizaje ha puesto en marcha acciones de “vida buena” valore consecutivamente la pertinencia de éstas, para el desarrollo tanto de la comunidad de aprendizaje como de la comunidad general.

Valoración de aprendizajes educativos específicos: alfabetización	
Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices	Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices
Evaluación del ejercicio educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se propone que durante el ejercicio de las acciones construidas por la comunidad de aprendizaje se realicen sesiones periódicas de valoración de las acciones implementadas para evaluar su pertinencia. Esto para la continuación o la reconstrucción de la práctica.</li> </ul>

Para concluir el segundo tema “Formación educativa en aspectos educativos específicos: alfabetización” se rescata la importancia de repensar la práctica alfabetizadora como herramienta de desarrollo y no como único fin del proceso. El aprendizaje de lecto-escritura es una herramienta que activa el desarrollo. Pensar que cuando un pueblo esta alfabetizado vence las barreras de la marginación y la opresión, conduce a que los procesos de transformación social se vean sólo a través del espacio educativo, sin un vínculo real con las condiciones sociales. Las acciones alfabetizadoras pensadas sólo desde lo áulico, no promueven desarrollo, presentan al individuo y su colectividad en lo estático, reproduciendo las condiciones existentes y muy probablemente orientando la práctica a situaciones de analfabetismo funcional, dado que la comunidad no se ve reflejada a través de estos procesos.

Por otro lado, se remarca la necesidad y obligación de proponer el proyecto educativo desde y para la comunidad. En este sentido, el proyecto de alfabetización no puede sustentarse bajo características de lenguaje diversas a las de la propia comunidad. Este hecho no presenta una acción real para su desarrollo, sino un mecanismo de opresión al silenciar una manera de entender el mundo. Por lo que es fundamental que todo alfabetizador tenga claras las necesidades de presentar el aprendizaje de lecto-escritura en

español como herramienta de desarrollo, pero la obligación de promover y proponer acciones educativas en el idioma de la comunidad.

### **2.3 Formación del alfabetizador en el reconocimiento de las características principales de la población en proceso de alfabetización**

*Donde hay buena educación no hay distinción de clases.*

Kung FuTse, Confucio

#### **2.3.1 Adquisición de conocimientos de las características principales de la población en proceso de alfabetización**

El tercer tema “Formación del alfabetizador en el reconocimiento de las características principales de la población en proceso de alfabetización”, como los otros tres temas, se desarrolla desde los seis niveles de aprendizaje de Bloom.

Dadas las condiciones sociales, económicas y culturales que permean la población del país, los grupos en proceso de alfabetización mantienen ciertas características en común que se expresan principalmente en dos áreas: a) población indígena y b) población en su mayoría de sexo femenino. Estas circunstancias requieren un estudio necesario para programar la práctica educativa.

Para desarrollar el primer nivel de aprendizaje del tema se propone el ejercicio de lectura de una investigación documental que se presenta a continuación.

<b>Adquisición de conocimientos de las características principales de la población en proceso de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
Adquisición de información de los siguientes temas:	

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Quién integra la población indígena en México?</li> <li>b) Reconocimiento de la población indígena</li> <li>c) Elementos que constituyen a las comunidades indígenas</li> <li>d) Educación de la población indígena.</li> <li>e) Situación educativa de la mujer indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lectura del tercer tema “Formación del alfabetizador en el reconocimiento de las características principales de la población en proceso de alfabetización”.</li> </ul>
--	---

### 2.3.1.1 ¿Quién integra la población indígena en México?

México formó parte de un área cultural conocida como Mesoamérica, donde florecieron diversas civilizaciones prehispánicas, de las cuales destacan la olmeca, la zapoteca, la maya y la azteca o mexicana.<sup>162</sup> Estas civilizaciones dejaron su legado histórico y cultural en los territorios donde tuvieron lugar sus asentamientos. Hoy en día perduran algunas de sus costumbres en las culturas indígenas.

Si bien, la mayoría de la población mexicana desciende directa o indirectamente de las civilizaciones prehispánicas, los pueblos indígenas al continuar con esta herencia cultural, han sabido preservarla y mantenerla con mayor fuerza.

Las diversas poblaciones indígenas conforman a México como un país multicultural.

“Tanto la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) como el Consejo Nacional de Población (CONAPO), registran 62 pueblos originarios, quienes habitaban originalmente en 24 estados de la república, principalmente en el sureste mexicano y en menor grado en el centro”.<sup>163</sup>

<sup>162</sup> En Chiapas y en cuatro estados más de la República Mexicana, así como en parte de América central, se gestó la cultura maya.

<sup>163</sup> HEREDIA, Edgar. *Los pueblos indígenas en México y la CNDH* [en línea], en: Revista laberinto, núm. 88, 2006, p.53, Disponible en:

Sin embargo, a través de los procesos migratorios, se reconoce que existe población indígena en toda la República Mexicana.<sup>164</sup>

En el continente americano, México es el país que posee mayor número de población indígena, alrededor del 7.9%,<sup>165</sup> ubicada principalmente en los estados de Yucatán, Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Hidalgo, Campeche, Guerrero, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz.<sup>166</sup> El estado de Chiapas posee 1.4 millones de indígenas que representan el 32% del total de la población del estado, quienes se albergan en sus 117 municipios.<sup>167</sup>

En general, la población indígena, en mayor o menor grado ha manifestado reconstrucciones culturales que han tenido origen a través de diversos fenómenos sociales, económicos y educativos, como son:

- ✓ La proliferación de los medios de comunicación.
- ✓ Los movimientos migratorios atribuidos a factores económicos y a la falta de oportunidades de desarrollo en sus comunidades. “La migración es el resultado del ominoso abandono y falta de atención de los problemas que sufren los indígenas en sus comunidades. La miseria, pobreza y la falta de oportunidades para un desarrollo pleno en sus lugares de origen”.<sup>168</sup>
- ✓ Las invasiones territoriales por pugnas religiosas y sociales.
- ✓ La invasión cultural a través de procesos educativos occidentalizados.<sup>169</sup>

Estos factores han afectado a la cultura indígena. Se han perdido muchos idiomas vernáculos. No obstante, hablar uno de estos lenguajes no implica ser indígena. La libertad

---

[[http://www.uam.mx/difusión/casadeltiempo/88\\_mayo\\_2006/casa\\_del\\_tirmpo\\_num88\\_53\\_61.pdf](http://www.uam.mx/difusión/casadeltiempo/88_mayo_2006/casa_del_tirmpo_num88_53_61.pdf)]  
Consultado 10/01/2010.

<sup>164</sup>Cfr. en: ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. “¿Cómo se distribuye la población indígena en las entidades federativas de nuestro país?”, en: *Los pueblos indígenas en México 100 preguntas*. México, UNAM Programa Universitarios México Nación Multicultural, 2004.

<sup>165</sup>VALDEZ, Luz María. *Los Indios en los censos de población*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 74.

<sup>166</sup>ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p. 36.

<sup>167</sup>*Ibidem*, p.53.

<sup>168</sup>HEREDIA, Edgar. *Op. cit.*, p. 61.

<sup>169</sup> En esta investigación el término “occidental”, se utiliza más allá de denotar un área geográfica, indica una situación cultural en donde la innovación en todos sentidos representa el parteaguas de las dinámicas y medios de convivencia.

de autoinscribirse o autodeterminarse indígena, está en función de la concepción del propio sujeto, así como de la validez que otorgue a éste la comunidad en la cual se establece.<sup>170</sup> Determinarse con exactitud perteneciente o no a una condición indígena, es una circunstancia cada día más ambigua. Se consideran dos factores; la fusión existente entre las diversas culturas y las actitudes de desprecio o discriminación surgidas por querer tener conductas occidentalizadas.

Visto desde perspectivas externas, se considera que la persona indígena debe preservar la cultura, heredada por un sendero más directo que en la población no indígena. La historia demuestra que diversos pueblos indígenas han sufrido agresiones culturales (desamortización de sus tierras, desconocimiento de su cultura e imposición de una diferente, agresiones militares, despojo de localidades por movimientos de urbanización, desarrollo industrial y en un sentido más cotidiano discriminación y racismo). Estos hechos son condiciones que han orillado a la gente a abandonar o a ocultar su condición. Este es el motivo por el cual reclamar o juzga a aquellos que no han proseguido en la conservación de dicha cultura, no puede ser emitida desde una posición externa.

### 2.3.1.2 Reconocimiento de la población indígena

Históricamente “las prácticas de incorporación, asimilación e integración de los pueblos diversos a una cultura “nacional”, “homogénea”, fueron ingredientes programáticos de las diferentes versiones del indigenismo de los siglos XIX y XX”.<sup>171</sup> Relegaban a la población indígena en la consulta de diseño de políticas y programas que repercutían directamente

---

<sup>170</sup> Ante la problemática de conteo de población indígena. A partir de 1990 el Consejo Nacional de Población (CONAPO) registra también la población de 0 a 4 años que habita en hogares cuyo jefe(a) o cónyuge habla lengua indígena. El censo del 2000 registró, además, la población que, sin hablar alguna lengua indígena, declaró pertenecer a algún grupo indígena. *Cfr.* ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. “¿Cómo se registran y cuantifican oficialmente la población indígena en México?”, en: *Los pueblos indígenas en México 100 preguntas, Op, Cit.*

<sup>171</sup> ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p. 122.

en su situación social, laboral, educativa, religiosa, jurídica y cultural. Esta circunstancia determinó que:

“Durante décadas los pueblos y comunidades indígenas no figuraron en la agenda nacional como tema de interés, ni mucho menos como asunto prioritario en el diseño de políticas públicas y acciones afirmativas, encaminadas a mejorar las condiciones de marginalidad, pobreza y discriminación en las que históricamente se han visto inmersos”.<sup>172</sup>

Semejante abandono de atención gubernamental ocasionó rezago social que se refleja actualmente en los ámbitos: educativo, económico, de salud, desarrollo, vivienda y mortandad.

El día de hoy, el artículo 2o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos expresa la garantía a la libre determinación, por ende autonomía, que permite a los pueblos indígenas la posibilidad de elegir: el modo de organización social, política, educativa, cultural, así como su sistema normativo de justicia. Esto se ha reconocido como comunidad de usos y costumbres. Cabe destacar que sólo se reconoce siempre y cuando se encuentre dentro del margen de legalidad constitucional.

Esto nos retorna a la contradicción que pugna por la libre determinación de los pueblos indígenas. El derecho positivo mexicano y el derecho indígena difieren en su normatividad, no pudiendo desplegarse uno de otro. El derecho indígena va más allá de reconocer que una comunidad maneja usos y costumbres específicos. Es la cualidad de construcción y reconstrucción de un cuerpo social reflejado de manera integral en el derecho consuetudinario o jurisdicción indígena, que se entiende como el “corpus de normas que rigen la vida de la comunidad, es lo que permite hablar de sistemas normativos locales, en otras palabras, de un auténtico derecho indígena y no solo de usos y costumbres.”<sup>173</sup> Ante esta situación, se han desarrollado prácticas sincréticas que conjugan ambas perspectivas.

Si bien es cierto que el reconocimiento y por ende la atención integral hacia los pueblos indígenas, aun se observan como panorama lejano, al revisar la historia de México, hoy en día se reconoce que las comunidades indígenas han alcanzado mayor

---

<sup>172</sup> HEREDIA, Edgar. *Op. Cit.*, p. 53.

<sup>173</sup> ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op., Cit.*, p. 117.

atención o por lo menos mayor observación. Semejante hecho sucede a raíz de los movimientos indígenas contemporáneos como es el caso del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y los acuerdos establecidos a partir de ello, así como el surgimiento de comunidades autónomas en otros estados de la República. Éstos hechos han propiciado mayor reconocimiento de la población indígena en los órganos de gobierno y en el sector de la población no indígena.

### 2.3.1.3 Elementos que constituyen a las comunidades indígenas

Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), nuestro país cuenta con 15 millones de personas indígenas que se distribuyen en 62 pueblos. Esta situación nos determina con una amplia y diversa pluriculturalidad.<sup>174</sup>

Cada pueblo presenta singularidades territoriales, lingüísticas, culturales y socio-políticas. Sin embargo en general muestran estructuras base, de las que intentamos dar cuenta a continuación.

#### a) Organización social

La organización social de los pueblos indígenas como comunidad “es quizás la categoría más usada por la antropología para referirse a la estructura social básica, supra familiar de los pueblos indígenas”.<sup>175</sup> Se considera que se pertenece a un grupo social, que “mantiene en mucho la organización prehispánica [...] el pueblo sigue estructurado como unidad política y territorial sin vinculación a la vida nacional”.<sup>176</sup> Principalmente se apoyan en el trabajo comunal a través del “tequio”, “la guelaguetza” y “la mano vuelta”, como

---

<sup>174</sup> Portal de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). *Los pueblos Indígenas en México* [en línea], 31 agosto 2010. Disponible en: [[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1387&Itemid=24](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1387&Itemid=24)] Consultado 20/10/2013.

<sup>175</sup> *Ibidem*, p.17.

<sup>176</sup> AGUIRRE, Gonzalo y POZAS, Ricardo. “Educación”, en: *La política indigenista en México tomo II, Métodos y resultados*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las artes, Instituto Nacional Indigenista, 1954, p. 189.

modalidades de cooperaciones voluntarias u obligadas.<sup>177</sup> También hay medios de distribución de cargas, reciprocidad y solidaridad.

Esta organización política se distingue en la mayoría de los casos, por un sistema de trabajo por cargos. Es un “sistema donde el hombre adulto desempeña una serie de cargos jerárquicamente ordenados y dedicados tanto a los aspectos políticos, como a los ceremoniales de la vida comunitaria”.<sup>178</sup> Se trata de roles ordenados por niveles. Generalmente no tienen remuneración económica, son un servicio social que otorgan cierto reconocimiento y prestigio en la comunidad. Se turnan dependiendo de la reglamentación interna y tienen un periodo promedio de uno a tres años.

#### b) Lengua

La lengua es una de las singularidades más reconocidas de la condición indígena. Según el Censo poblacional de 2010, en México 6695228 personas mayores de 5 años hablan lengua indígena. De ellas 980894 no hablan español y 5467527 son bilingües. De esta población son 3407389 mujeres, frente a 3287839 hombres<sup>179</sup>. Si bien la población de habla indígena ha aumentado con respecto a años anteriores, actualmente las estadísticas muestran un notable decremento en comparación con la población total del país.

La condición lingüística en México se distribuye según el Instituto de Lenguas Indígenas (INI) en 68 agrupaciones lingüísticas.<sup>180</sup> El Náhuatl es la lengua más hablada, en orden decreciente siguen el maya, mixteco, tzeltal, zapoteco, tzotzil, otomí, totonaco, mazateco, chol, huasteco, mixe, mazahua, chinanteco y purépecha, entre otros.<sup>181</sup>

---

<sup>177</sup> Cfr. ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. “¿Qué son el tequio, la gozona, la faena, la fajina, el tequio, la guelaguetza, el trabajo de en medio y la mano vuelta?”, en: *Los pueblos indígenas en México, 100 preguntas, Op. Cit.*

<sup>178</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>179</sup> Portal principal Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Cuadro 2.4 Población de 5 y más años por sexo y grupo quinquenal de edad según condición de habla indígena* [en línea], Disponible en: [[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeuum/2012/Aeeum2012.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeuum/2012/Aeeum2012.pdf)] Consultado 25/03/2013.

<sup>180</sup> Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, Disponible en: [<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>] Consultado 28/03/2013.

<sup>181</sup> *Ídem*.

Hablando específicamente de Chiapas según el censo de 2010, se contabilizó una población total de 4796580 personas, de las cuales 1141499 representaron la población hablante de lengua indígena (HLI). Las lenguas más habladas en el estado son: tzeltal, tzotzil, chontal, chol, tojolabal, zoque, kanjobal y mame, entre otras. En la región de los Altos de Chiapas, las lenguas predominantes son el tzeltal y el tzotzil.

### c) Economía

Las comunidades indígenas obtienen el principal aporte económico directa o indirectamente de actividades agrícolas, a través de la siembra de diversos productos. El maíz es la siembra más recurrida. Los indígenas se rentan como mano de obra. Trabajan de jornaleros en la limpia de milpa, la pizca de café o el corte de caña según sea el caso de las actividades laborales de la región. Regularmente este trabajo se realiza a “mano vuelta”, esto es el intercambio de mano de obra por las tierras. De tal manera que no existe recurso económico palpable.

Es importante mencionar que si bien las economías de los pueblos indígenas son principalmente de subsistencia, esto es que “los bienes producidos son consumidos localmente y los excedentes si los hay, se destinan a gastos rituales o festivos”.<sup>182</sup> Estas economías también son apoyadas en cierta medida, por una economía de mercado. “Por lo general, el segmento de economía de mercado comparte adaptaciones interculturales que se producen con técnicas u organización del trabajo tradicionales para venderlos al mercado”.<sup>183</sup>

Pequeños negocios, venta ocasional de animales, algún oficio, son actividades que generan en gran medida el aporte económico de la población indígena. En general, son pocos los indígenas que perciben un salario constante por realizar alguna labor. Se trata de aquellos que trabajan para el municipio o en las ciudades aledañas.

---

<sup>182</sup> ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p.59.

<sup>183</sup> *Ídem.*

Diversos programas sociales como: Oportunidades, Procampo, 70 y más, Pro árbol, DIF, Nuevo Amanecer, otorgan un apoyo económico o en especie, a personas con menor índice de desarrollo humano, a lo largo de la República Mexicana. Este apoyo es muy bajo y varía, según ciertas condiciones como: el número de personas que radican en casa, edad, educación y género. Además dicha ayuda no se otorga al grueso de las familias en cada localidad ni a comunidades en resistencia autónomas.

El envío de remesas de Estados Unidos, así como de los estados del norte del país, también constituye una fuente importante de ingresos. Aunque a raíz de las recientes crisis económicas, muchas personas han tenido que regresar a sus comunidades de origen o bien han sido deportadas, por lo cual este aporte ha disminuido.

En Chiapas, la agricultura es la principal actividad laboral. Le siguen la ganadería, silvicultura y pesca. El comercio y la elaboración de artesanía son el primer medio de sustento económico. Los atractivos naturales, culturales, sociales y arqueológicos traen turismo, visitantes de toda la república y de otros países.<sup>184</sup>

En las comunidades indígenas de Chiapas existe un amplio rango de población económicamente activa. Sin embargo, el ingreso obtenido refleja un aporte muy bajo para el sustento diario. Las amas de casa y los niños conforman una contribución significativa en los medios para la generación económica, principalmente en labores agropecuarias y de comercio. Por ejemplo en los municipios de Chamula y Huixtla las mujeres se dedican a la producción de lana de borrego para su comercialización, así como a la producción artesanal de tejidos y bordados.

#### d) Cosmovisión

La cosmovisión que maneja cada comunidad indígena varía dependiendo de la cultura prehispánica que la anteceda, así como de las intervenciones extranjeras y la configuración interna de la misma comunidad. “Los pueblos mayas de Chiapas mantienen ancestralmente, una visión del origen del cosmos, visión que se sincretizó con el

---

<sup>184</sup> Según INEGI En el año 2004 el estado de Chiapas ocupó el cuarto lugar visitado por sus zonas arqueológicas. Cfr. *Instituto Nacional de Estadística, geografía e informática. “Población”, en: México Hoy Instituto Nacional de Estadística, geografía e informática, 2005.*

cristianismo y que no ha dejado de estar presente en las diversas manifestaciones culturales de ellos.<sup>185</sup> Sin embargo, en lo que respecta a cuestiones como medicina, religión, festividades y vestimenta, los distintos grupos mantienen significados similares.

Por ejemplo, en la mayoría de las comunidades indígenas existe una clínica donde se maneja medicina y tratamientos alópatas o científicos. La cual la mayoría de las personas tienen el derecho y/o la obligación de ir por lo menos dos veces por año, para recibir programas del gobierno. Por sobre ello, en gran medida, la población indígena se diagnostica, trata y cura con medicina tradicional, realizada por curanderos, pulsadores y parteras, que manejan diversos métodos alternativos a la medicina científica.

La medicina tradicional se basa en lo emotivo y místico. Bajo esta idea, las enfermedades proceden de tres causas:<sup>186</sup>

- ❖ Enfermedades empíricas: son aquellas que proceden de situaciones físicas como torceduras, fracturas, mordeduras, gripes, etc. Se tratan con herbolaria (tés, cataplasmas, tinturas, hongos, órganos de animales y cortezas de árboles). Estos males puede prevenirse poniendo cuidado en las situaciones que las propician como: clima, alimentación, aseo, etc. Ante este tipo de situaciones, la población indígena también suele acudir a doctores alópatas.
- ❖ Enfermedades psicológicas: devienen en la somatización de las emociones en el cuerpo, por ejemplo: “quien es presa de hondos resentimientos o reprime las violentas reacciones que despiertan injurias, está pronto a sufrir ataques de epilepsia o cualquier otra enfermedad de tipo convulsivo”.<sup>187</sup> Los tratamientos utilizados para este tipo de enfermedades son oraciones, masajes, limpiezas, baños de temazcal. Para prevenir estas enfermedades se usan amuletos que según las creencias limitan las crisis afectivas que producen la enfermedad.

---

<sup>185</sup> AREAS, Jacinto. El popol Vuh, en el pincel mágico de X'un gallo, Gobierno del estado de Chiapas, 1992.

<sup>186</sup> Cfr. AGUIRRE, Gonzalo y POZAS, Ricardo. “Medicina y Salubridad”, en: *La política indigenista en México tomo II, Métodos y resultados*, Op. Cit.

<sup>187</sup> AGUIRRE, Gonzalo y POZAS, Ricardo. Op. Cit., p.159.

- ❖ Enfermedades preternaturales: tienen origen en la ira de los dioses, los hechizos, la magia, pérdida o robo del alma. Estas afecciones se tratan por medio de limpias; por succiones con carrizos; provocación de vomito; las oraciones, cantos, ceremonias, la consagración y los sacrificios de animales.

En lo que refiere a los alumbramientos, aunque ya de manera menos recurrente, se requiere el apoyo de una partera que asista a la madre. El nacimiento se lleva a cabo según los rituales y cosmovisión de cada grupo.<sup>188</sup>

Las prácticas medicinales tienen una relación estrecha con la religión. Lo podemos observar en el tratamiento de las enfermedades psicológicas y preternaturales.

Hoy en día, es común encontrar centros de diversas congregaciones religiosas. El catolicismo figura como la religión más practicada en estas poblaciones, a través de un sincretismo con las deidades veneradas antes de los procesos de la conquista y evangelización. Así lo vemos en Sitála, Chamula y Zinacantán. Ahí se veneran figuras católicas en ceremonias donde entran en conjunto con acciones y elementos ajenos como son: danzas, cantos, sacrificios de gallinas, velas de diversos colores y tamaños pegadas al suelo, refrescos, aguardiente o “pox”.<sup>189</sup> Elementos que representan parte importante de las ceremonias por ejemplo:

“Con las velas se liberan los daños del alma y se libera al espíritu de enfermedades, el tamaño y el color es distinto según la enfermedad que se trate de curar. Las velas que se utilizan en casi todas las curaciones, se tienen que quemar por completo porque son el alimento de Dios y sus santos.”<sup>190</sup>

La libertad de culto desde la Conquista y aún en tiempos recientes no es una opción real para el grueso de la población indígena. “La penetración de religiones o credos de fe ajenas a las que tradicionalmente se han practicado en los centros indígenas, se han multiplicado, con lo cual se trastocan y alteran las dinámicas sociales”.<sup>191</sup> Matanzas,

---

<sup>188</sup> Por ejemplo en algunas comunidades indígenas de los Altos de Chiapas la madre realiza la expulsión del infante, colocada en posición de cunclillas, mientras el padre del bebé la toma de las manos. Acto que tiene la intención de contactar al niño con la tierra como símbolo de reconocimiento y respeto a la misma. Cfr. Museo de la medicina maya, San Cristóbal de las Casas, Chis., exposición permanente.

<sup>189</sup> Aguardiente a base de caña de azúcar.

<sup>190</sup> Cfr. Museo de la medicina maya, San Cristóbal de las Casas, Chis., exposición permanente.

<sup>191</sup> HEREDIA, Edgar. *Op. Cit.*, p.60.

persecuciones, agresiones, expulsiones de la comunidad son algunas de las vejaciones generadas por la decisión de cambiar de religión en algunas comunidades indígenas, ya que dicho fenómeno también deviene en cambios sociales, económicos y culturales de las mismas comunidades. Es el caso de que la población católica se convierta en evangélica y ya no se compre cerveza, trago, ni velas, lo cual refleja un cambio de construcción social y económica de ciertas comunidades chiapanecas.<sup>192</sup>

Otra parte importante de la cosmovisión, se refleja en la vestimenta utilizada en algunos lugares. Ésta más allá de ser atuendo, manifiesta cierto estatus que puede representar jerarquías, estados civiles, así como pertenencia a la comunidad. Además, los colores y tipos de telas tienen diversas connotaciones. “El totemismo de animales y piedras, de objetos cargados de energía eléctrica de vestimentas saturadas de la esencia de las bestias, está destinado a captar y encauzar fuerzas”.<sup>193</sup>

#### e) Salud

Generalmente, las comunidades indígenas presentan amplia dispersión geográfica y poblacional. Esto afecta en el sector salud. Si bien, existe una clínica en cada localidad, éstas no cuentan con el servicio completo de atención como son: instrumentos, medicamentos, capacidad de atención y especialistas. Algunos médicos y enfermeras no se encuentran en las clínicas permanentemente. Entre otras cosas, el habla indígena de quienes atienden estos lugares es menor al 30%,<sup>194</sup> con lo cual, la eficiencia de atención disminuye de manera significativa.

Las unidades médicas especializadas se encuentran, en el mejor de los casos, en las cabeceras municipales. El acceso a ellas implica gasto físico y económico, circunstancia que en la situación económica precaria de la mayoría de estas comunidades dificulta la

---

<sup>192</sup> En las comunidades de los Altos de Chiapas, el alcoholismo se manifiesta como fenómeno complejo. A raíz de ello, la comunidad evangélica ha incorporado a sus filas gran cantidad de personas, quienes encuentran en esta religión y en su prohibición del alcohol un modo mejor de construir su vida.

<sup>193</sup> ARTAUD, Antonin. *El teatro y su doble*. México, Grupo Editorial Tomo S.A. de C. V., 2002, p. 10.

<sup>194</sup> ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p. 153.

posibilidad de acceso. Por otro lado, no toda la población tiene el derecho a los servicios de salud. La demanda rebasa la posibilidad de atención de las unidades médicas.

Las desigualdades regionales en el país para brindar atención médica especializada afecta a la población indígena. Si bien es cierto que la atención en el sector salud ha tenido avances, estos aun no reflejan un cambio sustancial que pueda ser equiparable a regiones urbanas del país. En estas zonas existen los mayores índices de mortalidad en muertes maternas, muertes infantiles y mortandad por enfermedades infeccio-contagiosas.

“Así un niño nacido en Chiapas tiene 50% de posibilidad de cumplir un año comparado con un niño nacido en el D. F o en Nuevo León [...] el riesgo de muerte materna es 40% más alto en las zonas rurales que en las urbanas y la desnutrición es dos veces y media mayor en el medio rural”.<sup>195</sup>

Por otra parte, pese a que la natalidad ha disminuido en estas zonas, aún sigue representando los índices más altos a nivel nacional “3. 2 hijos nacidos por mujer indígena y 1.7 de mujeres no indígenas”.<sup>196</sup>

Ante la panorámica expuesta de deficiencia de atención por parte del sector salud la medicina tradicional forma parte de un sistema real de salud junto a la medicina alópata conjuntándose de modo sincrético.

#### 2.3.1.4 Educación de la población indígena

La educación como la mayoría de los aspectos de las comunidades indígenas, ha tenido su desarrollo a partir de las ideologías de los diferentes gobiernos en turno. Exclusión, integración y reconocimiento han sido las principales características en la historia de la educación indígena.

Hablar de educación indígena nos remite a dos posibilidades: por un lado a la educación que se otorga por parte del contexto institucional y por el otro, a la educación que otorga la comunidad a través de medios prácticos. La importancia de abordar la educación indígena desde estos dos panoramas estriba en que históricamente los fines que

---

<sup>195</sup> *Ibidem*, p. 149.

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. 150.

ambas han perseguido no siempre han sido equiparables. No se puede negar que las dos posibilidades de afrontar la educación indígena, como muchos de los aspectos antes mencionados juegan un papel sincrético.

#### 2.3.1.4.1 Educación indígena informal

La educación indígena informal es un proceso de acostumbramiento, en el cual se adquieren y aplican los saberes necesarios de manera cotidiana para cumplir funciones dentro de la comunidad. En este proceso, las actividades se realizan por etapas (ya van al campo, ya trabajan, ya se casaron) más que por edades específicas.

El desarrollo de un infante en las comunidades indígenas está a cargo de la madre. En los primeros años comienza con el lazo emocional y social generado hacia una figura femenina. Sujetos al cuerpo de la madre o de en algunos casos alguna hermana mayor, los infantes pasan gran parte del día en relación directa con las actividades que éstas realizan. El lenguaje que se entabla en esta relación, es similar al que se maneja entre adultos: “Hay ciertas frases para los niños pero la mayor parte de lo que se dice a un bebé, es con tono adulto aunque su contenido sea simple”.<sup>197</sup>

El juego es considerado parte innata del proceso de desarrollo del infante. Se orienta a dinámicas de imitación del rol de género. La comunidad permite el juego, sin pretender que sea didáctico. Se considera que antes de hablar el menor no tiene capacidad de entendimiento. Por este motivo los niños pequeños no reciben muchas instrucciones. “El niño joven, siendo demasiado joven para comprender, se dedica al juego, pero al crecer su entendimiento va abandonándolo, penetrando en el mundo adulto del trabajo”.<sup>198</sup> A los 3 ó 4 años de edad se espera que el chico pueda atender instrucciones. Como principio educativo se le pide que ayude en labores domésticas. La instrucción se vuelve más exigente cuando los niños tienen entre 6 o 7 años de edad.<sup>199</sup>

---

<sup>197</sup> MODIANO, Nancy. *La educación indígena en los altos de Chiapas*, México, Dirección General de publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1974, p. 76.

<sup>198</sup> *Ibidem*, p.86.

<sup>199</sup> Cfr. en: MODIANO, Nancy. *Op. Cit.*

Los aprendizajes son dados por las generaciones mayores, quienes encaminan a los nuevos miembros de la comunidad, hacia la autonomía personal y la participación comunal a través de servicios religiosos o laborales. Así también crean una identidad con la misma. La motivación en estos aprendizajes es mínima, se espera que las labores se realicen correctamente. Existen castigos o reprimendas cuando el chico no realiza las labores de manera adecuada.

La educación indígena se concreta cuando las personas pueden realizar actividades que los miembros de la comunidad desempeñan. A los 10 u 11 se espera que las realicen de manera rudimentaria y a los 14 o 15 años que ya las dominen. Durante la adolescencia los miembros de las comunidades comienzan a formar nuevas familias. En diversas comunidades esta etapa se ha postergado unos años. En comparación con población urbana, la edad de enlace matrimonial de la población indígena aún sigue siendo a edades tempranas.

En general, la educación indígena informal, se encuentra orientada hacia dinámicas prácticas. Se enfoca a la generación de aprendizajes comunitarios, como:

“Preparar a los niños para que desde pequeños practiquen actividades productivas del grupo, ejercitarlos para hacer de ellos campesinos honrados y trabajadores, capacitarlos para que, cuando sirvan en los cargos políticos o religiosos del pueblo sean útiles a la comunidad; inculcarles sentimientos de dignidad para que puedan cumplir con los deberes que les impone su cultura y logren un nivel alto de principios”.<sup>200</sup>

#### 2.3.1.4.2 Educación indígena formal

La educación indígena formal ha tenido diversas atenciones que han dependido de la concepción humana, cultural y social que se tenga esta población en los diversos diferentes momentos históricos y políticos. En un plano general se ubican tres periodos importantes:

- Exclusión.- En épocas posteriores a la conquista, mestizos, criollos y españoles rechazaron a la población indígena. Los consideraban seres inferiores, incapaces de acceder a una educación. Eran tomados como siervos o esclavos. Los proyectos de educación más representativos para el indígena fueron los procesos de alfabetización

---

<sup>200</sup> AGUIRRE, Gonzalo y POZAS, Ricardo. *Op. Cit.*, p. 192.

por parte de congregaciones religiosas, que no tomaban en cuenta la idiosincrasia de los individuos y se fundamentaban en procesos de conversión religiosa.

- Integración.- A principios del siglo XX, a partir de la Revolución de 1910, se plantean ideas de unificación nacional donde toda persona mexicana, sin distinción de raza, podría recibir los mismos derechos: entre ellos el educativo, según la constitución de 1917 y en la Ley Orgánica de Educación en el año 1920. “Construir la unidad espiritual de la patria” [...] “nada que divida puede ocupar sitio en sus aulas.”<sup>201</sup>

Las primeras acciones educativas se vieron reflejadas en la segunda década de ese siglo con la creación de mayores espacios físicos para la educación básica. El proceso de nacionalización careció de reconocimiento de la población indígena, al determinar una valoración cultural externa. Devino en un proceso sinuoso para esta población. Las estipulaciones culturales como son normas, valores, conductas, contenidos temáticos, medios y formas de enseñanza aprendizaje fueron ajenas a las suyas. Entre ellas, la determinación de hacer del castellano idioma nacional propició alta deserción e inasistencia pese a que la educación se estipuló tanto como derecho, como obligación.

En este proceso de integración, la plantilla de docentes indígenas fue escasa. Esta situación imposibilitaba la transición de la lengua materna al español. Se crearon instituciones como la Casa del Estudiante Indígena en la capital. Era un centro educativo para algunos jóvenes de las poblaciones indígenas donde se les enseñaba el español para que regresaran a sus comunidades a multiplicar los aprendizajes adquiridos. Sin embargo, este tipo de instituciones no resultó ser benéfico para la comunidad, dado que la principal constante fue el rechazo por parte de los estudiantes, de regresar a sus lugares de origen. A raíz de este aprendizaje, preferían permanecer en la capital. Muy pocos eran los que decidían regresar a realizar la práctica docente.

---

<sup>201</sup> BERTELY, María. *Historias, Saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2006, p. 97.

La idea de nacionalización varió dependiendo de las ideologías manejadas en los diferentes gobiernos. Por ejemplo en los años 30, en la época cardenista, se presentaron acciones de atención integral para la población indígena, al identificar los altos grados de marginación. La Escuela Regional fue un ejemplo de ello, donde se pretendía alcanzar la formación de agricultores productivos y maestros expertos, que pudieran reforzar su trabajo con técnicas para obtener mejoras y beneficios económicos.

Sin embargo, la mayoría de las acciones educativas indigenistas en este periodo se caracterizaron por la falta de reconocimiento real de la población y su contexto social y cultural, que orientaban el proceso a una agresión cultural (escuelas rurales, misiones culturales, internados indígenas, etc.), en las cuales “el Estado [...] creando en forma premeditada las distintas y sucesivas escuelas siempre ha buscado los mejores métodos para incorporar al indígena a una vida cotidiana”.<sup>202</sup>

- Reconocimiento.- En el año de 1992 se reforma el artículo 4° de la Constitución Mexicana. Reconociendo la composición pluricultural de la población, incorporando en la temática educativa términos como multiculturalidad e interculturalidad.

El término multicultural hace referencia “al fenómeno consistente en el encuentro de dos o más complejos culturales y en su coexistencia en la misma sociedad”.<sup>203</sup> Por su parte, la educación intercultural que comienza a implementarse en México a finales de los años 80 se presenta como:

“Aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la libertad y justicia para todos”.<sup>204</sup>

---

<sup>202</sup> ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p. 193.

<sup>203</sup> VAZQUEZ, Gonzalo. “¿Es posible una teoría de la educación intercultural?”, en: *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, Universidad de Santiago de Compostela, 2004, p. 26.

<sup>204</sup> BARRIGA, Rebeca. “Educación indígena mil avatares para encontrar un camino consistente y efectivo (lengua, identidad, juego de desgaste y pérdida)”, en: *Educación indígena en torno a la interculturalidad*, México, Petra Ediciones, 2004, p. 21.

La intención de la educación intercultural no es la fusión de las diferentes culturas para construir una sola. El objetivo principal busca el fortalecimiento de cada cultura y desarrollar de habilidades que permitan la convivencia con las demás culturas, la construcción de ambientes de respeto, de reciprocidad y el intercambio de conocimientos.

La educación intercultural parte del reconocimiento de las características que conforman determinada cultura, en ellas su lengua. Sin embargo, va más allá de ser un proceso de alfabetizar en lengua materna como primera lengua, para posteriormente, acceder al español. En la educación intercultural se presume un desarrollo de las comunidades desde su misma cultura. Sí reconoce la inminente importancia del español como medio de interacción con otros y para acceder a los conocimientos presentados en este idioma. Por ello, la educación intercultural se conforma en un sentido holístico, como educación intercultural bilingüe. Este concepto da cabida a discursos y prácticas de mayor envergadura orientados a un reconocimiento la real.

Si tenemos en cuenta que la educación intercultural está destinada a la formación de pensamientos y conductas orientadas a la coexistencia de las diversas culturas en el país, es importante comentar que esta educación no puede destinarse únicamente a aquellas personas que difieren de la cultura dominante. La interculturalidad no es el acomodamiento de una cultura a otra. Por ello, se plantea que la educación intercultural debe estar orientada al grueso de la población nacional, de tal modo, que pueda abrirse a la otredad, respetando y conviviendo en las diferencias.

A la fecha, la educación intercultural presenta diversas complicaciones puesto que su aplicación requiere de esfuerzos conjuntos en todos niveles y ámbitos sociales. Se observan acciones representativas de la educación indígena desde una visión de intercultural como:

- ✓ La creación de mayor número de escuelas bilingües.

- ✓ La traducción de libros de texto gratuitos a 33 lenguas indígenas.<sup>205</sup>
- ✓ La incorporación de contenidos temáticos más cercanos al contexto cultural de las poblaciones.
- ✓ La creación de proyectos de alfabetización en diversas lenguas indígenas.
- ✓ La construcción de mayor número de escuelas de niveles superiores.

Sin embargo, es indudable que a la fecha estas acciones no han presentado avances representativos. A los no indígenas se les brindan situaciones mejores: infraestructura, calidad, equidad y condiciones propicias para acceder a la misma.

Por ejemplo en lo que se refiere a aspectos de infraestructura pese a que Instituciones como la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblo Indígenas (CDI), mantienen proyectos constantes de construcción y mantenimiento de inmuebles escolares, no todas las localidades tienen infraestructura óptima para dar el servicio educativo y son pocas las comunidades que tienen la infraestructura para dar servicio en todos los niveles.

“En las regiones indígenas hay un decremento significativo en el número de escuelas al avanzar en los diferentes niveles educativos, de tal suerte que el número de secundarias es mucho menor que el de primarias y niveles post- secundarios son prácticamente inexistentes.”<sup>206</sup>

Por otra parte, la calidad educativa de las comunidades indígenas sigue siendo deficiente, principalmente por la falta de profesionalización de los docentes. Aun es bajo el porcentaje de maestros bilingües y por la poca plantilla de maestros con que cuentan las escuelas. “La docencia se realiza con la participación de jóvenes de HLI con escolaridad de secundaria y bachillerato, cuyas edades oscilan entre 14 y 25 años y que prestan servicio como instructores comunitarios”.<sup>207</sup> Además, “la cuarta parte de las primarias indígenas son unitarias, es decir que un solo maestro atiende simultáneamente a niños de diferentes grados”.<sup>208</sup>

---

<sup>205</sup> *Ibidem*, p. 142.

<sup>206</sup> *Ibidem*, p. 140.

<sup>207</sup> *Ibidem*, p. 142.

<sup>208</sup> *Ídem*.

En consecuencia la educación indígena institucionalizada ha representado un bajo rendimiento para desarrollo de habilidades, la adquisición de aprendizajes de los alumnos y la permanencia en la escuela.

“La SEP estima una eficiencia terminal en la educación primaria bilingüe de 73.5% contra 86.3% a nivel nacional, un índice de deserción de 3.8% contra 2.1% nivel nacional y un índice de reprobación 12.7% contra 6.9% nivel nacional”.<sup>209</sup>

Así mismo:

“Datos proporcionados por la DGEI indican que solo el 6% de los alumnos indígenas de 5° año de primaria alcanzan los estándares nacionales de comprensión de lectura, mientras el promedio nacional fue de 50% y el 5% en habilidades matemáticas frente al 11% de los niños urbanos”.<sup>210</sup>

Si bien las condiciones de infraestructura y calidad en el servicio educativo influyen directamente en el rendimiento de los alumnos, es importante tener en cuenta que las condiciones de marginación y pobreza también representan un factor determinante en el rendimiento escolar de los alumnos.

“Es importante analizar los elementos del entorno escolar del medio indígena que favorecen la permanencia de las competencias básicas de aprendizaje, tales como la organización social y la economía de las familias, los servicios de la comunidad (sistema de salud, caminos), las condiciones que les ofrece el entorno para estimular o no sus estudios, la capacidad y permanencia de los docentes, el curriculum, los vínculos de los padres con la escuela, entre otros”.<sup>211</sup>

Ante los datos expuestos de la ineficiencia de la educación indígena formal, es indudable la correlación de rezago educativo representada en la población adulta. Según el censo 2010, en Chiapas el porcentaje de analfabetismo es de 17.8 frente a la media nacional de 6.88.<sup>212</sup> Lo que representa que el analfabetismo entre población, frente a la población no indígena casi se triplica.

Como se abordó anteriormente, la educación informal presenta la mayor influencia para la población indígena. Por ejemplo: si una mujer estudia no es más respetada, en

---

<sup>209</sup> BARRIGA, Rebeca. *Op. Cit.*, p, 136.

<sup>210</sup> *Ibidem*, 140.

<sup>211</sup> *Ídem*.

<sup>212</sup> Portal de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Censo Chiapas 2010 [en línea], Disponible en: [<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=7>] Consultado 20/03/2013.

cambio adquiere estatus si se casa. Estudiar no da estatus, el papel principal para llegar a ser un individuo social se representa con mayor énfasis en el ámbito informal, dado que éste representa los principales patrones culturales necesarios para la existencia y convivencia dentro de la comunidad. No obstante, la asistencia y consolidación de aprendizajes en la educación formal contribuye a romper el círculo de pobreza y marginalidad que prevalece en las comunidades indígenas. La oportunidad de desarrollar habilidades y obtener conocimientos para implementar en su comunidad. Asimismo, permite entablar nuevas dinámicas de desarrollo para los miembros de la comunidad.

#### 2.3.1.5 Situación educativa de la mujer indígena

La inequidad de género representa hoy en día una situación problemática que se encarna con mayor frecuencia en las comunidades indígenas de la nación. La cultura patriarcal exacerbada, representa inequidades en el desarrollo holístico de las mujeres como individuos,<sup>213</sup> así como su participación en el desarrollo de las comunidades. Ellas solo intervienen en ciertas áreas: en el cuidado de la familia, el apoyo a las actividades económicas, el apoyo en las actividades agrícolas y religiosas. En cambio, su presencia en los procesos políticos, educativos y de toma de decisiones es inferior en comparación con los actores masculinos. De esta manera, “la ideología patriarcal relega a la mujer a una situación de inferioridad asignándole roles “naturales” del cuidado y la educación de la familia como también a la división sexual del trabajo y el control sobre su sexualidad.<sup>214</sup>

Estas inequidades existen gracias a la reproducción de los patrones culturales. Sin embargo “alrededor del mundo ciertas prácticas culturales ocultan la distribución del

---

<sup>213</sup> A excepción de algunas comunidades como es el caso de la región del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca y comunidades en resistencia zapatista. No obstante, en las primeras al no existir la re significación del papel de la mujer sólo se ha cambiado el empoderamiento de género.

<sup>214</sup> BALLARA, Marcela. “Educación de personas adultas desde una perspectiva de género: responsabilidades públicas y sociales”, en SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Lecturas para la educación de adultos tomo IV otros campos en la educación de adultos, Op. Cit.*, p. 456.

poder desigual dentro de las sociedades.”<sup>215</sup>El hermetismo para la reconstrucción social se manifiesta desde ambos géneros. En los hombres:

“El miedo al descuido del trabajo doméstico y el cuidado de los niños, hasta el temor de relaciones extramaritales [...] evitar que éstas (las mujeres) aumenten su espacio de poder, o por asegurar un cierto mantenimiento de la tradición que, de otra manera, estaría peligrosamente puesta en crisis”.<sup>216</sup>

Por su parte, la mujer contribuye a la reproducción de patrones machistas, en la formación de los nuevos miembros hombres y mujeres de la comunidad, educando desde las mismas distinciones de género mediante el ejercicio de roles definidos.

Esta situación, además de determinar inequidad social, representa un proceso de negación de una consolidación sólida de la identidad de las mujeres indígenas como individuos. Se niega a la mujer de su libertad de ser, generando baja autoestima se ve en la poca manifestación de sus deseos, necesidades y derechos, “de esta manera una conducta típicamente femenina es la sumisión a los varones, aceptando como natural dar mayor libertad y estímulos a estos últimos”.<sup>217</sup>

En términos educativos, la situación cultural ha demostrado desigualdades claras que se manifiestan en el poco acceso de la población indígena femenina a la educación formal.

De acuerdo con cifras “existen en la actualidad más de 33 millones de mexicanas y mexicanos sin educación básica y casi 6 millones de estas personas, en su mayoría mujeres, son analfabetas”.<sup>218</sup>

El acceso a la educación básica se mantiene equitativo entre géneros. Sin embargo, al avanzar de grados escolares se observan mayores índices de deserción entre la población femenina, “entre los 12 y 14 años las diferencias se agudizan: las proporciones

---

<sup>215</sup> LIMAGE, Leslie. Alfabetización de mujeres desde una perspectiva universal, en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Lecturas para la educación de adultos tomo IV otros campos en la educación de adultos*, Op. Cit., p. 419.

<sup>216</sup> ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p. 44.

<sup>217</sup>BALLARA, Marcela. *Op. Cit.*, p. 456.

<sup>218</sup>CAMPERO, Carmen y MACEIRA, Luz. *Op. Cit.*, p. 1.

correspondientes de quienes no asisten representan 45% de las mujeres, frente a 25% de los hombres”.<sup>219</sup>

La poca o nula instrucción escolar recibida por las indígenas, genera un rezago educativo mayor que el de los varones. Esto se demuestra en los índices de analfabetismo de esta población. Mientras que el hombre indígena presenta un 13.47% de analfabetismo, la mujer indígena refleja un 21.82%.<sup>220</sup>

A raíz de la atención prestada al problema de inequidad educativa, en la población indígena se han propuesto acciones promotoras para el mayor acceso y permanencia de las niñas y las jóvenes en la escuela. Este es el caso de algunos programas que brindan apoyo económico mayor a la población femenina. Hay un aumento de este apoyo conforme se accede a grados superiores. No obstante, la permanencia y continuidad escolar de esta población sigue manifestando cierto rezago. Las prácticas externas en poca medida han reestructurado la situación cultural de las comunidades. Estas reconstrucciones han tenido mayor reflejo desde ámbitos de etno-desarrollo, donde la misma comunidad se replantea la funcionalidad y valor de la cultura. Se realizan reconstrucciones, como es el caso de las comunidades indígenas de Chiapas en resistencia. Movimiento que ha puesto atención en el papel de la mujer desde necesidades específicas como:

- Nuevos roles de dirección y administración familiar (como jefas de familia) que las mujeres indígenas han debido asumir en consecuencia a la migración de los hombres.
- Aspiraciones, el deseo de ejercer muchos de los derechos que no les han sido reconocido públicamente.
- El deseo de ejercer los derechos negados por la tradición y las costumbres.

---

<sup>219</sup>ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Op. Cit.*, p. 74.

<sup>220</sup>Portal de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Censo Chiapas 2010 [en línea], Disponible en: [<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=7>] Consultado 20/03/2013.

- La inconformidad que genera el alto grado de desigualdad y marginación en que viven las mujeres, en comparación con los varones de las sociedades indígenas de México.<sup>221</sup>

No obstante, el grueso de la comunidad indígena femenina sigue relegada por el machismo, pese al importante papel que juega la educación de la mujer indígena para el desarrollo de la comunidad principalmente porque es la trasmisora número uno de la cultura, formando los nuevos miembros de ésta.

“En la vida cotidiana, la mujer cumple un protagonismo esencial en la formación de estrategias de sobrevivencia familiar. El cambio de actitudes en la sexualidad femenina, en la autoestima personal, para la autoafirmación, beneficia grandemente ese protagonismo en pos de la solución de las necesidades básicas de la vida”.<sup>222</sup>

### 2.3.2 Comprensión de las características principales de la población en proceso de alfabetización

A continuación se desarrolla el segundo nivel de aprendizaje del segundo tema. En este momento se pretende que la comunidad de aprendizaje logre construir procesos de aprendizaje más profundos, a partir de la reflexión colectiva de diversos elementos.

<b>Comprensión de las características principales de la población en proceso de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
Comprensión de los temas:  a) ¿Quién es la población indígena en México?	➤ Reflexión guiada: ¿Qué se entiende por indígena? ¿Cuáles son las características que definen a la

<sup>221</sup> Cfr. VELASCO, Saúl. “Las mujeres indígenas de México y el movimiento social por sus derechos a raíz del surgimiento del EZLN” en: GARCÍA, María, *Las Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable. Op. Cit.*

<sup>222</sup> JÁUREGUI, María. “Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer indígena”, en: SCHMELKES, Silvia. *Lecturas para la educación de adultos tomo IV Otros campos de acción en educación de adultos, Op. Cit.*, p.329.





### 2.3.3 Aplicación de aprendizajes adquiridos de las características principales de la población en proceso de alfabetización

En el tercer nivel de aprendizaje se espera que se trasladen los aprendizajes hasta el momento construidos del tercer tema a la práctica cotidiana de la acción educativa en la comunidad de aprendizaje y en la comunidad a quién se dirige el proyecto educativo. En este momento se proponen algunos elementos que puede retomar la comunidad de aprendizaje para desarrollar este tercer nivel de aprendizaje.

<b>Aplicación de aprendizajes adquiridos de las características principales de la población en proceso de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Aplicación de los temas:</p> <p>a) ¿Quién es la población indígena en México?</p> <p>b) Reconocimiento de la población indígena.</p> <p>c) Cosmovisión de la población indígena.</p> <p>d) Educación de la población indígena.</p> <p>e) Situación educativa de la mujer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investigar y ubicar las características principales de la población en el proyecto de alfabetización donde se ubican.</li> <li>➤ Ubicar los elementos constitutivos de la educación que imparte el estado a la comunidad, tomando en cuenta métodos, contenidos, medios de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>➤ Investigar y describir la forma en que la comunidad comprende el mundo en sus diversos aspectos sociales, culturales y religiosos.</li> <li>➤ Investigar e identificar los medios, objetivos y finalidades educativas que persigue la comunidad en la educación formal e informal.</li> <li>➤ Identificar en los espacios de</li> </ul>

indígena.	alfabetización, la postura de la comunidad respecto al ser mujer y el tránsito de ésta por el proceso escolarizado.
-----------	---

### 2.3.4 Análisis de las características principales de la población en proceso de alfabetización

En el cuarto momento o nivel de aprendizaje del tema “Formación del alfabetizador en las características principales de la población en proceso de alfabetización”, se analizan las lecturas de realidad e investigaciones que realiza la comunidad de aprendizaje para poder determinar y desarrollar acciones de “buena vida” orientadas a la comunidad. En este caso se presentan algunos ejemplos o elementos generadores que la comunidad de aprendizaje puede rescatar, según sus necesidades.

<b>Análisis de las características principales de la población en proceso de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos afectivos, cognitivos o motrices</b>
<p>Análisis de los temas:</p> <p>a) ¿Quién es la población indígena en México?</p> <p>b) Reconocimiento de la población indígena.</p> <p>c) Cosmovisión de la población</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ubicada la población indígena de la comunidad. Analizar en qué medida el proyecto de alfabetización considera los diferentes grupos culturales, fortaleciendo la identidad de cada uno.</li> <li>➤ Analizar en qué medida el Estado reconoce en sus procesos educativos las características culturales de la comunidad.</li> <li>➤ Analizar si el proyecto de alfabetización da cuenta de las formas de comprender</li> </ul>

<p>indígena.</p> <p>d) Educación de la población indígena.</p> <p>e) Situación educativa de la mujer indígena.</p>	<p>el mundo a partir de la cosmovisión específica que presenta la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizar en qué medida el proyecto de alfabetización propuesto reconoce los medios, fines y conocimientos de desarrollo de la comunidad, generalmente adquiridos en la práctica.</li> <li>➤ Analizar si el proyecto de alfabetización presenta características de atención específica a la condición femenina para su desarrollo integral. En su defecto analizar la posibilidad de desarrollar desde esta metodología las estrategias pertinentes para abordar esta situación.</li> </ul>
--	--

### 2.3.5 Síntesis de aprendizajes adquiridos de las características principales de la población en proceso de alfabetización

Como penúltimo nivel de aprendizaje se aborda la síntesis de aprendizajes adquiridos. Aquí se espera la construcción de acciones educativas para la comunidad teniendo un sólido referente teórico y práctico. En este caso se proponen algunas acciones que podrían dar cuenta de las necesidades de formación respecto a las características de la población en proceso de alfabetización, pero como ya lo hemos comentado anteriormente, será la decisión de la comunidad de aprendizaje llevar estas acciones a la práctica o tomarlas como referentes para la construcción de acciones propias.

<b>Síntesis de aprendizajes adquiridos de las características principales de la población en proceso de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
Síntesis de los temas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconocer la diversidad multicultural</li> </ul>

<p>a) ¿Quién es la población indígena en México?</p> <p>b) Reconocimiento de la población indígena.</p> <p>c) Cosmovisión de la población indígena.</p> <p>d) Educación de la población indígena.</p> <p>e) Situación educativa de la mujer indígena.</p>	<p>del país, identificando los grupos a quienes se destina un proyecto de alfabetización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proponer acciones que desarrollen una alfabetización intercultural donde se fortalezca la cultura de cada grupo cultural como: alfabetización desde la exposición y escritura de: medicina tradicional; festejos religiosos, cuentos, leyendas e historias de la comunidad; atractivos naturales de la comunidad, significado de la vestimenta.</li> <li>➤ Desarrollar acciones que atiendan la cosmovisión de las comunidades indígenas como: respeto de periodos de siembra, festividades, asambleas.</li> <li>➤ En la construcción de acciones educativas, tomar en cuenta la naturaleza de aprendizaje informal de la comunidad indígena. Generar las propuestas educativas desde la práctica y para la práctica.</li> <li>➤ Desarrollar acciones a partir del proceso de alfabetización donde se busque el desarrollo de la mujer como ser integral. Como: Lecturas de derechos de mujeres; textos de equidad de género; textos de vida de mujeres en otros lugares. Escritura de reflexiones como: ¿Cuál es el significado de ser mujer?; ¿Cuáles son mis aspiraciones como ser humano?; ¿Cuáles son mis derechos como mujer?;</li> </ul>
---	--

	¿Mujer, esposa o madre?
--	-------------------------

### 2.3.6 Valoración de aprendizajes de las características principales de la población e proceso de alfabetización

Por último, para desarrollar el sexto nivel de aprendizaje de la propuesta de Bloom, se espera que una vez llevadas a la práctica las acciones de “vida buena” propuestas por la comunidad de aprendizaje, se realice una valoración constante ubicando la pertinencia de éstas acciones en el desarrollo de los individuos en su colectividad.

<b>Valoración de aprendizajes de las características principales de la población e proceso de alfabetización</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
Evaluación del ejercicio de la práctica alfabetizadora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se propone que durante el ejercicio de las acciones construidas por la comunidad de aprendizaje, se realicen sesiones periódicas de valoración de las acciones implementadas para evaluar su pertinencia. Esto para la continuación o la reconstrucción de la práctica.</li> </ul>

Para cerrar el tercer tema, es importante dejar clara la necesidad de construir acciones de etnodesarrollo, donde se reconozcan, validen y ejerzan las características de la población indígena. Esta perspectiva de comprender la educación permitirá el desarrollo real de las comunidades y no sólo una acción educativa impuesta por los otros diferentes, que orienta

y propone la práctica educativa partir de situaciones que no vinculan los aprendizajes a la vida y que no da herramientas para su desarrollo como cultura diversa.

Es aquí, la importancia de comprender que la interculturalidad comprende relegar el poder dominante que se le ha atribuido a la cultura occidentalizada de algunas localidades del centro y norte del país y retomar la idea de equidad de derechos frente a la diversidad de cosmovisiones.

Por otra parte, es importante que la práctica educativa se fundamente en acciones para el desarrollo o transformación de la comunidad, guiadas desde los valores universales de respeto, equidad y justicia. Por lo que es importante trastocar con la práctica educativa, las acciones de opresión y marginación en la que están inmersos sectores de la comunidad como es el caso de las mujeres.

## **2.4 Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta**

*Preocúpate por mejorar permanentemente los métodos y técnicas de investigación que utilizas, preocúpate mucho más por los problemas sociales y más aún todavía por la gente concreta.*  
Ezequiel Ander-Egg

### **2.4.1 Adquisición de conocimientos educativos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta**

Como primer elemento para desarrollar el último tema “Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta”, se aborda el primer nivel de aprendizaje propuesto por Benjamín Bloom: la adquisición de conocimientos. Para ello, se presenta la investigación documental recabada, que según las decisiones de la comunidad de aprendizaje puede ser abordada cabalmente o complementada con información más apegada al proyecto educativo en el cual se desarrollen.

Adquisición de conocimientos educativos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en
---

<b>población adulta</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos, cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta practica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Acercamiento a información de los siguientes temas:</p> <p>a) ¿Se enseña y/o se aprende? Constructivismo Vs Conductismo</p> <p>b) Aspectos constructivistas de desarrollo cognitivo en la educación del adulto.</p> <p>c) El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización.</p> <p>d) Capacidades cognitivas del adulto.</p> <p>e) Aspectos que diversifican el proceso educativo de los adultos.</p> <p>f) Didáctica socio-comunicativa.</p>	<p>➤ Lectura del tema 4 “Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta”.</p>

#### 2.4.1.1 ¿Se enseña o se aprende?

La didáctica es entendida como el arte de enseñar. No obstante, no puede comprender únicamente la enseñanza. El proceso de enseñanza-aprendizaje es dialéctico, no se separa una parte de otra. Es un todo que se ocupa para conseguir la instrucción y la formación. Se considera que el aprendizaje guiado o enseñanza tiene sentido dado que como lo plantea Vigotsky en su concepto “zona de desarrollo próximo”, existe cierto potencial intelectual que puede ser dinamizado, sólo desde un apoyo externo. “La enseñanza es el conjunto de acciones que desarrolla el maestro, en interacción con sus alumnos, para favorecer y desarrollar sus capacidades”.<sup>223</sup>

<sup>223</sup> SÁNCHEZ, Juan Carlos. *Compendio de didáctica general*, Madrid, editorial CCS, 2008, p. 42.

La enseñanza es la ayuda para acceder al aprendizaje. No representa el último eslabón del proceso, dado que también interfieren las estructuras cognitivas que posee el sujeto, el contexto socio-cultural en el que se desarrolla, así como sus características psicológicas que definirán su personalidad e interacción en el proceso educativo. De tal manera que, al final del proceso el alumno es quien dinamiza al aprendizaje a partir de sus procesos cognitivos.

Al entender el proceso de enseñanza- aprendizaje dando prioridad al aprendizaje, se ubica la visión constructivista. Históricamente los procesos educativos han dado mayor peso al aspecto de la enseñanza, a la instrucción, y a los contenidos. Se han centrado en la teoría conductista, basada en la programación de situaciones que inducen al sujeto a dar una respuesta. En todo momento está condicionada por el refuerzo positivo o negativo, presentado externamente después de la acción. Produciendo con ello los cambios de conducta deseados por el medio, sin que en el proceso interfieran las estructuras de conocimiento y personalidad del sujeto.

En este sentido, el fin principal es acceder a ciertos objetivos determinados arbitrariamente. Sólo se ha evaluar el logro o no del objetivo deseado, dejando de lado el proceso y las habilidades desarrolladas en el mismo.

El conductismo representa un medio valioso de aprendizaje. Sirve para la formación de hábitos. No obstante, si tenemos en cuenta que el fin último de la educación es formar seres autónomos y reflexivos, y que “los productos del aprendizaje son valores, actitudes, aptitudes, y destrezas; además de que satisfacen una necesidad y son útiles”,<sup>224</sup> por este medio, es imposible el desarrollo de individuos con las habilidades y actitudes antes descritas. Desde la teoría conductista únicamente se aborda las conductas y no los procesos internos de cada sujeto.

En cambio, la perspectiva constructivista se basa en la psicología cognitiva que “refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio”.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> *Ibidem*, p. 84.

<sup>225</sup> *Ibidem*, p. 37.

En la visión constructivista, la atención se dirige al proceso de aprendizaje de cada sujeto, considerando los diferentes procesos que cada uno atraviesa. Se presenta un aprendizaje único que se diversifica en cada persona que atiende a su experiencia con ello a sus estructuras psicológicas y cognitivas.

Por tanto, se concibe que el aprendizaje es:

“Un cambio cognitivo tanto en el pensamiento como en el conocimiento, fruto de una interacción entre el alumno aprendiz y los elementos facilitadores (profesores, manuales de texto, estrategias, sistemas tutoriales inteligentes, etc.) de este proceso de cambio”.<sup>226</sup>

Esto no quiere decir que se olvida o inválida el papel del docente. No obstante, no representa la figura de transmisor del conocimiento, sino la de un facilitador o guía, quien media los conocimientos a realidades específicas. De este modo, al no existir contenidos únicos de aprendizaje, esta figura presenta una apertura a las diversas realidades de los individuos, que le exigen el desarrollo de mayores habilidades sociales.

Ubicar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista donde se acentúa el papel del sujeto como agente cognoscente, reconoce este desarrollo desde tres corrientes:<sup>227</sup>a) La teoría psicogenética del desarrollo intelectual, b)La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje humano y c) la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo. Corrientes que reconocen la actividad mental como base del aprendizaje que consideran:

“El individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre sus dos factores”.<sup>228</sup>

#### 2.4.1.2 Aspectos constructivistas de desarrollo cognitivo en la educación de adultos

Pese a que en la antigüedad los procesos educativos se dirigían a la población adulta con el paso del tiempo, éstos se fueron orientando hacia los niños y jóvenes. Así disminuyó la

---

<sup>226</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>227</sup> Cfr. en: DÍAZ, Frida. “Constructivismo y aprendizaje significativo”, en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. *Op. Cit.*

<sup>228</sup> *Ibidem*, p. 27.

atención al desarrollo de la población adulta. Investigadores en psicología social, proponen que es una inminente necesidad de que los individuos en cualquier etapa de la vida actualicen y engrandezcan la estructura del yo. Esto es a través de un proceso de aprendizaje continuo, tanto por la experiencia natural como por la experiencia inducida a través de procesos de educación concretos.

La educación de adultos posee características definidas y diferenciadas de la educación dirigida a jóvenes o niños. En un proceso formal e informal, la educación de adultos se considera como:

“Una empresa de cooperación en un aprendizaje informal y no autoritario, cuyo propósito general es descubrir el significado de la experiencia; una búsqueda mental que cava hasta las raíces de las ideas preconcebidas que formulan nuestra conducta.”<sup>229</sup>

La educación formal e informal de adultos no es considerada obligatoria sino suele ser un acto volitivo<sup>230</sup>, requiere de mecanismos específicos para involucrar a los sujetos a ellos. Linderman, pionero en la investigación de la educación de adultos propone algunos aspectos que deben tenerse en cuenta en esta didáctica:<sup>231</sup>

- ❖ Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfecerá. Este aspecto es necesario dado que los adultos requieren dar atención a necesidades y problemáticas que se les presentan en el hoy.
- ❖ “La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.” La funcionalidad de los aprendizajes en la vida cotidiana, se observa como un elemento motivador para el educando. Estudiar aspectos que no intervienen en su realidad no refleja el mismo interés.
- ❖ “La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje del adulto.” Teniendo en cuenta que el aprendizaje se da en la vida, el adulto posee un amplio cúmulo de conocimientos. Estos son un elemento en el aprendizaje

---

<sup>229</sup>*Ibidem*, p. 43.

<sup>230</sup> No obstante, el día de hoy frente a la demanda laboral que existe en nuestro país, la formación continua es casi una necesidad.

<sup>231</sup> Cfr. en: KNOWLES, Malcom. “Antecedentes de la andragogía”, en: *Andragogía, el aprendizaje de los adultos*, México, Oxford UniversityPress, 2004.

grupal y un sustento de la identidad del educando. Las experiencias vividas por el adulto, conforman sus estructuras mentales, considerándose estas como parte de sí mismos y representan la base para la incorporación de nueva información. En muchas ocasiones, la experiencia del adulto no es percibida por ellos mismos como aporte o conocimiento. Por otro lado en ocasiones, cuando se requiere hacer cambios en los aprendizajes, la experiencia puede representar una barrera, al tener fijados malos hábitos mentales, como prejuicios.

- ❖ “Los adultos tienen una profunda necesidad de auto dirigirse.” Dado que esta población, a través de un proceso de maduración, ha alcanzado ciertos niveles de independencia, presenta en diferentes grados la necesidad de guiar sus aprendizajes, como lo hacen en su vida cotidiana. Estos niveles dependen del grado de autonomía personal y de seguridad que la dependencia o autonomía educativa les genere.

Simultáneamente, este aspecto es entendido como la autonomía cuando asume el control de las metas y propósitos del aprendizaje y pueden hacerlos ellos mismos. Entonces, se asumen como seres comprometidos, responsables y participes de su proceso educativo.

Al identificar al proceso educativo de adultos, como proceso específico, diferenciado de la educación de infantes y jóvenes, se utiliza el término andragogía para hacer referencia a “cualquier actividad guiada intencional y profesionalmente, cuya meta es un cambio en las personas adultas”.<sup>232</sup>

#### 2.4.1.2.1 Diferencias entre la educación de adultos y la educación de niños y jóvenes

Se entiende que la educación de adultos es una práctica específica, se reconoce que una persona “se puede considerar adulta cuando ha pasado por una serie de crecimientos indispensables para ser aceptada socialmente como tal, dentro del colectivo donde vive, y

---

<sup>232</sup> *Ibidem*, p 64.

es capaz de autoabastecerse”.<sup>233</sup> Sin embargo, se suelen trasladar metodologías utilizadas en la educación básica a este ámbito.

Así como la práctica es específica, también lo son los objetivos, la metodología y las necesidades presentadas en esta labor.

Los objetivos que persigue cada nivel están en relación a la funcionalidad y al tiempo de acción.

“En el caso de la actividad educativa con adultos, la vida hace referencia aquí y al ahora. No se trata de formar, como en el caso de los niños, para que en el futuro puedan enfrentar las múltiples exigencias de la vida personal y social con calidad. Se requiere ofrecer los elementos para que los adultos puedan hoy, ir teniendo una vida de mejor calidad.”<sup>234</sup>

Respecto a la metodología, con frecuencia se acude a métodos y materiales específicos de infantes en proceso de aprendizaje de lecto-escritura, creyendo que es el mismo proceso. No obstante: “el niño aprende más por estimulación sensorial, mientras que el adulto tiene mayor capacidad para efectuar abstracciones y trabajar con símbolos”.<sup>235</sup>

En cuanto a las necesidades de apoyo y dirección que requieren los niños y la diferencia con los adultos, se observa que en los primeros existe un alto grado de dependencia hacia la figura docente. Necesitan mayor atención y guía en sus procesos, conforme los seres humanos maduran se reduce esta necesidad dado que el individuo ha construido mayor seguridad e independencia de sus acciones. Se observa que: “el adulto en su aprendizaje procede con cautela y previsión, en cambio el niño es menos cauto y previsor”.<sup>236</sup>

---

<sup>233</sup> ELMELAJ, Julia. “Alfabetización de adolescentes y adultos, una propuesta renovadora”, Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI San Luis [en línea], Septiembre 2003, Disponible en: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\_trabajos/Trabajos/Eje\_7\_Relacion\_con\_la\_Comunidad/Elmelaj\_de\_Castel%20y%20Otros.PDF] Consultado 27/10/2010.

<sup>234</sup> SCHMELKES, Sylvia (Coord.). “Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos de América Latina”, en: *Antología lecturas para la educación de adultos tomo II Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos*, Op. Cit., p.429.

<sup>235</sup> CALERO, Mavilo. *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, Op. Cit., p. 54.

<sup>236</sup> *Ibidem*, p. 50.

### 2.4.1.3 El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización

Ante la falsa idea de que el aprendizaje sólo se da en momentos específicos de la vida: en la infancia y en la adolescencia, cuando los miembros de una comunidad marginada se encuentran en un proceso educativo, suelen tener pena, inseguridad y desconfianza. Estas situaciones están alimentadas de los fracasos escolares durante la infancia y la adolescencia. Hay en ellos convicciones de que son incapaces para estudiar.

La participación de los adultos en proyectos educativos de alfabetización se hace principalmente por invitación más que por iniciativa propia, se observa que la motivación principal para acceder a los grupos, depende de la confianza que genere quien hace la invitación.

Esta participación prioritaria por invitación a proyectos educativos representa un reto mayor. Sí existe una libertad para elegir acudir a los grupos, pero acuden por la insistencia de los maestros, por lo que el facilitador debe mantener motivado el grupo para que no haya deserción.

Frente a las invitaciones ciertas personas presentan resistencia al cambio. Esto surge porque consideran que el aprendizaje de la lecto-escritura no es un conocimiento necesario, dado que en sus historias personales han podido vivir en su medio social.

Asimismo, temen aprender porque hacerlo sugiere cierta amenaza a su situación actual, dado que todo proceso educativo está orientado a un cambio de pensamiento o conducta.

“La asistencia a un programa de formación supone inevitablemente que se operen cambios de todo tipo en el interior de cada persona. Dicho de otro modo, el aprendizaje es vivido a menudo por el adulto como una amenaza a su situación personal, familiar, social, etcétera”.<sup>237</sup>

Por ello, es común que muchas de las personas que deciden participar en los grupos de alfabetización se muestren nerviosas o ansiosas. Estas actitudes son consecuencia de miedos, sentimientos de autoestima baja, costumbre y complejos. Las

---

<sup>237</sup> ELMELAJ, Julia. *Op. Cit.*, p. 7.

nuevas condiciones educativas que atraviesan generan indudablemente una situación de ruptura en su equilibrio habitual.

Aun dentro del grupo, estas actitudes y sentimientos se observan a través de manifestaciones de desánimo y desaprobación de sí mismos. Se consideran incapaces de aprender y se conforman con pequeños logros. "Hay personas que dudando de su capacidad de aprender, quieren aunque sólo sea aprender a firmar".<sup>238</sup>

Esta inseguridad no sólo se manifiesta en el proceso concreto de aprendizaje, sino también en su personalidad, en el modo de actuar y de relacionarse en grupo. Se hace evidente en el lenguaje corporal y en el habla, se expresan muy poco y con voz muy baja.

Pese a las situaciones de miedo y desconfianza que existen en la población adulta de las comunidades, también hay factores internos que hacen posible la motivación y permanencia de los adultos en las clases. Como son la necesidad de sentirse exitosos al cumplir metas y objetivos; un reto individual ante el aprendizaje; sentir que ejercen su voluntad y libertad al realizar cosas que los motivan; estímulo personal para empezar tareas nuevas; el deseo de aprender enseñanzas valiosas; búsqueda de conocimiento para ampliar su cultura y alegría al participar en ciertas actividades agradables para ellos.

Existen causas externas por las que los adultos quieren estudiar. Desean adquirir conocimientos académicos para apoyar la educación de los hijos; la preparación para acceder a un empleo o permanecer en el mismo, saber aritmética para manejar con mejores beneficios el dinero; entender el entorno social; y la obtención de títulos o certificados que avalen su proceso educativo escolarizado.

Aun cuando el adulto de comunidad se ha comprometido en su proceso educativo, persisten situaciones de conflicto que son resultado de las complicaciones del proceso y de las "preocupaciones personales (familiares, laborales, etc.), que llegan a ser tan intensas que pueden disminuir la concentración necesaria para seguir la clase."<sup>239</sup>

---

<sup>238</sup> *Ibidem*, p 5.

<sup>239</sup> *Ibidem*, p. 7.

#### 2.4.1.4 Capacidades cognoscitivas del adulto

El tema de las capacidades cognoscitivas de los adultos, ha mantenido cierta controversia. Antes se concebía que estas capacidades decrecían al paso de la edad. Experiencias e investigaciones realizadas fundamentan que se aprende continuamente a lo largo de toda la vida. Se reconoce que envejecer no es algo que deba vivirse con actitudes pasivas. Siempre se tiene la capacidad para aprender.

Estas investigaciones muestran dos tipos de inteligencias: la fluida y la cristalizada. Entendiendo la primera como la habilidad de resolver problemas novedosos y la segunda, relacionada con la habilidad para resolver problemas a partir de entrenamientos previos del conocimiento y de las experiencias en el medio cultural.<sup>240</sup>

En ellas se determina que es el primer tipo de inteligencia el que tiene un decremento paulatino con la edad, observada en los últimos años de vida, principalmente en habilidades de rapidez. Se deja claro que la segunda inteligencia no sólo no decrece, sino que se fortalece con el paso del tiempo.<sup>241</sup>

#### 2.4.1.5 Aspectos que diversifican el proceso educativo de adultos

El proceso educativo es individual, único e irreplicable. Implica avance en la personalidad, sus intereses y motivaciones. Cada persona aprende de manera diferente. En los adultos se presenta una mayor gama de experiencias que los diversifican.

Estas diferencias son observadas en cuatro áreas: a) la cognitiva, b) la personalidad, c) la de experiencias educativas previas, d) los déficits físicos.

##### A) Diferencias de aprendizaje en área cognitiva

Las diferencias en el área cognitiva se ubican en las habilidades mentales; en los controles o direcciones cognitivos; en los estilos cognitivos; en los estilos de aprendizaje; y en el desarrollo cognitivo.

---

<sup>240</sup> Cfr. MASAGAO, Vera. *Op. Cit.*

<sup>241</sup> Cfr. en: SERRANO, Ana María. "Más allá de la andragogía", en: *Competencias e inteligencias desde la educación inicial hacia la vida*. México, Trillas, 2008.

Las habilidades mentales están relacionadas con la inteligencia o las inteligencias que utiliza el adulto para aprender. Hacen alusión al concepto de “inteligencias múltiples”. Esto se refiere a que no existe una sola inteligencia como se consideraba anteriormente, sino que nacemos con un paquete de inteligencias que se desarrollan y utilizan, dependiendo de la riqueza de los estímulos en el ambiente. Desde esta perspectiva se reconocen ocho inteligencias por las cuales el sujeto puede aprender:<sup>242</sup>

a) intrapersonal: referente al tipo de inteligencia que tiene su raíz en los procesos intrínsecos de reflexión.

b) interpersonal: es el tipo de inteligencia que se ubica en el contacto con la gente, a través de compartimientos y conversaciones.

c) verbal: donde el sujeto aprende a través de la escucha y la expresión oral.

d) lógica matemática: donde el aprendizaje se da a través de un proceso de investigación con preguntas, exploraciones y deducciones.

e) naturalista: donde se interactúa con espacios naturales.

f) musical: aquí, el aprendizaje se genera a través de las pautas del sonido ya sea cantando o escuchando.

g) espacial: inteligencia donde el aprendizaje se obtiene a través de la representación física de los elementos como con diagramas o dibujos.

h) kinésica: donde el principal elemento de aprendizaje es el movimiento en sus expresiones finas y gruesas.

Las diferencias en los controles o direcciones cognitivos se presentan en las necesidades de aprender bajo cierta posición de dependencia o independencia de la guía pedagógica. “Los dependientes [...] tienden a ver y confiar en las indicaciones del ambiente para comprender la información, mientras que los independientes del campo tienden a aprender sin auxilio de las indicaciones externas.”<sup>243</sup>

---

<sup>242</sup> *Idem.*

<sup>243</sup> KNOWLES, Malcom. *Op.Cit.*, p.179.

Los estilos cognitivos se refieren a la manera habitual en la que las personas adquieren y procesan la información. A través de diferentes canales sensoriales y desde una visión analítica o global.

Los estilos de aprendizaje se relacionan con las formas y ambientes preferidos del educando.

En lo que respecta al desarrollo cognitivo, se ubican las diferencias “en la forma en que aprenden los adultos en diferentes etapas de la vida”.<sup>244</sup> Esto se relaciona con la maduración de las formas de entender y percibir las cosas con el paso del tiempo. Esta investigación se hace presente en la psicogenética de Jean Piaget, donde el individuo, mediante la maduración, pasa por cuatro etapas, culminando en la etapa formal donde tiene la habilidad de razonar y reflexionar hipotética y abstractamente.<sup>245</sup>

## B) Diferencias de aprendizaje en área de personalidad

Por lo que se refiere a las diferencias en el área psicológica, se encuentran aspectos como: el locus de control, el apoyo emocional y el desarrollo del ciclo vital.

El locus de control “es la atribución a la causa o el control de los sucesos a uno mismo o a un ambiente externo”.<sup>246</sup> Las personas con locus de control externo atribuyen sus éxitos a situaciones fuera de sí como la suerte. Por su parte las personas con locus de control interno lo atribuyen a las destrezas y habilidades propias. De esta manera, las personas que han desarrollado un locus de control interno, pueden ejercer mayor control sobre sí, dado que tienen la posibilidad de identificar en sí mismos los elementos que requieren trabajar y fortalecer.

El apoyo emocional entendido como el estímulo afectivo que el alumno necesita de otros, también presenta diferencias. Es “el producto de dos factores: el compromiso del alumno con el proceso de enseñanza aprendizaje y su confianza en su capacidad de

---

<sup>244</sup>*Ibidem*, p.192.

<sup>245</sup>Cfr. en : PIAGET, Jean. *Op. Cit.*

<sup>246</sup> KNOWLES, Malcom. *Op. Cit.*, p. 152.

aprender".<sup>247</sup> Así en la medida en que el alumno se asuma comprometido con su proceso, requerirá menos apoyo por parte del facilitador. En la medida en que observa sus logros se concebirá a sí mismo capaz de aprender.

El aprendizaje surgido a través de la teoría del ciclo vital, se refiere a que los cambios en la vida son una fuerza primaria de los procesos de aprendizaje considerados como desajustes óptimos. Desajustes que pueden darse como lo proponen los siguientes teóricos:

\*Lewinson en el modelo de desarrollo de tareas de la vida, donde cada periodo de edad te confronta con ciertas situaciones a resolver.

\*Erikson en el modelo de desarrollo de la identidad donde propone el aprendizaje por situaciones de crisis o dilemas que se presentan en determinada edad.

\*Loevinger por el modelo de etapas de desarrollo del yo a través de diez estadios específicos.

También se mencionan experiencias límite como el enamoramiento o el conocimiento de sí mismo.<sup>248</sup>

### C) Experiencias previas educativas

Las diferencias expresadas por la experiencia previa en procesos educativos están relacionadas con el grado de motivación de querer concluir procesos que dejaron pendientes o que desearon realizar, así como con el grado de confianza o desconfianza en su proceso educativo que pudo darse a partir de las experiencias previas.

---

<sup>247</sup>*Ibidem*, p. 161.

<sup>248</sup>*Cfr. en* : MACIUIKA, Laura; BASSECHES, Michael; et alt. "La educación de adultos desde la perspectiva del estudiante", en: SCHMELKES, Silvia (Coord.). *Antología de lecturas para la educación de adultos tomo III Programas del INEA, Op. Cit.*

## D) Déficitos físicos

Otros factores que determinan diferencias en el proceso de aprendizaje en la gente adulta, son los déficitos físicos. Es muy importante la degeneración de la vista y la audición, situaciones que interfieren en la captación del conocimiento y en la relación con el entorno y los demás participantes del grupo.

Como observamos, la andragogía es un campo de estudio que presenta diferencias con la educación de infantes y adolescentes. No obstante, no indica una educación homogénea para los adultos. En ella se reconocen las diferencias individuales como en cualquier otro nivel educativo.

### 2.4.1.6 Didáctica socio-comunicativa

Si bien hemos concluido que el proceso de enseñanza-aprendizaje obtiene su sentido final en las estructuras cognitivas y psicológicas del individuo, es fundamental tener en cuenta que paralelamente a este proceso, también se desarrollan hechos socio-comunicativos que favorecen o entorpecen el aprendizaje, desde el ambiente en el aula.<sup>249</sup>

El aula representa un microsistema socio-cultural donde se efectúa un proceso de relaciones representativas del ambiente externo. Se encuentra sustentada bajo marco social, institucional, temporal y físico que enmarca determinados patrones de relación y que representan un elemento emocional importante en la escuela.

Por lo tanto, el facilitador debe fundamentar su práctica desde dos sentidos: Por un lado, en el nivel de tarea de grupo y por el otro en el mantenimiento de grupo que se presenta en dos aspectos: a) la dinámica grupal entendida como el clima social, afectivo y emocional que se genera en el aula. b) La comunicación didáctica:

---

<sup>249</sup> La situación ambiental en el aula también es reconocida en la didáctica como la ecología del aula siendo el conocimiento y la explicación de lo que ocurre en ella y que justifica el pensamiento interactivo del profesor y los alumnos dentro de clase.

“Ha de considerar las relaciones y el escenario entre docente y discente, los símbolos que emplean los participantes, y la valoración que realizan todos y cada uno de los implicados, en la interpretación de las diversas percepciones”.<sup>250</sup>

Es preciso comentar que estos procesos existen de manera difusa. Sin embargo, se encuentran presentes en todo trabajo escolar.

La dinámica grupal obtiene su importancia desde el entendido de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en la interacción con el grupo y no en el vacío. “Los alumnos no aprenden únicamente a través de los contenidos curriculares y de los agentes primarios, aprenden de las acciones, de lo que oyen, de lo que respiran, de lo que ven y en definitiva de los demás”.<sup>251</sup>

En este sentido, las interacciones entre los diversos participantes en una clase, dan vida a la dinámica grupal, la cual se presenta según dos formas de configuración: a) grupos naturales, su conformación no es intencional como la familia nuclear o el trabajo, b) grupos ah-doc, “formados con un fin muy determinado y que se deshacen una vez alcanzado su objetivo”.<sup>252</sup> En ellos se incluyen los grupos de clase. De modo que presentan ciertos estándares definidos como edad, nivel educativo, objetivo educativo específico, etcétera.

Estos grupos-clase presentan ciertas dinámicas específicas. Michael Birkenbihl en su libro formación de formadores expone seis de ellas:

- La lucha por el liderazgo, donde alguno o algunos de los participantes, buscarán posicionarse como los líderes informales:

“Ganando siempre el participante que demuestre mayor ansia de dominación con un fuerte potencial energético; por lo tanto no es el participante que sabe más, sino el que posee los puños más duros”.<sup>253</sup>

Si bien la lucha por el liderazgo al ser informal se presenta entre los participantes del grupo no con el facilitador, quien adquiera el cargo de líder, puede querer imponerse sobre el facilitador y ejercer con el poder que le confiere el grupo, la dirección de éste por sobre la guía del facilitador.

---

<sup>250</sup> SANCHEZ, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 513

<sup>251</sup> *Ibidem*, p. 507.

<sup>252</sup> BIRKENBIHL, Michael. *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>253</sup> *Ibidem*, p. 44.

- La lucha por los eslabones de mando.- Hace referencia al crédito social que depende de diversos factores como: nivel socio-económico, éxito obtenido en la vida, características físicas, etc., que el mismo grupo le atribuye a cada participante.
- Formación del nivel medio de grupo.- Es el ajuste entre las capacidades, disposiciones y motivaciones del grupo, para desarrollar los objetivos de trabajo, que establece el mismo grupo para mantenerse en una zona comfortable. Puede existir el “desviacionista” (aquel o aquella persona que no reconoce o atiende las normas establecidas por el grupo), quien seguramente, mediante esta acción, quedará excluido.
- Formación de parejas.- Esta dinámica es reconocida dado que en la configuración de grupos es de las primeras en presentarse. Siendo la alianza entre dos o más personas como medio de obtener cierto grado de seguridad. Esto permite enfrentarse al grupo, de manera más comfortable que hacerlo de manera independiente.
- Elección de roles.- Entendiendo como “rol” el papel que representa cada participante, en una formación grupal. El comportamiento que cada persona manifiesta dentro del sistema social”.<sup>254</sup> Estos roles pueden ser activos como: el líder informal, el más capaz, el inconformista; o pasivos como: el más popular, el “payaso”, el sumiso, el marginado, el excluido o el “cabeza de turco”<sup>255</sup>.

Por su parte, la comunicación didáctica obtiene su importancia dado que se presenta como analogía al proceso educativo (emisor-profesor o alumnos, receptor-profesor o alumnos, código-objeto de aprendizaje, canal-medios didácticos y canales sensoriales) que modifican su estructura dependiendo del modelo educativo que se

---

<sup>254</sup> SANCHEZ, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 510.

<sup>255</sup> Este último se conoce en didáctica como aquella persona que recurrentemente suele recibir agresiones, ofensas o burlas por parte del grupo, al considerarlo el participante más débil. Michael Berkenbhil en su libro formador de formadores atribuye este hecho a que existe un exente de carga energética en el grupo que se presenta en forma de agresión en aquellos grupos donde no se da una identificación entre los participantes como iguales, eligiendo a aquel que se observe como el más débil como pararrayos de las agresiones.

aborde. En él se entablan relaciones sociales, se presentan especificidades comunicativas que pueden problematizar las relaciones y con ello, el aprendizaje.

La primera de estas especificaciones es la idea de que la comunicación no es un proceso que se transmita de manera uniforme. Existe un arco de distorsión en lo que se quiere decir y lo que se puede interpretar. Se entiende que no sólo se capta el mensaje, se interpreta y se elabora.

Estas distorsiones se presentan en todas las comunicaciones, no sólo transmitimos e interpretamos los contenidos con la razón, sino también con las emociones que pueden estar representadas en valores, prejuicios o resentimientos y ello puede modificar el sentido del mensaje. Esta interpretación del mensaje a partir de la conformación personal, se conoce como “transferencia”. Propone que “ninguna persona actuando como receptor capta y percibe un mensaje tal y como lo tenía en su mente el emisor”.<sup>256</sup>

En este sentido, se hace presente que todo proceso de comunicación se complementa con momentos de retro-visión o *feedback*, entendido como el momento en que el emisor comenta su interpretación del mensaje recibido, para ser comparado con el mensaje original.

Sin embargo, las dificultades de comunicación presentadas en los grupos de aprendizaje, no se detienen en la transferencia y la necesidad de procesos de retro-visión. Paul Watzlawick propone 5 axiomas que representan aspectos esenciales que el facilitador o docente debe tener en cuenta del proceso de comunicación. Pueden representar factores de ruido o distorsión que afecten la enseñanza.

- Es imposible la no comunicación.- Al ser seres sociales la presencia del “otro” incide en el comportamiento de uno. Esto significa que cada que entramos en relación con el otro, aún sin comunicación oral, modificamos la conducta dependiendo de la figura social. Frente a quien nos encontremos, nos manifestamos y comunicamos según el tipo de relación. Por tanto, dependiendo de la relación propuesta entre los diversos participantes del grupo, será la naturaleza de los procesos de comunicación.

---

<sup>256</sup> BIRKENBIHL, Michael. *Op. Cit.*, p. 59.

- Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación.-. Se entiende el nivel de contenido como la parte lógica del mensaje. El nivel de relación se refiere a la parte emocional. En un mensaje el nivel emocional, tiene mayor peso que el de contenido. Por lo tanto, cuando las relaciones entre los participantes del proceso sean adversas, el contenido lógico también presentará la misma circunstancia.
- La naturaleza de la relación queda condicionada por la valoración de los procesos comunicativos, por parte de los interlocutores.- Esto significa que del modelo educativo que proponga el profesor o facilitador del grupo, dependerá la apertura y valoración de lo que es permitido expresar o no.
- Los dos niveles de comunicación, el de contenido y el de relación, responden a un lenguaje muy especial: un lenguaje matemáticamente correcto y un lenguaje icónico, cargado de emoción.- Esto es, la parte del lenguaje correcto se refiere a lo digital, lo verbal, los signos, las palabras, los números. Mientras que el lenguaje icónico, se refiere a lo que se expresa visualmente con el tono de voz, los gestos, los ademanes, las posturas, etcétera.
- Los procesos de comunicación son simétricos o complementarios, según la relación entre los interlocutores, se basan en la igualdad o la diferencia.- Este axioma se refiere a la posibilidad de participación en el proceso de comunicación ¿existe la libertad de que todos los integrantes del grupo participen en las discusiones? o ¿el dialogo solo se desarrolla entre miembros específicos?

Tomar en consideración los aspectos socio-comunicativos de la didáctica, representa gran valor para la práctica de enseñanza-aprendizaje. No podemos negar que el aspecto emocional influye en el acto educativo. La atención que el facilitador puede desarrollar, está en dos sentidos: por un lado a través de los modelos de referencia y relación que proponga al grupo, busca desarrollar prácticas de respeto, equidad, seguridad y autonomía. Y por el otro lado, habilita procesos de mediación entendidos como:

“Un procedimiento de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre los

mismos, con el objetivo de facilitar que las partes en litigio lleguen por sí mismas a un acuerdo por medio del dialogo".<sup>257</sup>

La intervención en estos procesos debe ir disminuyendo y depositando en el grupo la responsabilidad y para la resolución de sus procesos de interacción.

## 2.4.2 Comprensión de aspectos generales de enseñanza-aprendizaje en población adulta

El segundo nivel de aprendizaje: la comprensión de la información presentada, se desarrolla en esta propuesta a partir de la reflexión guiada de diversos elementos que dan cabida a la comprensión más profunda de la temática abordada en este espacio "Formación en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta".

A continuación se presentan algunos elementos que podrían dar pauta a la reflexión del tema.

<b>Comprensión de aspectos generales de enseñanza-aprendizaje en población adulta</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Comprensión de las siguientes temáticas:</p> <p>a) ¿Se enseña y/o se aprende? Constructivismo Vs Conductismo</p> <p>b) Aspectos constructivistas del desarrollo cognitivo en la educación del adulto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexión guiada. ¿Los conocimientos tienen el mismo significado para cada persona? ¿Qué tipo de contenidos se suelen aprender con mayor frecuencia y facilidad? ¿Cómo se consolida un aprendizaje?</li> <li>➤ Reflexión guiada ¿Considera que existe alguna diferencia en la educación de un niño a la educación de un adulto? ¿Qué características debería tener un proceso</li> </ul>

<sup>257</sup> SANCHEZ, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 521.

<p>c) El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización.</p> <p>d) Capacidades cognitivas del adulto.</p> <p>e) Aspectos que diversifican el proceso educativo de los adultos.</p> <p>f) Didáctica socio-comunicativa.</p>	<p>educativo destinado a personas adultas? ¿Cuál es la intención del aprendizaje de adultos? ¿En qué temporalidad debe precisarse la educación de adultos?</p> <p>➤ Reflexión guiada. ¿Interfiere el estado emocional de las personas en sus procesos educativos? ¿A qué emociones se puede enfrentar una persona adulta en proceso de alfabetización? ¿Los procesos educativos confrontan con tu conformación interna? ¿Cuáles son las características de una persona insegura en un grupo de alfabetización? ¿Cómo puede abordar el alfabetizador las inseguridades del grupo?</p> <p>➤ ¿Conforme se crece, se deja de aprender? ¿El adulto tiene capacidad de aprender? ¿Qué es la capacidad intelectual?</p> <p>➤ ¿Las personas aprenden de manera homogénea? ¿Qué se entiende por inteligencia? ¿Es viable esperar que todos los alumnos obtengan los mismos aprendizajes? ¿Es posible medir la inteligencia?</p> <p>➤ ¿Las relaciones en el aula pueden mejorar o interferir en el aprendizaje? ¿Existen las dinámicas grupales? Y la comunicación didáctica? Si es así ¿Por qué surgen?</p>
--	--

### 2.4.3 Aplicación de los aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta

En el tercer nivel de aprendizaje propuesto por Bloom, se desarrolla la habilidad de aplicación de aprendizajes. Para fortalecer esta habilidad dentro del cuarto tema “Formación del alfabetizador en aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta” se propone la vinculación de los elementos teóricos abordados con la realidad que presenta la comunidad.

Como en los demás temas, se presentan propuestas para hacer este vínculo. No obstante, la decisión de la pertinencia de abordarlas es de la comunidad de aprendizaje según sus necesidades.

<b>Aplicación de los aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Aplicación de aprendizajes:</p> <p>a) ¿Se enseña y/o se aprende? Constructivismo Vs Conductismo</p> <p>b) Aspectos constructivistas del desarrollo cognitivo en la educación del adulto.</p> <p>c) El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ubicar desde dónde orienta el proyecto de alfabetización el proceso didáctico, ¿desde la enseñanza o desde el aprendizaje? Asimismo ubicar si este proyecto centra el acto educativo desde lo individual o lo colectivo.</li> <li>➤ Ubicar en qué grado el proyecto de alfabetización reconoce y rescata los elementos de la educación para adultos (andragogía).</li> <li>➤ Ubicar en qué medida la población adulta de los grupos de alfabetización presenta actitudes de inseguridad o desanimo frente a su proceso educativo. Para ello, tome en cuenta</li> </ul>

<p>d) Capacidades cognitivas del adulto.</p> <p>e) Aspectos que diversifican el proceso educativo de los adultos.</p> <p>f) Didáctica socio-comunicativa.</p>	<p>elementos corporales, gestuales y orales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ubicar en los grupos de alfabetización si la edad representa un impedimento para que las personas desarrollen experiencias de aprendizaje.</li> <li>➤ Observar en qué medida los procesos de aprendizaje de la población adulta son similares y ubicar las diferencias.</li> <li>➤ Ubicar si se presentan las dinámicas grupales y la comunicación didáctica en los grupos de alfabetización.</li> </ul>
---	--

#### 2.4.4 Análisis de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje

El cuarto nivel de aprendizaje aborda la parte de análisis. En este momento se busca indagar la dirección teórica de los elementos que conforman la práctica educativa en este caso en la “Formación de aspectos generales del proceso de enseñanza- aprendizaje en población adulta”. Para ello, se proponen algunos puntos que según esta propuesta son elementos importantes para el análisis requerido.

Análisis de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje	
Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices	Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices
<p>Análisis de los siguientes temas:</p> <p>a) ¿Se enseña y/o se aprende? Constructivismo Vs Conductismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizar si la orientación de enseñanza-aprendizaje que presenta el proyecto de alfabetización reconoce al individuo a quién se dirige el proceso en sus necesidades de desarrollo o si</li> </ul>

<p>b) Aspectos constructivistas del desarrollo cognitivo en la educación del adulto.</p> <p>c) El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización.</p> <p>d) Capacidades cognitivas del adulto.</p> <p>e) Aspectos que diversifican el proceso educativo de los adultos.</p> <p>f) Didáctica socio-comunicativa.</p>	<p>este proceso se centra en la adquisición de elementos definidos desde organismos externos a la comunidad. Asimismo, analizar si los aprendizajes se concentran en el desarrollo de lo individual o de lo social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizar si los procesos de enseñanza-aprendizaje que presenta el proyecto dan pauta para el desarrollo del adulto en las necesidades que presenta del hoy. Asimismo analizar si este proyecto reconoce la necesidad de los adultos de guiar sus procesos educativos.</li> <li>➤ Analizar si los estados emocionales de las personas en grupos de alfabetización han tenido repercusión en la participación de activa y crítica en su proceso educativo.</li> <li>➤ Analizar cuáles serán los mejores medios para dinamizar e aprendizaje en la población adulta según sus capacidades cognitivas.</li> <li>➤ Analizar si debe existir una educación diversificada o se debe presentar una educación homogénea y en qué medida de presentarse una educación homogénea se invalida la existencia de las diferencias en las personas.</li> <li>➤ Analizar si la dinámica grupal entre los compañeros en los grupos de alfabetización, representa un elemento</li> </ul>
---	--

	para favorecer o no la participación de las personas de manera activa y crítica en sus procesos de aprendizaje.
--	---

## 2.4.5 Síntesis de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta

Como quinto aspecto de formación se ubica la habilidad de síntesis. Aquí se realizará la construcción de acciones educativas que den cabida a las necesidades de la comunidad, ubicadas a partir de los cuatro niveles de aprendizaje anteriores.

Como ya se ha mencionado aquí se proponen algunas acciones educativas que según la información que se presenta en esta tesis pueden ser herramienta para la construcción de acciones propias de la comunidad.

<b>Síntesis de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
<p>Síntesis de los temas:</p> <p>a) ¿Se enseña y/o se aprende? Constructivismo Vs Conductismo</p> <p>b) Aspectos constructivistas del desarrollo cognitivo en la educación</p>	<p>➤ Proponer acciones educativas de alfabetización, priorizando las necesidades del grupo, por sobre las necesidades de enseñanza que presente el proyecto, teniendo en cuenta a quién se dirige tal beneficio. Proponer el proyecto de alfabetización para la construcción de aprendizajes individuales, a través de la interacción con el otro, con acciones como círculos de reflexión.</p> <p>➤ Proponer las acciones educativas para solventar los conflictos sociales,</p>

<p>del adulto.</p> <p>c) El sentir del adulto en proceso educativo de alfabetización.</p> <p>d) Capacidades cognitivas del adulto.</p> <p>e) Aspectos que diversifican el proceso educativo de los adultos.</p> <p>f) Didáctica socio-comunicativa.</p>	<p>económicos y culturales que presenta el individuo y su comunidad con acciones como talleres de desarrollo humano o talleres de actividad productiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconociendo el sentir de inseguridad que presenta la población, proponer acciones educativas donde se favorezca la expresión y la construcción de ideas de manera libre. Con ejercicios como la escritura de diversos temas y la exposición oral de sus ideas primero en parejas, luego en tríos, hasta llegar a un debate grupal. Esto permitirá habilitar la palabra de todos los participantes.</li> <li>➤ Proponer como conflictos de aprendizaje acciones donde intervenga la experiencia para solventar situaciones, por sobre la memorización única de elementos.</li> <li>➤ Proponer acciones educativas a través de diferentes medios didácticos y elementos sensoriales, reconociendo la diversidad en los procesos cognitivos de cada miembro de los grupos de alfabetización.</li> <li>➤ Proponer que toda acción educativa se desarrolle bajo un clima de respeto, seguridad y confianza. Con acciones de diálogo constante, donde se aborden las situaciones que se</li> </ul>
---	--

	presenten en clase. Entre todos construyan acuerdos.
--	--

#### 2.4.6 Valoración de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta

El último nivel de aprendizaje que prepone Bloom es la valoración. Aquí, se espera que se presente una evaluación periódica de las acciones educativas que puso en práctica en este caso la comunidad de aprendizaje para analizar su beneficio o la necesidad de replantar su práctica.

<b>Valoración de aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en población adulta</b>	
<b>Propuesta teórica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>	<b>Propuesta práctica de objetivos cognitivos, afectivos o motrices</b>
Evaluación del ejercicio de la práctica de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se propone que durante el ejercicio de las acciones construidas por la comunidad de aprendizaje, se realicen sesiones periódicas de valoración de las acciones implementadas para evaluar su pertinencia. Esto para la continuación o la reconstrucción de la práctica</li> </ul>

Para concluir el tema cuatro, se focaliza la formación del alfabetizador en los procesos cognitivos y emocionales que intervienen en todo acto educativo.

Frente a su condición de adultos sus procesos educativos deben estar expresamente elaborados en este sentido, teniendo en cuenta que no puede equipararse al proceso de un niño en edad escolar que se encuentra desarrollando habilidades de lecto-escritura. Para el

adulto, el aprendizaje de la lecto-escritura se vincula a la vida diaria; a las necesidades económicas; a su seguridad y justicia y a su desarrollo individual y el de su comunidad. Ante lo cual, las acciones educativas se deben centrar en estas necesidades.

Es importante, tener en cuenta que frente a las necesidades que presenta esta población, existe una particularidad que debe tener presente el educador o alfabetizador en este caso. Dado el peso que se le asigna a la educación institucionalizada y la inasistencia a este servicio, esta población generalmente presenta dificultades emocionales frente a su proceso educativo, al mostrar actitudes de inseguridad, pena o incapacidad de desarrollar aprendizajes.

Para ello, es importante que el alfabetizador tenga elementos teóricos de la capacidad cognitiva de los adultos, así como de la diversificación en los procesos cognitivos para la construcción de aprendizajes. Esto, le permitirá proponer acciones contextualizadas que favorezcan el área cognitiva y con ello el área emocional de estas personas.

Asimismo, será de apoyo identificar los elementos de la dinámica grupal y la comunicación didáctica que se presentan en los grupos de alfabetización, a modo de evitar que relaciones de violencia emocional dentro del aula socaven las dificultades emocionales de la población en proceso de alfabetización.

## REFLEXIONES FINALES

Si comprendemos que los proyectos de alfabetización buscan mejorar a través del aprendizaje de la lecto-escritura las condiciones sociales, culturales, emocionales y económicas de las poblaciones en mayor desventaja nacional, podemos observar que estas intenciones no han podido ser consolidadas a través de los proyectos que propone el Estado.

La implementación de estas acciones educativas no transforma las condiciones de vida, las reproduce. Los proyectos de alfabetización no son utilizados como medios para mover conciencias, sino como actos que buscan como fin el aprendizaje de la lectura y escritura para utilizarla en el mismo contexto.

Desde esta visión, el proceso de alfabetización requiere una atención más amplia desde las diferentes esferas que conforman este fenómeno.

Desde un sentido pedagógico, es importante no perder de vista las implicaciones psicológicas, sociales, económicas y políticas que enmarcan todo acto educativo. Comprendiendo lo anterior, desde la disciplina pedagógica el estudio de la alfabetización no puede abordarse únicamente desde una intención cognitiva, se requiere abordarla como fenómeno que entrecruza diferentes dimensiones sociales y culturales.

Pienso que en nuestra disciplina es importante dar mayor espacio al estudio de procesos andragógicos y promover momentos de reflexión hacia las práctica alfabetizadora como elemento de formación para el ejercicio de la misma.

Asimismo, considero que la pedagogía debe tener muy presente la diversidad de contextos en los que se desarrollaran los actos educativos, dando oportunidad a los estudiantes de conocer, investigar y aprender de ellos. El trabajo en comunidad puede ser elemento importante para este aprendizaje, que se debe tomar en cuenta al programar proyectos educativos. Acción que por otro lado podría acercar más al pedagogo a estos espacios poco explorados y experimentados, para su investigación y práctica.

Con respecto a los proyectos de alfabetización, es importante reconocer que éstos no construyen un proyecto de Nación con intenciones de transformación social. Frente a

ello, no buscan la formación de un facilitador consciente y crítico. Su formación se asemeja más a procesos de racionalidad técnica, sobre la reflexiva.

En este sentido el desarrollo de comunidades de aprendizaje, es una labor nodal para el facilitador como proceso de formación, a partir de acciones como:

- ✓ Construir espacios donde se promueva el intercambio de experiencias educativas.
- ✓ Proponer espacios de diálogo y reflexión para la formación educativa de la población alfabetizadora.
- ✓ Hacer conciencia de la necesidad de formación continua en el ejercicio de cualquier práctica educativa.
- ✓ Fomentar el ejercicio de formación educativa desde un marco teórico concentrado en los procesos vivenciales, en la práctica de experiencia en el ejercicio de la práctica.
- ✓ Reconocer de manera nítida los vínculos existentes entre acción educativa y desarrollo comunitario.
- ✓ Proponer el desarrollo de estrategias para favorecer la formación del facilitador, con ello la práctica educativa hacia el desarrollo de la comunidad.

Para realizar estas comunidades de aprendizaje se requiere diversas condiciones individuales y sociales. A nivel personal debe existir un compromiso real con uno mismo, con la humanidad, con el otro, la otra y con lo otro, lo diverso. Se debe tener claro que participar y promover comunidades de aprendizaje centradas en la alfabetización puede ser un acto contracorriente, por tanto requerir de mayor esfuerzo.

Por la parte social, debe existir una formación pedagógica formal o informal en sus diferentes esferas, esto como herramienta impulsora de construcciones teóricas y prácticas para su propia comunidad de aprendizaje. En este caso se promueven las siguientes intenciones de formación:

- 1) Formación en el campo de lo educativo general. Se debe comprender que la educación existe en diversos ámbitos y espacios que integran diferentes funciones y finalidades. Que no es un proceso neutro por lo que la reflexión de dichos

aspectos es necesaria para orientar los resultados a procesos educativos de mayor impacto en el desarrollo del individuo, su colectividad y el medio ambiente.

- 2) Formación en el ámbito educativo de alfabetización en el campo de lo social. Se requiere adquirir una formación crítica del proceso de alfabetización, más allá de buscar la adquisición de un código lingüístico. En este sentido, se deben construir los usos de este aprendizaje como herramienta para la tan deseada sociedad equitativa, justa y democrática.
- 3) Formación en lo local. Los alfabetizadores deben formarse de acuerdo con la procedencia de la comunidad para la que se ha de trabajar; no es posible trabajar con diferentes poblaciones del país, sin tomar en cuenta sus idiosincrasias, lo que funcionará para unos no resultaría tan benéfico para otros. Cada grupo social tiene necesidades diferentes.
- 4) Formación en procesos de enseñanza-aprendizaje.- El facilitador debe tener sólido conocimiento didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje individual y en grupo, así como conocimiento del proceso de lecto-escritura en adultos.

Por otra parte, las condiciones temporales y espaciales de las comunidades de alfabetización no son estrictas ni definidas, ellas se construyen y reconstruyen en la práctica. En este sentido las comunidades de aprendizaje buscan ser procesos autónomos para con el paso del tiempo desechar metodologías y estructuras estrictas y dar paso a procesos de educación popular, donde la misma comunidad construya su proceso educativo, político y social para germinar una verdadera transformación social.

Por mi parte sólo cabe la búsqueda de espacios para llevar a la práctica la presente propuesta.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AGUIRRE, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Sepsetentas 64, 1973.
- AGUIRRE, Gonzalo y POZAS, Ricardo. "Educación", en: *La política indigenista en México tomo II, Métodos y resultados*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista, 1954.
- AREAS, Jacinto. *El Popol Vuh, en el pincel mágico de X'un gallo*, Gobierno del estado de Chiapas, 1992.
- ARTAUD, Antonin. *El teatro y su doble*, México, Grupo Editorial Tomo, 2002.
- ARTEAGA, Carlos y SOLÍS, Silvia. *Necesidades sociales y desarrollo humano: un acercamiento metodológico*, México, Plaza y Valdez, 2005.
- BARRIGA, Rebeca. "Educación indígena mil avatares para encontrar un camino consistente y efectivo (lengua, identidad, juego de desgaste y pérdida)", en: *Educación indígena en torno a la interculturalidad*, México, Petra ediciones, 2004.
- BERLANGA, Benjamín. *La educación como relación pedagógica para la re significación del mundo de vida: La propuesta educativa de comunidades de aprendizaje* [en línea], en: Portal Universidad Campesina Indígena en Red, documentos 2005, Disponible en: [<http://www.ucired.org.mx/images/Documentos/berlanga.pdf>] Consultado 20/10/2010.
- BERTELY, María. *Historias, Saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2006.
- BIRKENBIHL, Michael. *Formación de formadores. Train the trainer*. Madrid, Paraninfo, 1989.
- BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- BOUCHE, Henri y FERMOSO, Paciano; et al. *Antropología de la Educación*, Madrid, Dickinson, 1998.
- BOURDIEU Pierre, y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981.
- BRASLASVSKY, Berta. *¿Qué se entiende por alfabetización?* [en línea], en: Revista Lectura y Vida, núm. ISSN 0325/8637, junio 2003, año 24. Disponible en: [[http://www.oei.es/fomentolectura/que\\_se\\_entiende\\_por\\_alfabetizacion\\_braslavsky.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf)] Consultado 21/09/2009.
- BRIGIDO, Ana María. "Funcionalismo estructural", en: *Sociología de la educación, temas y*

*perspectivas fundamentales*, Buenos Aires, Brujas, 2006.

BROUDY, Harry. *Filosofía de la educación. Análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna*, México, Limusa, 1980.

BURNETT, Nicholas. *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008*, Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [en línea], Disponible en: [http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf] Consultado 15/02/2010.

CALERO, Mavilo. *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega, 2008.

CAMELO, Francisco. *Como enseñar aprendiendo, sugerencias para maestros y alumnos*, México, Nuestro Tiempo, 1998.

CAMPERO, María del Carmen. *En busca de nuevos caminos para viejos problemas de la educación* [en línea], en: Revista Interamericana de educación de adultos N°1, 1996. Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\_digital/coleccion\_crefal/rieda/a1996\_1/campero.pdf] Consultado 15/02/2010.

CAMPERO, Carmen y MACEIRA, Luz. *Proceso y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México* [en línea], en: Revista Interamericana de Educación para adultos, enero- junio 2009, Disponible en: [http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\_jun\_2009/exploraciones/explora\_art4\_p1.htm] Consultado 13/02/2010.

CASTRO, Fidel. *Educación y Revolución*, México, Nuestro Siglo, 1980.

DELORS, Jacques (coord.). *La educación encierra un tesoro*, México, Ediciones Unesco, 1996.

DÍAZ, Frida. "Constructivismo y aprendizaje significativo", en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw-Hill Interamericana, 2010.

DOMINGUEZ, Jaime y RESÉNDIZ, Cuauhtémoc. "Artículo. 43 Ley General de Educación", en: *Escuelas Régimen Jurídico-Fiscal*, México, 2008.

EGREMY, Nydia. *Cuba enseña ABC a México* [en línea], en *Contra línea*, Noviembre 2008, Disponible en: [http://contralinea.com.mx/archivo/2005/diciembre/htm/cuba\_abc.htm] Consultado 20/10/2013.

ELMELAJ, Julia. "Alfabetización de adolescentes y adultos, una propuesta renovadora", en: *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI* [en línea], Septiembre 2003, Disponible en: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\_trabajos/Trabajos/Eje\_7\_Relacion\_con\_la\_Comuni

dad/Elmelaj\_de\_Castel%20y%20Otros.PDF] Consultado 27/10/2010.

ESCOBAR, Miguel. *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*, México, Colectiva Memoria, 2012.

FERREIRO Emilia. *Leer y escribir en un mundo cambiante, De las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* [en línea], México, CINVESTAV, Disponible en: [[http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf)] Consultado 10/01/2010.

FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Siglo XXI, 2005.

FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989.

GALVÁN, María. *Los alfabetizadores, una esperanza para la educación de adultos* [en línea], en: Revista Decisio Alfabetización, no. 21 septiembre-diciembre 2008, Disponible en: [<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d21/index.php>] Consultado 12/12/2010.

GARCIA, María. *Las Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*, México, Porrúa, 2004.

GONZÁLEZ, Miranda y SALGADO, María del Carmen. Monto Asignado al Rubro de Educación 2010 Nacional y Estado de México [en línea], Disponible en: [[http://www.uaemex.mx/feconomia/Publicaciones/Economia%20actual/EA\\_31/Monto%20Asi...pdf](http://www.uaemex.mx/feconomia/Publicaciones/Economia%20actual/EA_31/Monto%20Asi...pdf)] Consultado 15/04/2010.

HEREDIA, Edgar. *Los pueblos indígenas en México y la CNDH* [en línea], en: Revista laberinto Universidad Autónoma de México, número 88, 2006, Disponible en: [[http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/88\\_may\\_2006/casa\\_del\\_tiempo\\_num88\\_53\\_61.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/88_may_2006/casa_del_tiempo_num88_53_61.pdf)] Consultado 10/01/2010.

HERNANDEZ, Gregorio. *Alfabetización, Teoría y Práctica* [en línea], en: Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos, núm. 21, enero-abril, Disponible en: [<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d21/sab3-1.php#inicio?revista=21&saber=3>] Consultado 22/06/2010.

HORTON, Paul y CHESTER, Hunt. *Sociología*, México, Mc Graw-Hill, 1986.

IBARROLA, María. *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones El Caballito, 1985.

KALMAN, Judith. *La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque* [en línea], en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm 1, vol. 4, Disponible en: [[http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1996\\_1/kalman.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1996_1/kalman.pdf)] Consultado 10/01/2010.

KALMAN, Judith. *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura* [en línea], en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17, Disponible en: [<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00362&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n017/pdf/rmiev08n17scB02n02es.pdf>] Consultado 12/12/2009.

KNOWLES, Malcom. *Andragogía, el aprendizaje de los adultos*, México, Oxford University Press, 2004.

LONDOÑO, Luis. *El analfabetismo funcional un nuevo punto de partida* [en línea], en: Cooperativa Editorial Magisterio IMDEC, 1991, Disponible en: [[http://proceso.com.mx/noticias\\_articulo.php?articulo=50735](http://proceso.com.mx/noticias_articulo.php?articulo=50735)] Consultado 20/09/2010.

MARTINEZ, Ernesto. *Pendiente de alfabetizar 250 mil michoacanos* [en línea], en *La Jornada*, política, 6 de abril 2006, Disponible en: [<http://www.jornada.unam.mx/2006/04/06/index.php?section=politica&article=028n1pol>] Consultado 20/10/2013.

MARTÍNEZ, Jaime. *Todos contra el analfabetismo en Chiapas* [en línea], en: *La Jornada*, sociedad y justicia, miércoles 19 enero 2007, Disponible en: [<http://www.jornada.unam.mx/2007/01/10/index.php?section=sociedad&article=040n1soc>] Consultado 4/02/2011.

MARTÍNEZ, Jaime. *Indigenismo: Ante el fracaso del Estado, los acuerdos de San Andrés* [en línea], en *La Jornada* 19 de octubre 2012, Disponible en: [<http://www.jornada.unam.mx/2012/10/19/opinion/024a2plo>] Consultado 16/11/2012.

MODIANO, Nancy. *La educación indígena en los altos de Chiapas*, México, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1974.

MORALES, José. *A reducir al 11% el analfabetismo en Chiapas este año* [en línea], en: Portal Agencia de Servicios Informativos de Chiapas 15-05-2008, Disponible en: [<http://www.asich.com/index.php?itemid=13841#more>] Consultado 12/08/2008.

- MORAN, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika, 1994.
- OLIVARES, Alonso. Eliminar el Analfabetismo en México tardará 60 años: INEA [en línea], en: *La Jornada, Sociedad y Justicia*, 07 noviembre 2011, Disponible en: [http://www.jornada.unam.mx/2009/07/11/sociedad/029n1soc] Consultado 12/12/2011.
- PÉREZ, Elías. *La Crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- PIAGET, Jean. *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Biblioteca de Bolsillo Crítica, 1999.
- POY, Laura. SEP: México, con recursos para atender a 30% de analfabetas [en línea], en: *La Jornada, sociedad y justicia*, viernes 12 septiembre 2008, Disponible en: [http://www.jornada.unam.mx/2008/09/12/index.php?section=sociedad&article=050n1soc] Consultado 26/12/2010.
- SANCHEZ, Juan Carlos. *Compendio de didáctica general*, Madrid, CCS, 2008.
- SERRANO, Ana María. "Más allá de la andragogía", en: *Competencias e inteligencias desde la educación inicial hacia la vida*, México, Trillas, 2008.
- SCHMELKES, Sylvia (coord.). *Antología de lecturas para la educación de adultos, volumen I Documentos internacionales sobre educación de adultos 1979-197, volumen II Conceptos, políticas y evaluación en educación de adultos, volumen III Programas de INEA, volumen IV Otros campos de acción en educación de adultos, volumen V formación de formadores*, Instituto Nacional de Educación de Adultos, México, Limusa, 2000.
- TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela, Ámbitos no formales y educación social*, España, editorial Ariel, 1993.
- TORRES, Jurjo. *El curriculum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- TORRES, Rosa María. *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida* [en línea], en: *Revista Interamericana de Adultos nueva época*, año 28, no. 1, enero - junio 2006, Disponible en: [http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene\_jun\_2006/mirador/mirador\_art2\_p1.ht] Consultado 15/10/2009.
- VALDEZ, Luz María. *Los Indios en los censos de población*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- VAZQUEZ, Gonzalo. "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?", en: *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, Universidad de Santiago Compostela, 2004.

ZOLLA, Carlos y ZOLLA, Emiliano. *Los pueblos indígenas en México 100 preguntas*, México, UNAM Programa universitario México Nación Multicultural, 2004.

*Resultados de la Investigación de los métodos utilizados en la alfabetización* [en línea], en: Instituto Nacional para la Educación de Adultos, 2001, Disponible en: [<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/evaluacion/alfab/evaluacion1.pdf>] Consultado 3/09/2011.

Portal de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Censo Chiapas 2010 [en línea], Disponible en: [<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=7>] Consultado 20/03/2013.

Portal del sitio oficial del programa “Yo, sí puedo” [en línea], Disponible en: [<http://www.alfabetizacion.rimed.cu>] Consultado 12/04/2011.

Portal IEA Chiapas Noviembre 2012, Disponible en: [<http://www.iea.chiapas.gob.mx/noticias/noticia.php?id=160>] Consultado 03/12/2012.

Portal de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). *Los pueblos Indígenas en México* [en línea], 31 agosto 2010. Disponible en: [[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1387&Itemid=24](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1387&Itemid=24)] Consultado 20/10/2013.