

CAPÍTULO XVI

LA EDUCACION EN EL CAMPO

1. GENERALIDADES

Para informarse de la educación rural, no debe acudir a las fuentes oficiales, pues desde varios sexenios atrás no se la consideraba separada de la preescolar o la primaria, sino más bien conviene consultar los diarios, los cuales citaban a veces declaraciones de los funcionarios. El único dato oficial se encuentra en el Último Informe del presidente De la Madrid (1988, p. 91): 527 000 niños de primaria correspondían a la enseñanza bilingüe-bicultural y 76 000 a los cursos comunitarios en el medio rural.

Carlos R. Bernal, de la SEP, informaba que “no tenía sentido enseñar a leer a los indígenas, si no se ponían libros a su alcance”. Y añadía que en coordinación con el CONAFE, la SEP se apoyaba en instructores comunitarios –estudiantes de secundaria– que se desplazaban a comunidades con menos de 30 niños, para instruirlos en su formación primaria. Las propias comunidades aportaban recursos para la impartición de la enseñanza, hospedaje y alimento. De esa forma se habían creado escuelas sostenidas por los propios habitantes, para educar a sus hijos. Pero, desgraciadamente, el sistema no podía ofrecer oportunidades a todos (*UnomásUno*, enero 25 de 1984).

Por otra parte, se reportaba que los habitantes de San Andrés Chicahuixtla y San Juan Copala, de la zona triqui de Oaxaca, manipulados por los miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), expulsaron a los maestros bilingües de la SEP, quienes impartían clases de primaria a ambas comunidades, con el fin de poner en manos de ese organismo extranjero la educación de sus hijos. Hasta ese momento no se había procedido contra los extranjeros, pese a que el presidente De la Madrid acordó desde marzo de 1983 que se expulsara a sus miembros (*El Día*, febrero 7 de 1983).

Se denunciaba también el retraso educativo indígena debido a que la SEP no tenía presupuesto para hacer la primera edición de 16 gramáticas indíge-

nas con 300 000 ejemplares, con un costo de 25 millones de pesos. Dichas gramáticas eran tan importantes o más que los libros de texto. En Oaxaca había 16 grupos étnicos con una población escolar de 300 000 alumnos (*El Sol de México*, febrero 11 de 1984).

A pesar de los innegables esfuerzos de la SEP y del CONAFE la eficiencia terminal de la educación básica indígena era del 20.6% debido a la carencia de locales educativos, y recursos materiales. Por otra parte, su personal administrativo y docente era ineficiente. En preescolar se atendía a 164 000 niños; en primaria a 454 000, frente a una población cercana a dos millones de habitantes, quienes requerían de esos servicios. Además, existía incongruencia característica que provocaba elevados índices de ausentismo, reprobación, deserción y bajo aprovechamiento escolar. El 60% de los anal-fabetos del país residía en esas comunidades rurales, casi todas de 2 000 habitantes. La Dirección de Educación Indígena, proponía –para remediar esta desolada situación– un nuevo proyecto de educación bilingüe-bicultural para nahuas, zapotecos, mixtecos y mixes (*UnomásUno*, marzo 24 de 1985).

La atención a la educación indígena se subrayó en la Reunión Nacional para el Análisis de los Fundamentos y Metodología de la Educación Indígena, celebrada en la ciudad de México, durante tres días. Esta atención debía asegurar los elementos necesarios para dicho objeto. Se solicitó, entre ellos, establecer una licenciatura en educación indígena como instrumento para continuar la labor en pro de la cultura de los diversos grupos, así como poner los medios para recuperar lenguas en vías de extinción (*El Nacional*, octubre 9 de 1987).

A pesar de estos esfuerzos, más de un millón de niños indígenas carecían de educación. Cándido Coheto, director general de Educación Indígena, afirmó que se atendía sólo al 40% de la población infantil indígena y demandaba al gobierno superar prácticas de enseñanza que inducían a los niños a negar su identidad étnica. La alternativa era la educación bilingüe-bicultural (*UnomásUno*, octubre 23 de 1986).

Por su parte, la UPN desarrollaba una licenciatura en educación indígena, la cual no pretendía formar profesionales de las etnias, limitados a una determinada corriente pedagógica que los hiciera funcionar según cierto modelo educativo, sino de entregar a los maestros instrumentos teórico-

metodológicos y enseñarles su uso, de suerte que pudieran adaptarlos en las diferentes circunstancias (*UnomásUno*, octubre 23 de 1986).

En el Coloquio sobre Educación Indígena, V Encuentro de la Cultura Maya, se dijo que el gran problema de los esquemas nacionalistas (orientados a la españolización y homogeneización, y negadores de la riqueza cultural), consistía en quitarles su identidad cultural. El objetivo de esta educación era revalorizar las culturas indígenas (*El Universal*, septiembre 27 de 1986).

Según la Dirección de Educación Indígena de la SEP, los programas de educación indígena se aplicaban hasta entonces a cuatro grupos: tlapaneco, en Guerrero; náhuatl, en Puebla; totonaca, en Veracruz; y mixe, en Oaxaca; pero, a partir de octubre se extenderían a las 56 etnias del país. La primera etapa fue una prueba piloto y ahora se generalizaría. Sus nuevos planes de estudio se ajustaban al ideal de hombre que deseaban las comunidades (*UnomásUno*, octubre 16 de 1987).

Al año siguiente, la SEP y el INI establecieron un acuerdo entre ambas instituciones que beneficiaría a 1 250 albergues escolares destinados a dar servicio a 63 000 niños indígenas en 21 estados. Entre los principales objetivos estaba el dar alimentación y hospedaje a niños indígenas, capacitación al personal de esos albergues, mejoramiento de instalaciones y asignación de recursos necesarios. La SEP seguiría a cargo de su función normativa y de la evaluación de servicios educativos. El INI se responsabilizaría de la operación de los albergues (*El Día*, julio 14 de 1988).

Ya para finalizar el sexenio, la SEP garantizaba la atención educativa a la población indígena. Aquella había destacado 34 000 promotores bilingües en preescolar y primaria, en albergues e internados, con capacidad para atender a la población indígena en edad escolar. Ya se habían iniciado los cursos de capacitación. Se trataron asimismo temas de la toma de conciencia de la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, del fortalecimiento del compromiso étnico de los promotores y del manejo del autodidactismo. La SEP determinó, para alcanzar óptimos resultados, que los promotores bilingües fueran originarios de la misma comunidad y radicaran en ella (*El Sol de México*, septiembre 1o. de 1988).

Como se observa por esta escasa información, la SEP mantenía la orientación bilingüe-bicultural para los niños indígenas, aunque la asoladora crisis financiera del país impedía apoyar con mayores recursos la educación indígena.

2. EL ANALFABETISMO RURAL

En 1983, el diagnóstico del Programa Nacional de Educación manifestaba que el analfabetismo representaba el 13% de la población adulta y la estrategia era reducirlo al 4% para 1988. Por tanto, era preciso alfabetizar a 4.1 millones de adultos entre 1984-88. Con este objeto, se alfabetizaron 636 000 adultos en 1984 y 709 000 en 1985.

En educación bilingüe y bicultural se observó la política de conservar la identidad de las comunidades y evitar la destrucción y sustitución cultural, con la mejora de la calidad de la enseñanza y la participación de las etnias.

Se equiparon 524 albergues; se dotó de medicinas y asistencia médica a 1 215 albergues y se elaboraron y se difundieron programas radiofónicos con temas de educación bilingüe y bicultural.

La SEP constituyó e instaló un grupo de trabajo con la responsabilidad de producir un nuevo modelo de educación en el medio rural que rescatara los principios de la educación integral y previera las modificaciones en las materias curriculares. El grupo estableció los criterios para ajustar el plan de estudios, los programas, la metodología y los aspectos de la organización escolar a las necesidades de la comunidad.

El acervo cultural de maestros y educandos en el medio rural se elevó con la instauración de 20 000 bibliotecas comunitarias de 300 títulos cada una; 10 000 paquetes de material didáctico para apoyar la enseñanza de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Se autorizó la creación de 3 821 plazas de maestros, decisión que redujo en 50% el número de escuelas unitarias cuya suma era, en 1984, de 7 820 (AGN, MMH-SEP *Informe de resultados*, crónica parcial, 11.01.00 cap. 4, exp. 2).

Con todo, el analfabetismo se agravaba en las regiones rurales con sus cinco millones de analfabetos. Ignacio Díez Hidalgo, del INEA, reveló que uno de los factores que impedían acelerar la alfabetización en México era que el 35% de la población se negaba a declararse abiertamente analfabeta. Otro 10% era de edad avanzada, a quienes no interesaba el servicio o carecían de tiempo para tomar clases (*UnomásUno*, febrero 24 de 1985).

El analfabetismo rural se distribuía desigualmente en el territorio nacional. Oaxaca, a pesar de la labor de los promotores bilingües en la entidad,

tenía un 80% de analfabetismo en las zonas indígenas. La incomunicación y el caciquismo agravaban la marginación (*El Universal*, mayo 15 de 1985).

En Chiapas, otro de los estados con mayor índice de analfabetismo, el INEA usaba la técnica de Paulo Freire de alfabetización liberadora. El diario señalaba que el ILV impedía los programas del INEA. El ILV funcionaba más como doctrina religiosa y venía a constituir un colonizaje. Llegaba a una comunidad y, a modo de una secta, la dividía y la inclinaba a oponerse al INEA (*La Jornada*, mayo 24 de 1985).

A pesar de estos ingentes esfuerzos, todavía era analfabeto un 10.5% de los mexicanos y 14 millones carecían de primaria, dato que impulsó al Estado a realizar una intensa y efectiva campaña de alfabetizar a un millón de personas en cada uno de los restantes años del sexenio. Y así lo reafirmaba *El Día* (diciembre 7 de 1985). Según el director del INBA, Fernando Zertuche, la alfabetización era un programa social de primera magnitud (*El Sol de México*, diciembre 6 de 1985).

Sin embargo, este objetivo nunca se cumplió, especialmente en el campo, con sus aldehuelas de 500 a 2 000 habitantes, las distancias entre unas y otras, la multitud de lenguas y la misma naturaleza montañosa del territorio. El Censo de 1990 desmintió con sus fríos datos la pretendida disminución del analfabetismo en el sexenio 1982-1988. Aquél aún era de 12.4%..

3. LAS NORMALES RURALES¹

Las escuelas normales rurales requerían una reestructuración. Estas instituciones habían experimentado un retroceso en los últimos años. Por tanto, era urgente darles nueva vida y rescatarlas de la crisis, marginación y atraso, y lograr que su renovación global e integral respondiera a las condiciones de los maestros del campo.

Las escuelas normales rurales nacieron en 1922 y se multiplicaron en 1938-1939, convertidas en escuelas regionales campesinas. En 1987 era urgente, preservando sus valores fundamentales, renovar sus estructuras y ele-

¹ AGN, MMH-SEP, *Escuelas Normales Rurales*, Crónica Presidencial, 11.05.04, c. 14, e. 11.

varlas de rango, llevándolas al nivel de la educación superior, para ponerlas a tono con los actuales requisitos académicos.

Desde luego, la educación normal rural debía ajustarse al precepto que establece: “La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el nivel de licenciatura” (Acuerdo presidencial, marzo 23 de 1984).

El mandato legal señalaba también que las actividades de la educación superior y, en particular, las de la licenciatura, se realizarían a partir de tres funciones fundamentales: docencia, investigación y difusión de la cultura (Ley para coordinar la educación superior). Consecuentemente, con estas finalidades Reyes Heróles acordó: 1) constituir, sin apartarse de los valores, principios e ideales del normalismo mexicano una amplia red de instituciones educativas para el campo, las cuales deberían operar coordinadamente, de modo que hubiese entre ellas la articulación, congruencia, complementariedad e integración requeridas, tanto con el subsistema de educación normal como con el sistema educativo nacional; 2) destinar, para los efectos de tal acuerdo, a centros de bachillerato pedagógico los 17 planteles que alojaban las escuelas normales rurales y establecer un conjunto de centros educativos que serían las nuevas escuelas rurales. Estas operarían a partir de un nuevo perfil con características diferentes de las que tuvieron hasta el pasado junio.

El proyecto de estructuración y organización implicaba la debida articulación de todos estos centros educativos, de suerte que ésta se realizara, tanto en sentido vertical como en el horizontal, permitiendo así dar congruencia, prolongación y mayores perspectivas a la obra de maestros y estudiantes, así como a la de los planteles respectivos.

La articulación mencionada comprendía una línea de avance progresivo de los centros de bachillerato pedagógico a las escuelas normales rurales propiamente dichas, para comenzar la licenciatura. Y, si después el estudiante lo deseara, iniciar los estudios de posgrado: especialización; maestría y doctorado, que se les podría ofrecer atendiendo a la problemática educativa del campo y las correspondientes necesidades del país.

Respecto de la articulación horizontal, dependía ésta, primero, de la consistencia y calidad del trabajo académico y cultural de los centros de bachillerato pedagógico que permitirían a los egresados inscribirse como becarios en alguna de las nuevas normales rurales; en segundo lugar, y cuando así les

conviniera, en los planteles más cercanos y que mejor respondieran a sus intereses para cursar la licenciatura de su agrado, en educación preescolar, educación especial (seis carreras); educación media (siete carreras); educación física y entrenadores deportivos. Del mismo modo, podrían inscribirse también como becarios en alguna escuela normal federal (Centros Regionales de Educación Normal), escuelas normales urbanas y escuelas normales experimentales, para cursar la licenciatura en educación preescolar o la de primaria.

Asimismo, aunque ya sin beca, podrían seguir en las universidades o instituciones equivalentes la carrera que prefirieran.

Los 17 planteles que ocupaban las escuelas normales rurales quedarían como centros de bachillerato pedagógico exclusivamente, los cuales seguirían operando bajo régimen de internado. Estas instituciones se reorganizarían convenientemente, para cumplir los objetivos esenciales dentro del sistema educativo.

Con apego a la mejor tradición de trabajo de las escuelas normales rurales y conservando la filosofía y los valores esenciales que les dieron origen, eficacia y prestigio, se establecería un conjunto de centros educativos de nueva creación –las nuevas escuelas normales rurales– mismas que atenderían a los jóvenes estudiantes egresados de los centros de bachillerato pedagógico.

La nueva escuela normal tendría un perfil diferente, apegado a las características estructurales del modelo históricamente conocido, pues se trataba de asegurar el pleno cumplimiento de las tres funciones sustantivas que les asignaba la ley. Su régimen sería de externado y carácter mixto, doble turno, ubicación apropiada, y las demás condiciones climatológicas, de comunicación, de servicios públicos eficientes, para su localización. Los alumnos que asistieran a esas escuelas tendrían becas en efectivo y gozarían de una política general de incentivos y estímulos. Las nuevas escuelas normales rurales serían las siguientes: Ciudad Cuahémoc, Champotón, Camp.; Fresnillo, Zac.; Ciudad Hidalgo, Mich. y Huejutla, Hgo.

Sólo se recibiría a los egresados de los centros de bachillerato pedagógico que funcionaban en los 17 edificios en donde operaban hasta julio último las escuelas normales rurales. Desde luego, podrían inscribirse en otras escuelas normales federales del subsistema, para seguir la carrera que más les conviniera.

Más de 80 planteles educativos federales de diverso carácter y 18 licenciaturas estarían a disposición de quienes quisieran inscribirse en ellas. Se

anunciaba asimismo que se crearía una escuela normal rural para educadoras de acuerdo con todas las exigencias establecidas por las disposiciones presidenciales (Noguera Salazar, Director General, agosto 6 de 1987) (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, escuelas normales rurales 11.05.04, cap. 14, e. 11.).

La iniciativa de elevar la educación normal a educación superior, adecuada aparentemente, resultó desastrosa. Primero, porque permanecieron los mismos maestros cuyo nivel de conocimientos habría sido difícil modificar y, segundo, por haber desalentado la demanda. Los jóvenes prefirieron otras licenciaturas que les aseguraban mejor ingreso (véase el capítulo XVIII, 3).

4. EL PROBLEMA INDÍGENA²

Para completar el tema de la educación indígena, conviene relatar el estudio de Irena Majchrzak (1988), quien abandonó los instrumentos científicos de los sociólogos: encuestas, aplicación de fórmulas estadísticas y modelos teóricos; se expuso con ánimo abierto al choque de culturas, “al azar del encuentro humano siempre único”; y se convirtió en observadora, atenta, respetuosa y sensible, tanto de la situación como de los rostros, las miradas, las sonrisas, las palabras, “el modo de estrechar la mano y el abrazo”, cuando se da.

Según la investigadora, detrás de la problemática educativa de cada grupo étnico, se asomaba la problemática existencial de la nación: la identidad nacional de todos los mexicanos. Irena percibió el problema, en general, como un problema político, moral, sociológico y psicológico, cargado de sentimientos y resentimientos, de nostalgias y rencores, de orgullo y sueños.

La política nacional hacia los indígenas había sido durante muchos años de aculturación e integración a la vida nacional. Así, se creía darle solidez a la nación mexicana. Los ideólogos contemporáneos condenan por etnocida esta política.

En la década de los setentas, el gobierno abandonó su política de aculturación e integración y declaró una política de participación de los gru-

² Sobre este tema véase la obra de G. Bonfil Batalla. *México Profundo*. México: Editorial Grijalbo, 1989.

pos indígenas en la vida nacional con sus culturas e idiomas étnicos. El gobierno reconoció que, si los cambios individuales, según la psicología moderna, son lentos, mucho más lo serían los de todo un grupo humano, en el cual existen elementos de fijación tan importantes como los valores culturales, el deseo de conservar los rasgos particulares de los diferentes grupos humanos, y de rescatar las riquezas culturalmente abandonadas desde hacía mucho tiempo.

La nueva política creó un sistema de educación para los niños indígenas basado en dos elementos fundamentales: 1) la enseñanza escolar en los primeros grados de la primaria se haría en idioma vernáculo. La SEP desplegó un esfuerzo extraordinario para elaborar libros elementales en 40 idiomas vernáculos y en más de 100 variantes dialectales. El español, como lengua secundaria, se introduciría cuando ya los alumnos supieran leer y escribir en su propia lengua; 2) Así, se creó un nuevo gremio profesional, dentro del magisterio mexicano, de maestros bilingües, quienes llegaron a ser casi 25 000. El control de este programa tan ambicioso quedó a cargo de la recién creada Dirección General de Educación Indígena.

La idea de enseñar en la lengua materna se propuso tanto como protección para la sobrevivencia del grupo étnico respectivo como por el respeto al mundo interior del mismo niño. De esa manera, se conseguía mantener tanto el valor espiritual de la lengua vernácula como el valor práctico de la lengua española en el programa escolar de los pueblos indígenas.

En todo este programa, se consideraron con especial cuidado las técnicas bilingüe y bicultural, citadas juntas como gemelas inseparables y, siempre, en el mismo orden: primero bilingüe y después bicultural. La expresión bilingüe alude a una persona que domina dos idiomas. En términos escolares, es un programa que promueve el aprendizaje de otra lengua, además de la materna. La expresión bicultural se desliza por la puerta abierta con su palabra gemela y pasa a su lado acompañándola, agregándole un poco de fuerza y un poco de sabor, pero sin defender su misma importancia por separado. La enseñanza bilingüe se introdujo desde el tiempo del general Cárdenas, cuando los etnólogos lingüistas Morris Swadesh (1909-1967) y Maxwell D. Lathrop establecieron que era necesario el aprendizaje de la lengua propia para que el niño estuviese dispuesto a aprender el español (véase Vol. 3, 1988, pp. 71-72). En los últimos años, la SEP ratificó y subrayó el aprendizaje de la lengua ma-

terna y la lengua nacional, de suerte que el niño llegara a dominar igualmente bien las dos.

Nadie duda de que es mejor saber dos idiomas que uno solo. ¿Podría plantearse lo mismo con respecto al biculturalismo? ¿Sería posible medir éste? ¿Cuáles serían sus indicadores? Tampoco se había aclarado a qué clase de sustantivos se le podría atribuir el adjetivo bicultural: ¿a las personas? ¿a las situaciones? ¿al modo de enseñar? Es evidente que los dos calificativos no siempre van juntos: una persona puede ser bilingüe, trilingüe o multilingüe sin cambiar su cultura.

Los conocimientos lingüísticos se agregan sin influirse mutuamente. No sucede lo mismo con los conocimientos culturales o con las diferentes formas de participación en una u otra cultura. Las experiencias se entrelazan, se influyen unas a otras y dan como resultado una composición sintética muy particular. En ocasiones, las nuevas experiencias culturales enriquecen al individuo. Otras veces, en cambio, su función es destructiva. Aquí surge la pregunta: ¿cuáles son los elementos de las diferentes culturas que pueden agregarse unos a otros sin crearle al niño un conflicto de conciencia? ¿Cuáles son, por otra parte, los que se oponen entre sí, resisten mutuamente su asimilación y, en caso extremo, se destruyen, dejando al individuo en un estado de anomia, de vacío cultural y de confusión? ¿Cuáles serían en fin los elementos indispensables de un programa de educación bicultural?

Para contestar estas preguntas, podría decirse que la convivencia sería posible en el ámbito folklórico, de las costumbres y de las manifestaciones culturales. Los alumnos podrían bailar bien las diferentes danzas, conocer los mitos y los cuentos distintos, aprender las varias técnicas para cocer el barro, etc. Lo bicultural significaría en estos casos el programa nacional difundido en todo el país, enriquecido por elementos de alguna de las culturas étnicas: mazahua, mazateca, zapoteca, etc. Se integrarían dos culturas: la nacional y la de una etnia particular. La escuela transmitiría, en las regiones indígenas, las culturas indígenas al lado de la cultura nacional. Tal modo de entender el término bicultural se llamaría indigenista, pues parte de la variedad de los grupos étnicos autóctonos. Pero existe otro significado de la cultura indígena: denota una realidad cultural esencialmente contrapuesta a la cultura nacional, descendiente de la civilización occidental.

Guillermo Bonfil (1988) distingue claramente los conceptos de cultura y

civilización. Diversas son las culturas indígenas, pero una la civilización india común, en toda Latinoamérica, a todos los grupos étnicos. El concepto de civilización olvida lo folklórico, lo particular de un grupo étnico, y se centra en el contenido filosófico de todas las culturas, en el universo de sus valores y creencias de los pueblos indígenas, en su simbología colectiva y su subconsciente.

En este sentido, no puede haber integración. Los valores indígenas y occidentales están en pugna. Sus visiones del mundo son opuestas. Dentro de la civilización india, no hay lugar para conceptos tales como racionalismo, progreso, individualismo y éxito personal, todos ellos ligados a la idea del tiempo lineal.

Mientras los ideólogos indigenistas parten supuestamente del principio del relativismo cultural (todas las culturas son igualmente buenas y merecen respeto), los ideólogos indios rechazan tal relativismo y afirman la superioridad de la civilización india que, según ellos, brilla en el campo de los valores éticos. Estos subrayan el valor de la solidaridad humana ante el egoísmo: de la vida comunitaria, en convivencia con la naturaleza, contra la vida urbana, en conflicto con el medio ecológico; del individuo, concebido como parte del universo cósmico, contra el individuo que se desarrolla en pugna con la naturaleza y en competencia con otros seres humanos.

Así considerada, la problemática de la educación escolar indígena se presenta mucho más compleja de lo que pudiera pensarse, pues la escuela misma impone por su carácter valores considerados fundamentales para la civilización occidental contemporánea, sin estar explícitamente expuestos en los programas de enseñanza. Podría decirse que pertenecen al currículo oculto (Majchrzak, 1988).

El primero de estos valores es el éxito "individual". La escuela primaria premia el éxito: el que sabe pasa al siguiente grado, el que no sabe se queda en el mismo. Se califica a los alumnos, se les diferencia y aun se les estratifica con base en el logro individual.

Desde 1960 se trató que el promotor y el maestro bilingüe fueran los autores de la acción indigenista. Desde ese momento, el número de personas procedentes de comunidades indígenas y encargadas del trabajo educativo en sus respectivas tribus alcanzó los 25 000.

Ellos tienen la tarea de seguir como puente de comunicación entre los

símbolos y valores de la sociedad nacional y de sus comunidades natales. Formados por los antropólogos, se convirtieron en objeto de la más grande esperanza para algunos de ellos, pero también de solícita observación, de crítica y de decepción para otros.

Desde hacía pocos años, dejaron oír su voz. Ellos mismos tomaron la palabra para expresar sus propios conceptos, su forma de pensar, su ideología, su crítica a la realidad política del país y al sistema educativo. En 1977 formaron la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas y Bilingües, A.C. (ANPIBAC) y, a partir de ese momento indigenista (para los indígenas), está acompañado e impugnado por el movimiento indianista de los indios.

Estos maestros rescataron el término “indio”, cargado antes de desprecio, humillación y segregación racial y lo dotaron de orgullo, solidaridad, pertenencia a la etnia y, también, de rabia e indignación.

Mientras el término “indígena” acentúa la variedad étnica, cultural y lingüística de la población –atada a las normas tradicionales y separada de la sociedad nacional–, la palabra “indio” acentúa lo común en el destino y en las experiencias históricas de esta población. El “indio” es el “indígena”, más toda su experiencia de sumisión, de explotación y de humillación recibida en los siglos de conquista. Y como la experiencia colonial era común, la palabra “indio” indica más que otra cosa el “status” social en la sociedad global.

Mientras la palabra “indígena” se conserva en el lenguaje científico y objetivo, la palabra indio está cargada de sentimientos. Hasta hace poco los ladinos, la usaron como invectiva. Los profesionales la emplean ahora con otro matiz: el de autodefinición.

Según la definición de “indios” de Alfonso Caso (1958), los maestros bilingües ya no son indios; su campo de actividad no es la comunidad; se desenvuelven en un campo mucho más vasto: el trivial, el interétnico y, por fin, el nacional. Se distinguen de sus vecinos en las comunidades natales por la escolarización adquirida, el sueldo fijo que decide su estilo de vida, los conocimientos y el modo de concebir el mundo.

Deberían haberse integrado totalmente, por su grado de aculturación, a la sociedad nacional, tal como sucedió con miles de personas que abandonaron sus comunidades para vivir en otros lugares. Pero no aconteció con este grupo lo mismo que con los otros. Es un grupo profesional formado que creció rápidamente. La enseñanza recibida de la SEP y de otras instituciones edu-

cativas les sirvió de base para un aprendizaje mucho más completo sobre la situación del indio y de la misión política que ellos desempeñan (Majchrzak, 1988).

Ellos establecerán un nuevo criterio para los próximos censos de población –el de la autodefinición. Desde hace muchas décadas se discutía la indianidad del individuo: ¿el idioma?, ¿el tipo de alimentación?, ¿el andar descalzo? En la época en que Irena realizó su estudio, los asistentes al curso piloto del programa de formación profesional de etnolingüística obtuvieron sus títulos de licenciados. Fueron 53 seleccionados de siete grupos indígenas: náhuatl, maya, purépecha, totonaca, otomí, zapoteco y mixteco. Todos ellos trabajaron antes como maestros bilingües en el sistema educativo; todos concurren al curso con mucha experiencia propia y mucha inquietud. El curso duró tres años y tuvo lugar en los edificios del CREFAL, en Pátzcuaro.

¿Qué se ha hecho en el plano cultural respecto de la enseñanza? El Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) ofreció, en convenio con la SEP, un apoyo extraescolar a los niños. Esta enseñanza se fundó en los principios metodológicos de María Montessori;³ el aprendizaje mediante el contacto de cada niño, a su propio ritmo, con el material didáctico. Además, se insistió en el respeto a las diferencias individuales y se acentuó el sentimiento de identidad; se empleó el material adecuado para ellos, de acuerdo con los elementos procedentes de su medio y su cultura; petate, cañita, guano y semillas. El guano de las palapas donde se propicia el ambiente Montessori también remitía al contexto de la cultura chontal.

El trabajo de los guías (término con el cual se designa a los profesores de Montessori) se realizó sucesivamente en los albergues, pero todos los maestros de educación indígena del estado de Tabasco recibieron entrenamiento para elaborar el material didáctico y aplicar el método dentro de las capacidades e iniciativas de cada uno. Los resultados del programa fueron notorios:

³ En la ciudad de México existía desde 1973 el Centro de Educación Integral para niños de zonas marginadas, fundado por Yolanda del Valle y un grupo de colaboradoras. Adaptaron el método Montessori y el material (usaron corcholatas, cajas de cerillos, etc.); prepararon guías entre las niñas mayores del mismo medio y obtuvieron resultados alentadores: sus niños de preescolar superaban a los de la primaria oficial (véase la *Memoria del Centro de Educación Integral*, 1973-1978).

en 1987, de cada 100 niños que entraban a primero en 1981 salieron de sexto únicamente 21 en otros estados, en Tabasco, 43.

Majchrzak, (1988) relata también el descubrimiento de la posibilidad de enseñar a leer y a escribir partiendo del nombre propio, el cual no cambia al usar otro idioma. El sujeto conoce en esa palabra todos los sonidos perfectamente, ya que convive con ellos desde su nacimiento. Irena recomienda asimismo al maestro atacar de una vez todo el alfabeto, es decir, dar a los niños una enseñanza sincrónica de las letras sueltas del nombre del alumno, con las cuales trabajaría como con un alfabeto móvil. Luego, vendría la etapa de socialización: los niños, por parejas, unirían sus letras, descubrirían sus semejanzas y particularidades y formarían otras palabras.

En 1977, se organizaron exposiciones de las obras plásticas de los niños indígenas llamadas “arte albergue”. La exposición se presentó primero en la SEP y luego en la Galería el “Jaguar Despertado”. Los artistas Adrián González Cruz, Marcos Kurtycs, Gustavo Pérez Monzón y Leandro Soto trabajaron con los niños para estimular su propia creatividad. Los visitaron en los albergues, convivieron con ellos en su vida diaria y los iniciaron en el uso del lenguaje plástico. Transformaron en objeto de arte la piedra pómez, las hojas de maíz, las conchas y todo lo que lanza el mar, crea la tierra o desecha el hombre. Así surgieron siluetas de Boks –sobrenaturales en la mitología chontal–, figuras de animales conocidos o imaginarios y muñecas para jugar.

La obra de Majchrzak (1988) concluye subrayando, primero, la necesidad de que la escuela proteja la indianidad del niño indio, es decir, los valores de la civilización india y de la cultura del grupo étnico a la que pertenece el niño, y recomienda desplegar los esfuerzos posibles, para evitar que el individuo rechace su pasado. Al contrario, insiste en inculcarle como timbre de orgullo el que su propia etnia pertenezca a la nación mexicana. Sugiere además tomar en cuenta la indianidad del indio, no solamente en la esfera del idioma, sino también en otras esferas: la arquitectura escolar (aulas rectangulares de cemento en lugar de las sabias palapas circulares con techo de guano, más apropiadas para el clima tropical) y, sobre todo, su contribución a revalorar los propios usos y costumbres; la forma de dormir y de alimentarse (literas dobles, unas sobre otras, con gruesos colchones, que colocan al niño entre el calor de dos colchones, en vez de los frescos petates colocados sobre camas de madera); la organización artificial de la vida diaria en los interna-

dos, tan diferente de su vida libre en el campo, siempre en contacto con la naturaleza; y los destructivos libros de texto (con ilustraciones realistas, ajenas al lenguaje mágico en el que se expresa la imaginación de la población india), en lugar de procurar que los mismos indios los elaboraran en su lenguaje artístico.

En resumen, la preocupación fundamental del sistema escolar debería ser no destruir ni devaluar los valores de la vida autóctona; sus patrones arquitectónicos y los patrones de la vida cotidiana. Además, el sistema escolar había de buscar reforzar el respeto absoluto del niño a su mundo interior. Necesariamente, el mundo interior de un niño indígena es indígena. Así, surge el sistema de la palapa, donde niños y maestros se encuentran cara a cara, donde están presentes y colaboran los adultos junto con los niños de diferentes edades (en lugar de colocar los bancos en filas y a los niños sentarlos uno detrás de otro, dando a su vez la espalda a los demás. Toda una vida detrás de una espalda y dándole la espalda a otro).

Se requiere despertar la conciencia del lugar donde viven el alumno y su familia. Con el mapa físico, que no debe faltar en toda escuela, el alumno podría adquirir una imagen integral del territorio nacional y también una visión geográfica del mundo. Así, podría tener presente la relación entre su comunidad y el mundo, desde distinto punto de vista: geográfico, histórico, comercial, económico, lingüístico, etcétera.

Por último, es menester crear, junto con la escuela, una biblioteca como otro medio de contacto entre el alumno y la cultura universal. Hasta ahora, el sistema escolar tuvo tendencias totalitarias, funcionó como si fuera la única fuente de toda sabiduría, como si lo que no aparece en los libros de texto fuera inexistente.

En general, nuestros libros ignoran toda la sabiduría preescolar del niño. Por tanto, las bibliotecas escolares deberían estar compuestas no tanto por libros de consulta, sino por lecturas de diversión: cuentos bellos, fantásticos, interesantes, cuyos temas invitarían al niño a hacer el esfuerzo de aprender el alfabeto (Majchrzak, 1988).

5. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS⁴ Y EL INEA

La atención educativa a los adultos no era nueva; se practicó en las Misiones Culturales, desde 1929 y luego con los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), creados en 1965 (Schugurensky, 1992, p. 353).

La Ley Nacional de Educación de Adultos (1975) institucionalizó un modelo de educación para este sector de la población. El artículo 2o. de dicha Ley define la educación de adultos como “una forma de educación extraescolar, basada en el autodidactismo y la solidaridad social, para incrementar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre sectores de la población”. Sus objetivos son:

1) Dar oportunidad de alcanzar un grado de conocimientos y habilidades equivalente a la educación general básica.

2) Fomentar la educación permanente mediante el estudio de todo tipo de especialidades y actividades, capacitar en y para el trabajo, y formar profesionalmente.

3) Promover el autodidactismo.

4) Desarrollar aptitudes físicas e intelectuales, y una conciencia crítica.

5) Elevar los niveles culturales de sectores marginados de la población, con el fin de que participen en un desarrollo compartido.

6) Propiciar la creación de una conciencia de solidaridad social y fomentar el mejoramiento de la vida familiar, del trabajo y la vida social (Schmelkes, s.f., p. 42).

La Ley señalaba asimismo la importancia de tener acceso a la educación, parte del valor que se le da al “saber”. Los siguientes comentarios amplían este punto: “el saber nos permite ser alguien; significa combatir la ignorancia ante un conocimiento que los hijos ya tienen; es medio para defenderse ante abusos y estar en capacidad de reclamar derechos; elemento necesario para obtener un certificado y lograr mejor empleo o ascenso escalafonario” (Lella, 1988, pp. 19-23).

⁴ Según la UNESCO, analfabeto es el individuo mayor de 15 años que ignora la lectura de su lengua (F. Larroyo. *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. México: Editorial Porrúa, 1982).

Al releer la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que admite la educación como un derecho, se advierte el proceso seguido para la definición de la “Educación Básica de Adultos”. Esta debía ser un ciclo elemental de educación para todos, gratuita y accesible. Luego, se añadió: “no sólo debe capacitar en destrezas culturales mínimas, sino también preparar para el estadio superior, el trabajo y la vida cívica”.

En 1980, en el Congreso de Educación de Adultos celebrado en São Paulo, se definió ésta como capacitar al adulto para comprender un mundo en constante evolución, con el objeto de ayudarlo a participar de manera responsable y creadora en su construcción.

Finalmente, en Nairobi-Kenya, la UNESCO definió la educación básica de adultos como la comprensión crítica de los problemas del mundo contemporáneo, la cual desarrolla la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad y mejoramiento de la relación del hombre con su medio físico y cultural. Estimula también, al mismo tiempo, la capacidad y pleno desarrollo del sujeto (Schugurensky, 1992, p. 354).

La Ley Nacional de Educación para Adultos recurrió para su operación al Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE), creado en 1972, cuyas tareas fueron: elaborar los textos de educación básica para adultos, y operar el sistema abierto de educación en el Programa de Primaria Intensiva para Adultos (Ezcurra, 1980, pp. 6 y 28).

Se consideró excelente este tipo de enseñanza abierta, con el fin de distribuir mejor las oportunidades educativas, ante la demanda creciente de educación debida a la explosión demográfica.

La misma Ley favoreció el desarrollo del Plan Nacional de Educación de Adultos (anterior a la Ley, 1975) (*Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, s.f., 3, pp. 618-620), el cual funcionaría a través de cinco modalidades: a) la campaña de alfabetización; b) el programa de educación primaria para adultos, en tres niveles y cuatro áreas: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales; incluía asimismo 12 textos gratuitos; c) el programa de educación secundaria para adultos, con tres niveles, cuatro áreas y 12 textos gratuitos; d) el sistema de círculos de estudio; e) el sistema de evaluación y certificación. Para cada nivel y área, según el ritmo personal de avance, los exámenes se ofrecerían en todo el ámbito nacional cada dos meses.

El certificado tendría el mismo valor que el del sistema formal, con el fin de que el estudiante pudiera proseguir sus estudios en cualquier modalidad educativa (Schmelkes, s.f., p. 143).

Finalmente, esta ley requirió, para lograr sus objetivos, de otro organismo y así se estableció en agosto 31 de 1981 el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), el cual se convirtió en el centro unificador de las múltiples acciones de educación de adultos, carentes anteriormente de unidad orgánica.

El INEA asumió la meta del proyecto principal de educación de la UNESCO en América Latina, de eliminar el analfabetismo antes de finalizar el siglo, así como dar prioridad a los grupos más marginados de la población (Schmelkes, s.f., p. 147). Sus programas eran: a) la alfabetización, al que se le otorgó mayor importancia; b) la educación básica, de cuyo programa se responsabilizó el INEA cuando ya se usaban textos y operaba todo un sistema con una eficiencia terminal (1988) de 10% en primaria y 21% en secundaria. Atendía a 1.5 millones de adultos, es decir, a un veinteaño de la demanda potencial (Schmelkes, s. f., p. 153); c) promoción cultural; d) capacitación para el trabajo.

Las dos últimas tareas del INEA se mencionarían ampliamente más adelante; éstas tenían tres formas para atender al alumnado: círculos de estudio, individualmente, o a través del radio y la televisión.

El INEA propuso como sistemas de enseñanza el de la modalidad abierta. Se presentó así como un proyecto innovador (aunque el CEMPAE venía aplicándolo en la enseñanza media superior), con horarios diferentes, modalidad “no presencial”, con textos adecuados para adultos y con la oferta del “mínimo de educación”, para garantizar que el alumno se incorporara a la vida activa de la nación (Schugurensky, 1992, p. 353). El INEA se dirigía a una población mayor de 15 años de edad; el acceso limitado de la escuela; contaba también con diferentes tipos de alumnos: campesinos, obreros, jóvenes, adultos, desempleados, subempleados, mujeres, indígenas, etc.; se abría a alumnos con diferentes necesidades educativas: alfabetización, primaria, secundaria, capacitación para el trabajo, capacitación para conseguir mayor participación social, etc.; se dirigía a trabajadores que se desenvuelven en un mundo concreto, poco habituados a la abstracción; se ofrecía a personas inseguras para afrontar situaciones de aprendizaje y autodisciplina; tenía en

cuenta a miembros de familias quienes se sacrificaban para que los hijos estudiaran; acogía más a la población joven, por su carácter compensatorio respecto al sistema regular y recibía una mínima parte de su demanda potencial; funcionaba como otro sistema tradicional, a pesar de presentarse a modo de innovador y ser de los más deficientes; tenía una baja tasa de escolaridad entre sus egresados; registraba un alto índice de deserción; empleaba un mismo texto para el campo y la ciudad, incluso con alumnos del sistema escolarizado; y descuidaba el desarrollo de habilidades para la formación del autodidacta (Ezcurra, 1980, pp. 69-71).

Schugurensky (1992, p. 357) resumía en tres estas características:

1) Propedéutica: los contenidos no estaban al servicio de una función específica, sino que se concebían como un medio para alcanzar conocimientos de niveles superiores, a semejanza de la educación para niños.

2) Compensatoria o supletoria: era una segunda oportunidad de acceso al mismo servicio. Pese a concebirse como una estructura flexible, se convirtió en el sistema escolarizado, el cual define los niveles de conocimiento y tiene un carácter más supletorio que alternativo en la enseñanza formal.

3) Cercana al sistema formal. Si bien se repetía que la educación para adultos pertenecía a la modalidad extraescolar o no formal, era realmente formal. La relativa flexibilidad en tiempo y espacio no era suficiente, pues sus contenidos universales con metodología directiva, su función como prerequisite para niveles superiores, sus mecanismos de evaluación y acreditación eran similares a la enseñanza escolarizada.

Otros autores señalaban entre las características del INEA: 1) fomentar el autodidactismo, aunque de manera deficiente; 2) tener asesores en constante rotación, pese a ser piezas claves; 3) ofrecer pocas horas de asesoría; 4) favorecer la memorización mecánica, estimulada por los exámenes, al exigir párrafos al pie de la letra como prueba de avance (Lella, 1988, p. 29).

Otras deficiencias del sistema se enlistan a continuación: 1) falta de estabilidad; 2) poca duración de programas; 3) carencia de planificación, evaluación y rigor escolar; 4) poca claridad de éxitos y fracasos; 5) falta de alternativas curriculares; 6) uso de un mismo modelo para todo el país; 7) empleo exclusivo del aspecto cognoscitivo y descuido del psicomotor y el afectivo; 8) mayor importancia a la cobertura que a la calidad; 9) presupuesto insuficiente, cuya mayor parte se asignaba a los niveles superiores de enseñanza y

zonas geográficas más desarrolladas, sectores que presionaban más por recibir el servicio; 10) carencia de respuestas a intereses y posibilidades de los educandos; 11) reproductor de los peores aspectos de la educación tradicional como el memorismo y la disociación entre teoría-práctica; 12) reconocido como un saber de segundo orden; 13) pocas facilidades para usar instalaciones educativas existentes; 14) problemas de acceso a libros de texto (incompletos o rechazados); 15) índices de ineficiencia más altos que en el sistema escolar para niños; 16) índice de reprobación de 75% (1986); 17) deserción del 50% y 61%; 18) problemas de promoción mal orientados para los sujetos: 75% de los alumnos eran obreros y empleados; 19) demanda potencial en educación básica para adultos (1986) de seis millones de analfabetos; 13 millones de adultos con primaria incompleta; siete millones de adultos con secundaria incompleta; 20) de 26 millones de adultos –el 72.24% de la población mayor de 15 años– se atendió sólo al 5% del total (Schugurensky, 1992, p. 355). Se expidieron 28 403 certificados de primaria (16.6% de los inscritos); 41 378 certificados de secundaria (10.6% de los inscritos). La relación entre certificación y demanda potencial fue de 0.093% (Schugurensky, 1992, p. 355).

Sylvia Schmelkes (s.f., p. 152) señala, por su parte, las siguientes deficiencias del sistema: 1) la población atendida se encuentra dispersa y en extrema pobreza; 2) el programa presenta problemas internos en su estructura y operación, tales como planeación deficiente en el ámbito central; importuna información sobre avance pragmático en el ámbito regional; inadecuado material didáctico; deficiencia en capacitar al personal y en el sistema de seguimiento de grupos alfabetizados; alta rotación de agentes que lo operan; dificultad para adaptarse a las características geográficas nacionales, sobre todo para la distribución del material; supervisión y adaptación a grupos destinatarios; problemas de organización en oficinas regionales; insuficiente retroinformación central sobre iniciativas regionales; modelo educativo diseñado para una campaña temporal de alfabetización que se convirtió en permanente; 3) poca atención a población indígena. Hasta 1987 se elaboraron seis textos en lenguas indígenas (de 16 que se pensaba atender); 4) poco cuidado de la población migrante, con empleos temporales. De 1983 a 1985 se desarrolló el único proyecto del INEA para atender a cortadores de caña.

La Dirección de Educación Básica del INEA evaluó, por su parte, el programa 1982-1986 e identificó como sus principales limitantes: 1) deficiente organización y secuencia didáctica de áreas de aprendizaje; 2) pobre estructura de los libros que favorecía la memorización; 3) conocimientos presentados como algo acabado e inmutable; 4) nulo fomento del análisis y de la reflexión; 5) dedicación a memorizar en un 50% de alumnos (Schugurensky, 1992, p. 356); 6) réplica de la pasividad del alumno; 7) apariencia de educación abierta en el ingreso, lugar, ideas, peso tradicional en lo escolar (Ezcurra, 1988, p. 36); 8) carencia de alternativas curriculares; 9) atención a la dimensión cognoscitiva del comportamiento con exclusión de la psicomotriz y la afectiva (Lella, 1988, p. 29).

Existen varias propuestas, encaminadas a relacionar horizontal y verticalmente los contenidos de cuatro áreas y tres niveles: en 1982 la SEP elaboró un texto globalizador para primero y segundo de primaria.

El CONAFE, por su parte, propuso al instructor comunitario utilizar textos de primero y cuarto, señalando para cada actividad las páginas a las que podía remitirse en cada texto.

El Centro de Estudios Educativos (CEE), a su vez, propuso en 1985 al INEA una serie de talleres que podían agruparse en ocho módulos: producción, comercialización, trabajo, consumo, salud, vivienda, servicios, y vida comunitaria.

La última variedad fue relacionar las instituciones educativas con centros de capacitación y agrupaciones empresariales, dotados estos últimos de carácter más terminal que propedéutico (Schugurensky, 1992, p. 369).

En relación con acciones concretas, en el sexenio 1982-88, el mismo INEA proporcionó información sobre su labor. Creado en 1981, con el objeto preferencial de dedicarse a la alfabetización de adultos, fortaleció su acción a partir de 1983, cuando el gobierno de la república se comprometió a reducir el analfabetismo al 4% para 1988.

La opción educativa del INEA se ofreció a todo el país, no a modo de campaña, sino como un programa sistemático y permanente (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 8), bajo el nombre de Período de Alfabetización, equivalente en el sistema de educación formal a un ciclo escolar, con duración de ocho meses, y dividido en tres etapas:

1) Prealfabetización: con duración de dos meses. Las actividades que se realizarían en ella serían de planeación, localización e incorporación de adultos, organización de servicios, capacitación de agentes educativos y distribución de materiales didácticos.

2) Alfabetización: duración de cinco meses. Se iniciaría el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo básico; la evaluación del conocimiento y, en su caso, se expediría constancia de alfabetización.

3) Posalfabetización: se efectuaría en el último mes del ciclo, para consolidar los conocimientos adquiridos y promover la continuidad educativa (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 9).

Para la enseñanza de la lectoescritura se aplicaría el método de la palabra generadora, la cual, por no requerir antecedentes pedagógicos de quien la usa, facilita su aplicación. Este método se caracteriza por ser analítico-sintético y promover la participación activa del adulto.

En este método se utilizan 14 palabras generadoras,⁵ seleccionadas por su riqueza silábica, fonética y temática, con las cuales pueden formarse la mayoría de las sílabas del idioma español. Estas palabras, en el orden en que se usaron son: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado y educación (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 10).

Las modalidades de atención son: atención grupal (para ocho adultos, en promedio), radio alfabetización, telealfabetización, alfabetización a población rural (dirigida a comunidades menores de 500 habitantes) y alfabetización a población indígena monolingüe.

El servicio educativo de adultos se promovía en 30 delegaciones estatales, una coordinación de operaciones y un instituto estatal en Quintana Roo. Trescientos cinco coordinadores regionales agrupaban a varios municipios y eran responsables de la supervisión, apoyo y asesoría a agentes educativos (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e.1, p. 11).

La Dirección Técnica, con información del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el INEGI, elaboró las estadísticas.

⁵ Véase Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido* (11a. de.) México: Siglo XXI Editores, 1982.

CUADRO 53*Estado del analfabetismo y alfabetismo*

<i>Años</i>	<i>1982-83</i>	<i>1984-85</i>	<i>1986</i>
Población de			
15 años y más	40 524 541	41 838 178	43 348 504
Total de analfabetos	6 371 780	6 012 324	5 564 907
Índice de			
analfabetismo (%)	14.3	11.1	7.6
Alfabetizados INEA	384 981	492 129	611 855
Alfabetizados por otras instituciones	8 163	2 608	845

(AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e.1, p. 13).

Los adultos alfabetizados (que dominan la lectoescritura y el cálculo básico) en miles:

1982	481.1
1983	511.6
1984	687.2
1985	747.9
1986	1 002.6
1987	845.1

(De 1982 a 1986: AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial* 11.20.03, c.1, e. 2, p. 187; 1987: AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial* 11.20.03, c.1, e. 5, p. 5).

Al finalizar 1986, el número de analfabetos en el país descendió de 6.4 millones existentes en 1980 a 3.6 millones. Por primera vez, en más de 50 años, se logró reducir la cifra constante de seis millones de analfabetos. Consiguientemente, el índice de analfabetismo se redujo a 7.6%. Así, México se situó entre los países con menor índice de analfabetismo en América Latina y el Caribe (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, p. 10).

El INEA, según Latapí (*Proceso*, enero 17 de 1994), inició con buenos augurios y registró aciertos laudables, pero se deterioró al correr de los años: se embotó su capacidad creativa, permitió corrupción en su seno, ser utilizado con fines políticos y se resistió a ser evaluado por instancias externas. Muestra de su ineficiencia fue el anuncio que hizo a fines de 1988, de que el índice de analfabetismo había descendido a 5% (Evaluación de Resultados del Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte, 1982-1988, cuadro 5, SEP, 1988). El censo de 1990 desautorizó esta afirmación, al comprobar que la cifra era 12.4%.⁶ El mismo autor indica que el CEE exhibe al INEA como institución prescindible con el siguiente argumento basado en los datos censales de 1980 y 1990 y en la estadística de la SEP: la población que aprobó el cuarto de primaria (grado escolar que, según la UNESCO, logra una alfabetización irreversible) se incrementó entre 1980 y 1990 en 15 566 362 personas, en tanto que los alfabetizados simples aumentaron durante ese periodo en 11 878 397. Esta cifra significa que el avance en el número de alfabetizados –hechos todos los ajustes demográficos pertinentes– puede explicarse sobradamente por la aprobación del cuarto grado en el sistema escolar.

En 1980, los estados de la república con menor índice de analfabetismo (no inferior al 5%) fueron: Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal. Los de mayor índice: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz.

A finales de 1986 había siete estados con índice de analfabetismo menor del 4% y nueve entre 4% y 6%. Sólo Oaxaca persistía con un índice superior al 20% (en 1980 tenía el 30%); entre el 10% y el 20% se contaban: Guerrero, Hidalgo, Puebla y Veracruz. Los demás lograron abatirlo a menos de 10% (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 1, p. 11).

El INEA ofrecía otros programas, además de alfabetizar y proporcionar primaria y secundaria: atención educativa mediante el Programa de Educación Comunitaria, creado en 1985 con la fusión de dos proyectos anteriores: de Promoción Cultural y de Capacitación para el Trabajo. La prioridad del Programa consistía en atender las comunidades menores de 2 500 habitantes y mayores de 500, así como las comunidades urbano-marginales.

⁶ Véase la obra *Estadística histórica de México*, 1994, p. 95.

El objetivo de este Programa fue desarrollar procesos de educación no formal para mejorar la calidad de vida y fortalecer los niveles de organización y participación comunitaria (Schmelkes, s.f., p. 156), por medio de las siguientes modalidades:

1) Salas de cultura: locales proporcionados por la comunidad para desarrollar actividades educativas, recreativas, de capacitación y de organización de la comunidad.

2) Puntos de encuentro: en zonas urbanas marginadas, donde la comunidad se organiza en grupos de trabajo para mejorar la calidad de su vida.

3) Campamentos de educación y recreación: para jornaleros agrícolas, migrantes y sus familiares, con tareas de alfabetización y educación básica. Se instalaron en concentraciones temporales de más de 100 trabajadores migrantes, cuya temporada de trabajo duraba más de tres meses (Schmelkes, s.f., p. 157).

4) Talleres comunitarios: instalados en comunidades mayores de 2 000 habitantes. Son unidades productivas para satisfacer necesidades de consumo.

5) Capacitación tecnológica en educación básica.

6) Capacitación para la generación de ocupación: para población marginada.

7) Formación para el trabajo: para alumnos en proceso de alfabetización.

Los datos estadísticos al respecto son:

CUADRO 54

Modalidades del programa del INEA

	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Salas de cultura	1 833	2 005	1 923	2 012	1 972	1 974
Talleres comunitarios		2		51	4	32
Capacitación para el trabajo	55 390	92 598	148 102	138 233	146 419	
Cursos	3 533	6 168	11 041		9 945	

Con respecto a 1987 existe un informe más detallado de las actividades del INEA, a través del Proyecto Conjunto de Apoyo a Delegaciones y Coordinaciones Regionales (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e.5, p. 5), basado en el Plan de Capacitación para Agentes Institucionales y Operativos y Ejercicios Estructurales para Capacitadores (con la formulación de un nuevo paquete didáctico).

Se procuró impulsar la implantación del Sistema Integral de Evaluación Periódica y el Sistema de Evaluación Participativa. Se organizaron 45 eventos de capacitación en 26 delegaciones, en favor de 723 personas en una primera etapa y 130 en la segunda (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 6) y se elaboró un programa de estudios de primaria. El Modelo General de Innovación se implantó, con carácter experimental, en siete estados de la república, y atendía a 22 000 adultos; con 54 996 asesores, mientras 3 925 promotores coordinaban los círculos de estudio, con 639 445 alumnos en primaria. En secundaria participaron 7 916 asesores, 565 promotores y 200 870 alumnos. Se atendieron 2 600 comunidades en cursos de capacitación integral (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 19).

En 1987 se concluyó la fundamentación del Modelo General de Innovación, la Fundamentación de Educación Básica y el Plan y Programas de Estudios de Primaria. Se elaboró asimismo la metodología de revisión de libros de texto; se imprimieron cuatro libros de la primera parte; cinco de los nueve de la segunda; nueve historias estatales y la antología de lectura de cinco estados (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 21).

Se publicaron también el *Manual para la Organización de Servicios y las Guías Didácticas* para presentar exámenes de primaria (AGN-MMH, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 22).

En cuanto a servicios, se establecieron 1 974 salas de cultura, 58 puntos de encuentro (reflexión-acción en zonas urbanas marginadas); ocho campamentos de educación y recreación (para trabajadores temporales sujetos a movimientos migratorios): 16 proyectos integrales (organización comunitaria, de trabajo colectivo, de capacitación, de continuidad educativa y de promoción cultural): 29 grupos de teatro (sobre problemática social comunitaria) y 52 unidades de proyectos de apoyo (para propiciar continuidad educativa) (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c. 1, e. 5, pp. 29-31).

Los adultos incorporados al sistema educativo del INEA, en 1987, fueron 1 363 621 y los alfabetizados, 845 023, distribuidos de la siguiente manera: 81.33% en atención directa grupal; 4.99% en atención individual; 0.86% por radio alfabetización; 0.33% por telealfabetización; 8.09% de población rural; 4.04% de población indígena (AGN, MMH-SEP, *Crónica Presidencial*, 11.20.03, c.1, e. 5, p. 15).

Finalmente, en 1988 se alfabetizaron 8 259 adultos en los Centros de Educación Básica para Adultos y 658 599 por parte del INEA. Esta tarea estuvo a cargo de 116 561 alfabetizadores, organizadores regionales e instructores comunitarios del INEA y del CONAFE.

En apoyo de esta labor, se transmitieron varias series por radio, en 10 743 horas al aire, con mensajes tales como: “Historia mínima de México”, “Nuestras palabras”, “Nunca es tarde”, “El que sabe... sabe”; y “Aprendamos juntos”.

El INEA participó con el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA) y con el Departamento del Distrito Federal en el Programa “Con la frente en alto”, para ofrecer a jóvenes y adultos, socialmente improductivos, la oportunidad de estudiar, al mismo tiempo que vendían libros en la vía pública. A este programa se incorporaron 1 299 jóvenes y adultos, y se vendieron 2 089 735 paquetes de libros editados por la SEP; cada paquete con cuatro libros en promedio (*Informe de labores*, SEP, 1988, p. 50).⁷

⁷ Véase la obra de María de las Mercedes de Agüero Servín. Evaluación de contenidos y materiales de alfabetización y primaria para adultos, tesis de maestría en educación, Universidad Iberoamericana, 1996.