

# La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas

## Un quehacer para aprender

Sara Elena Mendoza Ortega

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos | México  
smendoza@inea.gob.mx

“Reconoceremos y respetaremos el derecho de las poblaciones indígenas a mantener y desarrollar su identidad, cultura e intereses, apoyaremos sus aspiraciones de justicia social y les proporcionaremos un entorno que les permita participar en la vida social, económica y política de su país.”

**Declaración de Copenhague.**  
Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social 1995

LA PREOCUPACIÓN por el problema de la pobreza, que afecta a amplios sectores de población joven y adulta de América Latina y el Caribe, ha dado lugar a diversas iniciativas nacionales e internacionales, planes y programas y prácticas educativas desde hace al menos 50 años. No obstante lo anterior, el acceso a la educación (y a otros satisfactores relacionados con el ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales) por parte de esos sectores, y especialmente de los grupos indígenas, sigue siendo muy restringido.

En este contexto, la alfabetización entendida en su sentido individual como la posibilidad real de una persona para comprender y producir diferentes textos para utilizarlos en función de variados fines, y en su connotación más amplia en tanto que proceso continuo de desarrollo que permite la apropiación y uso de diversos códigos a lo largo de la vida, es un instrumento importante para lograr la satisfacción de muchas necesidades básicas. Al mismo tiempo, y en particular cuando hablamos de comunidades indígenas, somos conscientes de que nuestras sociedades deben conservar otra serie de elementos que son parte integral de su herencia y desarrollo cultural, tales como la sabiduría oral.



México es un país que posee una gran diversidad cultural y lingüística. Basta hablar de, entre muchos otros aspectos, la presencia de 62 grupos étnicos de origen mesoamericano, además de la población producto del mestizaje. Al interior de estos grupos hay, a su vez, una variedad lingüística de gran magnitud: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ha identificado 68 agrupaciones lingüísticas y 364 lenguas y variantes, muchas de ellas ininteligibles entre sí.

No es sino hasta décadas recientes que se comenzaron a instrumentar programas educativos especí-

ficos para la población indígena; esto debido a que el rezago escolar de personas mayores de 15 años sin educación básica se concentra y acentúa en ese sector: de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, casi la tercera parte de los analfabetas del país son hablantes de lengua indígena (31.6%, mientras que el índice global de analfabetismo de nuestro país es del 8.4).

La población indígena de México es un conjunto social heterogéneo; cada grupo posee una identidad particular en lo lingüístico y en lo cultural que requiere atención específica. Ser indígena implica una cierta concepción de la vida, de la naturaleza y de la organización social, de las formas de poseer, de producir, de consumir y de gobernarse. Este hecho debe tomarse en cuenta para la elaboración de propuestas y materiales educativos pertinentes.

### **Alfabetización indígena en el INEA, una experiencia continua**

“Cuando pude escribir mi vida me sentí igualita que cuando de chiquita; me vi al espejo y supe que ésa era yo”

Beatriz Huela, Zitlala Guerrero, 2007

En Zitlala, que en náhuatl quiere decir “lugar de estrellas”, sopla un suave viento. Los magueyes, a lo lejos, permanecen inmóviles. En la Plaza Comunitaria donde acude a su círculo de estudio, Beatriz escribe su testimonio, una parte de su experiencia de vida, con lentitud, pero emocionada. Escribe en lengua indígena y después “lo pasa” al español. Beatriz aprendió a leer y escribir en el INEA y ahora continúa estudiando la primaria.

Lo que Beatriz sabe forma parte de una historia construida a lo largo de los años. La aventura del INEA en materia de alfabetización indígena se remonta a 1984, cuando se inició el trabajo en un proyecto piloto dirigido a indígenas monolingües que abarcó a 14 etnias mayoritarias, numéricamente hablando, de 10 entidades del país. Esta experiencia fue creciendo paulatinamente, y si bien estuvo llena de contrastes y dificultades,

también constituyó un avance relevante, ya que no sólo hizo visible la presencia y las necesidades educativas específicas de esta población, sino que reconoció y plasmó en materiales educativos, la importancia de alfabetizar en la lengua materna de las personas.

Después de más de 15 años del comienzo de esta aventura, grupos locales de educación indígena en el país y el INEA retomamos el reto y replanteamos la alfabetización indígena en nuestra institución, para conceptualizarla y abordarla de una manera más amplia. Esto requirió partir tanto de la redefinición de nuestro marco conceptual como de la elaboración de un diagnóstico en diversas regiones de México; fue así como se identificaron las situaciones que afectan e influyen en los procesos educativos con la población indígena:

- Las prácticas de alfabetización tienden a forzar el aprendizaje en español, es decir, a castellanizar y a buscar soluciones rápidas, lo que da como resultado que las personas en realidad no sean capaces de usar la lengua escrita.
- Las personas manifiestan su deseo de aprender español para comunicarse y desenvolverse en el ámbito mestizo, lo cual es completamente válido y debe propiciarse; no obstante, quienes ya están alfabetizados reconocen la enorme dificultad y el tiempo que les llevó aprender a leer y escribir en español ya que no es la lengua en la que piensan.
- Los métodos de alfabetización aplicables al español no necesariamente responden a los requerimientos de las lenguas indígenas, por tener estructuras lingüísticas diferentes.
- Se piensa que algunas personas son bilingües porque dicen algunas palabras en español o lo manejan en transacciones comerciales. Sin embargo, en realidad su bilingüismo puede ser muy limitado y no adecuado para alfabetizarse en español. Algunas comunidades que han hecho sus propios diagnósticos con estrategias más finas para determinar el bilingüismo que la que se utiliza en los censos de población, y más cercanas

a las personas, muestran que hay comunidades donde un presunto 16% de monolingüismo expresado en el Censo, en realidad se da en más de un 33% de la población.

- Aunque, como se sabe, las situaciones en las que es posible usar la lengua indígena escrita son muy limitadas debido tanto a la utilización generalizada del español en todo tipo de documentos y transacciones comerciales, legales, de servicios, etc., como a la prácticamente nula existencia de ambientes letrados en estas lenguas, una gran parte de las personas son capaces de reconocer las potencialidades de uso de la lengua indígena escrita, por ejemplo, como medio para preservar su tradición oral.
- Existe una gran cantidad de temas relacionados con la vida, ámbitos y necesidades cotidianas que las personas desean encontrar en la educación de adultos; entre estos temas están: prevención y tratamiento del alcoholismo; derechos de los pueblos indígenas; prevención de enfermedades; cuidado del ambiente; revaloración de sus prácticas culturales y capacitación para el trabajo productivo.

El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo para población indígena (MIB) fue creado por el INEA a partir de la problemática identificada y con base en la idea (sustentada sobre muchos años de práctica de los alfabetizadores, y de la investigación sobre el tema) de que la educación indígena debe ser un continuo que rebasa los límites de la alfabetización inicial; de que el aprendizaje de la lectura y la escritura puede y debe verse desde sus usos comunicativos y sus múltiples funciones; y de que el español es muy necesario pero que debe trabajarse como una segunda lengua y no necesariamente como idioma de instrucción.

El MIB se plantea como un modelo educativo intercultural y bilingüe. Intercultural porque trata de favorecer el diálogo, el conocimiento, la comprensión y el respeto entre las personas y los distintos pueblos, sobre sus formas de ser, pensar, hablar, actuar, vivir y resolver problemas, en un plano de igualdad, a través del material educativo y estrategias pedagógicas específicas. Bilingüe porque favorece el uso y apropiación



de dos lenguas: la lengua materna indígena y el español, considerando que la composición de la población indígena abarca, lingüísticamente, varias categorías que requieren tratamientos educativos diferenciados.

El MIB se basa en la estructura del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), ya que cubre la educación básica, es decir, desde la alfabetización inicial hasta la secundaria, y se organiza por módulos de aprendizaje. En el MIB los módulos del nivel inicial están en lengua indígena y en español, y cuenta con dos rutas de aprendizaje diferenciadas en función de la condición lingüística de las personas: para monolingües o bilingües incipientes, y para bilingües más eficientes. Una parte muy importante de este modelo es que dicha condición se determina a partir de la aplicación de una entrevista inicial que incluye un instrumento de diagnóstico.

Aunque reconocemos que un modelo así puede contribuir a mejorar la comprensión y aprovechamiento educativo, en la práctica todavía algunas personas piensan que los contextos, lenguas o culturas distintos a los propios son extraños, inferiores o que no vale la pena reconocerlos. Ante este tipo de ideas, en el caso de los pueblos indígenas, es suficiente con conocer y reflexionar un poco acerca de sus concep-

ciones numéricas, la estructura de sus lenguas o su relación con la naturaleza, para darnos cuenta de la riqueza que tienen todas las culturas que el ser humano ha creado, y por tanto que es imprescindible recuperarlas y recrearlas en los materiales y en la práctica educativa.

Los módulos y materiales del MIB están siendo elaborados por equipos de trabajo de las propias comunidades que conocen sus lenguas y sus culturas, y que se mantienen en continua relación con sus entornos, con otras personas y con grupos y organizaciones, para que realmente logren reflejar y enriquecer sus saberes.

### **La implantación del MIB maya, un ejemplo en acción**

Durante varios años, casi seis, los tres estados que conforman la península maya (Campeche, Quintana Roo y Yucatán), se abocaron a desarrollar sus materiales educativos para las dos rutas del MEVYT, los cuales quedaron por fin totalmente concluidos en diciembre de 2006. Con esta base, en marzo de 2007 se inició, previa planificación de acciones y metas anuales, el proceso de implantación de este modelo en la región.

Llevar a cabo la implantación de un nuevo modelo implica una visión sistémica desde la planeación de todo el proceso en sus aspectos cuantitativos y cualitativos: metas a lograr, zonas de trabajo, estrategias para la incorporación de asesores o alfabetizadores y personas adultas; formación y capacitación de los actores del proceso, hasta los componentes asociados a las evaluaciones del aprendizaje y de cómo se desarrolla el proyecto para realimentarlo.

En el caso del proyecto maya, iniciarlo implicó, en primer término, la sensibilización e integración al MIB, con responsabilidades específicas, del personal de nivel estatal en las áreas educativas, de informática, de planeación, de evaluación y acreditación del aprendizaje, etc. Paralelamente, y en diversas etapas, se llevó a cabo una serie de actividades de formación de figuras institucionales y educativas de diferente nivel, fundamentalmente de las y los asesores bilingües, donde aspectos como la lectura y escritura

de su propia lengua, la metodología para trabajar la alfabetización en lengua materna y el proceso del español como segunda lengua, son relevantes.

Posteriormente estos asesores incorporaron a personas jóvenes y adultas, previa aplicación de la entrevista inicial con la cual se identificó su nivel de bilingüismo; se les ubicó en la ruta conveniente y se organizaron los servicios educativos bajo la recomendación de crear círculos de estudio para el trabajo grupal, y de tratar de minimizar las situaciones de atención educativa individual, esto con el propósito de que las personas verdaderamente interactúen y se enriquezcan mutuamente, aprendan unas de otras y compartan sus dudas y sus respuestas.

De manera paralela se elaboraron los reactivos y exámenes necesarios para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje tanto en momentos intermedios del proceso educativo como para el final, con fines de acreditación. La elaboración implicó determinar “tablas de especificaciones” con base en las competencias comunicativas a desarrollar, lo cual fue en sí mismo un reto y confrontó a los equipos, una vez más, con el cuestionamiento de qué es lo que se entiende por alfabetización, qué se debe propiciar como aprendizaje y qué se debe evaluar.

Por otro lado, se distribuyeron los materiales educativos y se pusieron las bases para el funcionamiento del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), que permite un adecuado registro y seguimiento automático de los educandos (quiénes son, qué lengua o lenguas hablan, dónde están, a qué se dedican, qué ruta educativa fue adecuada para ellos, qué módulo están estudiando, cuánto tiempo tardan en acreditar sus módulos, etc.), los asesores y las unidades operativas donde se desarrolla la atención educativa.

El proceso de evaluación de lo que las personas han aprendido ha sido una de las partes más complejas de esta experiencia, ya que en la práctica muchos de los participantes, incluidos los propios asesores bilingües, siguen pensando que con que la persona sepa escribir su nombre o firmar ya ha logrado alfabetizarse. Para algunos, los planteamientos de los exámenes fueron demasiado difíciles, ya que le pedían a la persona escribir algún pequeño texto con

intención y sentido para ella. Los resultados hasta el momento en este aspecto dejan ver una cierta distancia entre lo que se pretende desarrollar con el proceso y materiales educativos y aquello que finalmente las personas son capaces de lograr.

### Las recomendaciones

Aún hay mucho por resolver

1. Debemos comprender que la educación de las personas indígenas jóvenes y adultas tiene un grado de dificultad muy grande, especialmente si no se tiene un dominio eficiente del español; la alfabetización implica descubrir para qué sirve la lengua escrita, cómo se organiza y funciona, aprender y memorizar sus reglas y códigos, y comprender cuál es el sentido e intención de lo que se lee y escribe. La alfabetización en lengua materna cumple una función básica en el caso de las personas monolingües o apenas bilingües y debe ser continua a lo largo de toda la educación básica.
2. La enseñanza del español debe abordarse desde un enfoque y tratamiento de segunda lengua que dé respuesta al deseo y la necesidad de la población indígena de aprender español (oral y escrito) para poder relacionarse y desenvolverse mejor en los entornos sociales y culturales mestizos.
3. Es necesario que la estructura institucional rompa la inercia que existe en los programas de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas con hispanohablantes, reconozca que este aprendizaje es sumamente complejo y se adapte al ritmo de la alfabetización bilingüe; las metas que se establezcan para la alfabetización en lengua indígena deberán tomar en cuenta sus características específicas.
4. Es necesario seguir reflexionando, a la luz de las experiencias en curso, acerca de las mejores maneras de lograr la incorporación y permanencia de la población indígena en los programas educativos, con el propósito de evitar que caiga en el analfabetismo funcional. Esta reflexión deberá tomar, como punto de partida, el reconocimiento de que las comunidades indígenas tienen una cultura propia y poseen sus modos particulares de ver la vida y la naturaleza, de criar a sus hijos, de trabajar y de organizarse; además, la mayoría vive en condiciones de extrema pobreza y marginación, habitan sitios apartados de los centros poblacionales más grandes y comunicados, y generalmente encuentran grandes dificultades y restricciones de tiempo y de motivación para acercarse o continuar en la educación.
5. Todo programa educativo con población indígena debe partir de *entender* a las personas: su condición, su necesidad, lo que requieren, lo que han aprendido. Bien vale la pena preguntarnos: ¿desde dónde viene esa persona?, ¿en qué trabaja?, ¿viene cansada?, ¿qué tanto domina el español?, ¿realmente comprende todas las palabras e ideas de los materiales que le estoy ofreciendo o lo que estamos platicando?, ¿ha tenido posibilidad de asistir de manera constante a sus asesorías o hubo problemas con los caminos, las lluvias o la cosecha?, ¿realmente le interesa y le es útil lo que hablamos en el círculo de estudio?, ¿por qué?, ¿ya logra leer y escribir, pero *realmente* leer y escribir?
6. Las y los asesores o alfabetizadores bilingües conocen su lengua oralmente, pero no saben escribirla ni leerla. La formación en esta área es fundamental, así como lo es el que aprendan a leer y pronunciar adecuadamente el español cuando leen para los demás. Ésta también es una tarea larga y difícil que no debe quedar trunca ni verse desplazada o postergada por otras actividades relacionadas con la atención de los educandos.
7. Es necesario intensificar la formación de los agentes educativos y flexibilizar los esquemas a través de los cuales se lleva a cabo para hacerla más ac-

cesible a todos especialmente a los “agentes solidarios” (voluntarios). Si bien la distancia entre el propósito educativo y lo que las personas logran al término de sus procesos tiene que ver con múltiples factores ya comentados, también se vincula fuertemente con la visión que las figuras educativas tienen de la alfabetización y de qué tanto han logrado apropiarse del MIB.

8. Abordar la tarea, aún pendiente, de diseñar indicadores pertinentes y eficaces para evaluar los aprendizajes en cuanto a los logros en términos funcionales y comunicativos del manejo de la lengua escrita. Ésta es una tarea que debe partir de la clarificación del concepto “alfabetización” y que, desde luego, no sólo afecta a la alfabetización indígena.
9. Reconocer y potenciar la reconstrucción de la lengua materna, sobre todo su uso funcional, que se ha dado como resultado de la implantación del MIB, tal como lo muestra la experiencia maya. Esto expresa la necesidad de la gente de recuperar su lengua para aplicarla a la descripción de su realidad sin recurrir al español o a otros préstamos lingüísticos.



Es importante reconocer, como producto de la experiencia en la zona maya, que tanto el rescate de la riqueza vocabular como la claridad de la pronunciación, son indicios de que el proceso de alfabetización en lengua indígena está propiciando la reconstrucción de la misma lengua. Esta tendencia va vinculada a un movimiento cultural en la región que se expresa mediante la creación de la Universidad Intercultural Maya en Quintana Roo y de otras iniciativas locales. Abrigamos la esperanza de que este movimiento tenga un efecto favorable en las condiciones de vida de la población y en ese “ser yo” que, ahora mismo, Beatriz está encontrando.

## Lecturas sugeridas

INEA-CAMPECHE (2007). *Programa de alfabetización MEVYT-IB (MIB)*, México.

[http://campeche.inea.gob.mx/downloads/pdf/ant\\_mib.pdf](http://campeche.inea.gob.mx/downloads/pdf/ant_mib.pdf)

INEA (2006). *Alfabetización en México*, Convenio Andrés Bello (CAB) y Programa Iberoamericano de Alfabetización (OEI), mayo 2006.

[www.cab.int.co/cab6/downloads/mexicoinforme.pdf](http://www.cab.int.co/cab6/downloads/mexicoinforme.pdf)

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (s/f). *Desarrollo y uso de primera y segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores educacionales en contextos multiculturales y multilingües*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), Bolivia.

<http://209.85.173.104/search?q=cache:Z2ABTn-Fc60J:swbln0018.worldbank.org/External/lac/lac.nsf/ebaf58f382dbaf32852567d6006b028e/9d13f97ea3301e4385256acd0072a756/%24FILE/Pedagogia.doc+%22desarrollo+y+uso%22%2B%22segunda+lengua%22%2B%22luis+enrique%22%2B%22%C3%B3pez%22&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx>

RAINER, ENRIQUE HAMEL (s/f). *Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Departamento de Antropología.

[http://uam-antropologia.info/web/articulos/1996\\_hamel.pdf](http://uam-antropologia.info/web/articulos/1996_hamel.pdf)

UNESCO (1997). *Alfabetización multilingüe e intercultural*, CONFINTEA V, Hamburgo.

[www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3e\\_span.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3e_span.pdf)

UNESCO (2003). “El dilema de la lengua materna”, en *Educación Hoy*, Boletín de la UNESCO, núm. 6, julio-septiembre 2003.

[www.unesco.cl/medios/biblioteca/publicaciones/educacion\\_hoy\\_6\\_julio\\_septiembre\\_2003.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/publicaciones/educacion_hoy_6_julio_septiembre_2003.pdf)