

Estudio cualitativo de la investigación sobre analfabetismo funcional en México

Alejandro García García
Sara Sánchez Sánchez

17

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**ESTUDIO CUALITATIVO
DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE
ANALFABETISMO FUNCIONAL
EN MÉXICO**

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Colección Educación
Número 17

Un reconocimiento especial a OREALC-UNESCO por la coordinación de esta investigación, que forma parte de un proyecto regional en el que participan siete países latinoamericanos.

También agradecemos al Instituto Nacional para la Educación de Adultos y a la Universidad Pedagógica Nacional el asumir la corresponsabilidad del desarrollo del proyecto en nuestro país.

Alejandro García García
Sara Sánchez Sánchez

ESTUDIO CUALITATIVO
DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE
ANALFABETISMO FUNCIONAL
EN MÉXICO

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Universidad Pedagógica Nacional
M É X I C O • 2 0 0 0

Alejandro García García y Sara Sánchez Sánchez

ESTUDIO CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ANALFABETISMO FUNCIONAL EN MÉXICO

Informe de investigación

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Marcela Santillán Nieto

Secretaria Académica

Arturo Eduardo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Sonia Comboni Salinas

Directora de Investigación

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Arturo Ballesteros Leiner

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Pilar Grediaga Kuri

Directora de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Coordinador de Unidades UPN

Valentina Cantón Arjona

Directora de Fomento Editorial

María Luisa Erreguerena Albaitero

Subdirectora Editorial

Mayela Crisóstomo

Diseño de colección

María Eugenia Hernández

Formación

Ernesto Silva Aceves

Corrección

© Derechos reservados por los autores

Alejandro García García y Sara Sánchez Sánchez

Esta edición es propiedad de Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, Distrito Federal

ISBN 970-702-000-8

LC149.7

García García, Alejandro

G3.3

Estudio cualitativo de la investigación sobre analfabetismo funcional en México :
informe de investigación / Alejandro García García, Sara Sánchez Sánchez -- México: UPN, 2000
88 p. -- (Colección educación ; no. 17)
ISBN 970-702-000-8

1. Analfabetismo funcional 2. Educación de adultos
I. Sánchez Sánchez, Sara, coaut. II. t. III. Serie



PRESENTACIÓN

El presente estudio sobre Analfabetismo funcional en México es parte de un proyecto regional, coordinado por OREALC-UNESCO, en el que participan siete países latinoamericanos: Chile, Argentina, Paraguay, Venezuela, Brasil, Colombia y México. El analfabetismo funcional como objeto de estudio de la investigación se propuso analizar este fenómeno socioeducativo cuyas características y repercusiones en la vida de los adultos se desconocen en América Latina. El analfabetismo funcional se había estudiado en países desarrollados, ahora se intenta profundizar sobre sus alcances y repercusiones para la población, en siete países en vías de desarrollo.

El objetivo general del estudio fue evaluar el rendimiento de las habilidades de lecto-escritura y matemáticas en una muestra representativa de la población adulta de las ciudades capitales de cada país y determinar las competencias laborales y sociales requeridas para la incorporación y participación activa de los adultos en diferentes ámbitos de la vida social.

El antecedente inmediato fue un estudio piloto en el que participaron únicamente cuatro países, y cuyos resultados despertaron el interés por realizar una investigación más amplia, utilizando una metodología que permitiera caracterizar y comparar las manifestaciones del analfabetismo funcional en la región.

La planeación general estuvo coordinada por OREALC-UNESCO. Con la participación de representantes de los países interesados, en cuatro reuniones regionales se conoció el proyecto, la metodología a seguir, y se elaboraron los planes de trabajo para la organización y desarrollo del estudio por parte de las instituciones responsables. Estas reuniones permitieron ajustar los instrumentos al diseño metodológico, así como el seguimiento y evaluación de los avances que se reportaban.

En el caso de México, un representante del INEA asistió desde la primera reunión, en Santiago de Chile, 1994, y asumió el compromiso de participar en la investigación. A diferencia de los demás, nuestro país propuso realizar el estudio en tres ciudades de la República mexicana: Monterrey, Mérida y el Distrito Federal. En septiembre de 1995, la Universidad Pedagógica Nacional, en un convenio con el INEA, asume la corresponsabilidad del desarrollo del proyecto, en relación con la dimensión cualitativa del estudio.

Las etapas de la investigación cuantitativa, en términos generales, fueron: piloteo y adecuación de los instrumentos, diseño y selección de la muestra; capacitación de

encuestadores y levantamiento de información; captura y procesamiento de datos. Terminado el levantamiento de la información se presentó el proyecto del estudio cualitativo, procediendo a cubrir las siguientes etapas: determinar y seleccionar la submuestra objeto de estudio, diseño de la guía de entrevistas y realización de las mismas, transcripción de las entrevistas y cobertura del plan de edición. La última etapa, y también la más prolongada, tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo, fue el análisis de la información para llegar a la presentación de este primer informe.

Los resultados del estudio cualitativo se presentan en cuatro capítulos, en el primero se explicita la metodología de trabajo, el segundo corresponde al marco de referencia, el tercero al marco conceptual y el cuarto expone la presentación y análisis de resultados; la última parte, a su vez, está dividida en cuatro apartados que corresponden a: autopercepción y proyectos de vida, influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades, experiencias de educación formal e informal, y estrategias en uso.

El estudio cualitativo permitió identificar cómo se desempeñan y participan los adultos a lo largo de la vida en el ámbito familiar, social y laboral, en relación con el uso de la lectoescritura y las matemáticas; los eventos, que desde la perspectiva de cada sujeto fueron más relevantes para el desarrollo de dichas habilidades; qué procedimientos ponen en práctica para mejorar sus conocimientos y habilidades y enfrentar el mundo letrado.

La trascendencia de la investigación es innegable, tanto para las instituciones que ofrecen servicios educativos para jóvenes y adultos, como para el resto del Sistema Educativo Nacional, porque proporciona información sobre aspectos que permitirían revisar el currículo, las estrategias didácticas y los objetivos de diversas ofertas educativas; conocer cómo la posesión que tiene el adulto de la lectura, la escritura y las operaciones de cálculo permite u obstaculiza su inserción en el campo laboral y social, hecho que cobra especial relevancia en el contexto actual de globalización, de avances científicos y tecnológicos que se incorporan como parte de la vida de los individuos día con día y les exige conocimientos, habilidades y estrategias para enfrentar ese mundo cambiante y demandante.



MARCO DE REFERENCIA:
REFLEXIONES SOBRE
LA EDUCACIÓN Y LA
EDUCACIÓN DE ADULTOS

LA EDUCACIÓN, UN DERECHO UNIVERSAL

Algunas de las reflexiones sobre educación que permiten ver la importancia de la *Investigación regional sobre analfabetismo funcional* de UNESCO/OREALC, giran en torno a la ubicación de la educación como un derecho universal, y dentro de ella, a la educación de adultos como una prioridad mundial.

Afirmar que la educación es un derecho de todo ser humano implica la responsabilidad de toda sociedad para garantizar que se cumpla su función esencialmente formadora; de los instrumentos intelectivos que permiten a los individuos ser dueños de sus maneras de pensar, de razonar; de una conciencia moral que les permita elaborar las normas y reglas de interacción social, es decir, formación intelectual y moral que tiene un carácter constructivo durante el proceso educativo y que continúa durante toda la vida.

La educación se ha planteado como propósito fundamental que todo ser humano adquiera la lectoescritura y el cálculo como conocimientos básicos, necesarios para que participe de los avances de la ciencia y la cultura, para pensar y razonar sobre el mundo que lo rodea, además de que desarrolle las habilidades necesarias para aplicar estos conocimientos al insertarse en la vida social y laboral. Pero la vida social y laboral requiere que las personas, además de conocimientos y habilidades, estén formadas moral y afectivamente para aplicar lo que conocen y “saben hacer” en las múltiples relaciones que establecen con su entorno y con sus semejantes. Por ello, la educación pone énfasis en la formación integral de las personas, que equivale a una formación física, intelectual, moral y afectiva, para que sean capaces de asumir la responsabilidad de elegir, comprometerse a actuar y transformar su entorno social con los conocimientos, habilidades y valores que reconstruyen en su vida cotidiana.

En el plano de la educación, la UNESCO contribuye, a través de diversas actividades y reflexiones, a hacer frente a los principales problemas que aquejan al mundo

actual. En las últimas décadas, *La educación de los adultos* ha sido uno de los temas centrales para organismos internacionales; conferencias regionales, mundiales e interparlamentarias, foros y comisiones, han permitido establecer compromisos, formular y conseguir decisiones políticas para que los sistemas educativos vislumbren los desafíos y exigencias para la educación de los adultos. Sin embargo, en los países de América Latina la educación de adultos ha recibido una atención desigual, no necesariamente prioritaria.

La *Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación*, presidida por Edgar Faure, publicó *Aprender a ser*, en 1972, cuyo tema principal es que la educación sólo puede ser global y permanente.

Ya no se trata de adquirir conocimientos asidua y definitivamente, sino de aprender a hacer acopio a todo lo largo de la vida de un saber en constante evolución, esto es, "aprender a ser".¹

Estos planteamientos y los siguientes tienen vigencia.

En marzo de 1990 la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, estableció el compromiso de poner a disposición de todos, para el año 2000, la educación básica; esto es, la educación de la primera infancia y la enseñanza primaria, la alfabetización y la capacitación práctica para jóvenes y adultos. La educación básica para todos –niños, jóvenes o adultos– debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, esenciales para participar activamente en la vida social.

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (Artículo 1-1 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, 1990).²

En 1996, la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presentó un informe en el que propone cuatro pilares sobre los que debe estructurarse la *Educación*:

¹ UNESCO. *Acción mundial en pro de la educación*. Francia, 1993, p. 7.

² UNESCO. *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. México, Correo de la UNESCO y Ediciones UNESCO, 1997, p. 131-132.

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, inscritos en un concepto de educación para toda la vida.

A pesar de las políticas adoptadas y de los acuerdos que se han tomado, los más de 900 millones de analfabetas en todo el mundo representan uno de los múltiples retos para la humanidad. Un caso especial es el de América Latina pues, en los últimos años, las estadísticas dan cuenta de una disminución del analfabetismo absoluto, lo cual se encuentra asociado con el creciente aumento de oportunidades de acceso a la educación primaria (la demanda educativa en los últimos 15 años aumentó de 92 a 120 millones).³ Esta expansión del sistema escolar, sin embargo, presenta altos índices de deserción y baja calidad de los aprendizajes, lo cual ha trasladado el problema del analfabetismo absoluto a un aumento creciente de la población mayor de 15 años que no ha completado su educación primaria, y donde presumiblemente se encuentra el mayor número de analfabetos funcionales.

El analfabetismo funcional se ha convertido en un tema de preocupación mundial en las últimas décadas, y en América Latina no se ha estudiado lo suficiente para determinar sus alcances y consecuencias. Isabel Infante (1994) lo define como:

... la incapacidad de la persona adulta de desenvolverse adecuadamente en un medio que le exige un dominio de ciertas habilidades que presumiblemente se entregan en algunos años de escolaridad.⁴

La presente investigación, auspiciada por UNESCO/OREALC, tiene como tema central el analfabetismo funcional. En ella participan siete países latinoamericanos y se espera que:

... permita establecer los principales rasgos del analfabetismo funcional en la región, que ofrezca información válida para mejorar los procesos educativos destinados a los adultos y para adoptar medidas al relacionar las habilidades que la población posee efectivamente con las requeridas presuntamente para una inserción efectiva en el campo laboral y social.⁵

Estudios como éste, sobre el analfabetismo funcional o sobre cualquier aspecto educativo, no pueden resolverse desde una sola perspectiva, pues tienen implicaciones históricas, sociológicas, económicas, éticas, psicológicas, etcétera. Como dice Paulo Freire (1996) "tenemos que perseguir la comprensión de los hechos y de la realidad en la

³ Juan García Huidobro, en: *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural*. México, septiembre de 1996, p. 19.

⁴ R. M. Isabel Infante. *Investigación regional sobre analfabetismo funcional*. Santiago, UNESCO/OREALC, 1994, p. 3.

⁵ *Idem*.

complejidad de sus relaciones".⁶ Para no descuidar los diversos ángulos del problema, se intenta recuperar (reconociendo las limitaciones propias del estudio) una visión más amplia y de corte cualitativo del analfabetismo funcional.

LA EDUCACIÓN, UN FENÓMENO MULTIDETERMINADO

Todo estudio sobre educación, en este caso sobre analfabetismo funcional, remite a la necesidad de visualizarlo como un fenómeno que establece múltiples relaciones: con las condiciones económicas y sociopolíticas de cada país, el impacto y la distribución desigual de los avances científicos y tecnológicos, la creciente interdependencia y globalización a nivel internacional, que tiene manifestaciones diversas para los sujetos de la educación, tales como: altos índices de desempleo, subempleo, marginación, escasas o nulas oportunidades educativas, sectarismo, discriminación genérica, falta de reconocimiento de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, etcétera.

Las políticas nacionales e internacionales que pretenden mejorar las condiciones de vida de la población tienen expresiones concretas que dejan todavía mucho que desear, especialmente en el ámbito de la salud, la educación, el salario, el empleo; es decir, todas esas condiciones que forman parte de los derechos humanos.

Al reconocer que hay asuntos fundamentales como la pobreza, que lejos de resolverse sigue aumentando y da lugar a grandes desigualdades, y el rezago educativo, que también va en aumento, es necesario repensar lo que la institución educativa hace y cómo lo hace, lo que enseña y cómo lo enseña, cómo participa el educando, con sus conocimientos, saberes y valores, en su propio proceso de formación. Las instituciones educativas que imparten educación básica, educación de adultos u ofrecen programas de formación general, requieren inscribir su quehacer pedagógico en función de fines, no sólo para el individuo sino para la sociedad en general.

Es necesario, por tanto, tener presentes las condiciones de pobreza, las diferencias socioculturales en los distintos sectores de la población y los resultados de los procesos educativos, para analizar el analfabetismo funcional. Un educador como Paulo Freire (1996) puede iluminar mejor estas reflexiones:

... al referirme a la relación entre las condiciones desfavorables concretas y las dificultades de aprendizaje debo dejar clara mi posición frente a la cuestión. En primer lugar, de ninguna manera acepto que esas condiciones sean capaces de crear, en quien las experimenta, una especie de *naturaleza* incompatible con la capacidad de escolarización. Lo que ha estado sucediendo es que generalmente la escuela autoritaria y elitista que existe no considera, ni en la organización de sus planes de estudio ni en la manera de tratar sus

⁶ Paulo Freire. *Cartas a Cristina*. México, Siglo veintiuno editores, 1996, p. 120.

contenidos programáticos, los saberes que se vienen generando en la cotidianidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas. Se pasa por alto que las condiciones difíciles, por más aplastantes que sean, generan en los y las que las viven saberes sin los cuales no les sería posible sobrevivir. En el fondo, saberes y cultura de las clases populares dominadas, que experimentan diferentes niveles de explotación y de conciencia de la propia explotación. Saberes que en última instancia son expresiones de su resistencia.

Estoy convencido de que las dificultades referidas disminuirían si la escuela tomase en consideración la cultura de los oprimidos, su lenguaje, su forma eficiente de hacer cuentas, su saber fragmentado del mundo desde el cual, finalmente, transitarían hasta el saber sistematizado, que corresponde a la escuela trabajar.⁷

En la sociedad hay problemas que adquieren dimensiones amplias y complejas, que la educación no puede desconocer, como: condiciones de pobreza y pobreza extrema, desempleo, rezago educativo, servicios de salud y seguridad social insuficientes, índices de violencia, etcétera. Si la educación toma en cuenta estos problemas y las políticas permiten la operación de programas a nivel nacional, regional o mundial, con una visión más amplia que rebase conceptos limitados de analfabetismo y educación básica, estaremos ante una nueva orientación de la educación, que se comprometerá a lograr la formación que requieren los individuos para participar activamente en la cambiante sociedad actual.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación de adultos no puede plantearse objetivos aislados del resto del sistema educativo, de los procesos sociales, políticos y económicos, de los avances tecnológicos y científicos, de los resultados de investigación y de experiencias innovadoras. El panorama que ofrecen estudios recientes en México y América Latina, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, pone el énfasis en los problemas y grandes retos que enfrenta la educación de adultos.

Problemas y desafíos como: a qué calidad de vida aspiramos para el adulto; qué demandas tiene el adulto de hoy en el ámbito personal, familiar, laboral y social para enfrentar un mundo en permanente y acelerada transformación; cómo atender la diversidad étnica, lingüística y cultural en cada nación, entre otros.

La educación de los adultos se ha visto íntimamente relacionada con las perspectivas de desarrollo de cada país, relación que da cuenta de los enfoques desde los cuales se interpreta la realidad, se impulsan programas y se concibe la educación. Las diferentes formas de concebir la educación de adultos ha generado consensos y disensos; uno de los consensos que se ha logrado, según Sylvia Schmelkes (1994) es que:

⁷ *Ibidem*, p. 34.

Ya se acepta que la educación de adultos no es el motor del desarrollo, así como se acepta que la falta de escolaridad o el analfabetismo es más bien consecuencia que causa de la pobreza. No depende de la alfabetización aumentar las oportunidades de empleo, ni modificar las relaciones asimétricas entre campo y ciudad. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población si estos sectores no superan su condición de exclusión de los saberes actuales y de las habilidades básicas que permitan su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que los afectan cotidiana y socialmente, es decir, de sus condiciones de vida. De esta forma, la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece de calidad necesaria para hacer a los agentes activos de su propia transformación y la de su entorno social y político.⁸

Este consenso se relaciona con la propuesta que recientemente hizo la *Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* para construir un nuevo concepto de desarrollo, no limitado por criterios económicos. Esta comisión, auspiciada por la UNESCO, ha formulado la noción de *desarrollo humano*, y considera que:

El desafío que tiene ante sí la humanidad es adoptar nuevas formas de pensar, actuar y organizarse en sociedad; promover vías de desarrollo diferentes, informadas en el reconocimiento de cómo los factores culturales modelan la manera como las sociedades conciben sus futuros y eligen los medios para alcanzarlos.⁹

LA EDUCACIÓN POPULAR

En América Latina, la educación de adultos ha tenido, en las últimas décadas, diversas orientaciones. Las instituciones gubernamentales, en los años sesenta, consideraron que la educación era un factor esencial para transitar de una sociedad tradicional, producto del subdesarrollo, a una sociedad desarrollada, moderna; este proceso de cambio demandó a la educación de adultos, entre otros aspectos, la integración de amplios sectores de la población al modelo de desarrollo económico; los individuos tenían que adaptarse a las formas de producción y consumo de ese modelo y de la nueva realidad social. A finales de esa década y principios de los setenta se inicia una crítica al modelo desarrollista y se formula la “teoría de la dependencia”; la cual permite explicar que el origen de las desigualdades y los problemas sociales se encuentra en la estructura económica de la sociedad. La toma de conciencia de la dependencia y las condiciones de

⁸ Sylvia Schmelkes. “Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina”, en: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, UNESCO-UNICEF, 1994, p. 140.

⁹ UNESCO. *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México, ONU/UNESCO, Correo de la UNESCO, 1997.

injusticia van gestando un movimiento liberador cuyo propósito era propiciar la transformación de la sociedad en favor de los sectores más desprotegidos.

La educación de adultos es uno de los ámbitos desde donde se propone la transformación social con la “educación liberadora”, propuesta por Paulo Freire, la cual se organiza por los propios sectores desfavorecidos, es decir, los sectores populares. De ahí que las ideas de Freire se convierten en una fuente inspiradora para diversas experiencias educativas en América Latina y, posteriormente, en diferentes partes del mundo.

Durante las décadas del setenta y ochenta se empieza a hablar preferentemente de “educación popular”, denominación donde el término “popular” identifica una opción política explícita que tiene una clara connotación de clase. Se trata de una propuesta alternativa que busca poner a la educación al servicio del cambio social contribuyendo a que los sectores de menos ingresos lleguen a ser sujetos/actores conscientes y organizados en la transformación estructural de la sociedad. Se asiste a una viva discusión política acerca de muchos puntos cruciales de la educación de adultos...¹⁰

La sociedad civil empieza a participar de manera más orgánica para rediseñar la sociedad; es decir, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) luchan para garantizar los derechos humanos, uno de ellos, quizá el más importante: el derecho a la educación. Las ONG's han logrado participar casi en todos los órdenes de la vida: salud, empleo, vivienda, justicia, ecología, derechos humanos, derechos de las mujeres, etcétera.

Los movimientos sociales que propiciaron la organización de la sociedad civil (ONG y/o educación popular), en torno a la educación en general y a la de adultos en particular, han tenido experiencias significativas y actualmente se reconoce su importancia. Estas experiencias han generado conocimientos y metodologías que han permitido una revisión de sus propios sustentos y de las propuestas gubernamentales en torno a la educación de adultos.

En el documento *Los aprendizajes globales para el siglo XXI* se reconoce como uno de los “aspectos centrales del actual debate educativo”:

... la relevancia de muchas experiencias provenientes de la educación popular que se articulan con estrategias educativas globales en áreas tales como la organización popular, la educación para la salud, la alfabetización y la educación básica, la economía popular, el desarrollo local y los derechos de las mujeres. Por tanto, la transformación educativa está actualmente tanto al interior del sector público como del campo no-gubernamental.¹¹

¹⁰ Juan E. García-Huidobro. “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos”, en: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994, p. 27.

¹¹ UNESCO-CEAAL. *Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Brasilia, 22 al 24 de enero de 1997), p. 10.

Además, se invita a los Estados para que asuman como una tarea prioritaria:

Reconocer y apoyar los esfuerzos de la sociedad civil, como las iniciativas de la educación popular, que surjan de las propias comunidades, a través de procesos educativos que puedan ser asumidos y diseminados por esferas estatales.¹²

Cuando Sylvia Schmelkes y Juith Kalman presentan el diagnóstico de la educación de adultos, advierten que en América Latina existen dos actores principales: el gobierno y la sociedad civil, y caracterizan el modelo pedagógico del segundo actor como popular y concientizador (con base en Lovisoló), y señalan:

... la educación se concibe como un proyecto de autonomía o emancipación de los segmentos populares u oprimidos. Los adultos, como individuos o como grupos, son portadores de intereses, motivaciones, conocimientos y valores de los cuales debe partir la acción educativa para desarrollar nuevas motivaciones, intereses, conocimientos y valores. Se privilegia el método y el proceso. Mucho más importantes que los contenidos es el modo como se generan o producen.¹³

La educación popular ha sistematizado los conocimientos que se construyen en las prácticas pedagógicas que aportan elementos centrales para el estudio sobre analfabetismo funcional, algunos de ellos son: el papel protagónico que tiene el adulto en todo proceso de formación, destinado a mejorar sus condiciones de vida; la alfabetización se concibe como una vía para que los sectores más desprotegidos, a través de una práctica reflexiva, enfrenten críticamente la realidad y participen activamente en su transformación; el proceso educativo parte de la cultura de los sujetos, de sus saberes y valores, de "su palabra", para llegar a la construcción de conocimientos; la educación se considera una práctica comunicativa y una práctica cultural.¹⁴ Como dice Isabel Infante (1983) la educación popular "presenta un nuevo proyecto global de relaciones sociales... una concepción del mundo y de la sociedad más justa".¹⁵

¹² *Ibidem*, p. 12.

¹³ Sylvia Schmelkes y Judith Kalman. *La educación de adultos: estado del arte*. México, Centro de Estudios Educativos, A. C., 1994, p. 8.

¹⁴ Cfr. CEAAL. *Procesos de conocimiento en educación popular*. Santafé de Bogotá, 1996.

¹⁵ M. Isabel Infante. *Educación, comunicación y lenguaje*. México, CEE, 1983.



MARCO CONCEPTUAL
PARA COMPRENDER LOS
PROCESOS DE APRENDIZAJE
EN LOS ADULTOS

El marco conceptual para la dimensión cualitativa de la investigación sobre analfabetismo funcional se construyó con algunos referentes teóricos y resultados de investigación que permitieran, paralelamente al procesamiento y análisis de las entrevistas, profundizar en hechos relevantes que se descubrieran en las historias de vida de los sujetos. No es el propósito ajustar los hallazgos de la investigación a una teoría, o viceversa, sino reconocer que diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas posibilitan una mejor comprensión del analfabetismo funcional.

CÓMO CONSTRUYE CONOCIMIENTOS EL ADULTO

Para contestar esta pregunta se consideró que la perspectiva constructivista ofrece una explicación del conjunto de factores que participa en la construcción del conocimiento. Desde este enfoque, la persona tiene que actuar sobre los objetos para conocerlos, reinventarlos, transformarlos, hacerlos suyos. Delval (1996) dice:

El conocimiento debe ser hecho, debe ser fabricado por el sujeto y no es un espejo que refleja la realidad. Si fuera así no habría cambios en el conocimiento, ni en el individuo, ni en la historia... El sujeto construye el conocimiento apoyándose en la realidad sobre la que actúa, produciendo transformaciones en ella, ... además el sujeto se construye a sí mismo, se hace a través de su acción.¹⁶

La posición constructivista tiene profundas implicaciones para el estudio sobre Analfabetismo Funcional al considerar el conocimiento como algo inacabado, en permanente construcción, tanto de la realidad social como de las posibilidades de conocer de cada individuo a lo largo de la vida. Para comprender cómo se dan los procesos de conocimiento en los adultos, es necesario recuperar la significación que tienen (en las historias de vida) diferentes acontecimientos, tanto de la etapa escolar como de ámbitos en

¹⁶ Juan Delval. "La fecundidad de la epistemología de Piaget", en: *Substratum*. Vol III, núm. 8-9, 1996, p. 106-107.

los que el adulto se ha formado, para identificar las formas como construye y pone en operación sus conocimientos.

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que en la construcción de conocimientos intervienen diversos factores: *biológicos*, de *transmisión educativa y cultural*, la *experiencia*, y la *equilibración* entre los tres anteriores.

Los factores *biológicos* se explican en pocas palabras, tal como lo señala Piaget (1978) como:

... la adaptación del organismo a su medio a lo largo del crecimiento y de las autorregulaciones que caracterizan el "sistema epigenético" (la epigénesis en el sentido embriológico, que está determinada continuamente desde el interior a la vez que desde el exterior).¹⁷

La *transmisión educativa y cultural* se entiende en dos ámbitos: el educativo, que corresponde a la escuela, donde intencionalmente se promueve la adquisición de conocimientos que se consideran relevantes, y el *cultural*, como todo aquello que es producto de la historia humana y que se transmite, formal o informalmente en la propia escuela y en ámbitos más amplios de la sociedad. En este sentido, el estudio de las *influencias recibidas para la construcción del conocimiento*¹⁸ permite contar con un referente para analizar las influencias educativas que permitieron al adulto llegar a ciertos niveles de alfabetismo, tanto en lectoescritura como en matemáticas.

En el ámbito educativo, una pregunta clave es: cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, en relación con los distintos objetos que se convierten en contenidos de enseñanza en la escuela. Esta pregunta se deriva de una posición epistemológica, propia de la Psicología Genética, que se transforma en una preocupación didáctica para analizar qué papel le corresponde al alumno, a los contenidos y al maestro, en procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la construcción de conocimientos que todo alumno lleva a cabo en el ámbito educativo, además de la acción que realiza sobre los contenidos escolares se da el intercambio y cooperación entre los compañeros y con el maestro; este intercambio favorece esa construcción. Delia Lerner (1996) menciona que la perspectiva piagetana reconoce la importancia de las relaciones sociales en los procesos de construcción del conocimiento:

¹⁷ Jean Piaget. "El punto de vista de Piaget", en: *Lecturas de psicología del niño*. Tomo 1, compilación de Juan Delval. Madrid, Alianza Editorial, 1978, p. 167.

¹⁸ Dentro de la información que se recogió a través de las entrevistas, un gran apartado se clasificó como *Influencias recibidas para la construcción del conocimiento*.

Piaget (1969) afirma que la cooperación entre los niños es tan importante para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos, y que las situaciones de discusión entre pares, por permitir un verdadero intercambio de puntos de vista, resultan insustituibles como medio para favorecer la formación del espíritu crítico y de un pensamiento cada vez más objetivo.¹⁹

En este enfoque, *la experiencia* constituye un factor esencial en la adquisición del conocimiento; la experiencia permite al sujeto construir los esquemas representativos para interpretar y dar significado a diferentes objetos de la realidad.

Durante su formación escolar, el niño construye aprendizajes sobre diversos objetos que, unidos a experiencias extraescolares, adquieren significación y sentido, de acuerdo con la funcionalidad y el uso que tienen en el contexto sociocultural... De igual manera durante el desempeño laboral o social, el adulto realiza múltiples acciones sobre diferentes objetos de conocimiento, entre ellos la lengua escrita y las operaciones matemáticas, aun sin haber tenido la formación escolar necesaria.

En el ámbito social y laboral, los adultos miden, pesan, manejan dinero, cuentan, “leen” instrucciones, dejan mensajes, etcétera, y todas ellas constituyen acciones que al interiorizarse propician la formación de esquemas que hacen posible realizar operaciones. Piaget (1973) lo explica así:

... toda adquisición nueva consiste en **asimilar** un objeto o una situación a un esquema anterior, ampliando de esta manera el propio esquema.²⁰

Es decir, la organización de los esquemas, de las estructuras de pensamiento, proporcionan sucesivos estados de equilibrio que dan cuenta de los progresos cognitivos. Es decir, la **equilibración** participa en la regulación de los otros factores.

Esta forma de concebir la construcción de conocimiento permite analizar en la vida de los sujetos, niños o adultos, la capacidad permanente de aprender que el conocimiento puede ser fruto de experiencias vitales, de procesos formales de enseñanza, de experiencias sociales –relación con los “otros”– que necesita para desencadenar los procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos.

AFECTIVIDAD Y PROCESOS COGNITIVOS

La afectividad humana abarca desde los primeros intercambios del niño con la madre, que dan origen a los sentimientos iniciales, hasta relaciones más complejas como la

¹⁹ Delia Lerner. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México, Paidós Educador, 1996, p. 81.

²⁰ Jean Piaget. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, EMECÉ editores, 1973, p. 74.

amistad, la lealtad y la construcción de valores. Por tanto, la afectividad se compone de sentimientos, emociones, motivaciones, intereses, que tienen una gran carga subjetiva, y que dan lugar al “factor energético” que acompaña toda actividad del sujeto.

La afectividad del sujeto se desarrolla en la interacción con los otros. Sentimientos, emociones, afectos, movilizan y conforman el tipo de relaciones que un individuo establece con los demás y con los objetos que conoce; es decir, en la construcción de conocimientos están presentes los afectos como el “potencial energético” que motiva e interesa a un individuo para acercarse a los objetos.

La representación de los objetos que se forma el individuo, como puede ser: leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, está mediada por las formas como el maestro, los padres y otras personas propician su acercamiento a ellos.

No podemos dudar que el afecto juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual del individuo; éste se hace presente en los intereses y necesidades, en la motivación por realizar ciertas actividades. Las interrogantes o problemas que una actividad plantea al sujeto ponen en juego una serie de procesos cognoscitivos que pueden verse acelerados o retardados por la afectividad. El interés por realizar una actividad, el entusiasmo o pasión por hacerla, esto es afectivo. Piaget (1962) plantea la relación del afecto y de los procesos cognoscitivos como mutuamente solidarios, indisociables, y dice:

... en ningún nivel, ni estadio, aun en el adulto, podemos encontrar un comportamiento o estado que sea puramente cognoscitivo y sin afecto ni tampoco un estado puramente afectivo sin un elemento cognoscitivo involucrado. ... De la misma manera que no existe un estado cognoscitivo puro, no existe un estado afectivo puro, sin importar cuán elemental pueda ser éste. Un estado de emoción por ejemplo –y la emoción es una de las formas más elementales de afecto– supone una discriminación y, por lo tanto, un elemento cognoscitivo. En la misma simpatía, en la amistad o en el amor hay elementos de discriminación y de comprensión mutua.²¹

En procesos de enseñanza-aprendizaje la afectividad juega un papel importante, pues está presente en la interacción entre el maestro, los alumnos y los contenidos de enseñanza. Durante la formación escolar de una persona destaca la figura del maestro, porque al mismo tiempo que presenta y propicia situaciones para que los estudiantes se aproximen a los contenidos, esa interacción lleva implícita una carga afectiva.

La influencia, a veces imperceptible, de un maestro o una maestra es de gran trascendencia, y en la vida de las personas se integra como pauta para otras relaciones interpersonales: relaciones de autoridad, de igualdad, de respeto, en las que se combinan elementos racionales y afectivos, que posibilitan a los individuos establecer normas y principios de convivencia.

²¹ Jean Piaget (1962). “La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño”, en: *Piaget y el psicoanálisis*. Guillermo Delahanty y José Perrés, compiladores. México, UAM-X, 1994. p. 169-170.

Las prácticas pedagógicas que maestras y maestros instauran en el interior del aula reflejan el tipo de relaciones que se establecen históricamente en la vida política y social de un grupo y en las tradiciones culturales que mantiene una comunidad; ahí se construyen, reproducen y transforman relaciones. Paulo Freire (1996) recuerda a un maestro autoritario, el “señor” Armada, y dice:

... no era una excepción ni una extravagancia cultural. Había otros tantos Armadas cuya férrea disciplina impuesta a los alumnos era incluso requerida por los padres y por las madres, convencidos de que un tratamiento duro era lo que haría de ellos gente seria.

... Hoy, sesenta años después de las aventuras del “señor” Armada, la “pedagogía de los golpes” aún es defendida y practicada por una enorme cantidad de familias, sin importar la clase social a la que pertenezcan, como una pedagogía eficaz. Contra ésta se levanta otra, no tan negativa, la de la permisividad, según la cual los niños hacen lo que se les antoja.

Negando ambas, la del golpe y la del espontaneísmo, esperamos que se afirme una práctica democrática en la que ni la autoridad se exacerbe, ahogando la libertad, ni ésta, hipertrofiada, anule a la autoridad, pero en la que, limitando la libertad, la autoridad igualmente se limite.²²

Los valores se construyen como parte de las relaciones interpersonales que se desarrollan en la vida social; por lo tanto, todo proceso educativo conlleva como insoslayable la transmisión de valores en la formación de niños, adolescentes y adultos, si se pretende que sean hombres y mujeres que promuevan la justicia, la libertad, la democracia y la solidaridad en la sociedad, y constituyan el futuro de la humanidad.

La toma de conciencia de las relaciones interindividuales que permiten regular la conducta entre las personas propicia la construcción de los valores. En el momento en que el individuo es capaz de ser un miembro de la sociedad, en la cual cumple un papel que él mismo eligió, y es consciente de ello, le resulta posible coordinar sus acciones con las de los otros, y regula su comportamiento con la totalidad de sus valores.

La construcción de los valores es colectiva, tiene su génesis en las relaciones afectivas que establece el individuo con los demás desde los primeros años de vida. A medida que se tornen más complejas las interacciones en la familia, la escuela o el trabajo, serán los valores los que permitirán regular la vida social. Piaget (1983) dice al respecto:

... una sociedad es esencialmente un sistema de actividades cuyas interacciones elementales consisten propiamente en acciones que se modifican las unas a las otras de acuerdo con ciertas leyes de organización o de equilibrio: ... acciones morales y jurídicas de colaboración o de constreñimiento y de opresión, acciones intelectuales de comunicación,

²² *Op. cit.*, p. 74.

de investigación en común o de crítica mutua, en una palabra, de construcción colectiva y de puesta en correspondencia de las operaciones. Por tanto, la explicación de las representaciones colectivas, o interacciones que modifican la conciencia de los individuos, procede del análisis de estas interacciones en el comportamiento mismo.²³

También en estas acciones de un individuo con los otros, encontramos explicación sobre la constitución de representaciones que desde la escuela, la familia, determinados grupos sociales o aún en una cultura, se forman acerca del papel de la mujer y del hombre.

EDUCACIÓN Y PROYECTO DE VIDA

El proyecto de vida se concibe como el programa que construye el sujeto para su realización personal y para orientar su participación social a futuro; es decir, la forma como se anticipa formulando las metas a que aspira y planeando su participación, a partir de la percepción que tiene de sí, de los otros y del mundo. El proyecto de vida de un individuo tiene su génesis en la infancia, y a partir de la adolescencia alimenta y orienta la voluntad para insertarse en la vida social.

La educación, vista como parte del desarrollo y del proyecto de vida de los individuos, remite hacia el proceso de construcción del mundo de hombres y mujeres, a identificar las formas como el pensar se transforma en hacer, como las limitaciones se convierten en retos; en fin, cómo se vislumbran opciones y toman decisiones, en función de las perspectivas de vida que se tienen. En los proyectos de vida se identifican principios que orientan no sólo los esfuerzos personales, sino también los de las nuevas generaciones; estos principios, a su vez, se traducen en *máximas de vida* o expresiones que condensan expectativas y aspiraciones.

Pablo Freire ha desarrollado en sus obras *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, el tema de la vocación humana para *ser más*. En *Cartas a Cristina* (1996) lo resume así:

A lo largo de mi práctica educativa..., he insistido en que, seres mortales, inacabados, hombres y mujeres venimos siendo seres con vocación de ser más. ... De la naturaleza de los seres humanos, naturaleza constituyéndose histórica y socialmente, forma parte esa vocación, tal como su distorsión viene siendo una posibilidad histórica.²⁴

²³ Jean Piaget. *Estudios sociológicos*. Barcelona, Ariel, 1983, p. 34.

²⁴ *Op. cit.*, p. 165.

El papel de la educación en los proyectos de vida de hombres y mujeres es un factor, entre otros, que propicia la construcción de instrumentos para analizar y reflexionar permanentemente. Bayron señala:

¿Para qué serviría transmitir el saber sin enseñar los valores que le acompañan, preocuparnos por mejorar la vida de los hombres sin ayudarles a dar un sentido a esa vida e insertar a los jóvenes en nuestras sociedades sin sembrar en ellos los gérmenes de un ideal? ...²⁵

EL ADULTO Y LA VIDA PRODUCTIVA

Las estructuras que caracterizan el pensamiento de los adultos y las operaciones cognitivas que realizan se construyen en ámbitos muy diversos, dependiendo de las aptitudes y de los aprendizajes especializados y diferenciados, según el oficio u ocupación que desempeñan; Piaget (1983) propone que la utilización de estas estructuras cognitivas tiene que ser analizada dentro de las actividades particulares que realiza el sujeto, y dice:

Imaginemos, por ejemplo, aprendices de carpintero, aserradores o mecánicos, cuya cultura general no está desarrollada, pero cuyas aptitudes particulares son suficientes para iniciarse con éxito en los oficios que han elegido. Es entonces muy posible que en su terreno especializado sepan razonar sobre hipótesis, disociar los factores, ser capaces de establecer relaciones que compongan entre sí negaciones y reciprocidades. Serían pues capaces del pensamiento formal en su terreno particular, mientras que en presencia de nuestras pruebas la ignorancia o el olvido de un cierto número de nociones familiares a nuestros escolares les impediría razonar formalmente y presentarían la apariencia de que continuaban en el nivel de las operaciones concretas.²⁶

Los estudios sobre funciones y estructuras cognitivas en niños y adolescentes han proporcionado una información amplia sobre las transformaciones que se suceden en el desarrollo intelectual; en cambio, se cuenta con poca investigación sobre la edad adulta, que permita orientar los procesos educativos destinados a personas con baja escolaridad e incorporados en la vida laboral. Posner (1994) señala que la investigación en el ámbito de la educación y el trabajo es escasa en nuestro país, y que ésta debería realizarse

²⁵ Francois Bayron. "La educación: reto primordial de nuestras sociedades", en: *Conferencia interplanetaria sobre la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación en el umbral del siglo XXI*. París, UNESCO, 1966.

²⁶ Jean Piaget. "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta", en: *Lecturas de psicología del niño. Tomo 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Compilación de Juan Delval. Madrid, Alianza Universidad, 1983, p. 212.

... en relación con las necesidades específicas de los distintos grupos sociales... La educación para, de y en el trabajo tiene que tomar en cuenta no solamente las necesidades de división social del trabajo, sino también las características de la estructura económica y social, y del contexto sociopolítico en que tiene lugar.²⁷

La investigación que realizó Posner sobre el sector informal, tanto del medio rural como del urbano, le permitió identificar los sistemas de transmisión de conocimientos relacionados con la producción. Algunos rasgos que caracterizan a la *Pedagogía del sector informal* son: se da una relación permanente entre las áreas de conocimiento y la práctica; el aprendizaje está en la acción grupal y se modifica por el intercambio de conocimientos como por las realizaciones prácticas; la base del aprendizaje es la experiencia y no se separa el acto de aprender del de hacer; se aprende al resolver problemas concretos y la evaluación del conocimiento se mide por la producción y por la solidaridad social.

Los adultos incorporados a la vida productiva en el sector informal de la economía aprenden y conocen de muy diversas formas; la multiplicidad de oficios u ocupaciones que desempeñan los capacita en un "saber hacer", por ello, frecuentemente no identifican como prioritario incorporarse a programas educativos. Jean-Pierre Vielle (1994), especialista en este tema, propone:

La educación de adultos centrada en el trabajo necesita, efectivamente, de una estrategia nueva, relevante y diferenciada, descentralizada, no formal, en el trabajo y en torno al trabajo; vivencial, aprovechadora de recursos locales, participativa y que asegure la autogestión de los programas y la autodeterminación de los grupos involucrados.²⁸

²⁷ Charles Posner. "La educación de adultos y el trabajo", en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México, INEA, 1994, p. 131-132.

²⁸ Jean-Pierre Vielle. "La educación de adultos centrada en el trabajo", en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México, INEA, 1994, p. 158.



METODOLOGÍA

La *Investigación sobre Analfabetismo funcional en América Latina*, coordinada por OREALC-UNESCO, en la que participan Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Venezuela, Paraguay y México, se propone profundizar en los rasgos que caracterizan el fenómeno del analfabetismo funcional. El estudio se torna trascendente, entre muchas razones, porque se optó por complementar la información de carácter cuantitativo con los resultados de un estudio cualitativo.

Para explicar y comprender el analfabetismo funcional como un fenómeno social que tiene su origen en la historia de hombres y mujeres concretos, bajo circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales particulares que pueden ser similares en la región, pero específicas en cada país, el estudio cualitativo aporta elementos para identificar el papel que juegan diversas interacciones en la vida cotidiana de los sujetos, en su proceso de formación formal e informal, en la adquisición y uso de sus habilidades de lectoescritura y matemáticas, y en la construcción y reconstrucción subjetiva de sus conocimientos, habilidades y desempeños.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Analizar el pasado de hombres y mujeres e identificar los elementos que influyen en su forma de relacionarse con el mundo a través de la lectoescritura y las matemáticas, especialmente como parte de su participación laboral, familiar y social.

Conocer las estrategias que construyen y usan los adultos al enfrentar situaciones de la vida diaria que requieren la aplicación de la lectoescritura y las matemáticas.

Identificar la significación que tiene para el adulto su nivel de alfabetismo y su desempeño en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve.

Encontrar en el discurso de los entrevistados elementos recurrentes que aporten información valiosa para profundizar en el conocimiento del analfabetismo funcional en México.

Proporcionar información que permita, especialmente a las instituciones responsables, mejorar la Educación de Adultos.

ENTREVISTA Y DISCURSO

Se eligió la entrevista semi-estructurada por considerar que permitiría obtener información con un grado de profundidad que el estudio cuantitativo no podía ofrecer. Para el estudio cualitativo era importante el relato libre que cada persona hace sobre su propia vida, pues en ella marca los ritmos que adquiere cada etapa, los factores y los acontecimientos relevantes para su adquisición de la lengua escrita y las operaciones aritméticas, al mismo tiempo que el entrevistador cuenta con un guión previamente diseñado para centrar u orientar la entrevista hacia los aspectos comunes que deberían ser abordados con todos los entrevistados.²⁹

La entrevista permitió recoger la descripción que cada individuo hizo de su vida escolar, familiar, social y laboral; al analizar el discurso, se identificaron las condiciones y los elementos que adquieren significado y sentido para cada persona e influyen en la construcción de sus conocimientos, y en el desarrollo de sus habilidades y actitudes hacia la lectoescritura y las matemáticas. Es decir, esas acciones en la vida de cada persona, se convierten en puntos clave para comprender cómo aprenden los adultos, qué relaciones son significativas y qué representaciones se forman de sí mismos, de los objetos y de otras personas.

En la entrevista a profundidad, el discurso de los sujetos tiene un doble valor: como significación individual y como significación sociocultural. Permite develar el sistema de significaciones a través del cual estructuran, individual, en pequeños grupos o colectivamente, las representaciones que tienen de la función y usos de la lectoescritura y de las operaciones matemáticas.

LA SUBMUESTRA

Para el estudio cualitativo de la investigación se seleccionó, de manera intencionada, una submuestra, a partir de la población total encuestada para el estudio cuantitativo (1805 casos). Para elegir los casos se consideraron las variables: edad, sexo, nivel de escolaridad y rendimiento. En cuanto a la edad se establecieron cuatro rangos entre los 15 y 54 años; en relación con el sexo se trató de que fuera equilibrado el número de hombres y mujeres; la escolaridad se distribuyó en tres niveles y el rendimiento en dos. Además, se buscó que las tres ciudades, Mérida, Monterrey y el Distrito Federal, estuvieran representadas.

²⁹ El anexo 1 contiene la *Guía de Entrevista*. Las preguntas se clasificaron por ámbitos y a la derecha de algunas de ellas se escribía la respuesta que previamente había dado el sujeto sobre un aspecto relacionado con la pregunta, en el cuestionario de datos personales, como información útil para profundizar o complementar la respuesta.

Los niveles de escolaridad que se establecieron fueron: *bajo*, *medio* y *alto*. Los criterios para definirla fueron: considerar como de baja escolaridad a los individuos que declararon haber asistido de primero a sexto año de primaria;³⁰ de nivel medio, desde primero de secundaria hasta primero de preparatoria o equivalente;³¹ y de alto aquellos que realizaron estudios de segundo de preparatoria o más.³²

Los niveles de rendimiento que se establecieron fueron *bajo* y *alto*. Los criterios para definirlo fueron: considerar de bajo rendimiento a aquellas personas que en la resolución del test preliminar obtuvieron menos de cinco aciertos; y de alto a las que resolvieron cinco o más, por lo cual se les aplicó el test principal.³³

Desde el inicio del estudio se tenía previsto realizar 20 entrevistas; sin embargo, se seleccionaron 60 posibles casos, considerando los cambios de domicilio de las personas y la imprecisión o insuficiente información levantada por los encuestadores en relación con la dirección, la edad y la escolaridad de las personas.

Del amplio grupo de casos elegidos, 20 fueron las entrevistas realizadas.³⁴ Este informe presenta los primeros resultados del análisis aplicado al discurso de 18 casos³⁵ que conforman los grupos: *alta escolaridad-bajo rendimiento*, *baja escolaridad-alto rendimiento* y *baja escolaridad-bajo rendimiento*.

PLAN DE EDICIÓN Y ANÁLISIS

La transcripción de cada entrevista cuenta con una reseña inicial que caracteriza al micro-contexto en el que se desarrolló la entrevista y el macro-contexto (Monterrey, Mérida, Distrito Federal) donde se ubicó el caso.³⁶

El texto, producto de cada entrevista, se editó organizando el discurso en cuatro ámbitos de acción del individuo: *familiar*, *escolar*, *laboral* y *social*, con lo cual se hizo una depuración de la información.

La edición por ámbitos permitió identificar fragmentos del discurso con unidad, referidos a un tema o subtema en cada entrevista, después de lo cual se realizó un

³⁰ Aparece en el instrumento de datos personales con los códigos 01 a 04.

³¹ Con los códigos 05 a 08.

³² Con los códigos 09 en adelante.

³³ La encuesta para el estudio cuantitativo estuvo integrada por tres instrumentos para la recopilación de información: el *cuestionario de datos personales* (que se aplicó a todos los sujetos), el *test preliminar* (que se consideró instrumento "filtro") y el *test principal* (que se aplicó a quienes obtenían cinco o más aciertos en el preliminar). Para conocer las características particulares de cada instrumento, remitirse a los resultados del estudio cuantitativo.

³⁴ En el anexo 2, tabla 1, se presenta la distribución de casos entrevistados considerando las variables de edad, sexo, escolaridad y rendimiento; en la tabla 2 se presenta la distribución de casos por ciudad.

³⁵ Dos casos no reunieron los criterios establecidos para los grupos seleccionados, como puede observarse en el anexo 2.

³⁶ El anexo 3 presenta los macro-contextos con la reseña de las tres ciudades donde se realizó el estudio.

análisis de la selección para detectar las frases que condensaban el *sentido*, la actitud manifiesta del sujeto hacia el tema o subtema, conservando siempre la ubicación de éste en la lógica argumental del texto total.

Una vez editadas todas las entrevistas e identificados los temas y subtemas, se elaboró un mapa de categorías y subcategorías³⁷ que permitió codificar la información y ubicar las relaciones más significativas en las distintas etapas de vida de cada sujeto. En este punto, fue posible realizar un análisis comparativo en los diferentes casos, organizados en grupos o subgrupos –según edad, sexo, escolaridad–, y buscar recurrencias y contrastes, de acuerdo con las categorías y subcategorías identificadas.

Los resultados del análisis del discurso de las entrevistas permiten presentar este primer informe en cuatro grandes apartados:

- Autopercepción y proyectos de vida,
- Influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades,
- Educación formal e informal, y
- Estrategias en uso.

³⁷ El anexo 4 contiene los códigos para las categorías y subcategorías de análisis.



PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se describen, de manera sintética, los resultados de los trabajos de investigación cualitativa, divididos en cuatro ámbitos: autopercepción y proyectos de vida, influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades, educación formal e informal y estrategias en uso. En cada uno de esos ámbitos se resumen los resultados de tres grupos obtenidos a partir de las variables de escolaridad y rendimiento: alta escolaridad-bajo rendimiento, baja escolaridad-alto rendimiento y baja escolaridad-bajo rendimiento.

La separación de estos grupos permite reconocer las diferencias en cada ámbito y, por lo tanto, reconocer las características particulares para programación de acciones y el diseño de políticas educativas.

En este informe se exponen los primeros resultados, sin negar la posibilidad de posteriores interpretaciones que profundicen y den relevancia a información que, tal vez, ha sido poco tocada en este primer acercamiento a los resultados.

En cada apartado se vinculó a los resultados los datos cuantitativos de frecuencia que de alguna manera servían para enmarcar o prolongar las posibilidades de interpretación de cada punto. Esta información fue relevante –por la magnitud de los casos–, para los grupos de alta escolaridad-bajo rendimiento y de baja escolaridad-bajo rendimiento, mientras que el reducido número de encuestados ubicados en el grupo de baja escolaridad-alto rendimiento (11 de aproximadamente 1800 casos) no permitía hacer grandes interpretaciones, nuestro grado de precisión corría el riesgo de ser muy bajo. Sin embargo, en el cuarto ámbito de “estrategias en uso”, no quisimos dejar de mencionar algunos interesantes datos de este grupo, ya en sí mismo bastante interesante.

Por último, hay que señalar que la perspectiva analítica cualitativa es fuertemente complementaria de la cuantitativa, pues mientras que esta última aborda principalmente a la población que pasó del test preliminar al principal, nosotros trabajamos desde aquí básicamente con las personas que no lo hicieron, o sea, aquellas a las que hemos clasificado como de bajo rendimiento.

Los resultados se obtuvieron del análisis de las entrevistas en su totalidad, trabajando los casos en los grupos ya mencionados. Los ejemplos, por lo tanto, sólo ilustran lo que una o varias personas expresan en relación al asunto analizado, debemos advertir, a este respecto, que los procesos cognitivos, afectivos, representaciones socio-culturales, etcétera, de carácter general, no pueden presentarse “condensados” en un

solo ejemplo, porque han sido identificados a partir del análisis de los casos en su conjunto.

AUTOPERCEPCIÓN Y PROYECTOS DE VIDA

Intentamos, en este primer apartado, identificar en el discurso de los sujetos aquellos fragmentos que mostraban algunos rasgos de autopercepción y los objetivos últimos de sus proyectos de vida. El desarrollo del análisis nos reveló la presencia, en todos los casos, de frases que funcionaban a manera de “máximas de vida” y que eran repetidas de una u otra manera todo el tiempo. Esto nos ha llevado a tratar de interpretar las diferencias que se presentan entre los grupos, así como a intentar comprender la relevancia de esta operación axiológica en cada uno.

Es importante reconocer desde ahora el carácter aleccionante de estas frases y su presencia como forma de anclaje moral y existencial: “El que trabaja bien no queda mal en ningún lado”, “hay que seguir siempre adelante”, “lo hago para que mis hijos no pasen lo que yo tuve que pasar”, etcétera.

Grupo alta escolaridad-bajo rendimiento

Aunque en general encontramos mucha distancia entre los resultados de los tests aplicados y lo que los individuos dicen de sí mismos, en este caso concreto la distancia es abismal; los sujetos tienen una autopercepción exageradamente positiva, mientras los tests y la forma de vida observada por el entrevistador muestran una realidad muy distinta.³⁸

En este grupo la “máxima de vida” se plantea siempre de manera personal, no recoge intereses colectivos, se plantea como una toma de responsabilidad individual, como autodeterminación, como asunción de un reto de superación permanente. Los sujetos recogen las lecciones aportadas por las experiencias significativas –especialmente en el plano de lo familiar y lo laboral–, como principios encerrados en esas frases populares.³⁹

³⁸ Ahorita estoy dando contabilidad, estoy dando administración de sueldos y salarios, pero como allá hay también asesorías para alumnos de preparatoria abierta, estoy dando filosofía, textos políticos, enseñando historia, voy a dar lógica, en fin...

Pues, me siento capaz (de impartir esas materias), pero no dejo de admitir que cuando una persona va a dar una materia se tiene que documentar más..., en la preparatoria yo tuve la especialidad de socioeconómicas, entonces, nosotros durante toda nuestra formación tuvimos administración, contabilidad etc.; pienso que tengo una base para esto.

1226/ F / 28 /11 Lic, en: Ed. de. / 3 / - /Mer.

³⁹ Desde chica, o sea, quien no quiere estudiar, creo que todo mundo quiere tener una profesión, al menos yo sí, yo sí quiero terminar aunque sea de viejita, pero quiero terminar mi carrera.

Este grupo está concentrado, fundamentalmente, en los estratos socioeconómicos medios y de grupos familiares pequeños.

En cuanto a lo que podríamos llamar sus “actitudes” básicas hacia el trabajo, algunos datos cuantitativos nos revelan que a la mayoría le gusta terminar las cosas que empiezan y dicen mejorar su trabajo buscando cosas nuevas, afirman también sentirse bien si mejoran su trabajo y cumplir con él. Es interesante observar el dato que señala que a tres cuartas partes de los encuestados les gusta enseñar a otros lo que saben.

Aunque las frases tienen un tono “universalista” –puesto que son compartidas y conocidas por todos–, se observa que la tendencia en este grupo es a tener aspiraciones educativas y laborales muy concretas. En general, parecen encerrarse dentro de la lógica de que “hay que salir adelante” a pesar de todo, esto vinculado especialmente a la asunción de responsabilidades y al manejo de un oficio.⁴⁰

Casi la mitad de los integrantes de este grupo afirma tener, algunas veces o a menudo, la necesidad de ayuda para la realización de trámites en oficinas o apoyo para llenar formularios. La mayoría indica, por otra parte, que nunca necesita apoyo para realizar actividades de lecto-escritura, sin embargo, esta buena autopercepción sufre una “baja” cuando se trata de lo vinculado con la realización de operaciones de cálculo. Sólo un mínimo porcentaje del total afirma que su grado actual de dominio de las habilidades en lectura y matemáticas están limitando sus oportunidades de trabajo.

Finalmente, si ya hemos planteado antes nuestra hipótesis de que la asimilación y manejo de cualquier habilidad están vinculados, necesariamente, con el contexto afectivo-relacional de los eventos particulares en los que interviene el sujeto, es en este grupo en donde ese factor afectivo parece tener un efecto mayor y más negativo.

En el total del grupo se observa una falta casi total de participación en organizaciones sociales, con excepciones mínimas en actividades deportivas y en labores sindicales.

Mis papás siempre nos han dicho que “el que no estudia no es nadie en la vida”, y es por uno mismo.
1227/ F / 23 /11 3er. año de Lic/ 3 / - /Mer.

Mis padres siempre nos motivaban muchísimo, porque, por decir, siempre hay tropiezos, pero nos decían “si te caíste puedes volver a levantarte”...

1093/ F / 31 /11 Normal Educadoras/ 2 / - /Mer.

⁴⁰ Desde hace muchos años tenía esa ilusión (estudiar criminología), fíjate, cuando salimos de la secundaria; bueno, ya ves que cuando sales de la secundaria siempre dices que me voy a meter aquí, y con los tres chavos que me juntaba... dijimos: ¡qué onda! nos metemos a la prepa y después nos metemos a esa carrera, y sobres, ¡órale!

Aspiro a ser un buen perito, como dicen, ... pero es con calificaciones y hay que echarle ganas. Bueno, yo tengo esa idea. ... ya dije de aquí hasta que acabe la carrera, y estoy muy a gusto aquí.
1777/ M /26/11 1er año Lic. criminología/ 4 / - /Mty.

Grupo baja escolaridad-alto rendimiento

Los individuos de este grupo poseen una buena percepción de sí mismos, aunque no desproporcionada,⁴¹ esta situación trae aparejada la manifestación de una capacidad crítica hacia el aparato educativo y la burocracia estatal.⁴²

Las “máximas” de vida que aquí se presentan tienden a crear expectativas a las nuevas generaciones, no se reducen al individuo que las dice, sino que tienen un carácter prescriptivo general. Las frases tienden a concentrarse temáticamente en el logro de estrategias de salida a la frustración de expectativas personales por problemas familiares, económicos, enfermedad, de género (machismo), etcétera.⁴³

Hay también un reconocimiento de las formas de discriminación y auto-discriminación sufridas a causa de la pobreza en la escuela: como las carencias de ropa o útiles, por ejemplo.⁴⁴

Otro rasgo que señalan estas máximas es que el esfuerzo individual se antepone a la dependencia o búsqueda rápida de ayuda; consecuentemente, se estima altamente la dotación informal de conocimiento significativo —en especial adquirir las habilidades para desarrollar un oficio—. ⁴⁵ Y están, por otro lado, las formas de ayuda de amigos y familiares no relacionadas con una injerencia puntual para la resolución de un proble-

⁴¹ ... yo me he trazado varias metas y, bendito sea dios, las he alcanzado.

886/ M / 53 / 01 2o. prim./ 7 / 16 /Mer.

⁴² Todos mis hijos estudiaron... Tengo una hija que era una muchacha muy estudiosa... y ella no pasó los exámenes... Ella estudiaba, entonces los exámenes tenían que ser comprados, entonces ella decía “no papá, por qué voy a comprar mi examen si yo siento que estoy estudiando”. Y solamente por no pagar cuarenta pesos... la corrupción viene de arriba y va de mayor a menor, hasta vamos a decir, con los maestros...

886/ M / 53 /01 2o. prim./ 7 / 16 / Mer.

⁴³ A ella [hija] yo le digo que estudie, “estás muy a tiempo”, le digo, porque yo que hubiera querido, de tener una carrera aunque fuera pequeña, pero ps no... Yo le digo que sí puede, “si quieres lo consigues”.

1823/ F / 49 /04 6o. prim./ 6 / 10 / Mty.

... “aprende lo que te estoy enseñando hoy, porque mañana quién sabe si vaya a vivir para enseñártelo”.

Si nosotros estamos trabajando para salir adelante, ustedes tienen que estudiar y salir adelante también. La verdad para eso... trabajamos para darles lo que nosotros no tuvimos en el pueblo...

886/ M / 53 /01 2o. prim./ 7 / 16 / Mer.

⁴⁴ Mi mamá no podía ayudarme, pues no sabía leer ni escribir, entonces era más o menos a mi entendimiento, trataba de ser alguien.

No recuerdo amigos y compañeros de la escuela, porque la verdad uno a veces este... como se va viviendo, se vuelve uno reservada y todo; como que uno se reserva porque te das cuenta que otros niños tienen y tú no tienes; entonces te reservas, te haces a un lado.

916/ F / 43 /01 2o. prim./ 5 / 8 / Mer.

⁴⁵ Por mí mismo trataba de hacer las cosas, para sentir que yo lo hice, así me voy a sentir mejor, así no tengo que dar las gracias a alguien de que me ayude, o de que gracias a él, ya hice lo que está hecho. Creo que mi pensamiento era “yo tengo que salir adelante”, y ya ve pues ahorita la hago de hijo y de padre de familia.

976/ M / 25 /02 4o. prim./ 6 / 14 /Mer.

ma concreto, sino como solidarios acompañantes que comprenden el esfuerzo puesto en la lucha por la vida y el trabajo.⁴⁶

Se pudo identificar como elemento ético importante el interés auténtico de este grupo por el trabajo, una dedicación y una atenta búsqueda de calidad. Se valora altamente el conocimiento obtenido en la práctica –especialmente mediante la observación–.⁴⁷

Hay un reconocimiento claro de la baja escolaridad como una debilidad frente a los demás en la actual situación de desempleo y recortes de personal, aunque en general es causa de una lógica personal donde impera la sobrevaloración del aprendizaje para y en la vida, ocupando la escuela, por múltiples razones, un lugar secundario.⁴⁸

Grupo baja escolaridad-bajo rendimiento

Hay en los integrantes de este grupo una autopercepción muy positiva, especialmente en cuanto a sus habilidades para el trabajo,⁴⁹ no parece presentarse alguna forma de

⁴⁶ Nosotros tuvimos padrastro, bueno tenemos padrastro, pues él era carnicero... y me decía tráigame esto, y a veces nada más con verlo aprendo, porque eso es lo que yo tengo, nada más con ver las cosas aprendo, ... y nada más de ver, así sabía yo la báscula porque veía yo a mi padrastro...

1211 / F / 26 /02 3o. prim./ 5 / 3 / Mer.

⁴⁷ Sí, es la práctica de los años lo que hacen a uno. Hay un dicho que nosotros decimos acá, no sé si usted lo sepa que “la práctica hace al maestro”.

886 / M / 53 /01 2o. prim./ 7 / 16 / Mer.

... aprendí la carpintería, estuve trabajando en lo de automotriz, la zapatería, ahorita estoy trabajando en un taller de refrigeración..., entré como obrero, de obrero me pasaron ya para operador de la maquinaria; no sé, ven creo mi interés en todo, y me pasaron para allá. Quién se paraba en la línea por decir, me iba yo directo para ver la maquinaria que se echaba a perder, cómo la componían. Le dije al muchacho “pues te ayudo”; “vente para acá y ahorita vas a aprender”... Se dieron cuenta creo los supervisores, y ya me pasaron pero a otra máquina, igualita a esa, pero sólo que más grande, de botellas P.V.C. Así es como he tenido interés en todos esos trabajos y por mi mismo, para que aprenda algo más en la vida.

976 / M / 25 /02 4o. prim./ 6 / 14 / Mer.

⁴⁸ Yo he trabajado desde muy chica. Cuando empecé a trabajar hacía limpieza en las casas, en una casa, después entré a trabajar en una fábrica de lencería, como era menor de edad, mi mamá tuvo que firmar. Después, entré a lo que es carnes frías, luego a una compañía Jafra...

Cuando me pedían el certificado de estudios yo les decía que no estudié. Me decían “nada más que tengas experiencia te aceptamos”.

1211 / F / 26 /02 3o. prim./ 5 / 3 / Mer.

⁴⁹ Yo, ahorita, soy velador, abro la tienda temprano y despacho al cliente, cobrar y todo, en el plan de estudios que aprendí, sé multiplicar y todo. Sobre todo por el tiempo, sé más y aprendo más todavía... Es una tienda normal, es como un minisuper. Peso perfectamente bien, cobrar y todo.

Trabajé con un coquero que era cieguito, ... era su guía. Me necesitaba para las puras cuentas, cobrar y todo eso... Antes de eso vendía tamalitos, los hacíamos diario, también duré como tres años. Al tener que vender, por eso aprendí; o sea, como trabajador vendiendo tamalitos, ahí aprendí más todavía. A veces salía yo solo, por eso vi que sí podía.

1095 / M / 18 /02 2o. prim./ 0 / - / Mer.

autodiscriminación, aunque sí se observó como importante la búsqueda de prestigio ante sus iguales.⁵⁰

Por otra parte, observamos una tendencia a establecer metas a corto plazo y los proyectos de vida que se proponen son imprecisos y, las más de las veces, verdaderamente desproporcionados.⁵¹

En los otros dos grupos existen situaciones que revelan las condiciones de dominación vividas por las mujeres, pero aquí se muestran aún más contundentes en sus consecuencias frustrantes en el desarrollo educativo, social y personal en general.

Para tener una idea más precisa del grupo social al que nos referimos, señalemos que la muestra estuvo compuesta por una mayoría de mujeres y concentrada en personas con más de 25 años.

En todos los grupos son constantes los actos de machismo que niegan a la mujer el derecho a estudiar o a trabajar, o que la obligan a cuidar de enfermos o viejos y olvidarse de sus proyectos personales, sólo por el hecho de ser mujeres. En este sentido –y tal vez como consecuencia del sufrimiento por estas condiciones de dominación–, la mujer busca, aun a edad avanzada, obtener prestigio familiar mediante la escuela, para así, además, recuperar su autoestima. Ya que ha sido orillada a no intentar siquiera ocupar un lugar en el mundo del trabajo formal, fuera de la casa la mujer busca esta forma de reconocimiento social en la escuela para adultos.⁵²

⁵⁰ ... no es por nada pero yo era el que estaba primero, porque no sé, si era porque tenía más conocimientos de la Álvaro Obregón, entonces ellos (dos compañeros) aprendieron todo lo de la Mexicana de Electricidad, pero les faltaban más bases firmes y los principios, la teoría, porque te dan teoría y práctica.

1427/ M / 50 /09 Est. Sup. Téc. / 1 / - /Mty.

⁵¹ Yo me siento como un muchacho de 18 años o de 17, a pesar de que tengo 26 años, a mi me gusta mucho la diversión, me gusta bailar, y me gusta mucho cantar, y las artes marciales es lo que más me gusta...

... me gusta que político por decir, para poder salir adelante.

A mí me gustaría ir a otros lados y viajar,... para eso se necesita la carrera, ya teniendo esa carrera ya puedo irme a donde yo quiera, puedo salir fuera de la ciudad de México...

222/ M / 25 /02 4o. prim. / 0 / - /D. F.

⁵² Yo trabajo en el Hospital G. A. González y, yo solita, porque mi esposo no me dejaba trabajar, mis hijos estaban chiquitos; mi esposo salía a las doce de trabajar, llegaba a las doce y media, cuando él llegaba ya estaba la comida hecha. Él se iba a las cinco de la mañana, nada más lo veía que cerraba la puerta y me paraba, a lavar trastes y todo. Le decía a una señora que aquí estaba viviendo, sabes qué –voy a solicitar un trabajo, me voy a trabajar, mira, mis hijos están chiquitos y les hace falta que el pan, que un litro de leche o algo–. Mi esposo me decía “nada más te veo allá (lugar de trabajo del esposo, donde ella también quería un empleo) y pobre de ti, te sacó a patadas”... yo me vi obligada por lo mismo que yo quise luchar. Una vez que se rompió un pie, y él no sabía que yo ya andaba en el trabajo, le dije a la jefa “sabe qué, tengo muchas ganas de trabajar”, –¿por qué tu esposo no te recomienda, él que está aquí trabajando, o tu suegra?–...

Nada más llegaba yo, y me decían: ven mañana, ven pasado, porque creo que hay una vacante, y yo iba, e iba; como dicen “el que hambre tiene, a la olla le atiza”... yo nada más les decía “no le digan a mi esposo que vine”, “tú no te apures”, me decían. Hasta que una vez me dijeron “sabes qué: ya te vas a quedar a trabajar”. Como él se torció un pie, yo le dije “dame tu incapacidad te la voy a dejar”, porque me habían citado. ..., en: mi bolsa ya traía mi tarjeta de alimento, mi tarjeta de checar... Y le dije “mira ya voy a trabajar”

Hay poca o nula colaboración con organizaciones sociales o deportivas. Sólo poco menos de la quinta parte del total declara participar activamente en alguna iglesia.

En este grupo las máximas de vida parecen insistir en la necesidad de establecer un compromiso actitudinal con los problemas de la vida, es un asunto individual y está vinculado al mundo concreto de la familia y el trabajo.⁵³

Sólo poco menos de la mitad declara abiertamente que sus escasas habilidades de lectura, escritura y matemáticas limitan sus oportunidades de trabajo. Un noventa por ciento del total no se cree ya capaz de estudiar.

Aproximadamente cuatro quintas partes de la muestra consideran medianas y deficientes sus habilidades en lectura, escritura y matemáticas. Del total, sin embargo, sólo alrededor de una quinta parte admite necesitar ayuda a menudo para resolver estos problemas.

INFLUENCIAS RECIBIDAS EN LA ASIMILACIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES

Hemos tratado de deslindar en el trayecto de vida narrado por el entrevistado los personajes y atmósferas que han tenido mayor influencia en el rumbo que ha tomado su vida escolar, laboral y social, en general.

Aunque son fáciles de reconocer las importantes influencias de maestros y familia, vale la pena subrayar algunas otras; por ejemplo, las de las sectas religiosas, especialmente las protestantes, que tienen un papel determinante por lo menos en el manejo constante y cualitativamente superior de la lectura (además, obviamente, de participar

—¿cómo?— “pues sí, me voy a trabajar”. A mí siempre me ha gustado luchar, aunque a veces veo que mi esposo no está de acuerdo, pero yo le digo que a mí me gusta trabajar y luchar para que salgan mis hijos adelante...

Yo tenía que ir a trabajar, tener que ver a mis hijos... vuelta a mi mamá, vuelta a mi papá, y tener que ir a la escuela. A mí el maestro a veces me comprendía, yo llegaba a la silla y me quedaba “de a seis”, yo cansada de trabajar... de ver a mis hijos, de hacer comida, la pena de mi hermana, la pena de mis sobrinos que se quedaron huérfanos... y tener que ir a la escuela, pues a mí se me cerraba el mundo. Yo no sé cómo logré mi certificado. El maestro me decía “a pesar de que tienes tantos problemas estas muy bien” y saqué puro 10.

Si yo hubiera estudiado, ahorita tuviera un trabajo mejor, o fuera yo otra cosa.

Quiero ponerlos (certificado y diplomas de cursos) en unos cuadritos, para que mis hijos vean que su mamá también tiene un papelito aquí.

461 / F / 42 / 04 6o. prim. / 1 / - / D. F.

⁵³ ... para mí ya es muy difícil ponerme a estudiar por la misma edad, y por los compromisos que tengo con mis hijos; entonces yo ahorita, por lo que más me preocupa es por el trabajo; más que todo por el trabajo porque son gastos del día que tengo con mis hijos, que pasajes para ellos, que pasajes para mí, y cosas para ellos. Y eso es lo que más me preocupa a mí.

046 / M / 48 / 04 6o. prim. / 2 / - / D. F.

como elemento “ideologizante” de alta influencia familiar, particularmente como dotador de una carga nueva de prejuicios “moralizantes”).⁵⁴

Otra muy importante influencia, de carácter más bien socio-cultural y ambiental, es la diferencia en el papel jugado por los padres en la vida escolar de sus hijos, según las regiones del país que fueron analizadas. Concretamente, encontramos que en el caso de Monterrey se observaba la tendencia de los padres a dejar la responsabilidad de tareas y problemas escolares a los hijos, sin involucrarse directamente en sus trabajos diarios o extraordinarios, pero manteniendo una vigilancia general sobre sus avances.⁵⁵ Además, se encontró la tendencia a incorporarse al mundo del trabajo muy prematuramente, pero con la característica particular de que la escuela no era abandonada, sino que se hacían los ajustes necesarios de horario, pero sin la deserción.⁵⁶

Por otro lado, en el caso de Mérida –al lado opuesto del país–, se identificó en los padres la tendencia a ser muy observantes del trabajo y necesidades diarias de sus hijos en la escuela, un involucramiento personal y muy afectivo sobre la trayectoria escolar de sus hijos,⁵⁷ también en el segundo punto se observó una característica opuesta, cuando los sujetos se iniciaban en el mundo del trabajo tarde o temprano desertaban de la escuela.

⁵⁴ En la organización religiosa tenemos que leer, ... nos enseñan cómo alimentarnos, cómo tener buenos pensamientos; dicen que seamos más positivos, alegres, optimistas y limpiar la salud...

... estaba viendo este libro ahorita, por ejemplo, dice “buenos hábitos para conservar la salud”, dice los buenos hábitos y lo acompañan... o sea, que cuando uno lea las escrituras, no nada más léalo y ya, ... dice aquí: “todos los santos que se acuerden de guardar y hacer estas cosas, recibirán, y rindiendo obediencia a los mandamientos, recibirán salud en su ombligo y médula en sus huesos”... obedece lo que te dicen, ... no nada más almacenes conocimiento, información y ahí quede: hazlo y llévalo a la práctica, porque en la práctica se va haciendo al maestro.

Todo es pura lectura, dejan algún capítulo de esto. Hay una maestra que da la lección, pero todos comentan la lección. Por ejemplo, en una de aquí de la familia, dice de cuidar a nuestros niños pequeños, de las presiones sociales que presenta la mujer miembro de la iglesia...

869/ F / 43 / 10 Enfermería/ 4 / - /Mer.

⁵⁵ En mi casa, este, pues ahí los que queríamos ponerle mucho empeño le poníamos, los que no no, verdad; mi papá nunca era de los que nos presionaba; al contrario, “usted lo que usted pueda”, verdad, era el consejo de él, no quiero que se esté mortificando más de la cuenta, usted, lo que usted pueda, verdad.

1779/ F / 34 / 11 Maestra de Ed. Prim/ 4 / - /Mty.

⁵⁶ Entonces yo ya trabajaba porque yo sólo me costaba mis gastos del camión y los libros.

Trabajaba (cuando estudiaba preparatoria) en una fábrica donde hacen los medidores para el gas natural y reguladores como éste. Ahí trabajaba, y pues uno se desanima con esa huelga, salía yo de la fábrica a las cinco de la tarde y a las seis tenía que estar en la escuela... y pues como yo, mucha gente nos desanimamos, por ese motivo no terminamos, nos faltaron dos años. Pero los años que me faltaron los repuse en otra escuela aunque no era de la universidad, La Escuela Mexicana de Electricidad.

1427/ M / 50 / 09 Est. Téc. Sup./ 1 / - /Mty.

⁵⁷ Mis papás siempre estaban pendientes de nosotros, en la prepa incluso, que muchos dicen que ya no quieren ver nada con los papás, que ya estás grande. No, mis papás siempre nos orientaron, cómo íbamos, qué hacíamos, siempre siempre, veían calificaciones, que no debíamos materias, aunque pasara de panzaso.

1227/ F / 23 / 11 3er. año de Lic, en: turismo/ 3 / - /Mer.

Los contrastes mencionados nos permitirían identificar procesos relevantes para el desarrollo de un proceso educativo de cualquier tipo, muestran más que un ejemplo de la complejidad de las situaciones que enfrentamos ante la enorme diversidad regional de un país como México, enfrentamos las apremiantes necesidades de investigación en estos ámbitos de influencia y las grandes posibilidades de impacto que tendría un trabajo programático perfilado que considerara estas especificidades regionales.

Grupo alta escolaridad-bajo rendimiento

El maestro de los primeros años de escuela ocupa un papel central en el desarrollo posterior del sujeto, no sólo, como veremos, en su trayectoria escolar, sino en el propio paradigma de valores en que se apoya su conducta hacia las cosas y los otros.

En el grupo de alta escolaridad-bajo rendimiento, el número de maestros con los que se trabajó es obviamente mayor y, en este sentido, es posible que pierda fuerza la tendencia a reconocer la figura central de uno solo de los profesores para extenderla a un mayor número o a una figura "prototípica", suma de todo el conjunto de experiencias.

El maestro es caracterizado como una figura que, además de enseñar los contenidos y temas de un programa, forma las cualidades y valores de respeto, responsabilidad,⁵⁸ justicia, a través de su ejemplo, considerado un modelo dentro y fuera del aula.

Sin embargo, el maestro aparece en algunos casos como el representante del rigor, la disciplina inflexible y el castigo, este último anclado para siempre en el recuerdo del sujeto,⁵⁹ presente en una condición ambigua, primero como humillación y autohumillación y luego como mal necesario.

La escuela es considerada como una responsabilidad creciente, pero al mismo tiempo aislada; vista como un fin en sí misma, incluso opuesta o sólo forzosamente complementaria a la participación en la vida económica de la familia.

Otra influencia que casi todos los sujetos entrevistados manifestaron de una u otra manera fueron las tensiones que sufrieron en su vida escolar como producto de las di-

⁵⁸ En Oaxaca tuve una maestra (de primaria) que era muy buena, incluso nos llevaba a su casa para que nosotros aprendiéramos algo y nos decía "tal día, si quieren, los que no entendieron, vayan a mi casa" e íbamos o sea se preocupaba mucho de nosotros.

1227/ F / 23 / 11 3er. año de Lic, en: turismo/ 3 / - /Mer.

⁵⁹ ..., en: segundo de primaria, realmente era una maestra, ya estaba grande, bueno no tan grande, pero sí, no le gustaba que se pararan... sin pedir permiso, pero no escuchaba bien, entonces no escuchaba cuando le pedías permiso. Bueno, al menos a mí, en una ocasión me pasó, que al levantarme a prestar un trabajo, ... me llamó la atención, y le pedí disculpas; me pidió mis manos, entonces yo dije "para que querrá mis manos", bueno en ese tiempo pegaban con una varita, y con la varita me dio un...

¿Por qué? -le pregunté-, si yo le había pedido permiso para levantarme. Creo que no me escuchó. ¿Por qué me pega? -le dije- ¿por qué me da?

Es que tú no tienes por que levantarte y tienes que pedir permiso.

Pero yo ya le había pedido permiso. Eso a la fecha lo sigo recordando.

1093/ F / 31 / 11 Normal Educadoras/ 2 / 0 /Mer.

fíciles condiciones económicas en que vivía su familia. Aunque en el grupo de alta escolaridad-bajo rendimiento no se presentó obviamente una deserción definitiva sí se presentaron interrupciones de los estudios por periodos prolongados, la necesidad de estudiar y trabajar simultáneamente o mínimamente una carencia de útiles y materiales necesarios, pago de colegiaturas, etcétera.⁶⁰

Aproximadamente una quinta parte de las personas señaló en las encuestas de corte cuantitativo no haber tenido en casa materiales como revistas, periódicos, libros, etc. Los niveles educativos de sus padres se concentran entre la primaria incompleta y la primaria completa, siendo el nivel de la madre aproximadamente dos años menor que el del padre.

Apenas una décima parte del total se integra antes de los 15 años al mundo laboral. Este grupo está compuesto, básicamente, por profesionistas, comerciantes, empleados de oficina y técnicos. Tienen un alto porcentaje de permanencia en un mismo empleo y una tercera parte tiene o ha tenido personal a su cargo.

En este grupo de casos existe una capacitación limitada al mejoramiento en la calidad de las acciones específicas en que se desenvuelve el sujeto en el trabajo, se percibe un cierre a las solicitudes e intereses de los trabajadores y carece de “integralidad” en el manejo de los problemas del trabajador.

Hay una división clara –proporcionalmente casi semejante– entre un subgrupo dedicado al trabajo manual y otro al intelectual. Dentro de cada subgrupo la participación de la mayoría de los sujetos es versátil –pues se argumenta que se puede trabajar solo, o con los demás, sin problema–, pero, como se observó anteriormente, limitada a su ámbito particular de trabajo, sin proyección en organizaciones sociales de otro tipo.

Grupo baja escolaridad-alto rendimiento

En este grupo destaca de manera relevante la figura del maestro. Se menciona en todos los casos una excelente relación inicial con los maestros, aunque podríamos considerar esta relevancia, en parte, como producto de la escasa presencia de estas figuras en su vida; identificamos la gran calidad afectiva vinculada con ellos.⁶¹

⁶⁰ ... estudié primero muy bien... luego, me metí a trabajar, estudiaba y trabajaba, pero hasta hace poco entré a trabajar a Sears y eso me hizo mal, porque me dediqué más a mi trabajo y olvidé la escuela. Sí iba a la escuela pero faltaba y como necesitaba el dinero, o trabajas o estudias, no hay de otra. Mi papá me mandaba para mi colegiatura, pero como van subiendo ... más y más, te cobran mantenimiento y un montón de cosas... tuve que dejar de estudiar., entonces, yo le dije a mi papá “yo quiero seguir estudiando y mejor dejó el trabajo” ... dejé hasta tercer año (Lic, en: turismo), este año que viene ya voy a volver a meter papeles.

1227/ F / 23 / 11 3er. año de Lic, en: turismo/ 3 / - /Mer.

⁶¹ La maestra de segundo grado me hizo la atención, como le diré, tenía una gran simpatía conmigo, incluso me llevaba aparte para enseñarme. Me enseñó a escribir, a leer, me ponían al tanto, qué es lo que está mal, qué es lo que está bien; cuando checaba la tarea me ponía aparte, incluso ella me llegó a enseñar a desen-

Destacan en las entrevistas los factores afectivos desencadenados en la relación; la fraternidad del trato de los maestros es altamente estimada y reconocida como un ejemplo importante para la conducción de sus propias vidas y las de sus hijos.

Los entrevistados que realizaron la escuela primaria en alguna comunidad rural conciben al maestro como un habitante “insigne” de la comunidad, como un ejemplo en el actuar y en el decir, honesto siempre y con su casa abierta para recibir cualquier tipo de inquietud de sus alumnos.⁶² Esta actitud en alumnos y maestros se ha perdido, según los entrevistados, para pasar a una forma de trabajo violenta entre maestros y alumnos, de improvisación y despersonalización del trabajo en el aula.

Otro rasgo importante, identificado en este grupo, son las condiciones de alta responsabilidad adquiridas por estos individuos de manera prematura, hay la exigencia de salir de la escuela para colaborar con los gastos familiares y las situaciones “accidentales” que insisten en alejarlos de la escuela e introducirlos –por necesidades estrictas de sobrevivencia–, en el mundo de la competencia laboral.⁶³

En el caso concreto de las mujeres, no sólo es al mundo del trabajo hacia donde son obligadas a incorporarse –y forzosamente a dejar la escuela–, sino al ámbito de la casa, de los enfermos y los viejos, hacia la reducción de su mundo al de las necesidades de los otros.⁶⁴ La familia representa aquí un apoyo o una verdadera carga frente a las decisiones personales ligadas a la escuela y la vida en su totalidad.

Los integrantes de este grupo salen a trabajar desde muy jóvenes, y han mantenido su actividad laboral de manera constante, con alta permanencia en cada empleo. Hay cierta capacidad de dirección y enseñanza en las actividades de tipo práctico y una

vol verme en la lectura. Ya para tercer grado, otra maestra que también... cómo le diré... buena amiga, me seguía enseñando en las matemáticas.

976/ M / 25 /02 4o. prim./ 6 / 14 /Mer.

⁶² El maestro (de la escuela rural) era muy, muy respetuoso, muy... cariñoso. Se empeñaba por enseñarnos, porque pues en realidad, yo pienso... Allá era una familia, entonces la familia de ellos se llevaba con la familia de todos los del pueblo... éramos como su familia, ¿por qué? porque éramos vecinos y ellos tenían bastante contacto con nosotros. Todos se conocían... Aunque no eran del pueblo eran parte del pueblo. ...Si había un problema o alguien necesitaba algo iba con él, se lo consultaba y si podía ayudar, incluso económicamente, el maestro los ayudaba.

886/ M / 53 /01 2o. prim./ 7 / 16 / Mer.

⁶³ Nosotros en total somos 11, el más chico ahorita va a cumplir ocho o siete años, éramos muchos y sin recursos... Yo era la segunda.

Mi vida en la escuela fue mala la verdad, porque no teníamos recursos; mi mamá se la pasaba de un lado a otro; nosotros dejábamos de estudiar y volvíamos a repetir otra vez; nos quitaba de la escuela una y otra vez... la dejé, porque no había recursos, no teníamos forma, nada... Yo he trabajado desde muy chica.

1211/ F/ 26 /02 3o.Prim./ 5 / 3 / Mer.

⁶⁴ ... a mí me gustaba mucho la escuela, siempre me gustó. Llegué hasta sexto año... desgraciadamente no pude estudiar por un problema de salud de mi mamá, yo era la única, así que yo tenía que atenderla; pero mi intención era subir, subir, pero no... tuve que atenderla porque yo fui la única mujer; mi aspiración era muy alta, pero no se pudo.

1823/ F / 49 /04 6o. prim./ 4 / 6 / Mty.

autopercepción de alta capacidad para el trabajo individual. Tienen una relativa autoconciencia de sus limitantes y necesidades de apoyo por tener una baja escolaridad, especialmente en el área de las operaciones de cálculo.

El reducido número de casos analizado, no nos permite hacer generalizaciones convenientes, sin embargo, nos atrevemos a señalar en los integrantes de este grupo una fuerte presencia de las organizaciones religiosas y, por este hecho una gran necesidad de lectura de textos, bíblicos específicamente. Se manifiesta paralelamente un alto control de los padres sobre el tiempo en que sus hijos ven la televisión.

Grupo baja escolaridad-bajo rendimiento

En estos casos la figura del maestro adquiere un papel casi estrictamente afectivo, se deposita en él una especie de “ideal paterno” sustituto, provocado, seguramente, por condiciones de tensión familiar, y concretamente por el abuso de autoridad del padre.⁶⁵

Las formas del maltrato son múltiples y múltiples sus efectos en el desarrollo posterior de cada sujeto; sin embargo, parece haber una invariante “ambiental” en esta situación: la aceptación total de las acciones represivas de los maestros por parte de los padres.⁶⁶

Aquí es importante mencionar que este grupo es el más amplio de los analizados y representa una enorme cantidad de población del país; es también el grupo de más escasos recursos económicos y, por tanto, el que se encuentra entre la pobreza y la pobreza extrema.

Las condiciones sociales de estas personas han permitido el abuso, el maltrato y la injusticia desde ámbitos legales e ilegales,⁶⁷ y es aquí en donde el sujeto que recién

⁶⁵ Recuerdo a mi maestra, solamente una maestra. Me dio en primero y segundo. Me enseñó muy bien, ella fue muy buena conmigo, por eso nunca la voy a olvidar. Era buena, no nos trataba mal, ni nada, nos daba buena clase y todo. Nos enseñó a leer, escribir, sumar y restar.

Como la sacaron, entonces yo por eso me salí de la escuela.

1095 / M / 18 / 01 2o. de prim. / 0 / - / Mer.

⁶⁶ ...teníamos unos maestros muy estrictos. Yo escribía con la izquierda, y ¿sabe cuál era mi castigo para que yo escribiera con la derecha?: usted sabe que en los ranchos hay mucha tierra y hormigas de esas rojas, hormigueros, el maestro nos ponía en donde estaban las hormigas y nos ponía descalzas; “escríbame con la derecha”, y yo me ponía a llorar. Y me despartaba para que yo escribiera con la derecha; y mi papá, pues la verdad era muy joven, y había juntas y le decían: sabe que su hija no quiere... y mi papá enfrente de todos les contestaba: “péguele, castíguela”. Como mi papá daba la orden, ellos lo tenían que hacer.

461 / F / 42 / 04 6o. Primaria / 1 / - / D. F.

... la maestra Yolanda, no recuerdo sus apellidos, ... se quejó de mí con un maestro; el maestro llegó y que me quiere pescar de aquí del oído ¿verdad?, no, yo me agaché y que le pescó la mano así, y no dejé que me agarrara y yo me salí, me salí corriendo y me fui pa' la casa.

Ya después mi mamá fue y recogió los libros y todo. Y ya no fui a la escuela hasta que no cambiaron de maestro... pss siempre a ese maestro lo... lo corrieron de ahí ¿verdad? Porque sí era medio malo.

1562 / M / 26 / 02 3o. prim. / 4 / - / Mtj.

⁶⁷ Mira, de hecho mi familia más que nada fuimos un total de ocho hermanos, pero la verdad nos quedamos huerfanitos, el hermano mayor tenía 12 años... Mi mamá hizo la lucha por nosotros... Para esto, mi

ingresa a la escuela primaria deposita en el maestro –mucho más que sus compañeros– toda su confianza, pues constituye una fuente de orden y saber frente al caos de su vida familiar.⁶⁸

En general, el ambiente familiar es iletrado, siempre con necesidades inaplazables que cumplir, siempre al día y, por tanto, siempre con una enorme presión sobre cualquiera de los que no trabajan; la inseguridad y los desequilibrios internos son percibidos y sufridos por los niños y se reflejan, obviamente, en el proceso de aprendizaje en la escuela. También es manifiesto que en el prototipo de familia descrito no hay supervisión ni estimulación para que el niño estudie, las necesidades que describíamos antes lo obligan, primero tal vez, a aparejar una actividad que lo ocupe luego de ir a la escuela,⁶⁹ pero, finalmente, en este grupo en concreto la deserción es definitiva y se presenta muy pronto.⁷⁰

Por otro lado, los ambientes laborales en los que se desenvuelven los integrantes de este grupo no ofrecen ningún tipo de capacitación ni permiten que una parte de la jornada laboral sea usada para que los trabajadores estudien. Las condiciones de explotación en el trabajo, además, repercuten en la incapacidad física y mental para participar activamente en un grupo de educación de adultos al final de la jornada.⁷¹

Su perfil laboral muestra que participan en los sectores de la industria y el comercio de bajo nivel y desarrollan actividades de servicios personales. Su trabajo está muy poco o nada vinculado con la lectura o la escritura compleja, aunque sí lo está, en

mamá tuvo problemas con mi tío, y la verdad nos fue un poco difícil en la vida, por eso no pudimos estudiar lo que queríamos... como teníamos el problema con mi tío, cómo nos iba a abandonar... su tío los va a echar a la calle; y de por sí ya nos iba a echar a la calle, pero mi mamá supo defender lo que ella pudo y la verdad no se dejó...

222/ M / 25 /02 4o. de prim/ 0 / - /D. F.

⁶⁸ La maestra se agarraba su gis y allí en el pizarrón ponía una letra... te pasaba frente al pizarrón para que leyeras ese nombre, ahí te estaba señalando ella letra por letra, hasta que ibas aprendiendo... me preguntaba “¿esta letra cómo es?, ¿y ésta? ... a ver, ahora júntame estas letras”... ella empezaba y yo le seguía, hasta que fui aprendiendo.

222/ M / 25 /02 4o. de prim/ 0 / - /D. F.

⁶⁹ ... cuando llegas a tu casa hay que hacer quehacer, como nosotros teníamos unas reses, borreguitos, y entonces la verdad teníamos que llegar a darles de comer, ... a veces mi mamá me decía “hoy no vas a ir y me tienes que ayudar”...

222/ M / 25 /02 4o. de prim./ 0 / - /D.F.

⁷⁰ Cuando pasé ya a tercero me dijeron en la casa “estamos muy pobres” y pensé en trabajar verdad, para poder ayudar también a la casa verdad... Como yo soy el mayor, luego luego pensé, dije “tengo que salirme a trabajar”, en: San Luis fue donde trabajé la primera vez, como te digo, tendría yo unos quince años.

1562/ M / 26 /02 3o. Prim./ 4 / - /Mty.

⁷¹ ..., en: el Departamento del D. F., el año pasado, también fue el inea, y nos dijeron que si queríamos estudiar, todos queríamos estudiar pero no había tiempo por parte del jefe de personal; decíamos, por decir, que nos diera una hora, y nos decía “este trabajo se atrasa y a qué horas”... le decíamos “en la mañana que estamos frescos, por qué no nos da una hora, para estudiar”, y nos decía “es que no se puede, no se puede”...

046/ M / 48 /04 6o. prim./ 2 / - / D. F.

parte, con el cálculo matemático, casi siempre ligado al uso de medidas o a la manipulación de dinero. Un dato interesante dentro de este perfil es que la mayoría gusta de trabajar por su cuenta, son capaces de laborar solos o resolver de manera individual sus problemas en el trabajo. Sólo poco más de la cuarta parte del total mencionó que servía para buscar soluciones en equipo.

Este grupo representa el mayor de los retos, no sólo educativos sino sociales que enfrenta este país al fin del milenio.

EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

En este apartado se concentran las opiniones de los entrevistados ante la oferta educativa y otras opciones de aprendizaje informal, tratando de caracterizar las posturas de los diferentes grupos a este respecto.

Esta información es muy útil para revelar las formas de interrelación entre niveles educativos como modos de influencia intergeneracionales. Pensamos además que este apartado será muy útil para reconsiderar planes y propuestas educativas, con miras a evadir una percepción negativa por parte del adulto y acercarse cada vez más a los matices particulares de sus necesidades.

Las opiniones presentes en todos los grupos respecto de la educación básica formal son al menos las siguientes:

- a) Se manifiesta una pérdida de la transmisión del paradigma de valores que antes (cuando pasaron por la escuela) era internalizado por los maestros a sus alumnos en la escuela: respeto al otro, hábitos de limpieza, orden, etc. Las nuevas generaciones de escolares no aprenden estos hábitos y valores que también son indispensables.
- b) Se aprecian también cambios negativos en el orden de importancia de las materias y actividades escolares; por ejemplo, la disminución de actividades manuales (especialmente en quienes cursaron su primaria en escuelas rurales con dos turnos, con talleres por las tardes) y aprendizaje de oficios, efectivos para responder a las necesidades de empleo, además de la poca atención a la ortografía y a la caligrafía.
- c) Los entrevistados están inconformes con la pérdida del uso de métodos de enseñanza que, actualmente, intentan ser desterrados sin razón convincente de la escuela pública. Son considerados muy útiles, por ejemplo, las tareas de memorización, ejercitación caligráfica, prácticas en campo como excursiones, concursos y competencias de superación.⁷²

⁷² ... antes motivaban mucho el estudio y eso lo estaba comentando a las maestras; ahorita dicen ellas que a los niños no se les obliga a que aprendan las tablas en primer año, que no se les obliga a que multipliquen,

En estos planteamientos no sólo hay una referencia a estrategias o técnicas desechadas actualmente, subyace al mismo tiempo una postura valorativa, una reacción donde se enfrentan diferentes visiones del mundo. Este punto merecería ser desarrollado de manera amplia para comprender tales formas de relación intergeneracional a partir de la escuela.

Otras opiniones generalizadas sobre las formas de trabajo en la escuela son, por ejemplo, el contraste entre el tiempo que antes se destinaba a la escuela (mañanas y tardes) y lo poco que hoy se trabaja; la diferencia entre el trato personal y directo del maestro tradicional (sobrevalorada su autoridad moral) frente a la actual masificación ciudadana y la consecuente despersonalización de la relación maestro-alumno⁷³ y, finalmente, se señala que hay en las formas de trabajo escolar actual una posposición permanente del aprendizaje de los contenidos básicos.⁷⁴

Alta escolaridad-bajo rendimiento

Se identificó particularmente en este grupo con alta escolaridad una frecuente recurrencia a formas de adquisición informal de conocimientos como el autoaprendizaje y la enseñanza mutua enfrentando actividades y situaciones de la vida cotidiana, así como problemas en la del trabajo.⁷⁵

sumen y dividan en primer año, que eso hasta cuarto o tercero; o sea, lo van viendo muy calmado. Yo les decía que, en primer año, recuerdo cómo mi mamá (fue su maestra) nos hacía competencias de las tablas, ... estudiábamos, esa era nuestra motivación, porque el equipo tenía que ganar... y aprendimos perfectamente las tablas, hasta ahorita las recuerdo. No que ahorita mi hija, en tercer año, veo que apenas va con la cuarta y siempre estoy con que en primero son las tablas, "no mamá", y las maestras igual dicen que no es necesario. Y digo, tanto que están diciendo de la reforma educativa y yo no veo. Yo no soy partidaria de esa reforma ... a usar computadora, que porque van a usar las calculadoras. Pero yo digo, si al niño no lo desarrollan desde chico, su mente no está agilizada.

869/ F / 43 / 10 Enfermería/ 4 / - / Mer.

⁷³ ..., en esa escuela como hay exceso de niños –ahora pienso que ha de ser por eso–, la maestra no se acercaba a preguntarte cómo vas, sino que no había individualidad hacía nosotros. Ahora veo que es un exceso tener 50 o 60 personas en un salón de clases, ... tratan más que nada como un número de lista: el número 5, el número 7.

1226/ F / 28 / 11 Lic, en: Ed. / 3 / - / Mer.

⁷⁴ ... allá (Tecach) estudié dos años, sí, dos años. Pero entonces yo llegué acá (Mérida), a una escuela que se llama Hidalgo... La exigencia de esa escuela, o las normas, o la política de esa escuela en ese tiempo, era que el alumno tenía que saber leer y escribir... uno pudiera estudiar el primer año, y tenía uno que saber las tablas, le llamábamos saber, cómo se llama... saber dividir, multiplicar, restar, sumar; era lo esencial para entrar al colegio ese.

886/ M / 53 / 20. prim. / 7 / 16 / Mer.

⁷⁵ Sí, trabajé siete años en Benavides, ahí empecé como ayudante, luego fui que a lavar los camiones y hacía de todo, era un taller automotriz, y luego ya después me fui enseñando, y me fue enseñando la gente, hasta que me metieron al taller mecánico.

No era especialista en reparar máquinas, pero sí veía suspensiones, afinaciones, todo eso me lo agarro, porque sí era bueno.

1777/ M / 26 / 11 / 11 1o. Fac. Crim. / 4 / - / Mty.

Se observó, por otro lado, que los cambios de nivel en su trayectoria escolar eran asumidos con un creciente grado de responsabilidad hacia los maestros y el trabajo, implicando como consecuencia una mayor presión psicológica, no favorable al buen desempeño de las habilidades.⁷⁶

Datos cuantitativos nos dicen que la repitencia de un año es de poco más de la quinta parte de los integrantes de este grupo, tanto en primaria como en secundaria. La mayoría cursó sus estudios en escuelas localizadas en zonas urbanas de tipo público.

Otro dato importante señala que destacan la importancia de la actualización para el desarrollo profesional, a través de un tipo de capacitación que permita mejorar habilidades específicas, demandadas por los requerimientos del desempeño laboral particular.⁷⁷ Hay una necesidad, presente sólo de manera aislada, pragmática, vinculada a la resolución de problemas muy específicos, sin atención a una perspectiva total, estructural, de todo el proceso en el que está involucrado laboralmente.

Parece observarse una tendencia opositiva entre dos subgrupos al interior de esta parte de la muestra general, uno interesado en obtener información en distintos medios, el otro que no muestra interés frente a actividades académicas o culturales. Los del primero son aquellos individuos que han llegado a la educación superior a partir de extraordinarios esfuerzos laborales y económicos personales o familiares, aunque –por este mismo motivo, tal vez–, sin obtener los mejores resultados; en el segundo grupo están quienes han accedido a la formación universitaria, aparentemente sin concederle importancia a lo aprendido, simplemente cumpliendo con requisitos y pasando materias.

Hay una manifiesta desconfianza hacia maestros y trabajadores del sector educativo, las reformas y cambios que la SEP ha realizado en planes, métodos de trabajo, programas y libros de texto, son considerados negativos,⁷⁸ especialmente por sus

⁷⁶ La secundaria fue un cambio porque de tener a un maestro (en primaria) pasa uno a tener varios, verdad, y en el caso mío muy particular, que yo era muy tímida, pues para mí era un poquito difícil, verdad, porque uno quiere quedar bien, ... bueno en el caso mío, ... se desvive por cumplir con el de matemáticas, cumplir con el de química, con el de física, y entonces al ver que a veces no era posible, pues uno se aterroriza un poco verdad, se preocupa o se angustia...

... el día que yo tenía examen era, soltarme el estómago, porque la tensión, en la que yo misma me metía era mucha, yo sentía que no iba a salir bien, que algo me iba a faltar, entonces yo la secundaria la disfruté, pero al mismo tiempo la sufrí mucho, porque eran muchos maestros y querer quedar con todos bien, era bien difícil.

1779/ F / 34 / 11 Maestra Prim. y 4o. sem. Lic. / 4 / - / Mty.

⁷⁷ Trabajaba (cuando estaba en la preparatoria) en una fábrica donde hacen los medidores para el gas natural y reguladores como éste... esta fábrica era de la American Mil Company, era Americana..., entonces, el gerente de medidores era un gringo, y él quería más tecnología, que sus trabajadores estuvieran más preparados; entonces, por eso me animé yo, y así como yo, entramos muchos que no habían estudiado, a donde quisieras estudiar, inclusive al Tecnológico, porque la fábrica pagaba todo, todo pagaba la fábrica, y yo por eso me fui a la Mexicana de Electricidad.

1427/ M / 50 / 09 Est. Sup. Téc. / 1 / - / Mty.

⁷⁸ Siento que la educación no ha cambiado mucho aunque se está mencionando que la modernización educativa, no hay cambios en los sueldos, ni cambios realmente...

1779 / F / 34 / 11 Maestra de Ed. Prim. / 4 / - / Mty.

consecuencias en la formación (o diríamos no-formación) de valores de orden y respeto entre los estudiantes y entre estudiantes y maestros.

Baja escolaridad-alto rendimiento

Aunque los entrevistados de este grupo manifestaron su especial valoración de la disciplina en el trabajo escolar, también señalaron la sensación de presión y obligación que les imponía la escuela, por lo visto, vinculada directamente con fuertes experiencias en la casa: golpes, apuros económicos, etc.,⁷⁹ que convertían a la escuela en un lugar improductivo económicamente, o sea, estratégicamente innecesario.

En cambio, se reconocen capaces de solucionar sus problemas cotidianos mediante la ejercitación directa del aprendizaje en la práctica a través de formas de observación “densa”. Es aquí, probablemente, donde se concentran los elementos que les posibilitan un alto grado de rendimiento.⁸⁰

Es un grupo que no ha tenido contacto con la escuela al menos por 10 años, a pesar de su buen rendimiento. Sólo han recibido cursos cortos o de mediano alcance –de uno a doce meses–, siempre con acceso gratuito y destinados, en el total de los casos, a realizarse durante el “tiempo libre”. De hecho, se señala como elemento más importante de deserción la falta de tiempo –puesto que en sus centros de trabajo no se ofrece la oportunidad de aprender durante la jornada–, frente a los problemas económicos. Sin embargo, a más de la mitad les gustaría continuar en algún curso.

Baja escolaridad-bajo rendimiento

Se identificó claramente en este grupo una baja estima de los conocimientos obtenidos en la escuela; la educación formal pasa a segundo o tercer plano frente al conocimiento efectivo obtenido en la práctica que, además, cumple una función, es un “saber para algo”.⁸¹ Sin embargo, es interesante observar que aunque hay baja escolaridad no está ligada directamente a la repitencia.

⁷⁹ Mis papás me pegaban para que yo regresara a la escuela...

Fuimos 18 hermanos... éramos bastantes y no había ni para comer, ni para lápiz, ni para cuadernos... había veces que mi papá se iba a jugar las barajas y no nos daba de comer, y mi mamá tenía que ver cómo nos daba de comer.

Yo desde los nueve años estuve cambiando de lugar de trabajo; por eso, cuando yo iba a los pueblos, venía mi papá a las doce de la noche y me pegaba y yo le decía “por qué me pegas, tú no me mantienes”...

1027/ F / 52 / 02 ? / 6 / 19 / Mer.

⁸⁰ Tenían los instructivos de las máquinas, pero eran de los supervisores, yo conforme nada más veía que se echaba a perder la máquina, venían a repararla y ponía toda mi capacidad, mi mente, para ver qué era lo que estaba fallando; porque ése es como un rompecabezas. Para de momento la máquina, y de momento tienes que ver en la pantalla qué es lo que te marca, y tú tienes que buscar dónde está el defecto; debes de conocer en qué partes son las que te está marcando la pantalla, y ahí es donde me ponía muy abusado.

976/ M / 25 / 2 40. Prim. / 6 / 14 / Mer.

⁸¹ Oye, si tú estás estudiado, estás supuestamente capacitado para trabajar en un buen trabajo y ganar dinero, y no lo estás haciendo, entonces yo pienso “de qué me sirve la escuela, si yo estudié primaria, secundaria, preparatoria y luego voy a trabajar en la obra o de obrero”...

Las personas de este grupo consideran que la educación de adultos actual no promueve aprendizajes significativos.⁸² Quienes se han acercado a alguna opción educativa para adultos parecen hacerlo para lograr alguna forma de prestigio ante los demás y, por tanto, de elevación de la autoestima; en este acercamiento la influencia del maestro(a) es definitiva y cumple con un “rol axiológico”, más allá de lo estrictamente escolar.

Las condiciones de trabajo y estudio en este grupo (concentrado en la población con pobreza y pobreza extrema) son sumamente difíciles, las opciones ofrecidas no son compatibles con sus horarios de trabajo y los centros de trabajo no permiten destinar tiempo para estudiar dentro de la jornada laboral.⁸³

Son indispensables para la vida –más que en cualquier otro grupo–, las capacidades de aprendizaje informal, por ejemplo, de observación minuciosa, rápida, dirigida, así como las formas de autoaprendizaje y enseñanza mutua en la práctica. La enseñanza de otros es altamente valorada y conlleva una carga afectiva enorme.⁸⁴

La información relevante acerca de su formación –que han proporcionado algunos datos cuantitativos–, señala que un poco más de la mitad de los encuestados, estudió en una zona rural y la mayoría lo hizo en alguna escuela pública. En poco más de la mitad de los casos el padre no tuvo ninguna escolaridad, alguno primaria incompleta, mientras que en las madres desciende levemente.

Yo trabajo en la obra, trabajo en la construcción, para ingenieros, para ellos y solo verdad, también. La matemática esa me la sé porque eso pues no se me olvida, he estado cotizando precios aquí y allá, y es lo que más utilizo, verdad, ahora, me dan un plano y yo lo dirijo verdad, sé como hacerle para dirigirlo.

1562 / M / 26 / 02 3o. prim. / 4 / - / Mty.

⁸² Asistí a una escuela para adultos. Creo que sí era del INEA. Sí, porque era de tarde. Estudié un año para que me dieran el certificado de sexto año.

Estudié en varios libros, me los traía yo para mi casa y ya llevaba mis libros contestados. Ahí, el maestro ... se ponía a revisar y nos calificaba. Nos ponía sumas y nos decía “a ver las quiero en tanto tiempo y nada de copiar”, porque nos sentaba separaditas. Yo siento que mejoré mi letra, porque la tenía muy fea.

461 / F / 42 / 04 6o. prim. / 1 / - / D. F.

⁸³ ... fíjate que sí me ha interesado (terminar la primaria), lo que pasa es que a veces pues la falta de tiempo... tengo amigos que han estudiado, son un poco mayores que yo, que han estudiado su primaria, secundaria, pero tienen facilidades, o sea no tienen problemas de horario para entrar a estudiar de vuelta y yo sí tengo ese problema... por ejemplo, acá está una escuela en Sierra Ventana, que hay que entrar creo a las tres, tres-cuatro de la tarde, entonces yo a esa hora yo no puedo, yo a esa hora estoy trabajando verdad, y yo no puedo pedir mi salida más temprano porque no ... no se puede.

1562 / M / 26 / 02 3o. prim. / 1 / - / Mty.

⁸⁴ Pues yo trabajé mucho con un tío mío, trabajé mucho de ayudante... y pues (se ríe) yo siempre he sido un poco renegado... pero él me enseñaba así, por ejemplo a las horas de comida yo agarraba la herramienta de él y me ponía a trabajar, y no sabía, yo no sabía, nomás que yo me fui fijando, me fui fijando, porque, porque yo tenía interés de aprender para ganar más dinero ¿verdad?, .., entonces me fui fijando y él también me daba chanza y en varias ocasiones me decía “mire hágale así y hágale así” y yo batallaba y batallaba hasta que ya me sentí ya capacitado, ya podía, ya podía.

1562 / M / 26 / 02 3o. prim. / 4 / - / Mty.

Las razones principales que se argumentan para haber abandonado la escuela son básicamente económicas, por motivos familiares y porque “no me gustaba la escuela”. Poco más de la mitad comenzó a trabajar antes de los 15 años.

Menos de la décima parte de los integrantes de este grupo declaró haber participado en algún programa educativo, principalmente en cursos de capacitación ocupacional industrial y en servicios, y poco menos de la tercera parte de la muestra en cursos de educación formal. Los cursos de capacitación laboral han tenido, en su mayoría, un carácter práctico y se declara que han logrado efectos, especialmente sobre la mejor realización del trabajo. Una porción mínima de estos cursos (15%) han sido organizados por empresas. Las razones principales para haber tomado los cursos mencionados son: la obtención de empleo, la ayuda para los hijos, y el desarrollo personal, en ese orden de importancia.

Es relevante que sólo un bajo número de los cursos se realizó en tiempos correspondientes a la jornada de trabajo, mientras la gran mayoría de las personas los tomaron durante su tiempo libre que, además, no debe ser mucho, puesto que poco más de la mitad de los integrantes de la muestra trabajan, según datos cuantitativos, entre 40 y 98 horas a la semana.

Casi la mitad de los cursos tomados por los adultos de este grupo han sido gratuitos, el resto se distribuye de manera semejante entre los pagados por las empresas y los que han sido costeados por las personas mismas. Es muy importante para las instituciones de educación de adultos en el país el dato que señala que sólo una cuarta parte del total de quienes han asistido a algún curso ha tenido la intención de obtener el certificado de primaria.

Otro dato interesante señala que hay un ascenso notable en la escolaridad de los hijos. Además, poco más de la mitad de las personas mencionan que sus hijos leen todos los días, y que tienen sus propios libros.

ESTRATEGIAS EN USO

En este apartado nos dedicaremos a identificar el uso de estrategias para la resolución de problemas sin hacer, en este primer nivel de análisis, una descripción minuciosa de cómo opera cada una, tratando de señalar las posibles constantes en los tres grupos definidos con anterioridad.

En general, se pudo identificar en los individuos de los tres grupos una tendencia a “vivir” el aprendizaje a través de la práctica, enfrentando asuntos concretos que exigen esfuerzo físico y mental. Como veremos, una alta escolaridad no representa necesariamente un buen desempeño para la resolución de los problemas cotidianos. Parece confirmarse la idea de que en México la escuela no prepara para la vida.

Ajenas al aprendizaje formal en la escuela, encontramos un vasto número de estrategias de adquisición informal de conocimientos, métodos de autoaprendizaje y formas de enseñanza mutua.

En los tres grupos encontramos, por ejemplo, que el papel de lo que se ha dado en llamar “redes de ayuda” del sujeto, o sea, las posibilidades de búsqueda de cooperación para la resolución de problemas en familiares, vecinos, compañeros de trabajo, etc., no funciona a partir de una ayuda concreta y circunstancial para la solución de un asunto, sino que se manifiesta de manera colateral a los asuntos particulares que ocupan al sujeto, la cooperación puede ser económica o afectiva, destinada a reforzar la autoestima del sujeto.

Cuando la red de ayuda funciona, en el sentido de propiciar un aprendizaje en el otro, o sea, cuando sí se enseña “cómo hacer algo” especialmente ligado al desarrollo de un oficio específico, la instrucción es asumida como un “don”, como un regalo de valor afectivo incalculable.

Alta escolaridad-bajo rendimiento

Aunque en este grupo se obtuvieron bajos resultados en el test preliminar, casi todos los individuos señalaron que administraban el gasto familiar eficientemente,⁸⁵ que realizaban el manejo de dinero mediante fondos informales de ahorro e incluso que tenían participación en empresas familiares.

Se aprecia la utilización de estrategias con fines muy específicos, buscando información aislada, sin un interés genuino por la complejidad total del fenómeno que se enfrenta.⁸⁶

Aun con alta escolaridad, destacan en los individuos de este grupo las formas de aprendizaje en la práctica, usando estrategias de autoaprendizaje y enseñanza mutua.⁸⁷ Y es aquí donde puede verse reflejada claramente la ineficiente relación de los

⁸⁵ ... con eso de que ella era mamá y papá, ... cuando ya estábamos grandes, pero no tan grandes, yo apenas estaba en la secundaria, a todos nos pasó eso, ella cobraba su sueldo, y le decía al que estaba en ese momento de mayor “tú vas a encargarte de que esta quincena dé”, y que asentara el dinero. Nosotros no éramos de que por ejemplo, ahí está el dinero, tenemos para comprar chicles, refrescos, sandwiches, esto o lo otro; sino decíamos, si compro esto, no se va a pagar la luz, no va a ver para esto, no va a ver para lo otro, o sea que nos hacía tener conciencia de que el dinero era primero lo de la casa...

869/ F / 43 / 10 Enfermería/ 4 / - /Mer.

⁸⁶ Lo que se me dificultan son algunas palabritas que no entiendo, pero para eso está lo del diccionario, las enciclopedias, para saber su significado pero hasta ahí nada más.

1227 / F / 23 / 11 3er. año de Lic, en: turismo/ 3 / - /Mer.

⁸⁷ ... yo era el encargado del mantenimiento eléctrico, todos los circuitos, que ya falló el compresor, a ver por qué falló, los elementos técnicos, una fase caída; claro, teníamos la herramienta como para detectar una posible falla, teníamos el voltiamperímetro, a ver por qué se sobrecalentó ese motor, sí ahí está el amperímetro, lo pones en serie y lo conectas en serie y te das cuenta de que ese motor está caliente por exceso de corriente, o por algún falso contacto o falso circuito.

1427 / M / 50 / 09 Est. Téc. Sup./ 1 / - /Mty.

contenidos curriculares de la escuela frente a las necesidades cotidianas, familiares e individuales, de los sujetos.

Aunque se detectaron actividades importantes en el ámbito de la lecto-escritura, como la posibilidad de establecer correspondencia postal, también se observó una manifiesta carencia de interés o curiosidad por una lectura que no remita a la solución de un problema laboral o doméstico específico.⁸⁸

Baja escolaridad-alto rendimiento

Identificamos en este grupo una compleja y constante combinación de estrategias: redes de ayuda, autoaprendizaje, consulta en manuales, consulta a personal de rango superior en el trabajo. Es una especie de “estrategia de estrategias” que intenta siempre corregir introduciendo otra vía, lo que de manera directa –con una sola estrategia– no puede resolverse. Se localizan alternativas de solución en otros niveles de conocimiento, se aplica una necesaria versatilidad alejándose de la dependencia y aislamiento de un solo camino de solución.⁸⁹

Vinculada al papel que juegan las formas de aprendizaje informal, especialmente mediante las aportaciones por redes de ayuda, encontramos una estrategia que hemos dado en llamar “observación densa”, la capacidad de escudriñamiento visual minucioso con una actividad de memorización intensiva unida a él, desarrollada como una especie de “autodidactismo natural” del sujeto.

Aunque los individuos de este grupo son, en general, herederos de un amplio conjunto de estrategias para la sobrevivencia, hay una evidente desproporción en su manejo de habilidades, aparentemente como producto de determinaciones externas, como los desequilibrios o migraciones familiares.⁹⁰

⁸⁸ Me gusta estar leyendo, como por ejemplo, ahorita estamos pensando en el festival de Navidad; estamos viendo cómo mejorar la escuela, el decorado del otro colegio, y tengo que buscar entre mis libros qué es lo que quiero, qué es lo que voy hacer.

1093/ F / 31 /11 Normal Educadoras/ 2 / - /Mer.

⁸⁹ ... yo tengo aquí catálogos, tengo libros, bendito sea dios, eso me... aunque no estudiamos bastante, pero... cuando a uno le gusta el trabajo, cuando a uno le gusta algo, uno se empeña...

... los diagramas sí los entiendo, en donde sí se me dificulta, para que más que la verdad, es en cuanto a matemáticas, eso sí, de plano, de plano, no le... como yo les digo a mis hijos, cuando tengo algún problema que me ayuden...

¡Ah, sí! equivalencias sí logro hacer, en pesos y todo, es que es nuestro trabajo.

... medidas sí, en cuanto al flexómetro lo conozco a la perfección... inclusive, hay una herramienta que se llama bernier... y los micrómetros que también los entiendo... es una herramienta que me ha servido y la conozco...

... cuando trabajaba en Coca Cola... cualquier problema pues íbamos con el ingeniero, y luego resolvíamos el problema.

886/ M / 53 /01 2o. prim./ 7 / 16 / Mer.

⁹⁰ ... me encantaban las matemáticas, sí. Tenía los primeros lugares, en matemáticas...

Mi papá siempre fue comerciante, tenía negocios, siempre toda su vida fue puro comercio, yo le llegué a ayudar muchas veces, pero aparte que me gustaban y me han gustado, hasta ahora. Quisiera que el tiempo retrocediera para volver a empezar...

Estos individuos manifiestan una ubicación espacio-temporal excelente, no pierden la orientación precisa de los eventos que suceden y los circundan. La vivencia neta del paso del tiempo, el recuerdo de la secuencia precisa de los hechos, tanto en décadas como en el transcurso del día es una constante en el acontecer diario.

La experiencia en la escuela –corta, pero buena–, parece “desdoblarse” en una eficaz resolución de problemas laborales y domésticos.⁹¹

Finalmente, identificamos en este grupo una tendencia a hacer de la lectura un verdadero placer, una relación ampliamente gratificante y un interés genuino por los pocos libros a que se llega a tener acceso.⁹²

Parece presentarse una gran actividad lectora, no tanto de libros como de medios “informales” de lectura diaria o periódica como revistas, historietas y diarios. Se señala en este sentido que se obtiene mayor información en estos medios que de la radio, que en los otros grupos tiene un peso mucho mayor.

Poco menos de la mitad de los integrantes de este grupo afirmaron, de acuerdo con la encuesta cuantitativa, que a menudo veían a sus hijos leyendo y que ellos mismos leen bastante y eligen y poseen sus propios libros.

Baja escolaridad-bajo rendimiento

Se encontró que la multiplicidad de actividades y empleos que los individuos de este grupo ha tenido, propició un conjunto desarticulado de conocimientos y habilidades aisladas. Aunque es observable, por ejemplo, una amplia capacidad para la lectura de otros códigos (planos, presupuestos, etc.), se puede constatar el desequilibrio en la eje-

Vienen varias personas y me traen a sus hijas para que yo les revise las matemáticas, yo las ayudé porque se atorán en lo de razonamiento... y si, todo en lo que les he dado la mano, les he ayudado, lo sacan bien, a mí me gusta mucho, sinceramente me encanta, matemáticas sí... es una cosa muy bonita.

1823/ F / 49 /04 6o. prim./ 6 / 10 / Mty.

⁹¹ No tengo problemas. Sé leer las recetas (médicas), a veces me ponen una cucharadita cada 8 horas, sí lo entiendo, o que me digan es por tres días, cuando no me ponen cada cuánto tiempo es, entonces sí lo pregunto.

1211/ F / 26 /02 3o.Prim./ 5 / 3 /Mer.

Sigo trabajando como cocinera. A una receta sí le entiendo.

Cuando nos pagan nos dan un comprobante. Sí lo entiendo porque está puesto de tal manera que se entiende, se entiende bien.

916/ F / 43 / 01 2o. de prim./ 5 / 8 /Mer.

⁹² Cuando leo siento una emoción de..., por ejemplo, en este libro “En busca del oro” como que te transportas hasta los años de Egipto; y estás pensando que estás allá mismo, lo estás viendo, lo estás leyendo, lo estás conociendo. Incluso, los personajes como John Carter, como que lo tienes frente a ti, y estás limpiando una lápida, encontrando la entrada de una tumba. Incluso, se siente tal emoción de que hoja tras hoja vas a ver, vas a leer algo nuevo, que si ya vas a entrar en la puerta de la tumba; cómo podré explicarte... te quedas en suspenso, lo que viene después, puedes encontrar un sarcófago lleno de oro, reliquias, guardianes... Este libro un amigo me lo prestó.

976/ M / 25 / 02 4o. prim./ 6 / 14 /Mer.

cución de sus habilidades.⁹³ En general, podríamos decir que la repetición y la copia son las estrategias básicas de recurrencia.

La lectura y la escritura no son consideradas indispensables para la vida, su aprendizaje y uso han estado ligados al enfrentamiento con problemas reales, especialmente para el desempeño de algún oficio concreto (de lo cual se deriva un placer nulo por la lectura). Se destaca, en este sentido, el manejo de las matemáticas: los sujetos resuelven problemas al atender actividades comerciales o para cumplir cabalmente con el plano para la realización de una construcción,⁹⁴ pero, al ser planteados los mismos problemas en otros formatos, la operación de la habilidad se bloquea, se manifiesta su carácter de fortaleza al operar siempre en un mismo medio –incluso con posibilidades de rápido crecimiento en la comprensión–, pero desvinculada de este medio, la información que pone en juego la operación de la habilidad no puede adaptarse al nuevo contexto de problematización.

Por otra parte, se identifican atmósferas familiares con intensas necesidades económicas en la contradicción vivida por sus miembros entre el conflicto constante y la solidaridad a toda costa.

Se observa también la pérdida de concordancia en el discurso que, pensamos, mostraría cierta incapacidad para retener el orden de exposición de un asunto, recurriendo a la repetición permanente de muletillas e incluso, introduciendo en su narración fragmentos en un especie de “subdiscursos dialogados”, donde el sujeto hace intervenir con frecuencia a interlocutores no presentes o ficticios.⁹⁵

⁹³ ... siempre, usas una cinta y si no sabes números, pues no puedes medir o no puedes correr unos niveles, vamos a decirlo así, vas a agarrar un plano y vas a decir “oye, pero es que yo aquí en el plano está con letra está rayado, está dibujado”, no sabes qué escala agarrar ahí, no sabes cómo hacerle.

Un día puedes andar poniendo block, otro día puedes andar corriendo niveles o vaciando una escalera y tienes que saber cómo, eres albañil, en: la escalera hay que sacar, las sumas y cierta cantidad a cierta altura y cuántos escalones hay que meter en esa escalera, cuántos van a caber, hay que dividir.

1562/ M / 26 / 02 3o. de prim. / 4 / - /Mty.

⁹⁴ En las medidas es donde uno hay que estar abusado, porque ahí de plano llega el ingeniero, el arquitecto y te deja el plano “mira, aquí está la casa, aquí va”, entonces tú lo ves y construyes conforme va el plano ¿verdad?, entonces tú dices “a esta pared le vamos a dar tres o tres cincuenta, por ejemplo, a dos metros voy a dejar una puerta de tanto por tanto, vamos a subir cierta altura dos metros y vamos a dejar una ventana”, entonces aquí ya me está marcando todo, ya llega el dueño o el arquitecto, agarra el plano, lo ve y va a decir “oye, aquí estás mal, aquí esta ventana aquí no va”.

1562/ M / 26 /02 3o. de prim. / 1 / - /Mty.

⁹⁵ A la pregunta ¿tienes problemas con los números o con la lectura? respondió:

“Bueno, más o menos siento lo que yo puedo, porque de hecho aquí me han pedido muchas cosas del super, y como aquí se acostumbra nada más desayunar un pancito o gansitos, y la verdad como me piden muchas cosas y me dan billetes de cincuenta que digamos, de ahí sí tengo que hacer cuentas, y utilizo las matemáticas y es cuando tengo que hacer bien mis cuentas para entregar bien las cuentas y que no quede mal con ellos tampoco.”

“ ... mi hermano me dice: vamos a trabajar porque no tenemos dinero, agarramos los tres y nos venimos, llegamos a la terminal, llegamos un poco tarde el día lunes, y que vamos encontrando un paisano de allá, y le dijimos –sabes que apenas venimos llegando– y mi hermano le dice: ¿qué andas haciendo aquí?, entonces él contestó: lo que pasa es que me mandó el arquitecto a buscarlos...

222/ M / 25 / 02 4o. de prim./ 0 / - / D. F.



CONCLUSIONES

Los adultos de los tres grupos que conformaron la muestra en el estudio cualitativo usan la lectura, la escritura y las matemáticas para resolver los problemas y las necesidades que enfrentan en los diferentes ámbitos de su vida; hacen funcionales los conocimientos que adquieren en la educación formal y desarrollan habilidades y estrategias al enfrentar situaciones específicas. Conciben como conocimientos útiles los que les permiten desempeñar mejor el trabajo, acercarse a sus creencias y prácticas religiosas, atender problemas de salud, etcétera.

Los adultos transforman sus habilidades de lectura y cálculo, por rudimentarias o limitadas que parezcan, en estrategias, porque son capaces de descubrir, reinventar, adaptar o generalizar procedimientos que han probado su eficacia al resolver situaciones problemáticas en la vida cotidiana. El desarrollo de estrategias se ve favorecido por relaciones afectivas y actitudes que se propician entre los integrantes del grupo social en que tienen lugar.

Las limitaciones que imponen al adulto un bajo nivel de alfabetismo son substituidas por la observación acuciosa, la memorización de procedimientos, la práctica sistemática, que finalmente les permiten resolver problemas. Además, el autoaprendizaje y la enseñanza mutua son procedimientos que el adulto utiliza frecuentemente para el desarrollo de estrategias que le permiten enfrentar los problemas en su vida.

Los sujetos aprenden mejor en situaciones reales y con textos relacionados con sus necesidades vitales que en circunstancias artificiales; por lo tanto, hay una gran coincidencia entre las posturas teóricas que sostienen que los textos deben ser significativos para los sujetos en procesos de apropiación de la lecto-escritura y lo que demuestran los resultados de esta investigación.

Las situaciones reales, las necesidades de solucionar un problema, obligan a los adultos al aprendizaje real y al uso cotidiano de estrategias que implican operaciones aritméticas. La afirmación de que “no hay analfabetos matemáticos puros”, planteada como resultado de investigaciones con adultos, coincide con los resultados del presente estudio.

Hay diferentes niveles de dominio de los conocimientos y habilidades en lectura, escritura y matemáticas; este dominio no corre necesariamente paralelo con los grados de escolaridad en todos los sujetos; esto se confirma con el estudio cualitativo en el grupo de adultos con educación básica incompleta y un alto rendimiento, para quienes el dominio de las habilidades está relacionado con el contexto de uso.

El trabajo de investigación cualitativa mostró que la diversidad de microcondiciones particulares de una familia o una comunidad implica, a su vez, la diversidad de retos y de formas de resolverlos. De este trabajo puede concluirse que es necesario contemplar estas estrategias en uso como objeto de estudio de una investigación que profundice en los hallazgos, que ahora se limitan a la identificación de esas estrategias informales de enseñanza y aprendizaje, y de su eficaz producción de conocimiento para la vida.

Sería conveniente elaborar un repertorio de estas estrategias y sus variantes, según diversas condiciones y en distintas regiones del país, depurarlas y hacer un cuidadoso traslado a programas de educación de adultos, especialmente en la capacitación para el trabajo. La eficiencia de su uso está demostrada en la compleja vida de intereses, aficiones, deseos, etcétera, que tiene el adulto. El investigador encuentra en estas familias el despliegue de todas las posibilidades afectivas, la entrega por el trabajo y una decisión de “seguir adelante” aun bajo las condiciones más adversas. Obviamente, esto es imposible de calcular, pero su complejidad descubre en nuestros instrumentos de medición una limitación enorme respecto de la diversidad de las estrategias puestas en juego diariamente por los sujetos.

En los tres grupos estudiados, independientemente de los resultados obtenidos en los tests, la autopercepción de sí mismos es altamente positiva; reconocen sus potencialidades para desarrollarse comprometida y responsablemente en la familia, el trabajo y la sociedad en general. La autopercepción se asocia a sus proyectos de vida en el logro de metas personales o familiares que se fijan como parte de su realización, en el compromiso moral por “ser” y darle sentido a la vida.

Las influencias que en la historia de vida se identificaron como más significativas para el adulto, que afectan positiva o negativamente el desarrollo de sus habilidades fueron:

La fuerte influencia que sobre el alto rendimiento, en la población mayor de cuarenta años, tienen o tuvieron los métodos de enseñanza de la Escuela Rural Mexicana. Tanto la carga ética definida en la relación con el trabajo manual y la participación de su labor en el desarrollo familiar y comunitario, así como en la figura del maestro, los métodos de enseñanza usados que vinculaban permanentemente la teoría y la práctica, y el tiempo destinado, dos turnos al día, matutino y vespertino.

La figura del maestro, que adquiere un peso muy importante como facilitador o inhibidor del aprendizaje durante la formación escolar del adulto; favorece o no la construcción de valores, relaciones afectivas y actitudes para orientar la conducta en el aula y en la vida.

Las experiencias con lengua escrita y con matemáticas que corrían paralelamente al proceso de aprendizaje escolar y encontraban una aplicación en la vida diaria, potencializaban dichos aprendizajes. El adulto que participó durante su niñez en empresas familiares, en la administración del gasto familiar o como intermediario entre el mun-

do letrado y su familia, adquiere experiencias que favorecen el desarrollo de habilidades y estrategias lectoras y cálculos aritméticos.

Las condiciones socioeconómicas son otra de las influencias significativas en la vida de los adultos que, sin duda, afecta a la continuidad en los estudios y a la calidad con que se realiza su formación. La escolaridad básica incompleta y los bajos niveles de alfabetismo de los sujetos están relacionados con condiciones socioeconómicas y familiares de pobreza, extrema pobreza, orfandad, abandono e incorporación temprana al mercado de trabajo.

El proceso educativo de las mujeres y su inserción en el ámbito laboral se relaciona directamente con las condiciones de subordinación y desigualdad de oportunidades para su desarrollo personal. Especialmente las de baja escolaridad han sufrido un trato inequitativo que las obliga a cancelar o posponer sus aspiraciones educativas y proyectos de vida.

La conjunción indisoluble de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y afectos constituye los cimientos para que hombres y mujeres adultos se incorporen y participen activamente en todos los ámbitos de la vida.

La importancia de la alfabetización es innegable, porque la educación es un derecho de todo ser humano, por sus repercusiones sociales, políticas, económicas y culturales, porque representa una opción para explorar, comprender y explicar el mundo que lo rodea y por la importancia que tiene para el desarrollo íntegro de los hombres y las mujeres.

Las necesidades que durante el trayecto de vida enfrentan los adultos en el uso de la lectura o las operaciones matemáticas en distintos ámbitos, especialmente en el laboral, constituyen el móvil principal para el desarrollo de habilidades.

Los adultos consideran que su inserción y participación en el mundo laboral depende más del sentido de responsabilidad con que se asume el trabajo, el interés y la dedicación con que se realiza, que de las destrezas específicas que se tienen que desarrollar; es decir, para el desempeño laboral se otorga un valor preponderante a las competencias actitudinales y motivacionales.

Quienes cuentan con escolaridad básica incompleta y nivel de alfabetismo bajo, generalmente se insertan en el sector informal de la economía, en puestos que no requieren de la lectura y las matemáticas, o lo hacen parcialmente, por lo que no se favorece en ellos el desarrollo de dichas habilidades. El nivel de alfabetismo, aun de decodificación en lectura y de procedimientos no formalizados en matemáticas, les permite un desempeño satisfactorio, acorde a sus necesidades.

La oferta de programas para educación de adultos de las instituciones oficiales no responde a las expectativas, demandas específicas y necesidades reales que enfrentan los adultos, especialmente aquellos que no han completado la educación básica.

El análisis de los tres grupos elegidos permite observar los rasgos característicos de la población económicamente activa respecto de su trabajo; con esta información se

podría iniciar una caracterización por grupo social, útil para la elaboración de políticas diferenciadas de capacitación, reflejadas en programas particulares que respondieran a los intereses y a la específica diversidad de demandas de estos grupos, y que tuvieran mayores posibilidades de incidir en una orientación más “calculada” de los resultados.

Esta información aporta elementos, no sólo relacionados con el grado de saber que un sujeto posee, sino con el tipo potencial de participación que puede tener en distintas instancias o sectores de la sociedad, acorde a sus características particulares y donde se cumplan, de la mejor manera, sus expectativas personales.

Las tareas relacionadas con la conformación de un sistema para la acreditación de saberes y competencias laborales debieran estar interesadas en recuperar estos perfiles grupales, que han sido definidos por procesos socioeducativos y que tienen una incidencia definitiva sobre el papel del sujeto en la vida laboral: sus posibilidades de dirección, sus tendencias actitudinales hacia la calidad o la seguridad, la autopercepción y las expectativas de los sujetos, etcétera.

Existe una crítica a la educación básica del país respecto de la escasa formación ética que ofrece. Los adultos entrevistados reaccionan adversamente contra las formas de relación entre maestros y alumnos, carentes ya de una lógica de respeto, contra los métodos de enseñanza, contra los materiales que los niños reciben y contra la forma como se maneja la administración de las escuelas.

Fue especialmente importante, en este sentido, observar a los mismos maestros de primaria atacar duramente el Sistema Educativo Nacional, por la presión que el docente tiene que soportar para poder cumplir con programas vinculados a la búsqueda de metas cuantitativas y no cualitativas, y por las difíciles condiciones laborales a que está sujeto.

HACIA UNA REDEFINICIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

El trabajo de investigación cualitativa ha mostrado, una vez más, que el término “analfabetismo funcional” es inadecuado para “etiquetar” o identificar un proceso socioeducativo tan complejo y diverso como el observado.

Fuera del elemento discriminador que la primera palabra ya posee, nos resistimos a pensar en alguien que, aun no sabiendo leer y escribir, no conozca las letras. Incluso bajo esa condición de código indescifrable, la presencia del lenguaje escrito es conocida. El documento que registra el nacimiento, los de la propiedad comunal, ejidal o familiar, las mercancías, los medios de comunicación y su participación en la conformación del mundo como “aldea global”, hacen casi imposible que el individuo que vive en zonas indígenas o rurales no tenga alguna referencia respecto del lenguaje escrito. Todo esto nos lleva a preguntarnos ¿existe realmente un analfabeta puro?, ¿no

es, acaso, el acercamiento con duda hacia el mensaje escrito un primer enfrentamiento?, ¿es posible pensar que se parte de un individuo carente de todo conocimiento?

Si aceptamos la acepción del término cultura, extendiéndolo a toda manifestación humana y, por tanto, a todos los grupos sociales ¿hay acaso un sujeto amorfo y totalmente incapaz cuando se inician las labores de alfabetización? Por lo menos se ha llegado a reconocer que se debe partir de los saberes que el sujeto ya posee, entonces ¿es posible sostener este concepto de manera pura?

La relación con la palabra “funcional” hace al término todavía más ambiguo. Si es funcional, si “funciona” socialmente ¿por qué usar el término analfabetismo, que más bien designa una carencia total? Fuera de las connotaciones que ya el término función posee para la sociología crítica, hay en su uso la asignación implícita de una forma de actuar que es funcional o no, y con ello la recurrencia a las instancias desde donde se dan los juicios de valor: ¿quién decide, en suma, quién “funciona” y quién no?, ¿funciona respecto de qué intereses?, ¿todos se benefician por igual del buen “funcionamiento” del sujeto?

Se ha recurrido ya al concepto de “niveles de alfabetismo”, aunque esto implicaría, principalmente, definir con claridad qué entendemos por nivel: ¿es éste un cuerpo homogéneo de conocimientos?, ¿hay alguna regularidad en el comportamiento de los saberes, suficiente para poder garantizar la cohesión necesaria de las recurrencias como para hablar de nivel? La investigación ha demostrado que la posesión de saberes tiene un carácter irregular y heterogéneo, y que un sujeto puede “navegar” de la manera más natural entre los niveles más contrastantes, establecidos de uno a cinco.

Con esto queremos señalar que el complejo socioeducativo al que queremos hacer referencia tiene formas de expresión que poco han sido calculadas en los términos que se han designado para abarcar esta enmarañada dinámica, y que cualquier otra designación debe hacer un trabajo profundo de revisión de las implicaciones que su uso provoca.

La investigación aporta en términos metodológicos en esta vertiente: los instrumentos dedicados a detectar las opiniones del individuo respecto de sus propias capacidades –lo que sabe y no sabe hacer–, exponen como se genera en algunos sectores una gran disparidad entre lo que el individuo piensa de sí, y lo que un instrumento de medición muestra ciertamente sobre tales capacidades, obligándonos a recapacitar sobre la validez de operar sólo con base en un encuestamiento de opinión, dando por sentado que el sujeto actúa en términos de verdad absoluta y que posee un mecanismo perfecto de autoconocimiento, donde no intervienen ni inconsciente ni autoestima, ni relación de aceptación-rechazo para con el encuestador.



BIBLIOGRAFÍA

Ayron, Francois. "La educación: reto primordial de nuestras sociedades", en: *Conferencia Interplanetaria sobre la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Comunicación en el umbral del siglo XXI*. París, UNESCO, 1966.

CEAAL. *Procesos de conocimiento en educación popular*. Santafé de Bogotá, D. C., CEAAL, 1996.

Delgado, Gabriela y Margarita Mata. "¿Sólo hay género neutro en educación?", en: *Acta sociológica*. Núm. 16, enero-abril de 1996, p. 105-132.

Delval, Juan. "La fecundidad de la epistemología de Piaget", en: *Substratum*. Volumen III, Núm. 8-9, 1966. p. 89-125.

Freire, Paulo. *Cartas a Cristina*. México, Siglo Veintiuno editores, 1996.

García-Huidobro, Juan E. "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos", en: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994, p. 15-50.

—. *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural*. México, septiembre de 1996.

INEGI. *Conteo de población y vivienda 1995*.

Infante, M. Isabel. *Educación, comunicación y lenguaje*. México, CEE, 1983.

Infante, R. M. Isabel. *Investigación regional sobre analfabetismo funcional*. Santiago, UNESCO/OREALC, 1994.

Lerner, Delia. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México, Paidós Educador, 1996.

Massolo, Alejandra. *Por amor y coraje*. México, El Colegio de México, 1992.

Muñoz, Elsa. "Historia y género: una reflexión sobre México", en: *Acta sociológica*. Núm. 16, enero-abril de 1996, p. 41-69.

Piaget, Jean (1962). "La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño", en: *Piaget y el psicoanálisis*. Guillermo Delahanty y José Perrés, compiladores. México, UAM-X, 1994.

—. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, EMECÉ editores, 1973.

—. "El punto de vista de Piaget", en: *Lecturas de psicología del niño*, Tomo 1, compilación de Juan Delval. Madrid, Alianza Editorial, 1978.

—. *Estudios sociológicos*. Barcelona, Ariel, 1983.

—. "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta", en: *Lecturas de psicología del niño. Tomo 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Compilación de Juan Delval. Madrid, Alianza Universidad, 1983.

Posner, Charles. "La educación de adultos y el trabajo", en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México, INEA, 1995, p. 130-141.

Power, Colin N. "La Educación y el porvenir", en: *UNESCO Acción mundial en pro de la educación*. Francia, UNESCO, 1993.

Ravelo Blancas, Patricia. "En busca de nuevos paradigmas: algunas reflexiones en torno a la categoría de género", en: *Acta Sociológica*. Número 16, enero-abril de 1996, p. 11-39.

Schmelkes, Sylvia. "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", en: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, UNESCO-UNICEF, 1994, p. 125-176.

Schmelkes, Sylvia y Judith Kalman. *La educación de adultos: Estado del arte*. México, Centro de Estudios Educativos, A. C., 1994.

UNESCO. *Acción mundial en pro de la educación*. Francia, 1993.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. México, Correo de la UNESCO y Ediciones UNESCO, 1997.

—. *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México, ONU-UNESCO, Correo de la UNESCO, 1997.

UNESCO-CEAAL. *Los Aprendizajes Globales para el Siglo XXI. Nuevos Desafíos para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Brasilia, 22 al 24 de enero de 1997).

Vielle, Jean Pierre. "La educación de adultos centrada en el trabajo", en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México, INEA. 1994, p. 142-160.



ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA

ANEXO 1

ÁMBITO ESCOLAR

Nos interesa que nos cuente ¿cómo fue su vida escolar?

- preescolar
- primaria, educación de adultos
- secundaria, educación de adultos, etc.

¿Cómo se dieron los cambios de un nivel a otro?
¿Dónde y cuándo aprendió a leer y escribir? ¿y a sumar y restar?

¿Cómo fueron sus profesores, a cuáles recuerda más?, ¿por qué?

¿Cuáles materias le gustaban más?, ¿cuáles se le dificultaban?

- tenía que ver con el profesor que la impartía.
- por el contenido de la materia.

¿Cómo era su escuela primaria?

- biblioteca: en el aula y en la escuela
- cooperativa escolar
- periódico mural
- mensajes por escrito

¿Cómo era su escuela secundaria?

¿Qué le decían sus padres acerca de sus estudios?

- tareas, calificaciones, puntualidad, maestros.

¿Hubo alguien que lo apoyara en sus estudios?

- hermanos, familiares, amigos...

¿Hubo alguna persona que fuera ejemplo o modelo para su formación? ¿por qué?

¿Recuerda alguna anécdota de su vida en la escuela?

Datos del cuestionario

A.7 Nivel máximo de escolaridad.

A.8 Repetición de grados de primaria o secundaria.

A.13 Razón por la que no terminó la primaria.

A.14 Razón por la que no terminó la secundaria.

A.11 Ubicación de la escuela primaria.

A.12 Tipo de escuela.

A.13 Ubicación de la escuela secundaria.

A.14 Tipo de escuela.

ÁMBITO FAMILIAR

¿Qué papel tuvo la escolaridad de sus padres en su formación?

De los materiales de lectura que había en su casa ¿cuáles eran sus preferidos?, ¿por qué?

Se acostumbraba en su familia:

- dejar recados
- escribir cartas
- hacer cuentas
- resolver problemas sobre manejo de dinero

¿Qué piensa sobre la educación de sus hijos?

- tareas
- libros
- maestros
- escuelas
- educación que reciben

¿Hay algún tipo de lecturas que sean sus preferidas?

Recuerda alguna vez que no pudo entender algo por escrito ¿qué hizo en ese momento? ¿A quién acudió?

¿Hay algún tipo de documento -recibo de luz, aviso, receta de médico- que no entienda bien? ¿A quién recurre para entenderlo bien?

B.1 Nivel educativo de:

B.2 padre____ madre____

B.3 Materiales que tenía en su casa.

G.1 Escolaridad de 2 hijos mayores de 18 años.

G.3 Ambiente lector en el hogar.

ÁMBITO LABORAL

¿Su trabajo actual se relaciona con lo que estudió?

- necesitó comprobar su escolaridad
- necesitó capacitarse para realizarlo

¿Atribuye a sus habilidades de lectura, escritura y matemáticas estar desempleado?

¿Tuvo alguna dificultad para manejar documentos en su trabajo? ¿Cómo las resolvió?

- de lectura
- escritura
- operaciones matemáticas

¿Por qué considera que sus habilidades de lectura (escritura y matemáticas) limitan _____ sus oportunidades de trabajo?

¿En su trabajo se fomentan actividades de lectura, escritura y matemáticas?

- C.1 Situación laboral actual.
- C.2 Edad en que empezó a trabajar.
- C.7 Ocupación principal.
- C.8 Tipo de trabajo.
- C.9 Tiempo en esa ocupación.
- C.3 Si no ha trabajado en los últimos 12 meses.

L-E-M EM EL TRABAJO Tipo doc.c/cuánto

- D.1 lee _____
- D.2 escribe _____
- D.3 matemát. _____

Sus habilidades limitan sus oportunidades de trabajo (mucho, algo)

- D.4 como lee _____
- D.5 como esc. _____
- D.6 usa las mat. _____

ÁMBITO SOCIAL

¿Cómo resuelve los problemas que se le presentan al realizar trámites personales o de servicios?

¿Por qué obtiene mucha información de los acontecimientos actuales a través de _____?

Si necesita a menudo ayuda para leer, escribir o hacer operaciones matemáticas:

- a qué personas recurre?
- cómo lo vive?

¿Por qué considera sus habilidades de lectura (escritura y matemáticas) como _____?

L-E-M EN LA VIDA COTIDIANA

F.1 Actividades que realiza cotidianamente.

F.3 Partes que lee de un periódico.

F.5 Medios que usa para enterarse de los acontecimientos actuales.

F.6 Necesita ayuda para leer, escribir o hacer operaciones matemáticas.

F.7 Considera sus habilidades de lectura _____

F.8 de escritura _____

F.9 de matemáticas _____

A.15 Organiz. en que participa.

A.16 Participación como dirigente.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

ANEXO 2

Tabla 1. Distribución de la muestra considerando las variables:
escolaridad, edad, sexo y rendimiento

Escolaridad	De 1 a 4				De 5 a 8				De 9 a 12				Total
Edad	15-24	25-34	35-44	45-54	15-24	25-34	35-44	45-54	15-24	25-34	35-44	45-54	
Rendimiento alto		M=2	M=0	M=1	M=1								M=4
		F=1	F=1	F=2	F=0								F=4
		T=3	T=1	T=3	T=1								T=8
		Total 7 casos				Total 1 caso							
Rendimiento bajo	M=1	M=1	M=0	M=1			M=0		M=0	M=1	M=0	M=1	M=5
	F=0	F=0	F=1	F=0			F=1		F=1	F=3	F=1	F=0	F=7
	T=1	T=1	T=1	T=1			T=1		T=1	T=4	T=1	T=1	T=12
		Total 4 casos				Total 1 caso				Total 7 casos			

M=masculino

F= femenino

Tabla 2. Distribución de casos por ciudad

	Ciudad	Masculino	Femenino	Total
Rendimiento alto	Mérida	2	3	5
	Monterrey	1	1	2
	D.F.	1	0	1
	Total	4	4	8

	Ciudad	Masculino	Femenino	Total
Rendimiento bajo	Mérida	1	4	5
	Monterrey	2	1	3
	D.F.	2	2	4
	Total	5	7	12

ANEXO 3

RESEÑA DE LAS CIUDADES DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO

Ciudad de México, Distrito Federal

La Ciudad de México capital federal de México y del Distrito Federal está situada en la región centro-sureste del país dentro de una cuenca conocida como Valle de México, a 2,240 m de altitud, rodeada por una cordillera y al oeste por el Lago de Texcoco.

La antigua ciudad azteca fue fundada en un islote del Lago de Texcoco, la importancia política y religiosa de la ciudad quedó plasmada en la unidad arquitectónica y urbanística que tenía para ofrecer a sus pobladores una alta calidad de vida, que sorprenderá a los conquistadores. Con la llegada de los españoles, la Ciudad de México se construye sobre la Gran Tenochtitlán, se acelera el desagüe del Lago para crecer en todas direcciones y convertirse, en 1535 en la sede de los poderes del Virreinato de la Nueva España. La ciudad diseñada por y para los españoles le dará importancia a los edificios religiosos, a las construcciones para albergar los poderes civiles y a la nobleza. Durante la época colonial, las edificaciones se encuentran rigurosamente controlados y los asentamientos humanos perfectamente planificados. La arquitectura del siglo XVI introduce el barroco, de ello dan cuenta los edificios más antiguos del Centro Histórico de la ciudad, como el que albergó a la primera universidad, la catedral más grande de América, la Escuela de Minas, etcétera. El siglo XVII se caracterizará por la arquitectura neoclásica y será conocido como el siglo de oro de la pintura novohispana. La Ciudad de México por la riqueza de sus manifestaciones culturales de pintura, escultura y arquitectura se le dará el apelativo de la Ciudad de los Palacios.

La ciudad desde sus albores es el primer centro comercial del país, a mediados del siglo pasado cuando inicia la industrialización del país, la ciudad de México y sus alrededores serán donde preferentemente se inicien los procesos productivos y de consumo por tener los mejores sistemas de comunicación y por ser la sede de los poderes políticos y financieros del país.

El crecimiento poblacional es uno de los indicadores de cómo la gran metrópoli industrial, comercial y de servicios ha transformado la vida y fisonomía de la ciudad, Marco Antonio Luna y Rolando Olvera lo resumen así:

“Hacia finales del periodo colonial, en 1803, la Ciudad de México contaba con 137 mil habitantes... En los inicios del siglo XX, en 1900, la capital posee 345 mil habitantes y 30 años después tiene 1 millón 49 mil . La Ciudad de México en 1930 se limitaba a las Delegaciones del Distrito Federal... En 1950, la población se seguía concentrando en el Distrito Federal con 2 millones 872 mil habitantes, que representaba el 11.2 % de la población

nacional, en una superficie de 240.6 km². Entre 1950 y 1960 se rebasan los límites del Distrito Federal, incorporando a siete municipios del Estado de México a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México..”¹

El siguiente cuadro presenta el crecimiento poblacional de cuatro áreas geográficas que están íntimamente relacionadas.

Cuadro 1²
ZMCM*: Población total, según área geográfica. 1950, 1970 y 1990

	Población total		
	1950	1970	1990
República Mexicana	25,778,160	48,225,238	81,140,923
ZMCM*	3,352,342	9,014,263	15,047,685
Distrito Federal	3,050,442	6,874,165	8,235,744
Municipios conurbados	301,900	2,140,098	6,811,941

* Zona Metropolitana de la Ciudad de México

A principios de siglo, la población de la Ciudad de México era de menos de medio millón, en 1950 había quintuplicado sus habitantes, por su crecimiento a partir de los 80 se convierte en una de las ciudades más grande del mundo.

En los años sesenta en que la ciudad adquiere una nueva fisonomía urbana, en el Centro Histórico afloran los vestigios de los centros ceremoniales prehispánicos (Templo Mayor, Plaza de las Tres Culturas), el patrimonio cultural es enorme, la ciudad da cuenta de los grandes momentos históricos del país desde los tiempos prehispánicos hasta nuestros días.³

Actualmente la Ciudad de México, circunscrita al Distrito Federal, tiene aproximadamente 9 millones de habitantes, en donde la población económicamente activa se distribuye de la siguiente manera el 1.2 % dedicado al sector primario, el 40.37 % al sector secundario y el 58.43 % al sector terciario.

¹ Marco Antonio Luna Pichardo y Rolando Gómez Olvera. “Límites al crecimiento de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”, en: *La zona metropolitana de la Ciudad de México, problemática actual y perspectivas demográficas<Ninguno> y urbanas*. México, Consejo Nacional de Población, 1992, p. 39-41.

² Reina Corona Cuapio y Rodolfo Luque González. “El perfil de la migración de la zona metropolitana de la ciudad de México”, en: *La zona metropolitana de la ciudad de México, problemática actual y perspectivas demográficas y urbanas*. México, Consejo Nacional de Población, 1992, p. 22.

³ En 1987, la UNESCO declara el Centro Histórico de la ciudad de México como patrimonio de la humanidad.

El perfil socioeconómico del Área Metropolitana en 1990 concentraba el 34 % del PIB nacional, el 56 % de empleados fabriles, el 40 % de los empleados en el sector comercio y el 32 % de los empleados federales.

Los movimientos migratorios, los índices de natalidad, el uso del suelo y vivienda, los servicios urbanos (agua, salud, educación), los sistemas de comunicación, la distribución del gasto público, representan para el Distrito Federal un comportamiento sumamente complejo; para este estudio sobre analfabetismo funcional estos fenómenos resultan de vital importancia por las repercusiones que han tenido y tienen, en la distribución, recepción y calidad de los procesos educativos para la población y, sin duda, un reto para atender sus necesidades de formación.

Monterrey, Nuevo León

Capital actual del estado de Nuevo León, Monterrey vivió vinculada desde sus orígenes hace 400 años, a la lucha contra los grupos de nómadas cazadores-recolectores que se desplazaban en este territorio antes de la llegada de españoles, en la región Chichimeca, en la árida zona noreste del actual México.

La ciudad está situada a 540 mts. sobre el nivel del mar, el clima es uno de los más extremos del país y representa un reto diario para sus habitantes.

La conquista aquí fue difícil, estos indios eran conocidos –incluso entre los pueblos habitantes del Valle de México–, como hábiles y feroces guerreros, tanto que la lucha continuó durante más de trescientos años.

El desarrollo inicial de Monterrey como ciudad comercial y luego industrial, está ligado históricamente con la Guerra de Secesión en Estados Unidos, que propició el cierre de sus puertos al sur-este, obligando con ello al paso de armas y mercancías a través del puerto de Tampico y de ahí, pasando por Monterrey, se dirigían al cruce de la frontera. Este suceso provocó la formación de una ciudad comercial, de compra-venta y almacenaje de mercancías, y posteriormente, en productor de éstas.

La creación de la Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey, motivó el surgimiento de muchas industrias que hacían múltiples trabajos para esta gran empresa, desarrollándose una de las infraestructuras en este rubro más importantes y sofisticadas no sólo del país sino del mundo.

La población de Monterrey es en un gran porcentaje, gente que emigró de los municipios del estado o de los estados cercanos y ahora residen en la capital de su estado (el 25% de los habitantes del estado están concentrados en esta su capital). De hecho, el vertiginoso crecimiento demográfico es una muestra clara del desarrollo económico de la ciudad, por ejemplo, para 1910 Monterrey tenía 79 000 habitantes, en 1930 con 134 000, para dar el salto a 382 000 para 1950, de 1 263 000 para 1970 y de 2 517 000 en 1990.

El desarrollo de corporativos industriales y la vida cada vez más urbanizada y moderna, exigen un ritmo rápido de trabajo y de vida para los regiomontanos, en ésta la tercera área metropolitana más importante de México, y representando uno de los polos de crecimiento industrial más grande del país.

Este proceso de crecimiento industrial ha exigido un tipo de educación de carácter técnico (que ha cristalizado, por ejemplo, en el actual Tecnológico de Monterrey) y la necesidad de incorporar la escuela al trabajo.

Mérida, Yucatán

Mérida, capital del estado de Yucatán, donde se asientan los poderes civiles, militares y eclesiásticos, destaca como centro de comercialización de la Península de Yucatán y una de las ciudades más importantes de la región sureste de la República Mexicana. Fue fundada por los españoles en 1542 sobre una ciudad maya conocida como T'ho. Conquistada y desmantelada, las piedras de T'ho se usaron para construir la catedral (1561-1599).

Actualmente, mantiene comunicación con todas partes de la República y del mundo, pero durante la época colonial estuvo aislada del resto del país, caracterizándose por ser una provincia autosuficiente. Durante el gran periodo de aislamiento, elementos culturales indígenas y españoles se integran en la vida y costumbres de la población, con lo cual aparece un patrón socioeconómico y cultural con características regionales muy marcadas.

Mérida –La Ciudad Blanca– conserva un aire colonial, en la que resaltan hermosas construcciones que remontan al tiempo de la Colonia y majestuosos edificios de principios de siglo que dan cuenta del rico emporio henequenero del Estado.

El cultivo del henequén, del que se deriva una industria artesanal (cordelería), fue el principal recurso del estado de Yucatán; industria que a partir de la década de los cincuenta, con la introducción del plástico, decae rápidamente. Las actividades principales de Mérida son la industria manufacturera, el comercio y los servicios, y para los municipios del estado la agricultura, la ganadería y la pesca, según reporta el INEGI.

Mérida brinda un ambiente impregnado de cultura e historia que se ha explotado ampliamente para promover el turismo. La ciudad y sus alrededores ofrecen al turista una diversidad de atractivos: grutas y cenotes que destacan por su belleza natural; zonas arqueológicas como Chichen-itza, Uxmal, Dzibilchaltún y Kabáh, entre otros, que dan cuenta del pasado prehispánico de la civilización maya; conventos y haciendas de la época colonial.

Manifestaciones culturales como la danza, la música, la poesía, las artesanías y la gastronomía tienen sus orígenes en un pasado histórico que comparten los pobladores de la ciudad de Mérida con los visitantes del mundo entero.

La civilización maya⁴ es una de las más importantes de cuantas florecieron en América. La diversidad de creaciones culturales realizadas por los mayas están fundadas en una concepción religiosa del mundo, el cual tiene un origen divino. El complejo ritual religioso ocupaba gran parte de la vida de los mayas pues tenía como fin entender al hombre y al mundo. Los conocimientos matemáticos, astronómicos y la exactitud de la medición del tiempo, quedaron plasmados en las grandes construcciones arquitectónicas, que aun hoy nos sorprenden. El desarrollo de un complejo sistema de escritura les permitió registrar sus conocimientos científicos, mitos e historia. A los mayas se les considera un pueblo pacífico que vivía en armonía con el universo.

Las etnias mayas se distinguen principalmente por sus lenguas, que se derivaron de una misma familia lingüística, son aproximadamente 28, entre ellas destacan la maya yucateca, chontal, tzeltal, tzotzil, lacandona, tojolabal, quiché, etcétera. En Mérida se sigue hablando la Maya.

Notables escritores oriundos de la región han recuperado la sabiduría popular maya que da cuenta de sus valores, creencias y formas de entender la vida, que tienen sus raíces en la época prehispánica. Relatos, canciones y leyendas, transmitidos de manera oral de abuelos a padres, constituyen formas de preservar y penetrar en la raíz cultural del pueblo yucateco.

Elementos del lenguaje,⁵ costumbres y tradiciones de la cultura maya están presentes en la vida diaria de los habitantes de la ciudad de Mérida, porque todos son más o menos mayas por sangre o por adopción.

La ciudad de Mérida, en las últimas décadas, tuvo un crecimiento demográfico bastante alto, en 1950 contaba con 159 410 habitantes, en 1970 pasó a 241 964 y para 1990 asciende a 556 819, lo que significa que en dos décadas se duplicó la población. La población total del Estado de Yucatán es de 1362 940⁶ la ciudad de Mérida concentra el 40.02% del total de los habitantes de la entidad.

⁴ Para mayor información se pueden consultar. *Los mayas -300 años de civilización-*. México, Monclém Ediciones, 1992, en: *Enciclopedia Yucatanense*, Tomo VI. "Yucatán actual". (2ed.) México, Edición oficial del gobierno de Yucatán., 1977.

⁵ En el estado de Yucatán, la población que habla alguna lengua indígena, representa casi el 50 por ciento y en el municipio de Mérida un 20 por ciento.

⁶ INEGI. *Yucatán, resultados definitivos. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990.*

ANEXO 4

CÓDIGOS PARA LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1. Influencias recibidas para el desarrollo de las habilidades
 - 1.1. Aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas
 - 1.1.1. método para la adquisición
 - 1.1.2. relación con el objeto de conocimiento
 - 1.2. Interacción social en la construcción del conocimiento
 - 1.2.1. maestros (primaria, secundaria, prepa...)
 - 1.2.2. padres
 - 1.2.3. compañeros
 - 1.2.4. otras personas
 - 1.3. Experiencias durante la vida escolar
 - 1.3.1. aprendizajes significativos
 - 1.3.2. relación de la persona con la escuela
 - 1.3.3. actividades escolares (tareas, asistencia, etc.)
 - 1.3.4. actividades extracurriculares (deportivas, ...)
 - 1.4. Ambiente letrado
 - 1.4.1. escuela
 - 1.4.2. hogar
 - 1.4.3. trabajo
 - 1.4.4. organizaciones sociales
 - 1.5. Obstáculos para la continuidad en los estudios
 - 1.5.1. personales
 - 1.5.2. socioeconómicos
 - 1.5.3. incapacidades físicas
 - 1.5.4. condiciones de género
2. Autopercepción de las habilidades
 - 2.1. Representación del acto de leer, escribir y matemáticas
 - 2.1.1. importancia
 - 2.1.2. utilidad:
 - dónde lo necesita
 - dónde lo usa
 - 2.1.3. finalidad
 - 2.2. Percepción de sí mismo en cuanto al dominio de habilidades
 - 2.2.1. eficiencia en el uso
 - 2.2.2. dificultades que enfrenta

3. Estrategias que usa
 - 3.0. Estrategias generales (afectivas, psicológicas, etc.)
 - 3.1. Procesos que sigue en la lectoescritura
 - 3.1.1. localiza información específica
 - 3.1.2. lo que lee lo relaciona con su experiencia
 - 3.1.3. lo relaciona con intereses y/o necesidades
 - 3.1.4. expectativas
 - 3.1.5. formula hipótesis en relación con el contenido
 - a partir de títulos
 - a partir del formato
 - 3.1.6. tipo de documentos que se le dificultan
 - 3.2. Procesos que sigue para los problemas matemáticos
 - 3.2.1. en operaciones aritméticas
 - 3.2.2. para cálculos con medidas
 - 3.2.3. para cálculos de pesas
 - 3.2.4. tipo de documentos que se le dificultan
4. Redes de ayuda
 - 4.1. Personas a quienes recurre
 - 4.1.1. en el ámbito familiar
 - 4.1.2. en el ámbito laboral
 - 4.1.3. en el ámbito social
5. Educación de adultos
 - 5.1. Experiencias en alfabetización
 - 5.2. Experiencias en educación básica
 - 5.2.1. primaria
 - 5.2.2. secundaria
 - 5.3. Capacitación laboral
 - 5.4. Enseñanza informal del conocimiento
 - 5.5. Autodidactismo
6. Máximas, principios y valores
 - 6.1. Frases que encierran principios familiares
 - 6.2. Metas personales
 - 6.3. Metas compartidas con compañeros, hermanos, ...

Ejemplo:

código/folio/sexo/edad/escolaridad/test 1/test 2/ciudad

1.2.1./1023/ M / 32 /02 3o.prim./ 5 / 12 / D. F.

ÍNDICE

Presentación	5
Marco de referencia: reflexiones sobre la educación y la educación de adultos	9
La educación, un derecho universal	11
La educación, un fenómeno multideterminado.....	14
La educación de adultos	15
La educación popular	16
Marco conceptual para comprender los procesos de aprendizaje en los adultos	19
Cómo construye conocimientos el adulto.....	21
Afectividad y procesos cognitivos	23
Educación y proyecto de vida.....	26
El adulto y la vida productiva	27
Metodología	29
Objetivos del estudio cualitativo	31
Entrevista y discurso.....	32
La submuestra.....	32
Plan de edición y análisis	33

Presentación y análisis de resultados	35
Autopercepción y proyectos de vida	38
Influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades	43
Educación formal e informal.....	50
Estrategias en uso	55
Conclusiones	61
Hacia una redefinición conceptual y metodológica	66
Bibliografía	69
Anexos	73
1. Guía de entrevista.....	75
2. Distribución de la muestra	79
3. Reseña de las ciudades donde se realizó el estudio	80
4. Códigos para las categorías y subcategorías de análisis.....	85

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de septiembre de 2000 en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calz. de San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. Se tiraron 2 000 ejemplares.