

Cultura política de la alfabetización. Descripción y análisis de las relaciones entre educación de adultos y sectores populares urbanos en México*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XIII, No. 3, pp. 15-65

Carlos Alberto Torres**

RESUMEN

El artículo presenta resultados de una investigación sobre las repercusiones que tuvo el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) en el empleo, ingresos, movilidad ocupacional y social, aspiraciones y expectativas de los participantes de dicho programa en México. El autor hace un análisis de las vinculaciones entre alfabetización, desarrollo familiar e individual de los neoalfabetizados, así como sus percepciones y opiniones sobre su realidad sociocultural.

La metodología empleada es logitudinal y semiexperimental. Se aplicaron dos encuestas, en tres entidades federativas, a una muestra representativa de los estudiantes cuando se incorporaron a los programas de alfabetización y de los mismos, un año después.

ABSTRACT

This article presents the results of a research project on the impact that the National Literacy Program had on employment, income, occupational and social movility and expectations of those who participated in this program in Mexico. The author analyses the links between literacy, family and individual development of the neoliterates, as well as their perceptions and opinions on their social and cultural reality.

The methodology is longitudinal and quasiexperimental. Two surveys were carried out in three states of the Republic, using a representative sample of the students when they enrolled in the literacy program and of the same students one year later.

* Agradecemos la colaboración que nos brindaron en el levantamiento de datos a Vicente Arredondo, Tomás Miklós, Ignacio Diéz, Arturo Oropeza, Arturo Sáenz, Armando Vázquez Botello, Irma Ruiz, Martha Sánchez, Francisco Vega, Francisco Prieto Reyna, Graciela Trujillo de Cobo, Guadalupe Cano, y Jorge Paul Ramírez. Carmen Largaespada merece una mención especial. Su trabajo diligente y esmerado contribuyó al análisis de los datos de la segunda etapa.

** Profesor Asociado y Asistente del Decano de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de California

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta resultados de investigación sobre los impactos del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), dependiente del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), sobre el empleo, los ingresos, la movilidad ocupacional, y las aspiraciones y expectativas de los graduados de dicho programa en México. Tres entidades, con una diferente estructura demográfica y socioeconómica, han sido seleccionadas para una comparación; éstas son el Distrito Federal, Baja California Norte y Tabasco. Se describe y analiza la autopercepción de los neoalfabetas sobre las posibles contribuciones de la alfabetización (el aprendizaje de la lectoescritura y las operaciones matemáticas fundamentales) en los mecanismos de empleo y autoempleo de los graduados, así como aspectos específicos de su cultura política.

La metodología del estudio es longitudinal y semiexperimental. Ésta consistió en una primera encuesta a una muestra representativa de los estudiantes cuando se incorporaban a los grupos de alfabetización en cada lugar en 1985, y una segunda administrada a los mismos sujetos un año después. Se seleccionó también a un pequeño grupo de analfabetas que se rehusaron a participar en el PRONALF como grupo control. El cuestionario fue diseñado siguiendo un enfoque interpretativo y no hipotético-deductivo. Se elaboraron un conjunto de preguntas abiertas que buscaban constituirse en cuestiones nodales para una conversación con individuos que se vinculaban a los programas de alfabetización. Una vez entablada la comunicación, en la etapa clásicamente denominada de prueba del cuestionario o cuestionario piloto, se grababa y/o tomaba nota de las respuestas textuales, las cuales, una vez comparadas, contrastadas y agrupadas en patrones temáticos centrales, se constituían en categorías conceptuales que luego formarían el código de respuestas a las preguntas del cuestionario definitivo.

Los estudios de seguimiento de egresados de programas masivos de alfabetización son prácticamente inexistentes. Sin embargo, sin contar con un acercamiento a los resultados prácticos de esos programas, la formulación de política educativa en este terreno continuará teniendo el sabor dominante de la litera-

tura convencional en educación de adultos: especulaciones y buenos deseos.¹

I. ALFABETIZACIÓN, CIUDADANÍA Y MERCADO: ALGUNAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y ELEMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO

La educación básica de adultos atiende las necesidades de los grupos sociales más empobrecidos, desposeídos de poder alguno y localizados en los niveles más bajos de la estratificación social en América Latina. A pesar de las dificultades para cuantificar esta población mencionaremos que, por una parte, existen en América Latina 45 millones de analfabetos absolutos, aproximadamente 12% de la población total de la Región. México, al inicio de esta década, con 6.5 millones de analfabetos absolutos representaba un séptimo del total de analfabetos de la Región. Por otra parte, las disparidades regionales en esta materia son muy grandes; por ejemplo, para 1970, el Distrito Federal tenía una tasa de analfabetismo de 9.1%, la cual era tres veces inferior a la tasa promedio nacional. Otros estados, en cambio, duplicaban e incluso, en ocasiones, cuadruplicaban el promedio nacional: Durango tenía 35.5% de su población como analfabeta absoluta, Hidalgo y Querétaro tenían 37.9%, Oaxaca poseía 42% de analfabetos absolutos, mientras que Chiapas con 43.4% y Guerrero con 44.6% de analfabetismo constituían los casos extremos. Hacia inicios de los ochenta, la situación no había cambiado radicalmente: Chiapas contaba con el 38% de su población analfabeta y Guerrero con 35.6%; ambos estados triplicaban el promedio nacional.

Es conocido que la clientela educativa de la alfabetización está constituida por una población de origen rural neto, o migrantes urbanos con un pasado campesino muy reciente. Esta clientela está localizada en las áreas suburbanas de las grandes metrópolis, o en las áreas geográficas de menor desarrollo relativo de un país.

¹ Hemos desarrollado una discusión sobre las limitaciones de la mayoría de los programas masivos convencionales de educación de adultos en Carlos A. Torres, "Hacia una sociología política de la educación de adultos. Una agenda para la investigación sobre la información de políticas en la educación de adultos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 3, 1985, pp. 41-67. Una discusión semejante puede encontrarse en las notas críticas de Thomas J. La Belle, 1986 y en Peter Jarvis, 1985. Un análisis muy detallado es efectuado en Carlos A. Torres, 1990.

Muchos de ellos pertenecen a grupos étnicos, son monolingües, y las tasas de analfabetismo son más altas en los grupos de edades mayores de 25 años. El analfabetismo de las mujeres es proporcionalmente más alto que el de los hombres.²

Es decir, es de esperar que la clientela de la alfabetización estará constituida por sectores campesinos e indígenas en general, sectores marginales urbanos, especialmente amas de casa, autoempleados (sobre todo comerciantes ambulantes), trabajadores con remuneraciones bajas y fragmentarias, generalmente empleados en los niveles más bajos de las industrias de transformación o en el sector de servicios, empleados en servicios personales (por ejemplo, servicios domésticos) y en las áreas rurales, los segmentos más bajos de las pequeñas burguesías rurales. En el caso de México, estas características han sido confirmadas por distintas investigaciones empíricas.³

Nos parece claro que lo que no ha sido suficientemente estudiado, en México y América Latina en general, son las expectativas, aspiraciones y conocimientos de los adultos involucrados en estos programas. En otros términos, es la cultura política y el capital cultural de los pobres en América Latina lo que se da por entendido en la planificación de actividades de alfabetización. Esta investigación pretende ofrecer un análisis más riguroso y pormenorizado de los sectores populares que se vinculan, por vía de la alfabetización, a la educación básica de adultos.

El rango de metas asignadas a la educación básica de adultos y a la alfabetización varía desde ofrecer actitudes positivas hacia la cooperación, el trabajo, el desarrollo familiar, comunitario y nacional,

² Véase, por ejemplo, CNTE-UNESCO, *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*, México, CNTE-UNESCO, 1982; Schmelkes, Sylvia, "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México"; en Daniel A. Morales-Gómez, *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*, México, Guernika-CEE, 1979, pp. 257-287; también "La investigación en educación de adultos en América Latina", en Carlos Alberto Torres (Coord.), *Ensayos sobre La educación de adultos en América Latina*, México, CEE, 1982, pp. 463-481.

³ Véase, por ejemplo, COPLAMAR, *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas 2*, México, COPLAMAR-Siglo XXI, 1982; Muñoz Izquierdo, Carlos, *El problema de la educación en México: ¿un laberinto sin salida?*, México, CEE, 1979; Rabeill, María Antonieta y Carlos Alberto Torres. "Elementos que constituyen el sistema nacional de educación de adultos", Cuadernos de trabajo de educación de adultos, México, DGEA-SEP, 1980; Carlos Alberto Torres, "Adult Education Policy, Capitalism development and class alliance. Latin America and Mexico", en *International Journal of Political Education*, 6, 1983, pp. 157-173.

o un mayor aprendizaje individual, hasta la alfabetización funcional y la enseñanza de las operaciones matemáticas fundamentales; desde promover una perspectiva científica en materia de salud, agricultura y temas afines, hasta la incorporación de conocimientos y destrezas funcionales para el trabajo; desde facilitar la entrada a los mercados de trabajo o fortalecer las oportunidades ocupacionales de los individuos, hasta facilitar un conocimiento funcional y las habilidades necesarias para la participación cívica o política.⁴

La magnitud del problema del analfabetismo y la educación básica para adultos, y la importancia de las metas asignadas a la misma, han inspirado en las últimas décadas importantes esfuerzos de organizaciones internacionales como la UNESCO y los gobiernos de la Región; esfuerzos que pretenden resolver el problema, o al menos disminuir la incidencia del analfabetismo en términos absolutos en el total de la población adulta. Este intento por diseñar estrategias efectivas en educación básica para adultos tiene una de sus expresiones más importantes en el programa experimental mundial de alfabetización desarrollado por UNESCO.⁵

En México, el esfuerzo más sistemático y significativo desarrollado en las últimas décadas para afrontar el problema del analfabetismo y la educación básica para adultos fue la creación del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) en abril de 1981, y posteriormente la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), en septiembre de dicho año.⁶

⁴ Véase, por ejemplo, Blaug, M. "Literacy and economic development", en *The School Review*, Vol. 74, No. 4, Invierno de 1966, pp. 393-415; Harbans S. Bhola, "Why Literacy Can't Wait: Issues for the 1980's", en *Convergence*, Vol. XIV, No.1, 1981, pp.6-22; Fagerlind, Ingemar, *Formal Education and Adult Earnings*, Estocolmo, Almqvist and Wicksell International, Suecia, 1975; Henry Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Succex, Falmer Press, 1981; Carlos Alberto Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, New York, Praeger, 1990.

⁵ Véase, por ejemplo, Los siguientes trabajos: Aronowitz y Giroux, 1986; Bhola, 1984; Bruss y Macedo 1984 y 1985; Cardenal y Valerie, 1982.

⁶ El costo total del PRONALF fue determinado en 2 676 100 millones de pesos. Para 1981 se planteó alfabetizar aproximadamente a 350 000 personas, mientras que para 1982 se esperaba alfabetizar a 659 000. Posteriormente, serias dificultades de implementación y operación del PRONALF determinó la selección de nuevas y más moderadas metas de acción para el programa. Es interesante notar que el PRONALF fue diseñado originalmente como un programa orientado hacia alfabetos que residieran en localidades mayores de 500 habitantes y que no debían ser monolingües. Una discusión amplia y crítica de los orígenes, evolución y resultados del PRONALF puede encontrarse en Torres y Morales Gómez, 1990.

En América Latina, la evaluación de campañas masivas de alfabetización y educación básica de adultos, han presentado resultados muy desiguales. Entre las complejidades del tema se cuentan las dificultades para establecer con exactitud cuáles son las contribuciones de estos programas y políticas educativas a la productividad del trabajo, el aumento en el empleo y empleabilidad de la fuerza de trabajo, y/o la modificación en el ingreso o en la movilidad social de los beneficiarios de dichos programas. Es decir, resulta difícil establecer las vinculaciones reales entre la educación de adultos y el desarrollo económico y social.⁷

Muchas de las investigaciones realizadas en América Latina abordan las siguientes preguntas: ¿es decisiva la contribución de la educación para adultos para incrementar la productividad de obreros y campesinos?, ¿este aumento en la productividad se reflejará en una mejor ocupación y un mejor salario?, ¿es posible atribuir el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), que no puede ser medido vía productividad del capital, al mejoramiento de la calidad de los recursos humanos del país? Si así fuera, ¿existe alguna contribución específica de la educación de adultos a este proceso?, ¿superar el analfabetismo —como introducción a los niveles iniciales de la educación formal— es una necesidad ineludible y precondition para que un país se desarrolle?, ¿alcanzar la lectura, escritura y cálculo elemental se refleja necesariamente en un mejoramiento a corto plazo, de los ingresos y calidad de vida del alfabetizado?, ¿el dominio del alfabeto, supone automáticamente un incremento en la productividad?, ¿cuál es la utilidad real de alfabetismo en las áreas rurales?, ¿cuáles son las contribuciones de la educación de adultos a los mecanismos de autoempleo de los graduados? En otros términos, ¿cuál es el aporte de los programas masivos de educación de adultos sobre el empleo, los ingresos, la movilidad ocupacional y social y el capital cultural de los neoalfabetizados?⁸

⁷ Véase, por ejemplo, Vio Grossi, 1982; Southam Report, 1987; Thomas, 1982; Thompson, 1980; Lind y Johnson, 1986.

⁸ Véase, por ejemplo, Pescador, José Ángel, "Alfabetización y desarrollo económico", en *Revista Territorios*, UAM-X, No. 6, 1981; Evans, Brendan, *Radical Adult Education: A Political Critique*, London, Croom Helm, 1987; Fordham, Paul (Ed.), *One Billion Illiterates. One Billion Reason of Accion*, Internacional Council of Adult Education, 1985; Freire, Paulo y Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*. Amherst, Bergin y Garvey Publishers, 1987.

Hemos analizado las respuestas más convencionales respecto de la educación de adultos y su contribución al desarrollo económico en otro lugar (Torres, 1990). De manera sintética, cabe señalar que para las teorías dominantes, la alfabetización y la educación básica de adultos contribuyen al desarrollo económico mediante el aumento de la productividad de los nuevos alfabetos y, a la vez, ampliando los niveles de productividad de aquellos que trabajan con los neoalfabetizados (lo que se llama el “efecto de derrame”). Por otra parte, esta contribución se verifica en la reducción de los costos en la transmisión de información útil en materia de salud o nutrición, a la población que sabe leer y escribir.

Finalmente, se señala que la educación básica de los sujetos potencialmente más hábiles, contribuye a su desarrollo ampliando sus posibilidades de movilidad social y, a la vez, facilitando en el resto de la sociedad una respuesta más elástica a una modificación en los incentivos económicos. En síntesis, la educación básica de adultos (incluyendo la alfabetización) sería muy útil para la fuerza de trabajo de bajos niveles de calificación que posee una fuerte tendencia a migrar, haciéndola más empleable y, por lo tanto, reduciendo el desempleo, el subempleo y la migración interregional e internacional⁹.

En este marco, el artículo describe y analiza en detalle las vinculaciones entre alfabetización, desarrollo familiar e individual del neoalfabetizando, el uso de la lectura, escritura y cálculo, y las modificaciones en las autopercepciones y opiniones sobre la realidad sociocultural del neoalfabeto, luego de su paso por un programa de alfabetización masivo como el Movimiento Nacional de Alfabetización (MONALF).

II. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

La muestra fue determinada a partir de información proporcionada por el INEA, en las distintas entidades federativas donde se realizó la investigación, y contando con apoyo directo de dicha institución para el levantamiento de datos. La muestra está compuesta por un

9 Cfr. La Belle, 1986, *op. cit.*; Blaug, 1966, *op. cit.*; y Waiser, M., “An Alternative Theoretical Approach for the study of literacy and its Role in development”, IFG, Program Report, No. 80-B21, diciembre de 1980.

28.8% de hombres y un 71.2% de mujeres, distribuidos de la siguiente manera: en Tabasco 25% son hombres y 75% son mujeres, en el Distrito Federal un 26% son hombres y un 74% son mujeres, en Baja California Norte, un 46.3% son hombres y un 53.7% son mujeres. La distribución por sexo en los casos del Distrito Federal y de Tabasco tiene un comportamiento similar al conjunto de los otros estados en materia de alfabetización; el caso de Baja California Norte muestra una presencia de hombres que es muy superior al promedio nacional. De igual modo, el Distrito Federal está sobrerrepresentado en la muestra final, con 53.3% del total de individuos, mientras que Tabasco constituye un 32.1% y Baja California Norte un 14.7%. En total, se obtuvo información completa en ambas encuestas de 380 sujetos, contándose con 258 variables primarias. Poco más del 50% de los entrevistados en esta submuestra, residían en el Distrito Federal en el momento de la encuesta, un 32% correspondían a Tabasco y un 14% al estado de Baja California Norte.

III. EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (PRONALF) Y EL MOVIMIENTO NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (MONALF) EN EL CONTEXTO DEL INEA

A. Orígenes, propósitos y estructuras del PRONALF

Durante el sexenio 1976-1982, la política educativa delineó cinco objetivos básicos que perfilaban los 53 programas prioritarios de acción educativa. El primer objetivo reconocía la necesidad de ofrecer educación básica a la población mexicana, especialmente la que se encontraba en edad escolar. Así, uno de los programas especialmente destinados a cumplirlo señalaba la importancia de "... ofrecer a la población adulta la oportunidad de recibir educación básica (primaria o secundaria) o de completar éstas" (SEP, 1982:25).

En su contexto, este programa de alfabetización para adultos pretendía reducir la tasa de analfabetismo para 1982 a sólo el 10% de la población, haciendo posible que 3 millones de adultos finalizara la educación primaria incompleta, y que otros 2 millones hicieran lo mismo con su escolaridad secundaria.

Para lograr que estas metas tan ambiciosas se cumplieran, era menester alfabetizar 1 millón de adultos durante 1981-1982 y, en el mismo periodo, atender a 2 millones de adultos con primaria o secundaria incompleta. Por consiguiente, deberían ser impresos y distribuidos aproximadamente 60 millones de libros de primaria para adultos, mediante 7 000 establecimientos operativos (la mayoría de ellos tiendas CONASUPO) a lo largo y ancho de toda la república. La tarea no era sencilla ni el diagnóstico optimista. Un sinnúmero de obstáculos aparecían como infranqueables, particularmente la magnitud y complejidad de la clientela de estos programas educativos —6 millones de adultos iletrados, de los cuales 1.2 millones, al menos, eran miembros monolingües de grupos étnicos; 13 millones de adultos no habían completado la primaria y 7 millones tenían escolaridad secundaria incompleta. En su conjunto, el llevar a buen puerto una política de educación de adultos aparecía como un desafío fundamental de la reciente administración educativa encabezada por el Lic. Fernando Solana (SEP, 1982:26).

Conforme a los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda levantado en 1980, mientras que la tasa de analfabetismo había caído de 25.8% a 17.5% de la población, el número de analfabetos mayores de 15 años de edad en términos absolutos permanecía en el orden de los 6 millones. Aun cuando 1.5 millones de adultos habían entrado en la cultura letrada en la década anterior, las predicciones oficiales señalaban que, de continuar los programas con el mismo ritmo e intensidad que se venían haciendo, tomaría la mitad de un siglo eliminar totalmente el analfabetismo del país (SEP, 1982:7). En la visión del entonces Secretario de Educación, la magnitud del problema demandaba la creación de una entidad relativamente autónoma que lo abordara y lo superara en un corto plazo. En este contexto tiene lugar la creación del PRONALF.

Entre mayo y junio de 1981 comienza a funcionar, en la SEP, el PRONALF. El órgano de administración de este programa fue concebido como un comando operativo; una unidad con abundantes recursos humanos y financieros, relativamente independiente de los vicios burocráticos y problemas que permeaban la estructura orgánica y administrativa de la SEP, y con una tarea concreta y muy

bien circunscrita, que debía consumarse en el periodo más breve posible.¹⁰

El objetivo fundamental del PRONALF era "Ofrecer a todos los mexicanos analfabetos mayores de 15 años de edad, que lo demanden, la oportunidad de alfabetizarse y utilizar la lectoescritura" (PRONALF-SEP, 1981:7).

La estrategia de alfabetización masiva estaba orientada hacia localidades con 100 000 habitantes o más y, gradualmente, incluiría a las más pequeñas. El grupo que se esperaba atender especialmente lo constituía, de hecho, la proporción de analfabetos más importantes del país: el grupo de edad comprendido entre los 15 y 49 años que residieran en localidades con 500 habitantes o más y que no fueran monolingües. Las primeras estimaciones del PRONALF calificaban a este grupo como compuesto por aproximadamente 3 millones de personas, de las cuales se proponía incorporar a un 60%. Por consiguiente, con una eficiencia terminal programada en el orden de un 60% de la masa de estudiantes efectivamente incorporada al programa, el PRONALF señala como meta para el periodo de junio 1981-julio 1982 la incorporación a la lectoescritura y al cálculo básico de 1 millón de adultos.

¹⁰ Algunos analistas han llamado la atención sobre el hecho de que durante el periodo en que el Lic. Solana condujo la SEP, el centro de la definición de la política educativa fue sacado de las manos de las tradicionales Direcciones Generales de la SEP (dependientes, jerárquica y operativamente de las distintas Subsecretarías de la SEP), y controlado en el nivel de los asesores, mediante la creación de distintos Consejos de Asesoría del Secretario (por ejemplo el Consejo Consultivo de Educación Abierta, el Consejo Consultivo de Educación Normal, el Consejo Consultivo de Educación Tecnológica, etc.) Éstos coordinaban (y por tanto llegaron a controlar) las Direcciones Generales. En segundo lugar, el proceso de planificación educativa fue paulatinamente institucionalizado como una actividad legítima, dirigida a reorganizar las áreas educativas para, a la postre, derivar en un mayor control de éstas por parte del Secretario y su grupo de Asesores (Street, 1983: 254-255) A pesar de señalar la importancia de esta estrategia de modernización llevada a cabo en la SEP, que fuera enfatizada por otros autores (Pescador y Torres, 1985), Street no presta suficiente atención a las implicaciones organizacionales y políticas que tuvieron dichos comandos operativos, que constituyeron, sin duda alguna, un cambio radical en las tendencias organizacionales de la burocracia educativa. La filosofía de funcionamiento de dichos comandos era como sigue: 1) estaban orientados a atacar problemas bien definidos de distintos segmentos de la política educativa; 2) se esperaba que operaran con una acción expedita, libre de los límites impuestos (o autoimpuestos) por parte de la infraestructura legal y operativa de la SEP; 3) por regla general, se encontraban organizados con métodos y técnicas de ingeniería industrial en la organización y administración de los programas; 4) en íntimo contacto con el grupo de Asesores del Secretario y con éste mismo, funcionaban así, lejos de la negociación cotidiana e intensa entre la tecnología educativa, el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación y las facciones sindicales del magisterio independiente.

En resumen, la planificación del PRONALF comenzó en marzo de 1981, y para junio del mismo año se inició la primera actividad de alfabetización. Durante los siguientes 13 meses, el programa planeaba realizar ocho ciclos de alfabetización, con una duración de cinco meses cada uno. Un mes después de iniciado el primer ciclo se iniciaría el segundo y así sucesivamente. El programa trabajó en dichos términos hasta el 31 de agosto de 1981, momento en que fue creado el INEA, subsumiendo al PRONALF como parte de su estructura orgánica, definiendo a la anterior Coordinación Nacional como la Dirección de Alfabetización, junto con las Direcciones de Educación Básica, Promoción Cultural, Capacitación para el Trabajo y Administración.

El cambio de nombre de PRONALF a MONALF reflejó, por una parte, el cambio sexenal de la administración educativa en 1982-1983 y, por la otra, le otorgó a la campaña de alfabetización un carácter permanente. No obstante, el cambio de terminología no se tradujo en una modificación operativa, administrativa, o conceptual-pedagógica del programa.

B. Metodología de alfabetización

El proceso de alfabetización giró en torno al método de la palabra generadora, inspirado parcialmente en el método de Paulo Freire. Sin embargo, existían diferencias muy importantes entre éste y el primero. El método de la palabra generadora fue originalmente diseñado con una duración de cinco meses. El primer mes se utilizaba para la detección, incorporación y organización de los analfabetos así como para la capacitación de los alfabetizadores. Estos merecen una mención especial porque en muchos casos se trataba de trabajo voluntario, a menudo realizado como parte de tareas de servicio social, o cuando se efectuaba remunerado, era por honorarios de carácter cuasi-simbólico; de este personal dependía la continuación del proceso de alfabetización y de los grupos. Los restantes cuatro meses del ciclo se destinaban a la tarea de alfabetización propiamente dicha. En el periodo de noviembre de 1981 a enero de 1982, se evaluaron los tiempos destinados a la alfabetización y se decidió prolongar el periodo tres meses más; dos destinados a ampliar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y otro a ampliar la etapa de localización. De este modo, el periodo o ciclo

comprendió dos meses de localización y organización y seis de enseñanza-aprendizaje.

A partir de 1982, fueron diseñándose nuevas modalidades de alfabetización, apareciendo así, sucesivamente, la "alfabetización por televisión", la "alfabetización individual" y algunas otras formas que no rebasaron la fase de experimentación. Es de observar que estas modificaciones pedagógicas al programa fueron resultado de la acumulación de experiencias del mismo organismo encargado de la tarea de educación de adultos.

En las entidades que estudiamos, en el periodo de 1981 a 1985 se llevaron a cabo, aproximadamente, entre 34 y 36 ciclos de alfabetización completos (durante 1981 y hasta 1982 se iniciaron mensualmente; a partir de 1983 se hicieron en forma bimensual). Desde 1981 a 1988, se estimó que se alfabetizaron 1.5 millones de mexicanos, con un desempeño desigual de las entidades, conforme a su localización geográfica: los estados del norte con un logro superior al promedio nacional, los estados del centro de la República con un logro aproximado al promedio nacional, y los estados del sur del país, con excepción de Tabasco (el estado con los mejores índices promedio a nivel nacional), con un promedio claramente inferior al promedio nacional. Esto se debe a la complejidad del problema del analfabetismo en México, ya que los índices se distribuyen en una progresión de mayor a menor, de sur a norte del país.

IV. LOS SECTORES POPULARES EN MÉXICO: ¿QUIÉN ES EL SUJETO DE LA ALFABETIZACIÓN?

Este apartado ofrece una descripción pormenorizada de algunas de las características de los estudiantes registrados en los programas.

A. ¿Cuál es el perfil sociodemográfico de los alfabetizandos?

Del total, 48 son hombres (20%) y 189 son mujeres (80%). La distribución por edad muestra que la gran mayoría de la población atendida tiene edades que oscilan entre los 20 y los 59 años, y sólo un pequeño grupo (22 personas) es menor de 20 años. La edad promedio es de 41.3 años.

El estado civil de los entrevistados al momento del primer contacto se distribuía de la siguiente manera: el 65% casados, el 16%

solteros, aproximadamente un 7% vivía en unión libre y el resto eran divorciados (2%) y viudos (8%). Casi todos (95%), son monolingües y hablan sólo español, lo cual es consistente con la orientación de alfabetización monolingüe encomendada al MONALF. Sólo 11 casos hablan alguna lengua nacional indígena.

Los analfabetos son individuos con gran tendencia a migrar, y más del 75% de la muestra (181 personas) había cambiado de residencia de un estado a otro en el decurso de su vida. Más de la mitad había migrado antes de cumplir 21 años; y el 79% de los migrantes ya había cambiado al menos una vez de residencia de un estado a otro antes de cumplir los 30 años. Sin embargo, hay una fracción muy significativa que muestra gran estabilidad: de un total de 271 casos, el 40% residía en la misma localidad desde que tenía 18 años.

Se trata de una población que reside en hogares con familias numerosas. Cerca del 40% de los entrevistados vive en núcleos domésticos integrados por 6 personas y más, y en total cerca del 70% convive por lo menos con 4 personas. El tamaño de los hogares registra leves modificaciones en el lapso que media entre la encuesta 1 y la encuesta 2, con una ligera tendencia hacia el incremento del tamaño familiar. Aunque la categoría modal continúa siendo la de 6 miembros o más, el tamaño promedio de las unidades domésticas se incrementa de 4 a 5 miembros, excluyendo al entrevistado.

Es interesante observar el grado de habilidades y conocimientos alcanzados por los parientes más cercanos con los que viven los estudiantes del MONALF. En primer lugar, dada la predominancia de mujeres y de casados en la muestra, casi el 70% de los parientes a los cuales nos referimos aquí son esposos. Entre 237 casos el 72% son hombres, 76% puede leer y un 74% puede realizar simples cálculos aritméticos. El 63% tiene 4 años de escolaridad formal o menos, es decir, pueden ser considerados analfabetos funcionales. Aproximadamente un 28% no asistió a la escuela, y un 57% tiene algunos años de escolaridad a nivel de primaria. Conviene mencionar que prácticamente un quinto del total de parientes más cercanos, en su mayoría cónyuges de los alfabetizandos, continuaba sus estudios al momento de la encuesta.

Así, pese a una clara correspondencia entre los bajos niveles educativos de los alfabetizandos y los de sus parientes más cercanos, parecería que el esfuerzo adicional que representa el ingreso a un programa de educación, se realiza en el marco de contextos familiares que con alguna frecuencia incluyen a otros miembros adultos también inmersos en programas educativos.

Este esfuerzo educativo de los parientes cercanos se refleja en las estadísticas obtenidas en la segunda encuesta. En primer lugar, el número de los que saben leer aumenta a 85% (casi 10 puntos porcentuales), y el de los que son capaces de realizar operaciones simples de cálculos matemáticos aumenta en 7 puntos porcentuales. Obviamente, estos logros no se reflejan en el máximo nivel de escolaridad alcanzado por la amplitud de las categorías de clasificación. Prácticamente el 77% de los parientes adultos más cercanos de los alfabetizandos trabajaban, y la ocupación principal era la de obreros capacitados (45.4%). Otras ocupaciones frecuentes son empleados, trabajadores en servicios personales y autoempleados.

B. ¿Cuáles son las características laborales de los alfabetizandos?

Puede considerarse que la muestra de adultos obtenida está integrada por dos grandes grupos: amas de casa que en general no trabajan fuera del hogar, y trabajadores. Por esta razón, los datos obtenidos en el primer levantamiento revelan que sólo un 29% del total de los entrevistados declaró estar empleado. Este porcentaje se mantiene casi idéntico un año después de que los adultos estuvieron incorporados al MONALF.

De manera similar, hay pocos cambios en relación con la realización de trabajo no asalariado familiar o de aprendizaje. Con un par de excepciones, todos los que declaran trabajar, lo hacían por un salario. Aunque esta información debe ser conclusiva con relación al número de personas que realizan trabajo remunerado, no puede serlo respecto al número de personas que realizan trabajo familiar no remunerado además de ser asalariados. Con frecuencia, el trabajo no remunerado, especialmente el que se realiza al interior de empresas familiares domésticas, no es autopercibido y reportado como "trabajo".

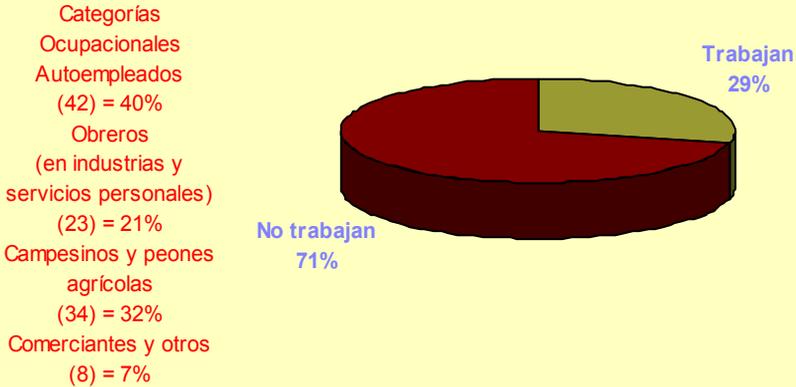
Los alfabetizandos asalariados tenían, en la gran mayoría de los casos (96%), sólo un empleo; el número máximo de trabajos en esta primera fase de la investigación era de 2. Aunque la tendencia general se mantiene también en relación con esta variable, en el segundo levantamiento aparecen ya unos cuantos entrevistados que tienen 3 empleos simultáneamente.

Sin embargo, aparecen grandes cambios en el número de alfabetizandos que tienen jornadas de trabajo completas y regulares de 48 horas (considerando el tipo de actividades predominantes). El porcentaje de éstos se duplica de 16% en la primera entrevista a 36% en la segunda. De manera similar, aunque la diferencia no es tan dramática, el porcentaje de las personas que trabajan menos de la jornada regular disminuye de 56% en el primer levantamiento a 51% en el segundo. Las razones por las que estos trabajadores no tienen jornadas laborales más amplias son primordialmente porque el tipo de trabajo no las requiere, tanto en la primera como en la segunda entrevista. En este sentido, es importante observar que el número de los que dicen tener jornadas laborales cortas debido a que no encuentran otro trabajo aumenta de 5% (1 caso) en 1985 a 24% en 1986. Esto es, el seguimiento de los egresados del MONALF revela que un año después de estar en el programa no sólo aumenta el número de los que trabajan más horas, sino que también el subempleo que sufren muchos de ellos aparece a sus ojos no como algo inherente al tipo de ocupaciones, sino a la escasez de trabajos adecuados.

De un total de 109 casos donde se pudo conocer con cierto detalle el tipo de trabajo remunerado que desempeñaban, un 82% realizaban trabajos manuales para los que no se requería ningún tipo de habilidades en lectura y escritura, y sólo un 8.3% señalaban que para desempeñarlo necesitaban conocer aritmética básica.¹¹ Los que trabajan se concentran en ocupaciones de autoempleo (40%), o son obreros (21%), campesinos y peones agrícolas (32%) o comerciantes y otros (7%).

¹¹ Ésta es una proporción superior, por ejemplo, a los requerimientos en una sociedad industrial avanzada como Canadá donde, según una encuesta reciente, el 52% de los iletrados no necesitan utilizar la lectura y escritura para el desempeño de sus trabajos (Cfr. Southam Report, 19).

GRÁFICA 1
Categorías ocupacionales en la muestra



Un cambio interesante se registra en relación con el sector de actividades en el que los entrevistados realizan su principal actividad laboral. Cuando estaban siendo alfabetizados, un 42.9% realizaba actividades laborales en el sector agrícola. Un año después, este porcentaje disminuye a 27%. De acuerdo con esto, la exposición a este programa de educación de adultos estaría propiciando el desplazamiento de los trabajadores del sector primario de la economía hacia los sectores secundarios y terciarios.

En este mismo sentido, aparecen modificaciones en el sentido de para quien trabajan los entrevistados. En 1985, la entrevista reveló que de los que trabajaban, un 68% lo hacía para un jefe o institución, mientras que un 27% señalaba que era autoempleado. En 1986 la situación se había alterado sustancialmente: 49% trabajaba para un jefe o institución, mientras que el porcentaje de autoempleados había aumentado a 43%. En 1985 la mayoría (73%) de los entrevistados trabajaba para empresas particulares; en correspondencia con el cambio descrito antes, en 1986 este porcentaje había disminuido a 40%. Aparece claramente un desplazamiento hacia el trabajo por cuenta propia (32%).

En su total, de aquellos que se encontraban empleados, un 50% había trabajado en el pasado en la siguiente forma: 45.1% fueron autoempleados, 21.3% fueron trabajadores en servicios personales, conductores de medios de transporte y personas en ocupaciones afines; 12.3% fueron trabajadores u obreros no agrícolas, 6.6% fueron comerciantes, vendedores o similares y un 2.5% fueron peones, jornaleros no agrícolas o peones de obra. De igual modo, en los trabajos desempeñados en el pasado, un 86% declaró que se trataba de trabajo manual sin ningún requerimiento de lectura, escritura y/o aritmética.

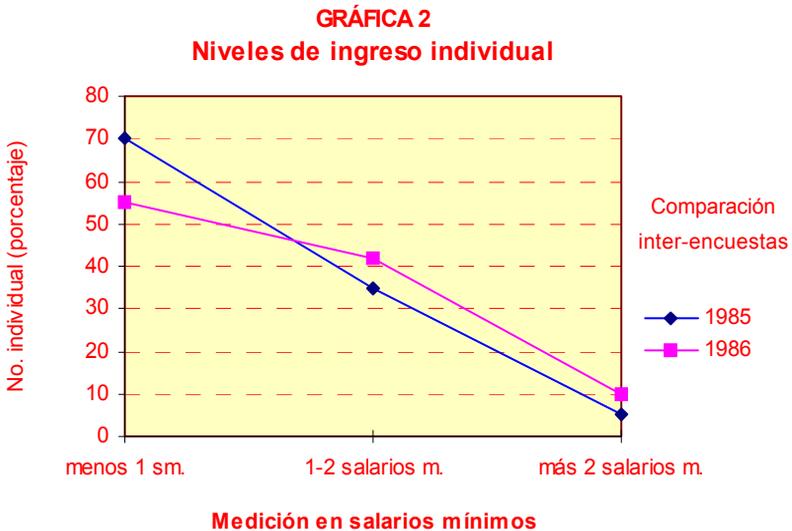
En relación con los desempleados, encontramos que en el primer levantamiento un 74% del total declaró que su ocupación principal era la de ama de casa. En el segundo levantamiento, este porcentaje no parecería alterarse sustancialmente. En la primera encuesta, sólo 2 casos declaran haber estado buscando trabajo la semana anterior a la entrevista; en la segunda encuesta, 8 neofaltabetas declaran haber buscado trabajo la semana anterior.

C. ¿Cuáles son los ingresos y egresos de los alfabetizandos y sus familias?

El nivel de ingreso de esta población muestra que se ubican en los más bajos niveles de la estratificación social mexicana. En relación con el salario individual, tomando el salario mínimo en cada una de las tres entidades que estudiamos como medida de referencia básica para clasificar los salarios nominales reportados por los estudiantes que trabajaban, encontramos lo siguiente:

<i>Salarios de los neofaltabetas</i>	1985	1986
	(%)	(%)
Menos de 1 salario mínimo	65	54
Entre 1 y 2 salarios mínimos	33	37
Más de 2 salarios mínimos	2	9
Total	100	100
N.R.	60	76

Son excepcionales los que perciben ingresos superiores a dos salarios mínimos, predominando los que ni siquiera alcanzan un salario mínimo. Sin embargo, también es evidente que los neoalfabetas registran una elevación de los niveles de ingresos un año después de haber sido expuestos al programa. Una distribución del ingreso individual medido en salarios mínimos ha sido graficada a continuación:

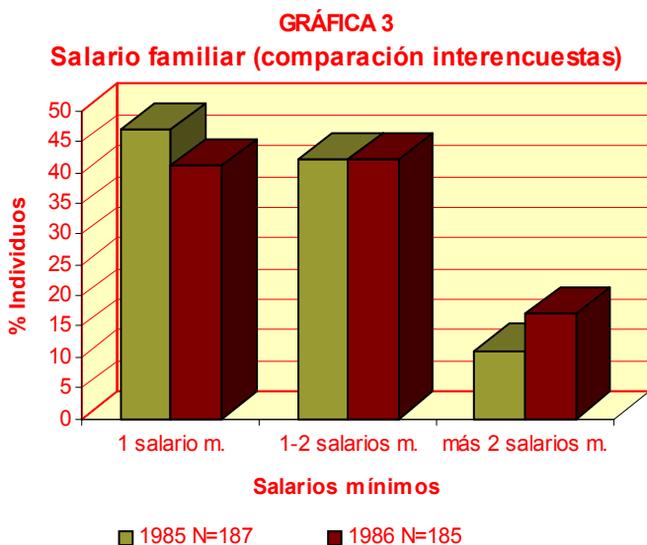


La mayoría de las personas (63%) pertenecían, al momento de la primera entrevista, a familias donde sólo un miembro aportaba para los gastos; del resto, 28% vivían en núcleos donde dos o tres personas trabajaban y aportaban para los gastos y sólo 9% en donde más de cuatro personas trabajaban y obtenían ingresos. Al momento de la segunda entrevista, el número de los miembros económicamente activos de las familias había aumentado, lo que sugeriría una disminución en la tasa de dependencia. En 1986, la encuesta de seguimiento reveló la siguiente distribución:

- 56% de las familias tenían sólo un proveedor;
- 24% de las familias en las que había 2 o 3 proveedores;
- 20% de unidades domésticas en las que había 4 o más miembros que aportaban para el gasto familiar.

De cualquier manera, es evidente que en la mayor parte de los casos el flujo de ingresos familiares proviene de un solo miembro. En correspondencia, la distribución de los ingresos familiares es bastante similar a la de los ingresos individuales.

<i>Ingreso familiar</i>	1985	1986
<i>(en salarios mínimos)</i>	(%)	(%)
Menos de 1 salario mínimo	47	41
Entre 1 y 2 salarios mínimos	42	42
Más de 2 salarios mínimos	11	17
Total	100	100
N.R.	187	185



Como puede verse en esta comparación, al mismo tiempo que se registra una elevación en los ingresos individuales de los neoalfabetas, el porcentaje de los que tienen ingresos familiares más altos aumenta ligeramente a expensas de una disminución de los que perciben menos del salario mínimo como ingreso familiar.

En términos de gastos, hemos podido medir el promedio de cada familia en niveles distintos. En el siguiente cuadro se muestra el promedio de gastos en los distintos rubros que los neoalfabetas y sus familias realizan al mes, según la información provista para la primera y la segunda etapa. Con el fin de simplificar la comparación entre 1985 y 1986, así como entre las diferentes regiones, los gastos han sido expresados en fracciones del salario mínimo.

<i>Gastos</i>	<i>1985</i>	<i>1986</i>
<i>Rubros</i>	<i>(promedios en salarios mínimos)</i>	<i>(promedios en salarios mínimos)</i>
Alimentos	1.04	1.30
Transporte	0.06	0.07
Educación	0.13	0.14
Salud	0.11	0.20
Renta	0.12	0.13
Otro	0.09	0.13
Promedio agregado	1.55 salarios mínimos	1.97 salarios mínimos

El rubro que comprende los gastos familiares en alimentación registra, en ambos años, los promedios más altos. Las estimaciones de los entrevistados para 1986 revelan un ligero incremento, pero su magnitud no permite llevar a conclusiones. Los gastos en educación (que incluye gastos de los entrevistados y sus dependientes), salud y renta son casi idénticos entre sí en 1985, pero en 1986 el promedio de gastos en salud aumenta. En ambos años, los gastos en transporte son los menores.

Es interesante hacer notar los resultados de agregar los promedios de gastos para cada año, según se muestra en la última línea del cuadro anterior. Entre 1985 y 1986 los promedios de las estimaciones agregadas revelan un incremento de casi medio salario

mínimo. Las estimaciones globales de los propios entrevistados que se comparan en el siguiente cuadro confirman la tendencia establecida con base en el índice.

<i>Gastos totales</i>	1985	1986
<i>(en salarios mínimos)</i>	(%)	(%)
Menos de 1	20.6	18.1
Entre 1 y 1.5	44.7	32.9
Más de 1.5	34.7	49.0
Total	100.0	100.0
N.R.	199	210

Resulta obvio que esta población, en términos generales, no tiene acceso al crédito, por lo que no deberían gastar más de lo que reciben. Incluso asumiendo un margen de error en las estimaciones de los alfabetizandos (tanto en sus ingresos como en sus egresos) y considerando el ingreso familiar en lugar del ingreso individual (más adelante discutiremos las vinculaciones entre ingreso familiar y número de personas que aportan al hogar) el gasto total familiar supera holgadamente el ingreso familiar total. Así, pese a que 47% en 1985 y 41% en 1986 declararon tener un ingreso familiar menor al salario mínimo, sólo 21% y 18% en los mismos años estiman gastos en esos niveles.

Pese a esta discrepancia entre ingresos y egresos, es necesario recalcar que en ambos rubros hay una clara tendencia hacia la concentración de mayores porcentajes de respuestas en las categorías más altas. Esto es, aunque la discrepancia entre salarios familiares y gastos se mantiene constante en 1985 y 1986, en ambas dimensiones los neoalfabetas reportan incrementos de sus ingresos familiares, así como de los gastos. Aunque se ha tratado de asegurar la comparabilidad expresando estas variables en unidades de salario mínimo, es importante considerar que en los años en que se realizó esta investigación ya se había iniciado el proceso inflacionario, y que no siempre las revisiones y ajustes de los salarios mínimos expresaron los incrementos reales en el costo de la vida. Por otro lado, parece indiscutible que la captación de información sobre ingresos y egresos en poblaciones que no guían sus gastos

por criterios contables tiene claros límites. Dos hipótesis alternativas permitirían explicar estas discrepancias: 1) la existencia de algunos otros mecanismos adicionales de ingresos que no son declarados, incluyendo la presencia de mecanismos de sobrevivencia (contribuciones a través de parientes y amigos); 2) la existencia de mecanismos no bancarios de crédito en la economía doméstica de los pobres de la sociedad mexicana, tales como las "tandas", compras a crédito, etcétera.

D.¿Cuáles son los antecedentes familiares de los alfabetizandos?

Del total de los encuestados, un 55.1% tienen o tuvieron padres sin ninguna educación, un 42.4% con alguna educación primaria (completa o incompleta) y menos de un 3% con educación secundaria o superior. Respecto de aquellos que realizaron algunos estudios de primaria, 6% alcanzaron a completar primer grado, 13.3% a completar segundo grado, 17.8% a completar tercer grado y 6.7% a completar cuarto grado. En sus términos más generales puede afirmarse que existe una probabilidad muy alta de que la condición de analfabeto funcional del padre, en las condiciones históricas de la sociedad mexicana donde este conjunto de alfabetizandos fue socializado,¹² determinó la condición de analfabeto funcional de los hijos.

La educación de la madre sigue líneas similares a la del padre, pero el nivel educativo, como es de esperarse, es aún más deprimido. El 66.2% de las madres de los alfabetizandos no tuvo escolaridad alguna, mientras que un 32% alcanzó sólo algún nivel de educación primaria.

La ocupación predominante de los padres fue o es la de campesino (56% de la muestra), obrero no agrícola, operadores de máquinas y trabajadores afines (16.3%), trabajadores en servicios personales (7.8%) y autoempleados (6%). Los orígenes rurales de los sujetos incorporados en esta muestra, estimados por la ocupación del padre y por la casa en que residieron hasta sus 12 años de edad, es

¹² Es decir, dada la estructura de edades de la muestra (donde la mitad de los informantes nacieron entre 1950 y 1976), los más jóvenes deberían haber cursado sus estudios de educación primaria en un momento de expansión de los recursos de escolarización en México.

evidente y no necesita una explicación muy detallada. Más adelante volveremos sobre esto.

En la encuesta se buscaba estimar las condiciones de vida de las familias de los alfabetizandos cuando éstos tenían 12 años. A continuación se ofrecen las respuestas para las distintas categorías de satisfactores domésticos.

Características del hogar de los neoalfabetas cuando tenían 12 años

<i>Indicadores</i>	<i>Sí (%)</i>	<i>Total (N.R.)</i>
Electricidad	26.2	234
Baño instalado	23.6	235
Piso de tierra	78.6	234
Agua corriente	21.2	236
Poseían aparato de radio	49.4	235
Poseían aparato de T.V.	12.1	232
Criaban animales	81.7	235
Cultivaban hortalizas	58.1	234

Considerando por ahora la existencia de electricidad, baño instalado y agua corriente en la casa que habitaban a los 12 años, sólo aproximadamente un 25% de los entrevistados provienen de un ambiente geográfico que podría ser caracterizado como urbano (o en proceso de urbanización), mientras que el resto es preponderantemente de origen rural. Análisis posteriores de esta información arrojarán interesantes resultados sobre la movilidad social en un contexto de rápida urbanización e industrialización, como es el caso mexicano.

E. ¿Cuáles son los antecedentes escolares formales de los alfabetizandos?

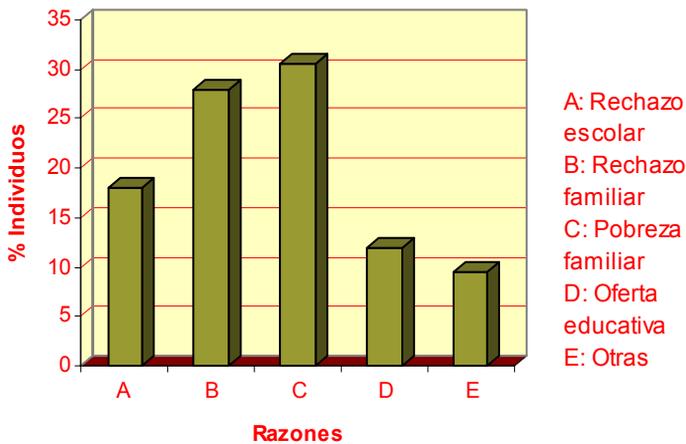
De acuerdo con los resultados de esta investigación, la clientela del MONALF está integrada por proporciones equivalentes de desertores e individuos que nunca accedieron al sistema de educación formal

durante su infancia. Así, 56% de los neoalfabetas sí fueron a la escuela cuando eran niños, mientras que 44% no tuvo acceso a ella.

De los que sí tuvieron alguna escolaridad formal previa al MONALF, encontramos que el promedio alcanzado durante la infancia es de 2.09 años escolares aprobados. Casi la mitad (42%) sólo terminó el primer año, y un 17.7% (23 casos de 130) tiene más que tercer año de primaria.

Es importante caracterizar las razones por las cuales los alfabetizandos consideraban que no aprendieron a leer y escribir cuando eran niños.

GRÁFICA 4
Razones por las cuales no asistieron a la escuela



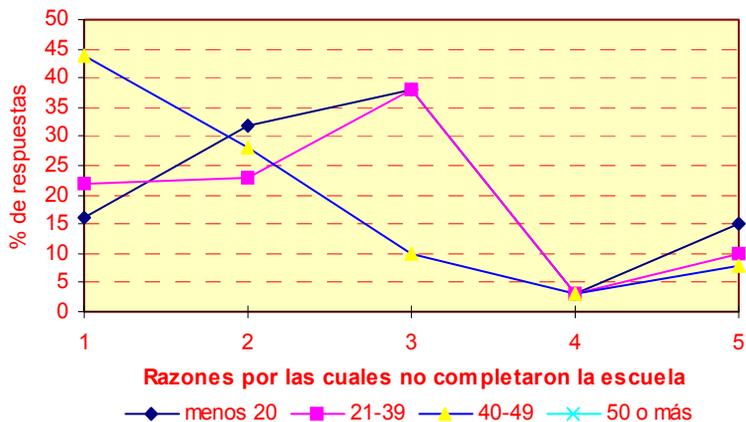
Razones señaladas originalmente: propia ineptitud; rechazo hacia la educación escolar; motivos de salud; no fue enviado a la escuela; los padres le impidieron asistir; pobreza familiar, orfandad temprana, abandono paterno; necesidad de trabajar; inexistencia de oferta escolar-nivel apropiado; inexistencia de escuelas; características de la oferta educativa (por ejemplo, violencia escolar); otra; insuficientemente especificado. Han sido reagrupadas en: (A) Ineptitud, rechazo escolar, deserción temprana; (B) No lo enviaron o no le permitieron asistir a la escuela; (C) Pobreza familiar; (D) Características de la oferta educativa; (E) Otras razones.

Esta reordenación de las categorías por áreas de concentración temáticas, se presenta en el siguiente cuadro.

<i>Razones</i>	<i>%</i>
Ineptitud, rechazo escolar, deserción temprana	18.7
No lo enviaron o no le permitieron asistir a la escuela	28.4
Pobreza familiar	30.1
Características de la oferta educativa	13.1
Otras razones	9.6
Total	100.0
N.R.	229

Como puede verse, las razones fundamentales por las que los neoalfabetas consideran que no aprendieron a leer ni escribir cuando eran niños se refieren básicamente a pobreza familiar, y a falta de estímulo o abierto rechazo de los padres a la escuela. Es observable (gráfica 5) que hay dos patrones de respuestas muy diferentes en los dos extremos de la distribución por edad (los menores de 20 años y los mayores de 50 años de edad). Las dos curvas siguen prácticamente una dirección inversa, donde la razón principal para los menores de 20 años reside en cuestiones eminentemente personales incluyendo “propia ineptitud”, ser “duro de cabeza”, “flojo”, “no se me pegaba nada”. Por el contrario, para los mayores de 50 años éstas son razones muy poco importantes. Los motivos fundamentales, para los más viejos, son eminentemente estructurales-familiares, como pobreza de la familia, abandono paterno, orfandad temprana o por tener que contribuir al sostenimiento de la familia. En ninguno de los dos casos las características o magnitud de la oferta educativa parecería ser significativa en la determinación del analfabetismo funcional.

GRÁFICA 5
Grupos de edad y motivos por los cuales
no completaron la escuela



V. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS SECTORES POPULARES Y EL PROCESO DE INCORPORACIÓN AL MONALF

En una primera aproximación a las razones por las cuales se vinculan al MONALF, éstas se distinguen como sigue:

<i>Razones para vincularse al MONALF</i>	<i>%</i>
Motivos laborales	3.0
Búsqueda de escolarización	3.4
Intercambio de mercancías	1.3

Facilita la ayuda a los niños	9.3
Transportación, movilidad	0.8
Desarrollo personal	76.4
Por invitación	5.9
Total	100.0
N.R.	237

Contrario sensu a lo que es generalmente aceptado en la formulación de programas de alfabetización (Torres, 1990), una de las razones fundamentales para incorporarse al MONALF fue incrementar el desarrollo personal (76.4% del total señaló esta motivación como la más importante). La siguiente motivación sin duda está vinculada con la altísima proporción de amas de casa en la muestra. Para ellas, la búsqueda de escolarización, vinculada muy a menudo con la necesidad sentida de ayudar a los niños en las tareas escolares, parece ser una razón con cierto peso en las decisiones para incorporarse a programas de alfabetización. Por otro lado, no hay diferencia significativa entre los empleados y desempleados de la muestra en relación con sus motivos para incorporarse al MONALF.

Al comparar estas expectativas con la evaluación de la utilidad de los conocimientos adquiridos en el programa que los neoalfabetizados hicieron en la segunda entrevista, encontramos que en la mayor parte de los casos las expectativas corresponden con lo obtenido del programa, aunque hay algunos ligeros desplazamientos.

<i>Evaluación de utilidad del MONALF</i>	<i>%</i>
Laborales	4.4
Búsqueda de escolarización	—
Intercambio de mercancías	—
Ayuda a los niños	10.6
Transportación, movilidad	4.4
Desarrollo personal	53.1
“En la vida diaria”	17.7
Otros	9.7
Total	100.0
N.R.	113

En primer lugar, parece que las expectativas referidas al desarrollo personal y a la búsqueda de capacitación para ayudar a los niños se mantienen como las principales metas obtenidas. Pequeños porcentajes de respuestas se ubican en los que obtuvieron beneficios en el área laboral y en el de transportación y movilidad, pero desaparecen las respuestas referidas a la búsqueda de escolarización y al intercambio de mercancías. Pese a lo sugerente de la desaparición de estas respuestas, es importante advertir sobre conclusiones precipitadas. Esta redefinición del mayor beneficio obtenido del MONALF puede deberse no a una insatisfacción del móvil original que llevó a los adultos a incorporarse, sino a una redefinición de lo que era más importante obtener del programa. En todo caso, las tendencias más marcadas aparecen constantes: la utilidad percibida de los conocimientos adquiridos radica en el desarrollo personal, y muy secundariamente en la posibilidad de ayudar a los hijos con las tareas.

Daniel Schugurensky ofrece una explicación de por qué los neoalfabetos asignan tan alta prioridad a las nociones de superación personal o a adquirir una mayor cultura. Se argumenta que el "saber" es idealizado desde un rol de la autopercepción de una situación de total e irreducible ignorancia. El pasaje desde el no saber al saber se constituye entonces en un producto altamente valorizado, simplemente porque parecería implicar la personalización del sujeto, su humanización a través de un pasaje pedagógico difícil que parecería "purificar" las ignominias producidas por una situación de ignorancia crasa. Como Schugurensky señala:

[...] el saber es idealizado desde un rol asumido de "ignorancia", y consiste en una suma de productos hipervalorizados que sólo pueden ser consumidos después de un proceso que debe ser arduo y difícil. La "cultura" es sinónimo de "saber" y opuesta al "no saber nada", polo devaluado donde se autositúan los sujetos. Así, el conocimiento permite a los adultos "ser alguien", mientras el "no saber" los rotula como nadie (1987:59).

En apoyo de esta conclusión, Schugurensky se refiere a los trabajos de Chaparro, de Lella y Ezcurra cuando éstos señalan que:

Por tanto, el sentido de “superación personal” otorgado a la educación básica para adultos expresa una apreciación importante del reconocimiento social (Chaparro *et al.*, 1984: 202).

Interrogados si continuarían estudiando una vez terminado su programa de alfabetización, la gran mayoría (81.8%) expresó en la primera entrevista su interés en avanzar en su educación. De igual modo, no se observó entonces diferencia alguna en el ordenamiento de los distintos conocimientos que se esperan alcanzar y se consideran como de mayor utilidad entre empleados y desempleados en la muestra.

Respecto de los conocimientos que esperan alcanzar, si bien un grupo grande prefirió no identificar un conocimiento o habilidad en especial que pretenda alcanzar mediante la incorporación a este programa de alfabetización, y señaló que tanto la lectura, la escritura y las matemáticas en su conjunto son importantes, resalta la respuesta de un 29% que prefirió el aprender a leer sobre el aprender matemáticas básicas (23.8%) como principal conocimiento o habilidad que se pretende alcanzar durante estos estudios. El aprender a escribir es importante sólo para un 6.5% del total de la muestra.

La respuesta a qué esperan leer los neoalfabetizados una vez que puedan hacerlo no está muy bien definida. Algunos esperan leer periódicos (21%), otros leer libros en general (30%) y un conjunto significativo desearía leer libros escolares (tanto propios como de sus niños, alcanzando un total de 28.2%).

Un año después, en la segunda entrevista, algunas de las expectativas y tendencias cambiaron. La exposición al programa parece haber colmado las expectativas de los adultos de continuar estudiando o, alternativamente, operó como un desestímulo para sus expectativas. El porcentaje de los neoalfabetas que continuaban estudiando un año después tiene una distribución exactamente inversa a la expresada antes. Así, en 1986 tan sólo 35% deseaban continuar estudiando, mientras que en 1985 el 82% de los entrevistados habían manifestado su intención en continuar incrementando su escolaridad.

Es interesante comparar en detalle los desplazamientos en la evaluación del tipo de conocimientos considerados más útiles por los neoalfabetas después de haber egresado del programa.

<i>Conocimiento más útil</i>	1985 %	1986 %
Lectura	28.3	58.0
Escritura	6.1	14.0
Matemáticas	24.1	21.0
Los tres anteriores	41.5	14.0
Total	100.0	100.0
N.R.	212	194

Como puede verse en el cuadro anterior, la evaluación de los adultos se vuelve más específica: el grupo de los que en 1985 dijeron que todos los conocimientos eran igualmente importantes disminuye de manera notable, al mismo tiempo que el porcentaje que considera a la lectura la habilidad más importante se incrementa de manera inversamente paralela. El número de nealfabetas que evalúan las matemáticas como el conocimiento clave se mantiene más o menos estable, mostrando un incremento más leve aún que el de los que consideran como tal la escritura.

Estos datos sugieren que, una vez que los nealfabetizados han tenido la oportunidad de utilizar en la vida cotidiana los diferentes tipos de conocimientos adquiridos en el programa, su evaluación de la utilidad de éstos se concentra en lectura y matemáticas. En particular, la capacidad de lectura es reevaluada de manera positiva.

VI. POBREZA, PODER Y RIQUEZA EN MÉXICO: LA CULTURA POLÍTICA DE LOS ALFABETIZANDOS

Interrogados acerca de su opinión sobre la suficiencia del salario de los obreros mexicanos, la mayoría (86%) declaraba que no les alcanza. Las razones por las cuales no les alcanzan sus ingresos para pagar el gasto son las siguientes, distribuidas por sexo del respondente:

<i>Razones</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total línea</i>
Atribuidas a	4	10	14
a mala suerte	28.6%	71.4%	4.8%
	6.3%	4.3%	

Carencia de tierra	11	26	37
falta de trabajo	29.7%	70.3%	12.6%
	17.5%	11.3%	
Falta de educación	8	11	19
	42.1%	57.9%	6.5%
	12.7%	4.8%	
Pagan poco,	23	103	126
los ricos se	18.3%	81.7%	42.9%
aprovechan	36.5	44.6%	
Gobierno no	17	81	98
ayuda, otros	17.3%	82.7%	33.3%
	27.0%	35.1%	
Total columna	63	231	294
	21.4%	78.6%	100%

La diferencia de opiniones entre hombres y mujeres es significativa aunque no muy fuerte (con un X^2 de 8.48704, una significación para 4 grados de libertad de 0.0753 y un coeficiente de contingencia de 0.16750). Los hombres tienden a poner más énfasis en la carencia de educación que las mujeres para explicar por qué a los trabajadores no les alcanza para su gasto, mientras que las mujeres tienden a resaltar más la importancia de la falta de ayuda del gobierno u otros factores.

Sin embargo, hay que enfatizar que en la primera entrevista los resultados indican que: 1) no hay una visión individualista y fatalista del problema sino que las respuestas apuntan a condiciones de carácter estructural. El azar (mala suerte, malas circunstancias, mala salud del trabajador individual) no es considerado como una explicación de la situación (menos del 5% del total postuló este conjunto de razones) y la carencia de educación (que podría ser atribuida a culpas individuales de los trabajadores) es poco significativa (menos del 7%). La cuestión central gira en torno a una cierta visión del aprovechamiento de los ricos sobre los trabajadores pobres (las categorías usadas no son suficientemente precisas para hablar de explotación), lo cual podría redundar en salarios bajos (un 43% optó por una explicación de este tipo); 2) sólo un tercio (más pronunciadamente en las mujeres) apeló a una explicación de tipo asistencialista (el gobierno no ayuda).

Un análisis de covarianza entre las respuestas sobre por qué no alcanza el gasto, distinguiendo los respondientes por empleados y desempleados en la muestra, no mostró diferencias significativas entre los dos grupos (es decir, el sexo es una variable más significativa para explicar diferencias que el empleo/desempleo; para 4 grados de libertad, X^2 fue de 1.32427, con una significación de 0.8572 y un coeficiente de contingencia de 0.06801.

En este análisis, de modo similar que en el anterior, un 43% de las respuestas se concentraron en las variables de carácter más estructural (los ricos se aprovechan, pagan poco) y también un tercio (33%) se pronunció (en este caso con muy ligera predominancia de los empleados sobre los desempleados) por una explicación fundada en la falta de asistencia gubernamental. Tampoco hay diferencias fundamentales distinguiendo por edad (una variable aún menos significativa que el empleo/desempleo).

Comparando estos resultados con las principales respuestas a estas preguntas obtenidas en la entrevista de seguimiento, encontramos que el ya exiguo grupo (13.7%) que creía en 1985 que los trabajadores mexicanos ganaban suficiente como para cubrir sus gastos se reduce aún más (7%). Por otro lado, aparecen algunos desplazamientos interesantes en las causas atribuidas a esta baja remuneración. Tanto en referencia a la razón principal como a la razón secundaria, muchos más nealfabetas consideran que la falta de educación es un factor decisivo en la insuficiencia de los ingresos. Así, el porcentaje que ubica como la principal causa de los bajos salarios a la carencia de credenciales educativas se eleva de 6% a 23%; el porcentaje que tiene la misma opinión en relación con la causa secundaria también sube de 12% a 39%. Es interesante notar la desaparición de la categoría que agrupaba en la primera encuesta a todas aquellas opiniones que pudieran atribuir la escasez de los salarios a la explotación (por ejemplo, el aprovechamiento de los ricos). Parecería, de acuerdo con estos resultados, que la percepción de la causa de los bajos salarios de los trabajadores se desplaza de explicaciones de tipo estructural a razones de tipo individual.

Es importante detectar los patrones de respuestas de los encuestados respecto de cuáles sectores, grupos de interés, grupos sociales o clases tienen predominancia en la sociedad civil mexi-

cana en términos de influencia, poder y riqueza. A continuación se ofrece una tabla con los porcentajes de respuesta en cada caso.

Los más ricos en la sociedad mexicana

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Acumulado</i>
Obreros	2	0.9	0.9
Dueños de grandes industrias y comercios	71	30.9	31.7
Campeños	—	—	—
Empleados del gobierno	36	15.7	47.4
Políticos	36	15.7	63.0
Profesionistas liberales	6	2.7	65.7
Terratenientes	13	5.7	71.3
Empresas extranjeras	59	25.7	97.0
Otros	7	1.8	100%
Total	230	100%	

Acceso y uso del poder en la sociedad mexicana

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Acumulado</i>
Obreros	1	0.6	0.6
Dueños de grandes industrias y comercios	35	20.1	20.7
Campeños	1	0.6	21.3
Empleados del gobierno	26	14.9	36.2
Políticos	47	27.0	63.2
Profesionistas liberales	7	4.0	67.2
Terratenientes	8	4.6	71.8
Empresas extranjeras	33	19.0	90.8
Otros	16	9.2	100%
Total	174	100%	

Los grupos de interés y corporativos e instituciones más influyentes (políticamente) en la sociedad mexicana

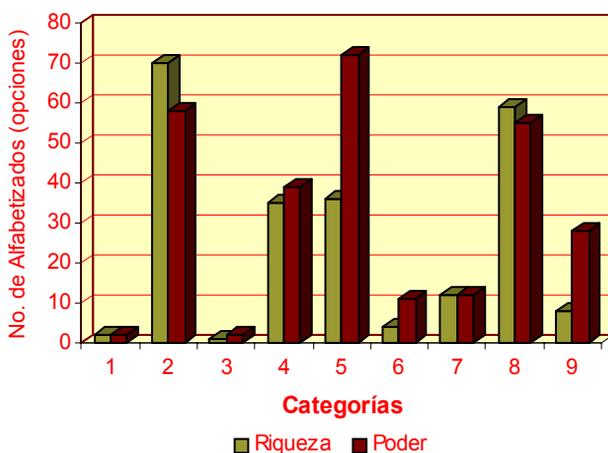
<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Acumulado</i>
Sindicatos obreros	16	5.3	5.3
Sindicatos campesinos	9	3.0	8.3
Organizaciones de comerciantes e industriales	13	4.3	12.6
El ejército	25	8.3	20.9
La Iglesia	9	3.0	23.9
Senadores y diputados (políticos)	80	26.6	50.5
Altos funcionarios gubernamentales (burocracia estatal)	143	47.5	98.0
Otros	6	2.0	100%
Total	301	100%	

La distribución de las respuestas en la encuesta de seguimiento muestra las mismas tendencias generales en relación con la visión política de los neoalfabetas entrevistados. La percepción de las relaciones de poder no se ve afectada por la exposición al programa del MONALF. A continuación analizamos en detalle algunos de los elementos que integran la concepción de las relaciones de poder de los adultos entrevistados.

Es interesante observar, en primer lugar, que vistos individualmente, los segmentos más pobres de la sociedad mexicana —una sociedad que vivió la primera revolución social de este siglo— no ven a los obreros y campesinos como sectores que tengan acceso al poder o a la distribución de la riqueza, sí en cambio perciben que las organizaciones corporativas tienen algún tipo de influencia en las decisiones políticas aunque es muy limitada (los sindicatos obreros y campesinos fueron escogidos por un 8.3% de los entrevistados como las corporaciones o grupos de interés que influyen más decididamente en la política del país).

En segundo lugar, si bien los empresarios, industriales nacionales, las multinacionales y los grupos terratenientes cuentan con las mayores cuotas de riquezas en el país y con amplias cuotas de poder, cuando las nociones de poder e influencia se intersectan, tienen una posición subordinada respecto de otros grupos de interés y funcionales. Véase la siguiente gráfica:

GRÁFICA 6
Ricos y poderosos: la visión de los alfabetizados



1: obreros; 2: industriales y comerciantes; 3: campesinos; 4: empleados gubernamentales; 5: políticos; 6: profesionales liberales; 7: terratenientes; 8: multinacionales; 9: otros.

En México, según la visión de los alfabetizados, existiría un claro divorcio entre quienes sustentan la riqueza y quienes ejercitan el poder. Vista desde los segmentos populares, hay una cierta división de tareas entre los grupos dominantes de la sociedad mexicana. Industriales, comerciantes y las multinacionales poseen mucha más riqueza que acceso al poder y capacidad de influir en la vida política. Los políticos (entendidos como senadores y diputados) tienen una alta capacidad de influir en el poder aun cuando no tengan niveles de influencia comparables con los anteriores grupos. Sin embargo,

para los alfabetizandos es claro que los funcionarios gubernamentales tienen una capacidad enorme de fijar las metas políticas e influir en el decurso del país (para un 47.5% de los entrevistados, es el grupo más influyente en este terreno).

Los neoalfabetas no han tomado cursos de ciencia política o sociología política, o no tienen por regla general acceso a los ensayos políticos y de opinión publicados en los periódicos, revistas de divulgación y especializadas. Sin embargo, o quizá justamente por este alejamiento de una cultura letrada analítica de la política mexicana, sus percepciones no dejan de ser muy agudas y de alguna manera coincidentes con muchos de los críticos de la política gubernamental.

Por una parte, se identifica con bastante claridad en los altos funcionarios gubernamentales en particular, y en segundo lugar en los políticos, como aquellos que sin tener las mayores cuotas de riqueza, sí tienen el poder y la influencia para generar políticas. Por otro lado, también se identifican con cierta claridad la importancia de los empresarios extranjeros (y personal extranjero en general laborando para las empresas multinacionales) en la acumulación de riqueza del país (si bien sólo un 20% identificó en ellos a un grupo de poder, más del 25% los identificó como el segundo grupo más poderoso económicamente en el país). En las respuestas hemos desestimado referencias a individuos "extranjeros" que los respondientes pudieran conocer. También es importante señalar que los alfabetizandos consideran a los industriales y comerciantes nacionales como las fracciones más ricas de la sociedad.

Los sectores populares, quizá más que ningún otro, están muy sujetos a las políticas de coacción de los aparatos coercitivos del Estado. No es de extrañar entonces que a pesar de la prédica ampliamente difundida en el país sobre la neutralidad de las fuerzas armadas y su falta de poder frente al gobierno civil, los neoalfabetos y analfabetos vean en el ejército a un importante segmento de poder, no así a la Iglesia (que es aparentemente relegada sólo a un plano de presencia espiritual, a pesar de que en el estudio de las características organizativas de los respondientes, un 91.9% declaran participar en algún tipo de organización religiosa, aunque no se precise si es de origen católico o no).

Finalmente, a pesar de la prédica gubernamental sobre la participación privilegiada de obreros y campesinos a través de sus organizaciones corporativas, los pobres de México, en la expresión de nuestra muestra, no sólo saben que al conjunto de los trabajadores no les alcanza para sufragar sus gastos mínimos, sino que incluso no consideran a sus organizaciones corporativas suficientemente influyentes o poderosas para fijar los derroteros de la política nacional; mucho menos influyente que la burocracia gubernamental, la cual es capaz incluso de ejercer más influencia que la “clase política” en la visión de los entrevistados.

Dentro de este apartado es importante analizar también la definición que los neoalfabetas hacen de los principales problemas nacionales, así como determinar si esta percepción de la situación social nacional se ha visto modificada como resultado de su paso por el MONALF. La gran mayoría de los neoalfabetas considera que los principales problemas nacionales son los económicos: la falta de oportunidades laborales, la carestía y escasez de satisfactores básicos, la deuda externa y la crisis económica son el principal tipo de problemas para el 69% y el 94% de los entrevistados en la primera y la segunda encuesta respectivamente. Los problemas de tipo social originados por el terremoto de 1985 fueron considerados en el primer levantamiento de información como los más importantes por el 18% de los adultos, pero en el seguimiento realizado un año después la atención de la gran mayoría aparece concentrada, tal como se dijo antes, en la crisis económica y sus efectos sobre la vida cotidiana de las clases populares.

VIII. SITUACIÓN SOCIAL DEL ALFABETIZANDO: UNA APROXIMACIÓN A OPINIONES Y AUTOPERCEPCIONES

En este apartado se busca describir algunos aspectos vinculados a los mecanismos de organización y comunicación social de los entrevistados, referidos a sus prácticas reproductivas, y un análisis de la autopercepción de su posición en la estratificación social.

Suficiente evidencia muestra que estos sectores sociales que estudiamos se encuentran localizados en los segmentos más pobres de la sociedad mexicana, y que tampoco se encuentran organizados. La mayoría de los que trabajan no pertenecen a ninguna organización laboral o sindical (sólo un 22% lo hacen). De los que

se encuentran en organizaciones laborales, la gran mayoría pertenecen a sindicatos, y sólo una persona está en una cooperativa.

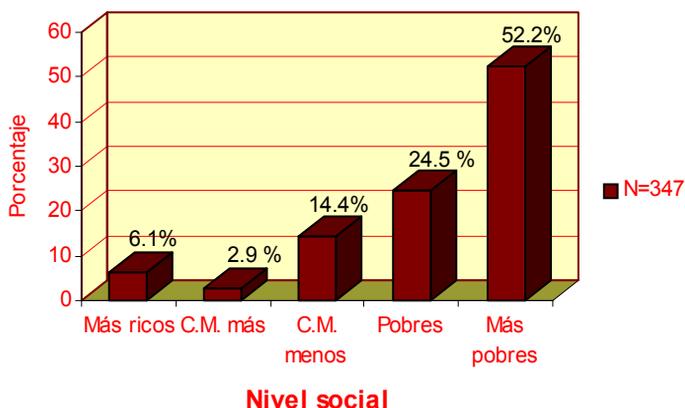
¿Cuáles son sus intercambios sociales en materia de comunicación? ¿Con quiénes hablan más frecuentemente? ¿De qué conversan? Dada la predominancia de gente no empleada, no es sorprendente que un tercio de la muestra señale a los amigos y vecinos como aquéllos con quienes se comunican más a menudo. Los hijos constituyen los interlocutores más frecuentes para poco menos de un 20% de los entrevistados, y el cónyuge es el interlocutor más frecuente para un 16.6% de los entrevistados. Los compañeros de trabajo constituyen interlocutores privilegiados para menos de un 5% del total de la muestra.

Los temas de conversación son, rutinariamente, emergentes del ámbito familiar, los cuales incluyen economía doméstica, administración del hogar, educación de los hijos, problemas conyugales, etc., y ocupan la mayoría de los temas de conversación para un 37.4% de los entrevistados. El ámbito personal (salud, estado de ánimo, apreciaciones varias sobre la vida en general) ocupa el segundo lugar en preferencia sobre temáticas de conversación, con un 28%. Aquellos vinculados al ámbito laboral implican sólo temas de conversación prioritarios para un 15.2%. Conversaciones sobre temas sociales, religiosos, políticos, etc., son importantes para menos de un 15% del total de entrevistados.

Las mujeres en general conocen métodos de control de la natalidad (un 52.1% responden que sí los ejercitan), aunque un 63.5% están conformes con la cantidad de hijos que han tenido, y no hubieran modificado sus prácticas reproductivas.

Resulta sorprendente la respuesta sobre cómo se ubicarían los entrevistados (y sus familias) en el contexto de la estratificación social mexicana. Se pidió a todos que observaran un dibujo de una escalera con cinco escalones, donde el primero era considerado el más bajo (los más pobres de la sociedad) y el último, el más alto, representaba a los más ricos de la sociedad mexicana. Una vez presentado este dibujo, se les solicitó que escogieran un escalón que mejor representaba la posición de su familia en la estratificación social mexicana. Los resultados son observables en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 7
Aupercepción de su posición en la estratificación social

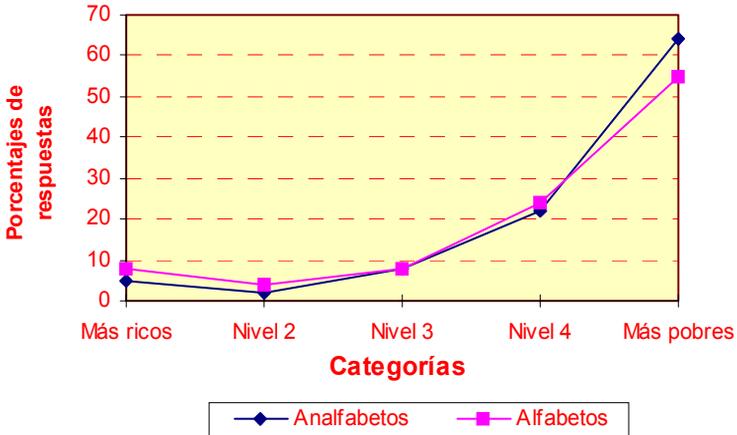


Es decir, un 52.2% se ubicaron como los más pobres de la sociedad, pero un 17.3% se autodefinieron como clases medias, mientras que un 6.1% se consideraron parte de los sectores más ricos de la sociedad mexicana. ¿Es esto un juego de la imaginación lúdica de los alfabetizandos? ¿Refleja simplemente un ejemplo más de la alienación a que la fuerza de trabajo está sometida en una sociedad de consumo donde se adoptan modelos de actuación social (y de representación simbólica) que se distancian profundamente de las bases materiales y personales desde donde cada uno se ubica? ¿Refleja esta selección simplemente un error de los alfabetizandos? ¿Existirá alguna diferencia en la apreciación de analfabeto y alfabetizandos en este sentido?

Tomemos esta última cuestión. Con alguna certeza se puede afirmar que no hay grandes diferencias entre analfabetos y alfabetizandos en la muestra, como puede observarse en la siguiente gráfica. Tanto analfabetos como alfabetizandos siguen el mismo patrón de respuesta, aunque es observable que, en toda circunstan-

cia, un mayor porcentaje de alfabetizandos tienden a colocarse en una mejor situación socioeconómica que los analfabetos.

GRÁFICA 8
Autopercepción de la posición en la
estratificación social



Nuestro diseño de investigación longitudinal quizá no nos permita ofrecer un análisis y explicación pormenorizada para esta “falsa conciencia” de la realidad que parecieran exhibir los alfabetizandos y analfabetos en esta muestra. Sin embargo, no sería extraño que esta visión “positiva” de su colocación en la estratificación social, donde más de un 47% se ve a sí mismo más allá de la categoría de los más pobres en la sociedad, no necesariamente se deba a compararse con el contexto de la sociedad circundante. Bien podría tratarse de una comparación consigo mismo, una comparación con la situación social que vivieron cuando eran jóvenes y, en el fondo, una medida de su propia valoración en términos de su percepción con respecto a su “ascenso social”. A continuación estudiaremos esta posibilidad.

Tomamos la información sobre la casa en que los entrevistados vivían cuando tenían 12 años, y a partir de allí determinamos tres grupos sociales: sectores urbanos viviendo por encima del nivel de pobreza crítico (o destitución), niveles urbanos viviendo por debajo del nivel de destitución, y niveles rurales (donde preferimos no distinguir entre pobreza e indigencia). Los indicadores fueron el tener o no tener electricidad, agua corriente, baño instalado, criar animales y/o cultivar hortalizas. El modelo es binómico (determinando si poseían o no cada uno de los indicadores anteriormente mencionados) por lo que se pudo establecer estos tres niveles sociales.

A continuación tomamos los datos sobre ingreso familiar actual (como aproximación a la situación social contemporánea, controlando por edad) y distinguimos también tres niveles sociales (de más alto a más bajo nivel social). De esta manera pudimos obtener una matriz de probabilidades combinando tres situaciones sociales en el pasado que podrían diferir o no con las tres situaciones sociales del presente. Elaboramos un modelo de análisis estadístico empatando los cambios en una variable con los cambios en la otra para cada uno de los sujetos. Controlamos este experimento por distintas variables (educación del padre, ocupación del padre, edad y sexo). En todos los casos las transformaciones observadas mostraban relaciones fuertes.

El resultado del modelo es como sigue:

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Acumulado</i>
Descendió dos escalones en el modelo	7	2.0	2.0
Descendió un escalón en el modelo	15	4.4	6.4
Quedó igual (no movilidad descendente o ascendente)	80	23.3	29.7
Aumentó un escalón en el modelo	138	40.1	69.8

Aumentó dos escalones en el modelo	104	30.2	100%
Total	344	100%	

Es decir, incluso tratándose de analfabetos o alfabetizandos con un promedio de un salario mínimo o menos del ingreso familiar total, su situación social parecería haber mejorado decisivamente comparada con la situación familiar que vivieron cuando tenían 12 años: un 70.3% había experimentado alguna movilidad social ascendente, mientras que sólo un 6.4% había tenido una situación de movilidad social descendente. En su conjunto, sólo el 23.3% quedó en una situación social similar, sin experimentar ningún tipo de movilidad.

Es importante señalar que la movilidad social que podrían haber experimentado los miembros de esta muestra no está asociada (hay en la práctica una relación inversamente proporcional) con los niveles educativos alcanzados por los sujetos. Esto llevaría a una conclusión semejante a la planteada por C. Arnold Anderson más de dos décadas atrás, al señalar que los procesos de modernización social y económica de las sociedades capitalistas podrían producir mayores oportunidades (y dinámicas) de movilidad social para los sujetos involucrados a nivel generacional, que el acceso a la educación como un determinante principal e ineludible de dicha movilidad (Anderson, en Halsey, Floud y Anderson, 1961:164-182).

De todos modos, quizá la autocalificación de casi un 50% de la muestra, en otra categoría distinta que la de "pobres" o "los más pobres", se refiera al hecho de que podría tratarse de individuos que han experimentado un cierto ascenso y mejoramiento en sus condiciones sociales cuando se comparan con la situación en que se encontraban ellos mismos décadas atrás; de allí la sobrevaloración de sus condiciones de existencia actuales considerando, alternativamente, sus probabilidades de acceso y usufructo de los bienes y servicios sociales.

IX. ALFABETIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: COMENTARIOS FINALES

El objetivo de este artículo fue presentar sistemáticamente y analizar las percepciones y aspiraciones así como algunas de las carac-

terísticas demográficas y de cultura política de los sectores populares que se vinculan a la educación de adultos en México. Como esfuerzo preliminar y tentativo, no pretende agotar la discusión, ni presentar todas las dimensiones y problemas posibles que emergen de la investigación. Por el contrario, pretende mostrar un modo de análisis, basado especialmente en un tratamiento estadístico de los marginales, sin aprovechar en todas sus posibilidades el carácter semiexperimental de la investigación ni producir un análisis de causalidad. Confiamos, sin embargo, que la información presentada aquí contribuirá a mejorar el planeamiento de la educación de adultos en México, al considerar en éste las opiniones, aspiraciones y expectativas de los adultos.

Algunas conclusiones podrían ser consideradas en la planificación de la educación de adultos en México y América Latina. En primer lugar, la percepción simplista, tan a menudo aceptada por los administradores y planeadores educativos, de que los alfabetos tratan de dominar la lectoescritura y cálculo por igual, y que lo hacen en función de adquirir un mejor trabajo o ingresos, no aparece a todas luces en la evidencia de esta investigación. Por el contrario, la mayoría de los analfabetos (donde predominan mujeres) se interesa en la alfabetización por razones muy personales, para sentirse mejor, para alcanzar un mejor conocimiento, para, en pocas palabras, sentirse a la par que el resto de los (cada día más) escolarizados miembros de sus familias. Esto tiene importantísimas consecuencias para la planificación educativa que no lo toma en cuenta. Una discusión más amplia al respecto fue entablada en otro lugar (Torres, 1990).

En segundo lugar, la predominancia de mujeres en la muestra, y por ende en el sistema de educación de adultos, amerita una profunda transformación curricular, adecuando el sistema a las necesidades y requerimientos de esta población específica. Los sistemas de educación de adultos no están segmentados por igual, siguiendo la división sexual del trabajo. Sin embargo, el currículo tiende a ser más “universal”, justificando un conjunto de objetivos de aprendizaje que pretenden atender a todos por igual, cuando los sectores populares que frecuentan la educación de adultos en México tienen una característica distintiva en materia de género sexual.

Cabría preguntarse, cómo se puede aprovechar la especificidad en materia de género sexual de un programa de alfabetización, para romper los moldes tradicionales del estado patriarcal (Stromquist, 1991), abriendo las temáticas de discusión y estudio de los problemas relevantes para las mujeres. A esta altura del desarrollo de las ciencias sociales, los progresos del pensamiento feminista, y la proliferación de programas académicos sobre las problemáticas de la mujer, la carencia de un currículo de educación de adultos donde no se incorpore la especificidad curricular a partir del género sexual de los estudiantes en el programa, no puede ser juzgado benignamente, como una mera omisión. Por el contrario, deben ser juzgados en función de los criterios dominantes en la articulación de programas de educación de adultos que, al ser profundamente *machistas*, en muchas ocasiones racistas, y sin duda alguna marcados por las contradicciones de clase, desdeñan la participación plena de la mujer en un universo político burocrático, el cual tiende a ser controlado por un *ethos* de *masculinidad hegemónica*, parafraseando a Connell.²

Es decir, el gran desafío de los programas estatales de educación de adultos es dejar hablar a sus estudiantes, especialmente a las mujeres que acuden a ellos. Claro que no basta con dejar hablar, también hay que escuchar con atención. Cuando las voces de las estudiantes mujeres sean escuchadas, hay que crear las condiciones para escuchar las narrativas que se presentan en estas voces, no sólo como voces individuales sino también como voces que reflejan historias compartidas. Finalmente, hay que crear condiciones para que los movimientos sociales, especialmente aquellos que promueven la igualdad de las mujeres, tengan acceso a ese diálogo a nivel curricular, programático y organizacional de los programas de educación de adultos.

¹³ Mostrando que el género sexual es una categoría socialmente construida y no parte de una determinación sexual y/o oposición de esencialismos. Connell distingue entre masculinidad hegemónica y feminidad enfatizada. No es éste el lugar para discutir las proposiciones de Connell; baste decir, sin embargo, que la masculinidad hegemónica se construye siempre con relación a distintas formas de subordinación masculina, así como también con respecto a la subordinación de la mayoría de las mujeres. No es de extrañar que no haya formas de feminidad hegemónica, y que las formas de feminidad enfatizada son muy difícil de encontrar en programas de educación de adultos que, por regla general, están profundamente marcados por prácticas patrimonialistas.

Los sectores populares no demuestran interés en un currículo balanceado donde puedan aprender todas las habilidades que la alfabetización teóricamente ofrece. Por el contrario, lo que consideran más útil es el ejercicio de la lectura. Nuestra investigación muestra que la mayoría de las actividades de los programas de alfabetización deberían estar concentrados en actividades de lectura. Por supuesto que el aforismo freireano de gestar la “lectura de la palabra y lectura del mundo” como actividades inseparables podría ser una buena guía general para el diseño de estos programas de alfabetización con énfasis en la lectura; comenzar leyendo el mundo del alfabetizando, desde el alfabetizando, con él y con ella, a partir de sus propias narrativas, de sus propias invenciones, de sus propios sueños, alegrías, rebeldías.

Quizá algunos lectores piensen que esto es mucho pedir para programas gubernamentales, típicos reflejos del *iron cage* burocrático; sin embargo es posible. Todo depende de la voluntad política y la creatividad de quienes diseñan estos programas y de aquellos hombres y mujeres militantes de organizaciones populares quienes deberían constantemente presionar al Estado para que no abandone la educación de adultos y para que diseñe y promueva programas de calidad en alfabetización, enseñanza primaria y secundaria para adultos y entrenamiento de fuerza de trabajo.

Los neoalfabetos no esperan continuar sus estudios, para ellos la incorporación a un programa de alfabetización es, quizá, la última oportunidad de estudiar. ¿Por qué no hacer que esta oportunidad sea lo más agradable y fructífera posible, adecuando el currículo a sus necesidades y no a las prescripciones tecnocráticas de los tomadores de decisiones estatales o a las preferencias de los diseñadores del currículo? Si esta adecuación se hiciera, la educación de adultos en México dejaría de ser, como hemos documentado en otro lugar (Torres, 1990; Morales-Gómez y Torres, 1990) una estrategia de legitimación compensatoria, y se convertiría en un verdadero recurso al servicio de los pobres y sus estrategias de sobrevivencia, o incluso en un mecanismo más que contribuya a la gestación de una sociedad más justa y abierta al diálogo, precondiciones para una convivencia interpersonal más tolerante y racional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOVE, Robert y M. Graff. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspective*, New York, Plenum, 1987.

ARNOVE, Robert. *Education and Revolution in Nicaragua*, New York, Praeger, 1986.

ARONOWITZ, Stanley y Henry, Giroux. *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*, Amherst, Bergin y Garvey Publishers, 1986.

BANKS, Oliver. *The Sociology of Education*, London, Batsford, 1976.

BHOLA, Harban S. *Campaigning for Literacy*, París, UNESCO, 1984.

BRUSS, Neal y Donaldo P. Macedo. "A Conversation With Paulo Freire at the University of Massachusetts at Boston", en *Boston University Journal of Education*, Vol. 166, No. 3, 1984, pp. 215-225.

_____. "Toward a Pedagogy of the Question: Conversations with Paulo Freire", en *Boston University Journal of Education*, Vol. 167, No. 2, 1985, pp. 7-21.

CARDENAL, Fernando y Valerie Miller. "Nicaragua: Literacy and Revolution", en *Prospects*, Vol. XII, No. 2, 1982, pp. 201-212.

CARNOY, Martin y Henry Levin. *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press, 1985, pp. 1-51; 76-109; 144-176.

CHAPARRO, Félix; Cayetano De Lella y Ana María Ezcurra. "Actitudes, necesidades e intereses de los usuarios de la primaria intensiva para adultos", Informe final, México, Instituto Nacional de Educación para Adultos, 1984.

CONNELL, R.W. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

DECOITO, Paula A. *Women and Adult Basic Education in Canada: An Exploratory Study*, Canadian Congress for Learning Opportunities for Women, Toronto, 1984.

DIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMACIÓN, SEP. *Manual de procedimientos para la operación del sistema de estadísticas continuas de los servicios de alfabetización*, México, julio de 1981.

DUKE, Chris (Ed). *Participation Research. Camberra Papers in Continuing Education*, Australia, University Centre for Continuing Education, 1985.

EMERSON, Richard M. "Toward a Theory of Value in Social Exchange", en Karen S. Cook (Ed.). *Social Exchange Theory*, Newbury Park, Sage Publications, 1987, pp. 11-46.

EVANS, Brendan. *Radical Adult Education: A Political Critique*, London, Croom Helm, 1987.

FORDHAM, Paul (Ed.). *One Billion Illiterates. One Billion Reasons for Action*, International Council for Adult Education, 1985.

FREIRE, Paulo y Donalddo Macedo. *Literacy: Reading the Word and the World*, Amherst, Bergin & Garvey Publishers, 1987.

FREIRE, Paulo. *The Politics of Education, Culture, Power and Liberation*, Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1984, pp. 43-65 y 175-199.

GEE, James Paul. "Literate America on Illiterate America", en *Journal of Education*, Vol. 168, No. 1, 1986, pp. 126-140.

HALL, B. e Y. Kassam. "Participatory Research", en *International Encyclopedia of Education: Research and Practice*, London, Pergamon Press, 1985, Vol. 7, pp. 3795-3800.

HALSEY, A. H.; J. Floud, y C.A. Anderson (Eds.). *Education, Economy, and Society*, New York, The Free Press, 1961.

HURN, Christopher J. *The Limits and Possibilities of Schooling*, Boston, Mass, Allyn and Bacon Inc., 1979.

IRELAND, Timothy D. *Gelpi's View of Lifelong Education*, Manchester, Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, septiembre de 1978.

JARVIS, Peter. *The Sociology of Adult and Continuing Education*, London, Croom Helm, 1985.

KOZOL, Jonathan. *Illiterate America*, New York & Scarborough, PLUME, 1985.

LA BELLE, Thomas J. *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean, Stability, Reform or Revolution?*, New York, Praeger, 1986.

LIND, Agñeta y Anton Johnston. "Adult Literacy in the Third World. A Review of Objectives and Strategies", Institute of International Education, University of Stockholm, octubre, 1986-SIDA, Education Division, Documents No. 32.

MIFFLEN, F. y S. Miffen. *The Sociology of Education*, Calgary, Detseling Enterprise, 1982.

MIR, Adolfo. "Orígenes socio-económicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de estudiantes de secundaria", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XXXIV, Vol. XXXIV, No. 2, abril-junio, pp. 169-192.

MORALES Gómez, Daniel. "Producer Cooperatives and Workers' Participation. The Latin American Experience". Paper prepared for presentation at the 14 th Annual Conference on Third World Trade Unionism and the New International Division of Labour. IIDC-University of Ottawa, mimeo, mayo, 1984.

_____. "Understanding Education and Work. A Review of the Main Theoretical Streams", Ottawa, mimeo, 1981.

_____. "Workes's Education at the Marketplace. A Comparison between Producer Cooperatives and Private Enterprises in Mexico", Ottawa, mimeo, junio, 1984.

MORALES Gómez, Daniel y Carlos A. Torres. *The State, Corporatist Politics, and Education Policymaking in Mexico*, New York, Praeger, 1990.

ORNELAS, Carlos "Cooperative Production and Technical Education in the Basque Country", en *Prospects*, Vol. XII, No. 4, 1982, pp. 467-475.

PESCADOR, J. A. y C. A. Torres. *Poder Político y Educación en México*, México, UTHEA, 1985.

RICHARDSON, John G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, 1986.

SEP. *Reglamento interior y diagrama de organización*, Cuadernos SEP, México, 1982.

SHOR, Ira y Paulo Freire. *A Pedagogy for Liberation*, Amherst, Bergin & Garvey Publishers, 1986.

SCHUGURENSKY, Daniel. "Educación básica para adultos: análisis de su situación actual y apuntes para una redefinición", tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta, Universidad Nacional Autónoma de México, mayo de 1987.

SOLANA, Fernando. *Análisis y perspectivas de la educación en México*, México, CNTE-SEP, México, 1981.

SOUTHAM REPORT. *Illiteracy in Canada-A Research Report*, Ottawa, 1987.

STEPHANSON, Anders. "Regarding Postmodernism-A Conversation with Fredric Jameson", en Andrew Ross (Ed.). *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Edinburgh, Edinburgh University Press and the University of Minnesota Press, 1988.

STREET, S. "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública", en *Estudios Sociológicos*, Vol. I, No. 2, mayo-agosto de 1983, pp. 239-261.

STROMQUIST, Nelly (Ed.). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*, Boulder, Colorado, Lynne Rienner.

THOMAS, J. E. *Radical Adult Education: Theory and Practice*, Nottingham, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982.

THOMPSON, Jane L. (Ed.). *Adult Education for Change* London, Hutchinson, 1980.

TITMUS, Colin. *Strategies for Adult Education. Practices in Western Europe*, Chicago, Follet Publishing Company, 1985, pp. 1-15; 203-216.

TORRES, Carlos A. "Toward a Political Sociology of Adult Education. An Agenda for Research on Adult Education Policy-Making", CIED Occasional Paper, University of Alberta, 1987.

_____. "Educational Policy Formation and the Mexican Corporatist State: Adult Education Policy and Planning in Mexico (1970-1982)", Ph. D. Dissertation, Stanford University, Stanford, California, 1983.

_____. *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, New York, Praeger, 1990.

_____. "From the Pedagogy of the Oppressed to a Luta Continua, The Political Pedagogy of Paulo Freire", en Peter McLaren y Peter Leonard (Ed.). *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London, Routledge, 1992, pp. 119-145.

UNSICKER, Jeff. "Adult Education, Socialism and International Aid in Tanzania. The Political Economy of the Folk Development Colleges", Ph. D. Dissertation, School of Education, Stanford University, 1987.

VIO Grossi, Francisco. *Investigación en Educación de Adultos en América Latina: Evolución, Estado y Resultados*, Santiago de Chile, OREALC, 1982.

WAGNER, Serge. "Illiteracy and Adult Education Teaching in Canada", en *Prospects*, Vol. XV, No. 3, 1985, pp. 407-417.

WELTON, M.R. "An Authentic Instrument of the Democratic Process: the Intellectual Origins of the Canadian Citizen's Forum", en *Studies in the Education of Adults*, Vol. 18, No. 1, abril 1986, pp. 35-49.

YARNIT, Martin. "150 Hours: Italy's experiment in Mass Working-Class Adult Education", en Thompson (Ed.), *op. cit.*, pp. 192-218.

_____. "Second Chance to Learn, Liverpool; class and adult education", en Thompson (Ed.), *op. cit.*, pp. 174-191.

YOUNGMAN, Frank. *Adult Education and Socialist Pedagogy*, London, Croom Helm, 1986.

