



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LOS POPOLUCAS Y SU ESCOLARIZACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LIZMET MARTÍNEZ TREJO

ASESORA: DRA. MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN

MÉXICO, D. F. FEBRERO, 2015

Tú eres mi Dios, te doy gracias; ¡Dios mío, te digo que eres grande! (Salmo 118:27). A **Dios** por darme la oportunidad de cumplir este sueño, por impulsarme y ayudarme hasta llegar al final.

A mis padres **Cecilia y Martin**. Mamá porque desde siempre me has apoyado en cada sueño; sin tu apoyo no hubiera sido posible llegar al final. Papá sé que físicamente no estas junto a mí pero compartes esta alegría conmigo gracias por apoyarme desde donde estas.

A mis hijos **Yesua y Cristhian** mi mayor motivación y orgullo quienes han sido parte fundamental y complemento de este sueño sin ustedes no sería lo mismo.

A ti **Rafa** por estar desde el inicio de este sueño, por esas desveladas junto a mí.

A ti **Omar** que aunque la distancia nos separa sé que compartes esta alegría tan inmensa.

A usted **Dra. Virginia** por creer en este proyecto, por su paciencia y tolerancia.

A mis amigas **Circe, Angie, Eli y Myrna** por todo su apoyo y por todas esas experiencias inolvidables que compartimos juntas a lo largo de este sueño.

Lalo, Ise, Fidel y Aldo simplemente gracias.

Los amo infinitamente.

Contenido

Introducción.....	1
1. El problema de la educación de los adultos indígenas en México.....	
1.1. Creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.....	5
1.2. Fase inicial de trabajo en el INEA.....	8
1.3. Modelos para la alfabetización de los adultos indígenas empleados en el INEA.....	9
1.3.1. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.....	10
1.3.2. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para la población indígena MIB.....	12
1.4. Las nuevas ideas sobre la interculturalidad	19
1.5. La búsqueda por incluir la interculturalidad en la educación de los adultos indígenas.....	27
2. Los referentes teóricos para el análisis del aprendizaje de los adultos indígenas.....	32
2.1. Teorías sobre el aprendizaje del adulto.....	34
2.1.1. Teoría andragógica.....	34
2.1.2. Teoría humanista.....	35
2.1.3. Teoría de la competencia.....	36
2.1.4. Teoría del aprendizaje transformación.....	36
2.1.5. Teoría de motivación.....	36
2.2. Modelos para el aprendizaje adulto.....	37
2.2.1. Modelo del aprendizaje para toda la vida.....	38
2.2.2. El modelo CAL (características de los aprendizajes adultos).....	39
2.2.3. Modelo del proceso del aprendizaje (<i>Learning Process Model</i>).....	39

2.2.4. Modelo de la planeación de programas.....	40
2.3. Modelos y teorías para el aprendizaje en una segunda lengua.....	42
2.3.1. Modelo de aculturación (1978).....	43
2.3.2. Modelo de Preston (2000).....	43
2.3.3. Teoría de Stern (1975).....	43
3. Los Popolucas en su comunidad de origen y su migración a la Ciudad de México.....	46
3.1. ¿Quiénes son los Popolucas?.....	47
3.2. El lugar de origen de los Popolucas y sus condiciones de vida.....	49
3.3. Las condiciones de escolarización en su lugar de origen.....	53
3.4. Ubicación de los Popolucas en el medio urbano.....	58
4. Los intentos de escolarización de los Popolucas en la Ciudad de México y los servicios del INEA.....	67
4.1. Barreras institucionales.....	67
4.2. Barreras de disponibilidad.....	72
4.3. Barreras situacionales.....	74
4.4. Barreras lingüísticas.....	75
4.4.1. Barreras semánticas.....	75
4.4.2. Barreras psicológicas.....	76
4.4.3. Barreas fisiológicas.....	77
4.5. La escolarización con el modelo del INEA.....	80
Sugerencias.....	89
Conclusiones.....	91
Referencias.....	92
Anexos.....	99
Anexo 1. Instrumentos.....	100
Anexo 2. Entrevistas realizadas a los Popolucas y asesores.....	104

Introducción

En el Distrito Federal existe una gran variedad de grupos étnicos como consecuencia de la migración que se ven obligados a realizar como resultado de las condiciones económicas que enfrentan. Una causa más que los obliga a realizar este cambio tiene que ver con un desarrollo personal así como económico para ellos y sus familias buscando nuevas oportunidades de vida.

En esta investigación se logra tener contacto con un grupo denominado Popolucas, provenientes de Sotepan al sur del estado de Veracruz. En la mayoría de los casos, la educación de los Popolucas queda limitada a los primeros años de educación básica teniendo como consecuencia la falta de conocimientos elementales como lo es saber leer y escribir que serán herramientas fundamentales a lo largo de su vida.

Por lo anterior este proyecto se enfoca en realizar un acercamiento a los programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), tomando en cuenta que tan pertinentes son y de qué manera la escolarización dirigida a los Popolucas les permite contar con mejores recursos y herramientas que les facilite desarrollarse en diversos ámbitos.

El objetivo general de esta tesis es analizar los programas del INEA con el propósito de valorar su pertinencia para la escolarización de los indígenas Popolucas así como establecer la percepción de los indígenas usuarios en torno a si los programas que les ofrece el INEA favorecen su escolarización. En cuanto los objetivos específicos serán identificar cuál es el apoyo que brinda el INEA a la educación de los adultos pertenecientes a un grupo indígena, identificar las trayectorias educativas de los adultos Popolucas y por ultimo ubicar cuál es el interés de los Popolucas para iniciar o concluir su escolarización.

Para la realización de este trabajo se llevó a cabo un proceso de investigación en distintas etapas. En primer momento se realizó la búsqueda de la información bibliohemerográfica con la cual se pudo contextualizar las políticas educativas para

los grupos indígenas y ubicar socioeconómica y lingüísticamente al grupo Popoluca. Una segunda etapa consistió en ubicar las distintas teorías y modelos empleados para explicar las formas en las que aprenden los adultos y en especial, como aprenden en una segunda lengua. Una tercera etapa consistió en seleccionar la muestra de estudio es decir, a los integrantes que formarían parte de esta investigación. El criterio para llevar a cabo esta selección fue aleatorio, ya que se basó en la disponibilidad, por una parte de los Popolucas y, por otra, de los asesores pertenecientes al INEA encargados de impartir las asesorías. Por esta razón se seleccionó a los Popolucas que se encuentran ubicados en la colonia Tepalcates específicamente y a los asesores encargados de dar las asesorías en la misma colonia.

La muestra comprende un grupo de hombres y mujeres entre los 20 y 31 años de edad pertenecientes a una etnia denominada Popoluca con características comunes como: el bilingüismo y falta de escolarización como consecuencia de diversas condicionantes entre las que se puede señalar una educación deficiente en su lugar de origen.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas realizadas a los informantes clave que como menciona Goets son aquellos que poseen conocimientos estatus o destrezas comunicativas que les permite cooperar con la investigación. La elección de dichos sujetos es porque cuentan con datos que no son fácilmente accesibles (Goets, 1988, pág. 134).

Esta investigación es un estudio de caso que de acuerdo con Merrian (1998) tiene la finalidad de describir, interpretar, evaluar, o bien como lo enfatiza Stake (1994) a través del estudio de casos el investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, conseguirá mayor claridad sobre un tema o aspecto concreto (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Se realizaron entrevistas a profundidad que permitieron conocer su historia de vida y la información relevante del contexto en el que se desarrollaban en el medio urbano,

el tipo de escolarización a la que habían tenido acceso, y las causas que no les han permitido concluirla. Estas entrevistas se llevaron a cabo mediante encuentros cara a cara, en un ambiente idóneo para que el entrevistado se sintiera en confianza y con disponibilidad para responder a las interrogantes (Ruíz Olabuenaga, 1996, pág. 117).

También se realizaron entrevistas semi estructuradas, que permitieron recabar los datos sobre las vivencias, necesidades, valoraciones y sugerencias que lo mismos Popolucas y asesores tienen para mejorar los procesos de escolarización del INEA. Como se sabe en este tipo de entrevista las preguntas se realizan en distinto orden con la finalidad de llegar a la recopilación de datos que ayudo a enriquecer la investigación.

Como ya lo mencione anteriormente esta investigación se desarrolló en tres distintas etapas que permitieron contar con los aportes necesarios para llevarla a cabo.

En el primer capítulo se presenta una recopilación histórica acerca de los problemas de la educación de los adultos los diversos programas y políticas educativas que se han desarrollado a partir del periodo presidencial de José López Portillo en los constantes desequilibrios que la educación de los adultos ha experimentado y en especial la educación de los adultos indígenas. Varios organismos internacionales han planteado a la educación de los adultos como una contribución para forjar un futuro, sin embargo la pobreza en la que se encuentran ha sido un parte aguas para contribuir a una escasa o nula escolarización, entre otras cosas.

El segundo capítulo aborda las ideas de diversos autores que servirán como marco teórico específico para el análisis del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB), empleado por el INEA en sus procesos de escolarización, así como para explicar cómo se da el aprendizaje de los adultos y, en especial cómo se da este aprendizaje en una segunda lengua.

El propósito del tercer capítulo es aproximarnos a conocer quiénes son los Popolucas, cuáles fueron las problemáticas socioeducativas y económicas que

vivieron en su lugar de origen, las condiciones en que migraron y las actividades laborales que han desarrollado en la Ciudad de México.

En el cuarto capítulo, se analizarán las distintas motivaciones y barreras a las que se enfrentan al momento de iniciar o mantenerse en los procesos de escolarización del INEA para ubicar aquellos elementos que han favorecido o bloqueado su escolarización. En este apartado se ubican las barreras institucionales, de disponibilidad, situacionales y lingüísticas que condicionan que los Popolucas pueden desarrollar o no una escolarización en el INEA, que trabaja un modelo específico para los adultos. Con base en lo anterior, en este capítulo se analiza cuál es la pertinencia del MIB dentro del aprendizaje de los Popolucas.

Posteriormente se integran las sugerencias y conclusiones que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación.

Por último, se integran en esta tesis los anexos dedicados a las guías de entrevista y los registros de las mismas.

Capítulo 1. El problema de la educación de los adultos indígenas en México

En este capítulo se hace una aproximación a los diversos programas y políticas educativas implantadas a partir del periodo presidencial de José López Portillo para la educación de los adultos, en especial para los adultos indígenas. Los esfuerzos realizados fueron muchos, sin embargo los resultados no han sido los esperados por los distintos gobiernos, ya que la pobreza, la marginación, la falta de oportunidades educativas, entre otras, han sido un obstáculo que no ha permitido un óptimo desarrollo de los procesos educativos de estos grupos.

En México, la escuela que se pensó para los indígenas mantuvo dos caras: por una parte, las propuestas específicas a nivel primaria, en el que el tratamiento de la lengua indígena y la cultura de estos pueblos se acomodaron y atendieron con la finalidad de integrar una sola identidad y, por otra, las de la escolaridad general en que el desconocimiento de estas comunidades indígenas ha sido la constante o, cuando se reconocieron solo sirvieron para estigmatizar y discriminar a los miembros de dichas comunidades (Czarny, 2008, pág. 19).

Al inicio del sexenio del Presidente José López Portillo existía un gran número de mexicanos adultos que no tuvieron acceso a educación primaria y secundaria, o no concluyeron dichos niveles educativos teniendo como resultado limitaciones en oportunidades que les permitieran mejorar su calidad de vida. Ello a pesar de que el discurso oficial sostenía que la educación de los adultos propiciaría un desarrollo económico y social y que esta educación debía responder a las necesidades e intereses de los diversos grupos, regiones y personas (Martínez, 2004).

Como señala la Organización de Estados Americanos (OEA), en 1978 las autoridades educativas calculaban que existían seis millones de adultos analfabetos y 13 millones sin concluir la primaria en México. Ante ese panorama, en 1978 el gobierno federal puso en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados y en 1981 elaboró el Programa Nacional de Alfabetización, así mismo el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). En 1980 se atendieron poco

más de un millón y medio de adultos en alfabetización, primaria, secundaria y capacitación no formal para el trabajo. Dentro de éstos, 481 mil fueron atendidos por el servicio de alfabetización. En 1982 poco más de dos millones de adultos recibió algún tipo de servicio educativo, de los cuales 687,216 correspondieron a servicios de alfabetización ofrecidos por el INEA, las Misiones Culturales y las Salas Populares de Lectura. Esta última cifra representó el 10% de población mayor de 15 años que según el censo de 1980 no sabían leer y escribir (OEA, 2012).

La población adulta que para esa década ya formaba parte de un grupo que requería atención y apoyo educativo como resultado de los fracasos de los programas implantados para la población indígena seguía incrementándose, por lo que fue preciso crear un organismo que se encargara de orientar y generar cambios educativos.

1.1. Creación del Instituto Nacional para la Educación de los adultos

Durante la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, organizada por la UNESCO con la cooperación de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA), realizada del 4 al 13 de diciembre de 1979, se sostuvo que compete a la educación humanizar el desarrollo, al reconocer en ella la potencialidad básica para contribuir a forjar un futuro culturalmente más independiente que merecen y requieren la totalidad de la población.

La conferencia reconoció las graves carencias como la extrema pobreza de vastos sectores de la población en la mayoría de los países y una baja escolarización en algunos; la presencia en la región de 45 millones de analfabetos sobre una población adulta de 159 millones; una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad, sistemas y contenidos de enseñanza a menudo inadecuados para la población a la cual se destinan; desajustes en la relación entre educación y desarrollo económico, social y cultural, y en algunos casos, deficiente organización y

administración de los sistemas educativos, caracterizados aun por una fuerte centralización en los aspectos normativos y funcionales.

Durante esta conferencia se declaró que:

- La educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada.
- La educación debe de tener primacía en la transmisión de los valores éticos, la dignidad de la vida humana y la formación del individuo, en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados.
- La educación, sin prejuicio de su dimensión universal, debe promover principalmente el conocimiento de la realidad del país, de los países vecinos y de la región, de la manera más objetiva, para recuperar el pasado, crear el presente y orientar el futuro (INEA, 2000, pp. 31-38).

Tomando en cuenta lo planteado por dicha Conferencia Regional, la educación debe ser parte fundamental de todo ser humano, ya que ésta permitirá cambios importantes para poder ser más justos y equilibrados, sin que existan diferencias hacia los indígenas, teniendo un reconocimiento y un respeto sin importar su lugar de origen, así como será pauta para poder modificar su presente y teniendo un futuro mejor para ellos.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) fue creado siendo Secretario de Educación Pública, Fernando Solana, después de que se planteara la necesidad de crear un organismo nacional cuyo propósito fuera exclusivamente la educación de los adultos. Esta idea se cristalizó el 31 de agosto de 1981, como organismo descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio (Castro, 2011, pág. 2).

De acuerdo con las cifras preliminares del X Censo General de Población y Vivienda, en 1980 había alrededor de 6 millones de adultos que no sabían leer ni escribir; más de 15 millones que no habían concluido su primaria y casi 7 millones que no habían cursado la secundaria completa (INEA, 1981).

La misión del INEA consiste en promover y desarrollar los servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria para los jóvenes y adultos, elevando su calidad de vida. Vincular e integrar los esfuerzos de los servicios educativos para el desarrollo de las personas desde una perspectiva permanente para la vida y el trabajo, es la visión que tiene el INEA como parte de apoyo hacia los adultos (INEA, 2010).

1.2. Fase inicial de trabajo en el INEA

En un inicio el INEA usó el Método de la Palabra Generadora para la alfabetización y la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), cuyos principales aciertos se refieren:

- a) al énfasis puesto en la participación del adulto como el elemento central de proceso de aprendizaje,
- b) al reconocimiento de la experiencia y el conocimiento previos de los adultos como componentes esenciales del proceso de construcción del conocimiento; y
- c) a que se permitió la participación de los maestros y alumnos en la elaboración y redacción del material didáctico, con el propósito de incorporar las necesidades e intereses del adulto en sus programas (De Agüero, 2000, pág. 24). programas.

Como lo menciona De Agüero (2000), hacia 1986 se dio paso al Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), el INEA acierta en su intento por ofrecer:

- a) contenidos educativos que se relacionan con la vida cotidiana del adulto,

- b) programas diferenciados para jóvenes y adultos y para poblaciones urbanas y rurales,
- c) materiales y contenidos educativos diferenciados que parten de lo nacional para ir a lo regional.

Para 1994, el tercer modelo pedagógico que empleo el INEA fue el Programa de Educación Básica de Adultos (PROEBA), este modelo sólo destacaba la virtud de elaborar materiales para la postalfabetización, y la instauración de talleres de producción editorial. Sin embargo no se sabe el impacto que éstos tuvieron o si realmente funcionaron.

En la visión de Agüero el modelo PROEBA es un gran descalabro en el recorrido pedagógico del INEA, puesto que los materiales y contenidos se desligan totalmente de los objetivos de la educación de adultos. El modelo se ciega ante los progresos logrados por la PRIAD y por el MPEPA en cuanto al método y el orden, a los contenidos y las metas educativas. El PROEBA hace caso omiso de los avances en psicología educativa y educación de adultos y parece no preocuparse por la falta de vigencia y actualidad científica de los contenidos que transmite (De Agüero, 2000, pág. 24).

1.3. Modelos para la alfabetización de los adultos indígenas empleados en el INEA

En este apartado se desarrollan los dos modelos empleados por el INEA, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB) los cuales han contribuido al aprendizaje de los adultos.

Estos modelos están diseñados para la población adulta y en el caso del MIB para la población adulta indígena, que cuenta con una lengua materna, como sucede con los Popolucas quienes son parte fundamental de esta investigación.

1.3.1. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo

En el año 2000 el INEA implementa el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) con el propósito de ofrecer una formación más sólida a quienes no cuentan con educación básica. Así mismo para ofrecer conocimientos para optimizar la vida personal, laboral y familiar del usuario (INEA, 2012). De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación, tiene como objetivo primordial: “ofrecer a las personas jóvenes y adultas opciones educativas vinculadas con lo que necesitan y les interesa aprender, al mismo tiempo que pueden acreditar y certificar su primaria y secundaria” citado en (Victorino y Victor, 2010, pág. 71).

Se distingue por ser:

- Diferente. Es una primaria y secundaria con visión centrada en el aprendizaje y en la persona que aprende.
- Modular. Presenta una estructura de módulos de aprendizaje.
- Flexible y abierto. Respeta tiempos, ritmos y espacios posibles.
- Pertinente. Adopta contenidos, metodologías y actividades adecuadas a los jóvenes y adultos.
- Potenciador. Rescata saberes y experiencias personales y colectivas para construir otros aprendizajes y desarrollar habilidades, actitudes y valores.
- Diversificado. Presenta una variedad de temas de estudio optativos para diferentes sectores de población.
- Actualizado. Se desarrolla, revisa y mejora continuamente.
- Integral. Permite la vinculación entre los niveles de la educación básica (Conevyt, 2012).

El MEVyT pretende que los jóvenes y adultos:

- Reconozcan e integren sus experiencias y conocimientos.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos.
- Mejoren su capacidad de búsqueda y manejo de información.

- Fortalezcan sus habilidades de lectura, escritura, cálculo matemático, expresión oral y comprensión del medio ambiente natural y social de su alrededor.
- Expliquen con sus propias palabras los fenómenos sociales y naturales.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Fortalezcan las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y la de su comunidad, con elevación de su autoestima.
- Tomen decisiones razonadas y responsables (Conevyt, 2012).

La evaluación del aprendizaje es un proceso formativo, permanente y continuo, que permite conocer los avances e identificar tus limitaciones en el aprendizaje.

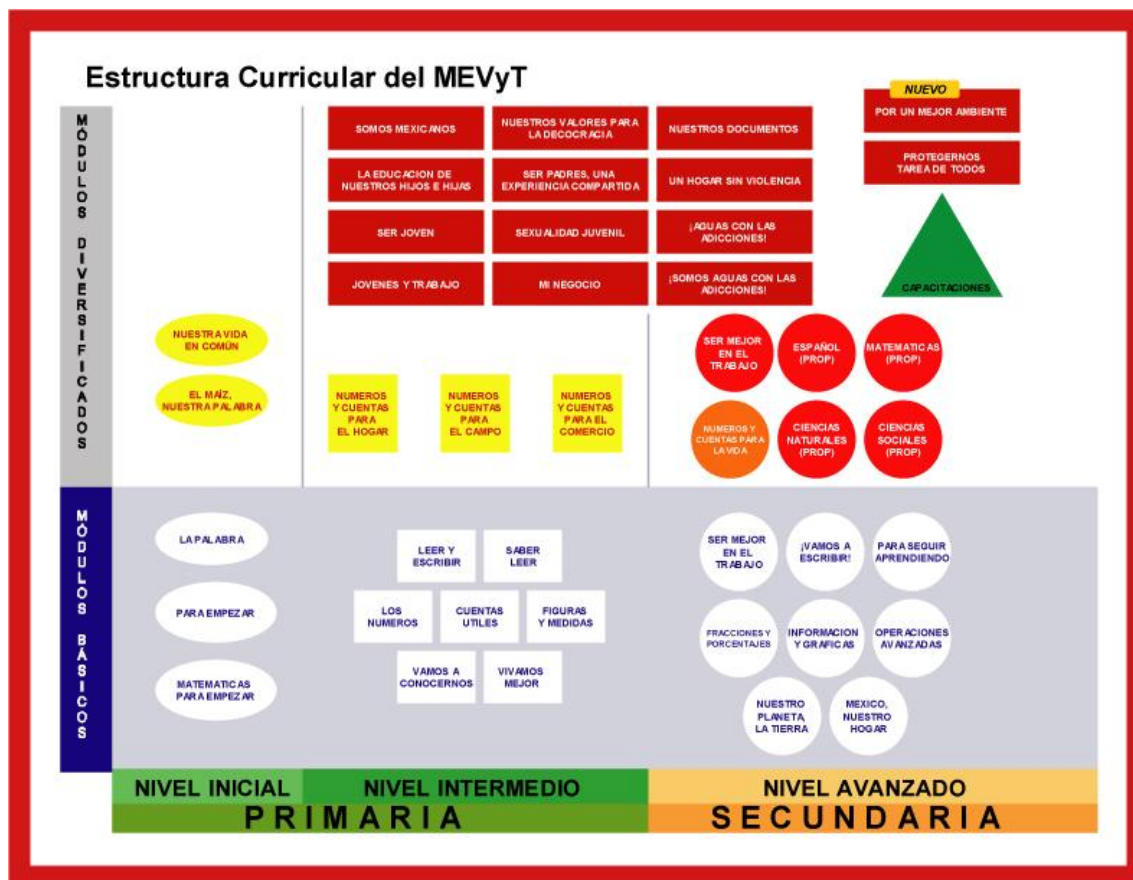
Dentro del MEVyT existen tres etapas de evaluación:

- Evaluación diagnóstica. Se realiza para determinar el nivel que mejor se adapte a los conocimientos, habilidades y capacidades de cada alumno. Se aplica en varias sesiones, en torno a los ejes de Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias (naturales y sociales).
- Evaluación formativa. Se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje. Se refuerza de forma gradual a través del desarrollo de actividades específicas y autoevaluaciones en los módulos. Identifica y comprueba los avances realizados y determina los aspectos necesarios a revisar y reforzar durante el proceso de aprendizaje.
- Evaluación final. Verifica lo aprendido al concluir el estudio del módulo.

En la evaluación para recibir el certificado de primaria, es necesario concluir satisfactoriamente los módulos básicos del nivel intermedio y dos módulos diversificados. Para obtener el certificado de secundaria, es necesario concluir satisfactoriamente todos los módulos básicos del nivel avanzado y cuatro módulos diversificados (Conevyt, 2012).

Es importante señalar que los Popolucas han intentado una escolarización por medio de este modelo.

Cuadro 1. Estructura Curricular del MEVyT



Fuente (Conevtyt, 2012)

1.3.2. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para la población indígena (MIB)

De acuerdo con Mendoza (2008), la aventura del INEA en materia de la alfabetización indígena se remonta a 1984, cuando se inició un proyecto piloto dirigido a indígenas monolingües que abarcó 14 etnias mayoritarias, de 10 entidades del país, esta experiencia estuvo llena de contrastes y dificultades pero constituyó un gran avance relevante, ya que no solo se hizo visible la presencia y necesidades

educativas de esa población sino que reconoció la necesidad de plasmar materiales educativos. Quince años después recuperando esa experiencia se desarrolló el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo para la población indígena (MIB) teniendo como idea que la educación indígena debe verse desde sus usos comunicativos y sus funciones y que el español es muy necesario pero que debe trabajarse como una segunda lengua y no necesariamente como idioma de instrucción (Mendoza, 2008, págs. 34-35).

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe se plantea como un modelo educativo intercultural y bilingüe. Intercultural porque trata de favorecer el diálogo, el conocimiento, la comprensión y el respeto entre las personas y los distintos pueblos, sobre sus formas de ser, pensar. Actuar, vivir y resolver problemas en el plano de igualdad a través del material educativo y estrategias pedagógicas específicas. Bilingüe porque favorece el uso y apropiación de dos lenguas: la lengua materna indígena y el español, considerando que la población indígena requiere tratamientos educativos diferenciados.

El MIB se basa en la estructura del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), ya que cubre la educación básica, es decir, desde la alfabetización inicial hasta la secundaria, y se organiza por módulos de aprendizaje. En el MIB los módulos del nivel inicial están en lengua indígena y en español, y cuenta con dos rutas de aprendizaje diferenciadas en función de la condición lingüística de las personas: para monolingües o bilingües incipientes, y para bilingües más eficientes (Mendoza, 2008, págs. 34-35).

En México se requiere que la persona pueda leer y escribir el español para ser considerada como alfabetizada. El MIB es la vertiente educativa bilingüe que alfabetiza en la lengua materna indígena e introduce desde el principio el aprendizaje del español, con tratamiento de la segunda lengua.

Los módulos y materiales del MIB fueron elaborados por equipos de trabajo de las propias comunidades que conocen sus lenguas y sus culturas, y que mantienen una

relación con sus entornos. Por otro lado, se distribuyeron los materiales educativos y se pusieron las bases para el funcionamiento del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), permitiendo así un registro y seguimiento de los educandos, los asesores y las unidades operativas donde se desarrolla la atención educativa (INEA, 2013).

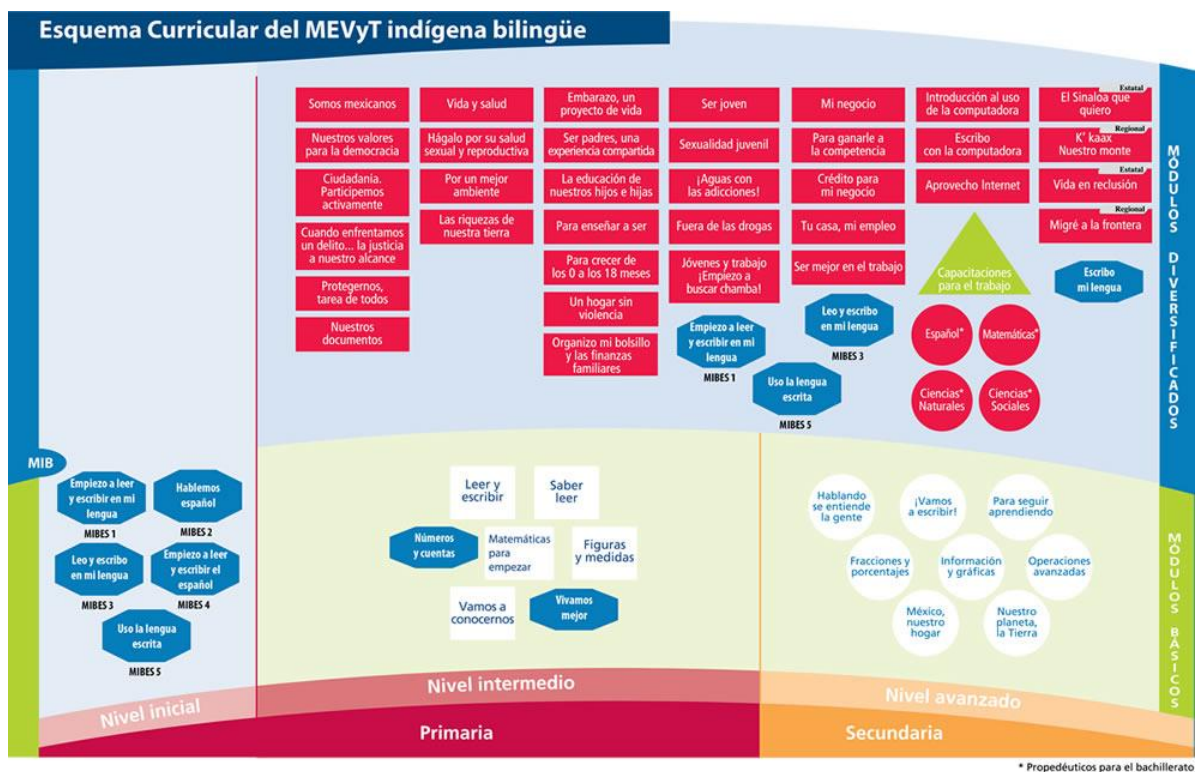
Cuadro 2. Modelo Indígena Bilingüe con Español como Segunda Lengua (MIBES)

Nivel inicial	<ul style="list-style-type: none"> • MIBES 1. Empiezo a leer y escribir en mi lengua. • MIBES 2. Hablemos español. • MIBES 3. Leo y escribo en mi lengua. • MIBES 4. Empiezo a leer y escribir el español. • MIBES 5. Uso la lengua escrita
Nivel intermedio	<ul style="list-style-type: none"> • Saber leer. • Leer y escribir. • Matemáticas para empezar. • Números y cuentas. • Figuras y medidas. • Vamos a conocernos • Vivamos mejor.
Nivel avanzado	<ul style="list-style-type: none"> • Hablando se entiende la gente, ¡Vamos a escribir! Y Para seguir aprendiendo. • Información y gráficas, Fracciones y porcentajes, y Operaciones avanzadas. • Nuestro planeta la Tierra y México nuestro hogar. • Un módulo para fortalecer la escritura y lectura de la lengua materna.

Fuente: (INEA, 2013)

Como se muestra en el cuadro anterior, para los hablantes indígenas que resulten monolingües o bilingües incipientes en la entrevista, se recomienda que inicien su nivel inicial con el trabajo simultaneo de los módulos: MIBES 1 y MIBES 2, que sirven para que el aprendizaje de la lengua materna escrita y para hablar Español, para pasar después al estudio simultaneo, si es posible, del MIBES 3 y del MIBES 4, los cuales permiten seguir leyendo y escribiendo tanto en lengua materna indígena como en español. Este nivel de alfabetización se concluye con el MIBES 5, que es un módulo bilingüe. Dentro del nivel intermedio que corresponde a primaria se incorpora a todos los hablantes de lenguas indígenas que estén listos para cubrir este nivel y que deseen continuar con sus estudios teniendo el apoyo del asesor bilingüe. En el nivel avanzado la certificación de la secundaria en el MIB, se requiere acreditar los ocho módulos básicos de este nivel, los educandos deben de ser atendidos por un asesor bilingüe de la etnia/lengua que corresponda para logra un mayor y mejor aprendizaje (INEA, 2013). Planteamiento que resulta difícil de realizar en los contextos urbanos, como se verá en el caso de los Popolucas aquí estudiados.

Cuadro 3. Esquema Curricular del MEVyT Indígena Bilingüe



* Propedéuticos para el bachillerato

Fuente (INEA, 2013)

Toma en cuenta las características lingüísticas de las personas y en él se aplican tratamientos educativos diferenciados, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial. Por ello, la atención educativa dese ser realizada por asesores bilingües, durante la educación básica.

Los asesores bilingües del INEA reciben apoyos del programa Oportunidades, una instancia federal, que tiene como misión coordinar acciones interinstitucionales para contribuir a la superación de la pobreza, mediante el desarrollo de las capacidades básicas de las personas y su acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico y social (SEDESOL, 2010), razón por la cual el mismo INEA los ubica como figuras solidarias que coadyuvan a la alfabetización de los medios indígenas. Estos asesores por ende son personas que desean ayudar a los jóvenes y adultos en su aprendizaje y cuentan con secundaria o preparatoria, pero no reciben un sueldo,

sólo un estímulo económico del Programa de Oportunidades. Además, deben de cubrir los siguientes requisitos:

- Tener 15 años o más.
- Ser bilingüe, en caso de atender población monolingüe o bilingüe.
- Acta de nacimiento.
- Clave única de registro de población (CURP)
- Secundaria terminada, preparatoria o estudios superiores
- Vocación por la enseñanza.
- Disponibilidad de tiempo.
- Acudir a los cursos de capacitación por parte del personal del INEA (INEA, 2010).

El INEA ofrece cursos de formación a las distintas figuras institucionales con las que trabaja, por un lado el personal operativo, técnicos docentes, técnicos docentes bilingües y personal técnico y operativo de la zona y por otro lado, las figuras solidarias: asesores, asesores bilingües, orientadores educativos, auxiliares intérpretes, multiplicadores, titulares promotores, promotores de Plaza comunitaria, apoyos técnicos, coordinadores de aplicación de exámenes, aplicadores, apoyos regionales y apoyos técnicos regionales de plazas, enlaces y apoyos de todo tipo, como enlaces educativos, apoyo educativo y formadores.

El proceso de formación se da en tres etapas:

- Inducción. En esta etapa se ofrece el contexto en que participan las figuras que se incorporan al INEA, a sus delegaciones o al Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA), en relación con el ámbito y los valores institucionales. Es una etapa de sensibilización para que las figuras participantes conozcan la importancia de su colaboración, la misión, la visión y los objetivos institucionales, así como los propósitos y procesos de los servicios, los proyectos o estrategias en los que se ubicarán, la forma de operar institucional y solidaria, las características generales del modelo

educativo con que se trabaja y las tareas específicas que va a realizar, con sus principales reglas operativas de su incumbencia, incluso los apoyos económicos, con el objeto de que tengan elementos para decidir asumir ese compromiso.

- Etapa de formación inicial. En esta etapa se debe de favorecer la apropiación de los elementos básicos para que las figuras puedan iniciar el ejercicio de su labor. A los asesores o figuras equivalentes se les debe de dotar de conceptos, nociones, propósitos, características, estructura, metodologías y normas mínimas que aplican al MEVyT y a su tarea específica. Dicha formación tendrá una duración mínima de 24 horas. En caso de que participen como asesores bilingües deben cursar el taller inicial intensivo de Lectura y escritura de su lengua indígena, para el cual se debe aplicar el módulo MIBES 7 de su lengua.
- Formación continúa. Busca propiciar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes específicos que las figuras deberán integrar y poner en juego para realizar adecuadamente la labor a su cargo y mejorar su desempeño, entre las cuales habrán de incorporarse las competencias de alfabetización tecnológica.
- Formación permanente. Se ofrece todos aquellos materiales que facilitarán el proceso formativo que se desea llevar a cabo (Anon., 2013).

Por lo tanto el asesor INEA no cuenta con un sueldo base, con una estabilidad laboral, un proceso de formación regulado de formación inicial lo que incide en que no cuente con la formación didáctica pedagógica necesaria.

Como afirma el asesor M:

“No recibí ningún tipo de curso o formación, solo enseñe con los conocimientos adquiridos en mi escuela”.

Opinión que comparte el asesor S al expresar que:

“Una de las situaciones que me orillaron a formar parte del INEA ya desde hace 10 años, fue que existen problemas de drogadicción en los alrededores de la colonia sobre todo en adolescentes a partir de los 11 años aproximadamente, por lo que en conjunto fundé la liga de futbol Citlalli, motivando así a los jóvenes a que practicasen ejercicio y de ese modo distraerlos del vicio”.

Es enfático al señalar que:

“No recibí ninguna capacitación por parte del INEA, la formación con la que cuento ha sido a lo largo de mi vida, con lo que he aprendido, lo que yo sé”.

Es importante mencionar que ninguno de los asesores entrevistados habla una lengua indígena.

Como se mencionó anteriormente por norma debería de existir una formación continua de los asesores que les permita contar con las herramientas didáctico-pedagógicas que se requieren para lograr en los adultos una mejor disposición de aprendizaje, sin embargo la realidad es otra. Los grupos indígenas que se ubican en los contextos urbanos no cuentan con asesores hablantes de su lengua, lo que dificulta sus procesos de escolarización como sucede a los Popolucas objeto de este estudio.

1.4. Las nuevas ideas sobre la interculturalidad

Al iniciar el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se presenta el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en el que se señalaba: “Debemos cambiar para mantener la esencia de la nación. [...] El cambio en nuestra vida política, económica y social es indispensable. Modernizar al Estado es indispensable pero lo fundamental es modernizar a México. La educación tenía un papel relevante. Desde el inicio de la modernización educativa, se estableció que este programa tenía como objetivos

mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo (Corona S., 2008, pág. 10).

Las prioridades del Plan con respecto a educación eran la de fortalecer el idioma nacional, las matemáticas y reformar la enseñanza de la historia para adecuar la identidad nacional a la globalización. En cuanto a los indígenas, no hubo programa que tuviera una propuesta diferente al solo hecho de traducir a lenguas indígenas los libros que provenían de comunidades rurales (Corona S., 2008).

A la par en el campo de la educación de los adultos, se proponen políticas que contribuyan a mejorar los servicios, programas y proyectos que se venían desarrollando en el INEA. La educación de los adultos desde la perspectiva del Estado se centra en la alfabetización (dominio de las habilidades básicas de lectura, escritura y operaciones matemáticas); la primaria y la secundaria; y de manera marginal a los programas de promoción cultural y capacitación para el trabajo. Elevar el grado de escolaridad de la población adulta es uno de los principales objetivos de la modernización Educativa a través de las acciones del INEA, los Centros de Educación básica para Adultos, las Misiones Culturales y las Salas Populares de Lectura (Valenzuela, 1995).

Por lo tanto se debe comprender que la educación de las personas adultas indígenas presenta cierto grado de dificultad si no se cuenta con el manejo del español como segunda lengua. Es necesario hacer una reflexión de las posibles maneras en las que se puede llevar a cabo dicha alfabetización y escolarización logrando una incorporación y permanencia en los programas sin dejar de tomar en cuenta que dicha población cuenta con sus propias características, cultura y formas de vida, así como su inserción en contextos de marginación y pobreza. Todo programa educativo dirigido a los indígenas debe de tomar en cuenta todas sus características, así como la cultura con la que cuentan, sus necesidades, lo que han aprendido y las condiciones en que se desarrollan.

De esta manera se puede ver que aunque la educación indígena se presentaba en los discursos oficiales con un papel relevante y se pretendía mejorar los servicios que ofrecía, en la realidad de la educación de las comunidades indígenas no hubo mayores logros, ya que únicamente se realizaron diversas traducciones de materiales que ya existían.

En 1989 en México y en los países de América Latina, comienza a plantearse un nuevo escenario para la discusión de la diversidad sociocultural, lingüística y étnica. El Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los derechos culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas y tribales cuestionó que “la educación era vista como una herramienta para la destrucción de idiomas y culturas” (Czarny, 2008, pág. 21). Este acuerdo recomienda adjudicar recursos, materiales y capacitaciones adecuadas para mejorarla. Por su parte Ley de la UNESCO de 1996, corrobora los derechos lingüísticos en la educación, ya que señala que ésta:

“La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida... Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el grado deseado de presencia de su lengua en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: enseñantes debidamente formados, métodos pedagógicos adecuados, manuales, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores” (Ramírez, 2006, pág. 171).

La educación se ve influenciada por los organismos internacionales quienes buscan un cambio con base en la teoría del capital humano, por ejemplo la UNESCO y el CEPAL (Comisión Económica para América Latina), en su propuesta manifestaron que era necesario innovar la educación, la capacitación y el uso potencial científico-

tecnológico y la competitividad internacional. Para la CEPAL era necesario conseguir un mejor nivel de vida para las personas (Noriega Chavez, 1996, pág. 33).

Los organismos internacionales son los primeros en preocuparse por un modelo educativo que permita la incorporación de lo tecnológico y sea competitivo pero permitiendo que la educación tome un rumbo en el que la cultura de las distintas comunidades indígenas forme parte de ella.

El gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se vio obligado a elegir prioridades debido a la devaluación económica a la que se enfrentaba. Uno de los proyectos más ambiciosos era la política educativa que residía en los llamados programas compensatorios, financiados por el Banco Mundial, estos programas buscan que la educación de niños y jóvenes establecen la diferencia entre una vida de marginación y pobreza y una vida con oportunidades de mejoramiento.

Las poblaciones indígenas y rural serían las destinatarias de lo que se quería compensar: los problemas derivados de las comunidades que hablan otra lengua y tienen tradiciones culturales propias; el reconocimiento de estilos de crianza distintos a los que se identificaban en las zonas urbanas, además de las concepciones de lo que se puede y debe hacer un niño y lo que se espera de él en el futuro; aspectos que en estas perspectivas compensatorias son los que dificultarían y no siempre favorecerían la permanencia y la continuidad en el sistema educativo. De lo anterior se desprende que los niveles de rezago educativo de los grupos indígenas adultos eran muy altos (32.5%) lo que reproducía su situación de marginación y exclusión social (Czarny, 2008, pág. 85).

Así el primero de enero de 1994, en la selva chiapaneca, se dio un levantamiento armado encabezado por Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la exigencia de este grupo armado correspondía a que la población indígena no tenía “absolutamente nada, ni techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación” (canalsolidario.org, 2007).

Frente al levantamiento el Estado instrumentó una política de diálogos que condujo a lo que conocemos como los Acuerdos de San Andrés Larráinzar que firmaron el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 16 de febrero de 1996; son los primeros acuerdos sobre derechos indígenas en México. Después de quinientos años se realizaba un pacto con los pueblos indígenas que habían estado marginados políticamente en la construcción de la nación mexicana (Sámamo, Durand y Gómez, 2001, pág. 107).

En específico, los Acuerdos de San Andrés (propuestos en 1996) en sus apartados 3 y 4 señalan que:

- El conocimiento y respeto a la cultura indígena.
- El gobierno federal promoverá las leyes y políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales.
- El gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica de la educación en las lenguas indígenas.
- El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.
- Una educación indígena integral, comprometiéndose a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural.
- El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y los pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y promover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional.
- Ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas (Ramírez, 2006, págs. 182-183).

La finalidad central de estos acuerdos es terminar con la relación de subordinación, desigualdad, discriminación, pobreza, explotación y exclusión política de la que son partícipes los pueblos indios.

El Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000 reconoce los rezagos educativos que prevalecían hasta ese momento en la población indígena, principalmente en la educación básica, a través de la evaluación del desarrollo escolar de los niños indígenas. Entre las causas que “explicaban” la deficiente educación de los grupos indígenas señalaban la situación económica y de extrema pobreza en las que viven, además de la estandarización lingüística y la falta de formación de los maestros que atendieran a las escuelas indígenas (Czarny, 2008, pág. 87) y en especial a los grupos indígenas adultos atendidos por el INEA.

Sin embargo, estos programas fueron ampliamente criticados por múltiples instancias, entre ellas, el Observatorio Ciudadano de la Educación, quien es el encargado de promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública sobre la educación y que afirmó que “La educación indígena sigue esperando que los buenos propósitos se traduzcan en resultados (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000 citado por Corona. 2008, pág. 11).

Para este momento ya se contaba con el apoyo de los diversos organismos internacionales que se interesaban por llegar a una solución, la inversión del Banco Mundial en la educación pretendía que la Modernización Educativa a la que se refirió en su momento Salinas de Gortari lograra un cambio sustancioso, que la marginación y la pobreza dieran un giro y se pudiera erradicar el rezago educativo. Mientras que en el periodo de Zedillo, también se contó con el apoyo del Banco Mundial se pretendía marcar una diferencia entre la pobreza en la que se encontraban y una educación que les permitiera contar con una vida digna pero sin dejar de lado su cultura, su lengua, así como sus tradiciones.

Durante la administración de Vicente Fox Quesada (2000-2006), con un cambio del partido político en el poder (después de setenta años en los que el país fue

gobernado por el Partido Revolucionario Institucional [PRI] pasa a manos del Partido de Acción Nacional [PAN]. Se reconoce que los avances alcanzados por el sistema educativo mexicano habían sido insuficientes por lo que se considera como prioridad la inversión en educación, los esfuerzos fueron dirigidos a establecer condiciones para canalizar mayores recursos por alumno a la población en desventaja. Se puso en marcha el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual buscaba:

1. Ampliación del sistema educativo privilegiando la equidad.
2. Proporcionar una educación de buena calidad para atender necesidades de todos los mexicanos.
3. Impulsar el federalismo, la gestión, la integración y la participación social en la educación (Navarro, 2006).

En cuanto a los problemas detectados por el Programa Nacional de Educación (PEN) se destacaron el rezago, la alta marginación, la pobreza extrema y, debido a la discriminación, la continua pérdida de las lenguas indígenas, en virtud de que muchos indígenas prefieren esconder su condición. De tal forma que se establecieron tres metas: mejorar la educación básica para que los indígenas adquieran las competencias que los preparen para la vida; promover la educación intercultural bilingüe para que no pierdan sus lenguas maternas, y que los niños, indígenas y no indígenas, valoren y conozcan su propia cultura, respetando las culturas existentes en nuestro país. Con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se tenía el propósito de asegurar el nivel de calidad de este tipo de educación, de acuerdo con las necesidades de la población indígena y dirigida a otras culturas que permitieran fomentar la comprensión, la tolerancia y el respeto a nivel nacional (Aguirre, 2006).

Para el 2000, existían, 6, 044, 547 personas mayores de cinco años que hablaban alguna lengua indígena y 1,103, 312 que no la hablaban pero que se consideran indígenas. El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, planteado en la campaña presidencial de Vicente Fox Quesada, consideraba que

además de educación intercultural bilingüe se requiere: “la organización social y económica de las familias, los servicios de la comunidad (sistema de salud, caminos), las condiciones que les ofrece el entorno para estimular o no sus estudios, la capacidad y permanencia de los docentes, el curriculum, los vínculos de la escuela para padres, entre otros (Ramírez, 2006, pág. 199).

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda 2000 se identificó para ese año 4.5 millones mayores de 15 años, entre ellos el 18.4 por ciento con primaria concluida y el 3.4 por ciento con secundaria incompleta. Estos dos grupos suman más de 985,000 personas que constituyen la demanda potencial (INEA, 2004, pág. 4).

Para el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) el rezago en educación básica se estimó en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron, o que no cursaron, la primaria o la secundaria. La mitad eran jóvenes entre 15 y 35 años. La población indígena observaba bajos niveles de logro escolar y altos niveles de monolingüismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Las modalidades educativas como primaria general, educación bilingüe y bilingüe intercultural no había podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena por lo que se requería evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en contextos indígenas (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007).

Nuevamente en este periodo presidencial se presentan deficiencias en el sistema educativo indígena, que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados claramente inferiores a los promedios nacionales. Entre las dificultades que se presentan están la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como el aislamiento y la marginación de las comunidades en donde habitan.

En 2012, de una población de 112.3 millones de habitantes, que no sabía leer ni escribir de 15 años y más en el año de 2010 equivalía: al 5.6% hombres y 8.1%

mujeres, cifras que se comparan positivamente con el 7.4% de hombres y 11.3% de mujeres que no sabían leer ni escribir en el año 2000 (IEESA, 2012).

Se puede concluir que las políticas educativas encargadas de la educación indígena que se han ido estableciendo a lo largo de los años a partir de la Revolución Mexicana hasta nuestros días, no han cumplido con el ideal que se planteaba que era una igualdad de oportunidad para todos.

1.5. La búsqueda por incluir la interculturalidad en la educación de adultos indígenas

La educación indígena pretende “articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales de los pueblos indígenas rompiendo el aislamiento de las acciones educativas. Para ello debe brindar aprendizajes permanentes y significativos, desarrollar competencias fundamentales, reforzar el deseo de saber, centrar el proceso de desarrollo educativo con el aprendizaje. Los alumnos desarrollaran competencias que les permitan comunicarse efectivamente; convivir con la diversidad fortaleciendo su actividad local, regional, convivir en la diversidad fortaleciendo su identidad local, regional y nacional; cuidar su salud, apropiarse de los elementos básicos que les permitan cuantificar el mundo natural y social” (Ramírez, 2006, pág. 176).

En el terreno de la educación, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo 2, Título Primero, Capítulo I de los Derechos Humanos y sus Garantías, en la sección B, Fracción II, señala que para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos indígenas, los gobiernos están obligados a:

- Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que

reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.

- Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (IIJ-UNAM, 2011).

Sin embargo, en algunas ocasiones no se llega a cumplir con esta perspectiva debido entre otras razones a los cambios de residencia que realizan de su lugar de origen hacia nuevos asentamientos.

Hablar de educación de adultos no es simplemente ubicarlo en un sistema tradicional, en el cual las personas cubrirán su educación en una edad temprana hasta concluir una carrera profesional. Sin embargo en algunos casos las condiciones económicas o educativas a las que se enfrentan algunas comunidades indígenas favorecen una falta de escolarización.

En el artículo 43 de la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se establece que la educación para adultos está destinada a indígenas de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social (INEA, 1996, pág. 4).

De acuerdo con Reeves, Fansler y Houle (1938 citado por Cázares, 2002, pág. 49) la educación de los adultos se define como cualquier esfuerzo dirigido al autodesarrollo y que es realizado por un individuo sin la obligación de que tenga que ser así y sin que ese esfuerzo sea su actividad más importante. Mientras tanto para Bender (2000 citado por Cázares, 2002) se refiere a la incorporación de nueva información a los valores, creencias y conductas de los adultos.

El déficit de escolarización en los grupos indígenas les trae consecuencias graves, ya que carecen de conocimientos básicos como leer, escribir o realizar operaciones

matemáticas elementales. En consecuencia, se les dificulta obtener un trabajo mejor remunerado y una mejora en a su calidad de vida.

La escolarización es vista como una herramienta de comunicación humana, pero resulta poco motivante para muchos adultos, ya que no existen materiales disponibles y adecuados de lectura, ni tampoco la necesidad de escribir.

La educación de los adultos tiene el compromiso colateral de contribuir a que los alumnos expliciten, elaboren y actúen sobre las perspectivas así como las estructuras, normas, criterios y esquemas sobre las que se basará su logro y productividad. El aprendizaje de los adultos es el compromiso que tiene la educación (Escarbajal y Sáez, 1998, pág. 18).

En consecuencia, se asume que esta escolarización los beneficiará y ello hará que tengan oportunidades laborales que les permita tener un desarrollo óptimo para ellos y sus familias.

La educación tiene que ser un acto político de construcción de autonomía y de definición de proyectos colectivos de felicidad más amplia y abarcadora. Más allá de la conformación de la esperanza, hay que desarrollar en los sujetos la capacidad técnica de apropiación del futuro como proyecto mediante la constitución y consolidación de formas múltiples de organización, mediante el desarrollo de la capacidad para formular proyectos de bienestar y mejoramiento de las condiciones de vida mediante el fortalecimiento de una voz pública (CESDER, 2002, pág. 24). De esta manera se les brindara las adecuaciones pertinentes dándoles a los indígenas una satisfacción personal que contribuya a un mejoramiento y que pueda ser compartido con otros, motivándolos a iniciar o concluir su escolarización.

Entre los problemas del Sistema Educativo Nacional encuentra su adecuación a las condiciones regionales y locales. En el medio rural además de los problemas intraescolares relacionados a la didáctica, hay que considerar que en los servicios de educación primaria persisten los fenómenos de ausentismo de maestros y alumnos,

así como la falta de material didáctico que facilite el aprendizaje. Los jóvenes que acceden a la educación básica padecen un rezago cognitivo (CESDER, 2002, pág. 37).

Por tal motivo los indígenas Popolucas se enfrentan a este tipo de problemáticas en su lugar de origen, adquiriendo una educación básica deficiente, teniendo como consecuencia un creciente analfabetismo. La educación es un elemento decisivo en la determinación del rumbo y establecimiento de las bases con las que se integraran.

La educación debería de ser universal, extendiéndose a todos los ciudadanos, abarcando niveles, sistemas de conocimiento humano, ofreciendo a las personas las condiciones necesarias que les permitan tener los recursos académicos así como la posibilidad de retener los conocimientos mínimos para su desarrollo personal.

Sin embargo, cuando estos preceptos no se cumplen, se tiene como consecuencia deficiencias por no tomar en cuenta las necesidades y capacidades de cada persona, provocando la falta de interés en alguna de ellas, en este caso a los indígenas Popolucas (ya que como fue mencionado con anterioridad) se enfrentan a diversos problemas entre ellos la diferenciación con respecto a sus aprendizajes, el bilingüismo que alguno de ellos presentan, los materiales didácticos no adecuados que desconocen sus necesidades y capacidades y la carencia de asesores capacitados que puedan impartir asesorías tomando en cuenta todos estos factores.

Es así como a través de esta recopilación histórica podemos darnos cuenta de las distintas propuestas educativas y de los cambios educativos que se han suscitado en materia de Educación para Adultos. Actualmente en el INEA operan los modelos: Periodos de transición; Pedagógico de Educación Primaria para Adultos; Secundaria Abierta, el Nuevo Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB).

La escolarización de los Popolucas en el Distrito Federal se ha visto afectada por los diversos problemas que los aquejan, entre los que se puede mencionar la falta de

tiempo debido a las estructuras urbanas que amplían los tiempos de traslado y que su condición económica que no les permite tener un tiempo disponible para dedicar al estudio, las actividades domésticas en el caso de las mujeres así como las responsabilidades con las que cuentan al ser madres de familia, la falta de espacios educativos en los cuales se cuente con el material necesario y con asesores capacitados en una segunda lengua, ya como se mencionó anteriormente los Popolucas son bilingües lo que puede dificultar su escolarización y la motivación con la que cuentan para integrarse a un espacio de enseñanza.

En el siguiente capítulo se presentaran diversas teorías y modelos que se han enfocado al aprendizaje y enseñanza de los adultos entre ellos el MIB, modelo utilizado para la escolarización de los Popolucas.

Capítulo 2. Los referentes teóricos para el análisis del aprendizaje de los adultos indígenas

Este capítulo tiene como finalidad comprender las diversas teorías y modelos utilizados en el aprendizaje de los adultos, en especial, de los adultos indígenas.

A lo largo del tiempo se han desarrollado diversas teorías y modelos con las cuales se ha buscado tener un amplio panorama sobre cómo aprenden los adultos. Sin embargo esta tarea no ha sido fácil debido a que existen múltiples factores que inciden en el aprendizaje de los adultos. Además parte de la población adulta presenta un bilingüismo que dificulta su aprendizaje.

Otro aspecto es la falta de una capacitación adecuada por parte de los asesores encargados de la escolarización en los adultos que, en ocasiones, ha obstaculizado el aprendizaje. Así mismo es necesario tomar en cuenta las características, necesidades experiencias e intereses de los adultos para que se dé un aprendizaje y éste pueda centrarse en situaciones de su vida cotidiana. Por último es importante considerar las diferencias individuales que existen entre los adultos debido al ambiente en el que se desarrollaron.

Por lo anterior, se puede afirmar que la educación de las personas adultas comprende un amplio abanico de prácticas diversas. La definición dada por la UNESCO en su XIX Asamblea General celebrada en el año 1979 en Nairobi, Kenia, dice:

“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus

competencias técnicas o profesionales o les da una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Ministerio de Educación , s.f., p. 4)

Esta definición implica distintas modalidades, objetivos, diferentes dimensiones de la persona y de la realidad social. Otros elementos que se deben tomar en cuenta son los agentes que intervienen en la educación de los adultos, la metodología utilizada, así como las necesidades o demandas de los participantes.

De acuerdo con Allan y Mouler (1998 citado por Cázares: 2002, pág. 52), es necesario considerar las siguientes características respecto al aprendizaje: los adultos requieren saber por qué necesitan aprender algo, necesitan aprender con base en la experiencia, la aproximación del aprendizaje que mejor les va es la resolución de problemas, aprenden mejor cuando el tópico de estudio tiene un valor inmediato, tienen más experiencia, tienen establecidos valores, creencias y opiniones, poseen un autoconocimiento, son más independientes, son más autónomos y auto dirigidos, relacionan el nuevo conocimiento e información con experiencias y conocimientos previos.

Durante el proceso de aprendizaje, para un adulto le será más complicado sustituir ideas y maneras de pensar antes de que se dé el nuevo aprendizaje, sin embargo tendrá un mejor resultado si la atmósfera en la que se desarrolle es óptima.

Otro factor que puede afectar o beneficiar el aprendizaje es la autoestima, de acuerdo con Brundage y Mackeracher (1997):

Los adultos con un concepto de sí mismo positivo y una elevada autoestima son más sensibles al aprendizaje y están menos amenazados por los ambientes eruditos. Los adultos con un concepto negativo de sí mismos y poca autoestima es menos probable que emprendan por

voluntad propia actividades de aprendizaje y a menudo se sienten amenazados por estos ambientes (Cázares, 2002, pág. 53).

Para Lie (1999 citado por Cázares 2002, pág. 54) existen factores que sirven como fuente de motivación para el aprendizaje adulto: las relaciones sociales, las expectativas externas, la asistencia social, el progreso personal, el escape/estímulo y el interés cognitivo.

Si tomamos en cuenta estos factores podemos percatarnos que para que los adultos se sientan integrados en un ambiente de estudio y el nuevo aprendizaje sea benéfico deberán de tener contacto con sus iguales. Así se logrará un progreso personal que favorecerá cambiar las condiciones en las que se encuentran ellos y sus familias.

2.1. Teorías sobre el aprendizaje del adulto

A través del tiempo diversos autores han hablado de las teorías y modelos que nos permiten tener un mayor conocimiento sobre los aprendizajes en los adultos.

De acuerdo con Suppes (1974 citado por Schunk, 1997) una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Las teorías ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación (Schunk, 1997, pág. 3).

Las teorías que a continuación se señalan aportan una explicación del por qué, cómo y cuándo ocurre el aprendizaje en los adultos y permite contar con elementos para analizar mi objeto de estudio.

2.1.1. Teoría andragógica

Su creación se debe a Knowles, esta teoría se refiere al arte y ciencia de ayudar a los adultos a aprender, sin embargo su autor menciona que debería de referirse a los seres humanos a aprender, ya que de esta manera se ampliarían los horizontes más allá de los adultos. Dicha teoría se basa en que:

1. Los adultos se vuelven menos dependientes de los demás y dirigen mejor sus motivaciones.
2. Su experiencia en la vida es un recurso para aprendizajes futuros.
3. Su disponibilidad para aprender se relaciona con los cambios que ellos infieren que les traerá la realización de determinadas tareas.
4. Requieren de conocimientos que pueden aplicarse de manera inmediata y les haga mejorar su desempeño (Cázares, 2002, pág. 56).

A partir de estos postulados se reitera que la experiencia, la motivación interna y el poder decidir sobre qué, cómo, dónde y cuándo estudiar será parte fundamental en el aprendizaje de los adultos, para dar inicio a un cambio representativo dentro del ámbito educativo.

2.1.2. Teoría humanista

Esta teoría se puede ver plasmada en los supuestos subyacentes en los distintos modelos sobre aprendizaje autodirigido y educación para adultos, está representada por Carl Rogers. Tiene sus inicios como una teoría de la personalidad, que termina desarrollando sus ideas y aplicándolas al contexto educativo bajo el concepto de enseñanza basada en el estudiante, que es equivalente a la terapia basada en el cliente. Se fundamenta en que:

1. No se puede enseñar a otro en forma directa, solo se puede facilitar su aprendizaje.
2. Una persona aprende significativamente solo aquellas cosas que percibe que le resultaran de ayuda al mantenimiento de la estructura de su yo.
3. La experiencia, sí se asimila, involucrara un cambio de organización del yo.
4. Se requiere que el yo se encuentre rebajado para poder asimilar las experiencias.
5. La situación educativa más eficaz para promover el aprendizaje significativo es aquella en la cual la amenaza para el yo del aprendiz se reduce al mínimo (Cázares, 2002, pág. 57).

2.1.3. Teoría de la competencia

Esta teoría es desarrollada por Knox (1980), se centra en el rol del adulto que se desarrolla y la correspondencia entre el aprendizaje y la acción tras un programa educativo. Involucra actitudes, conocimientos y habilidades. Habla también de la discrepancia entre el desempeño actual y el deseado. Para dicho autor una competencia ayuda a explicar la motivación en el adulto, tanto en el contexto educativo como en su vida, y se entiende como “la capacidad de desempeñarse satisfactoriamente ante una oportunidad dada”. Lo que se espera en esta teoría de competencia es que entre los adultos se genere el deseo de ser competentes (capaces) y colaborativos (Cázares, 2002, pág. 60).

2.1.4. Teoría del aprendizaje transformacional

Esta teoría es desarrollada por Mezirow (1992), se centra en el proceso cognitivo para aprender. Para ello existen tres componentes: la experiencia, la reflexión crítica y el desarrollo. Dicha teoría hace hincapié en cómo los adultos interpretan sus experiencias de vida y cómo convierten esas experiencias en situaciones significativas. Para que este aprendizaje transformacional se dé es necesario que exista: un dilema desorientador, la autoexaminación, una evaluación crítica de supuestos, el reconocimiento de que los otros han pasado por procesos similares, exploración de opciones para nuevos roles, y la formulación de un plan de acción, que incluya nuevos roles, la renegociación, la creación de autoconfianza y la creación de una nueva perspectiva (Cázares, 2002, pág. 60).

2.1.5. Teoría de la motivación

Abraham Maslow define su teoría en razón de una serie de necesidades que van desde las básicas (inferiores) hasta las más complejas (superiores a través de las cuales va avanzando en dominio del individuo). Si un individuo no ha cubierto sus necesidades no está en posibilidades de acceder a otras.

La jerarquía de necesidades de Maslow se expresa de la siguiente manera:

1. Necesidades fisiológicas tales como el hambre, la sed, el sexo, sueño, descanso e integridad corporal.
2. Necesidades de seguridad que exigen un mundo predecible y ordenado, seguro fiable, justo y consistente,
3. Necesidades de amor y pertenencia que implican la búsqueda y mantenimiento de amistades y afectos en distintos ámbitos y espacios.
4. Necesidades de autoestima que se refieren a necesidad de tener una autoimagen positiva, de ser una persona exitosa, relevante, fuerte, capaz y competente, así como de gozar de libertad aunada a cierto prestigio social (Carranza, 2003, págs. 18-19).

Como se puede ver en las teorías anteriormente señaladas, éstas centran su atención en cómo el adulto emplea su experiencia y su motivación. Sin embargo, no todas le dan la misma importancia al papel del aprendizaje, la personalidad, las actitudes, la reflexión, la disponibilidad, la personalidad, las habilidades, el contexto, el educador o el desarrollo que logre el adulto, pero las distintas teorías sostienen que estos elementos pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje que emprende el adulto.

Las teorías anteriores se tomaron como referencia para analizar el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe MIB uno de los programas empleados por el INEA para la escolarización de los adultos. Tomado en este caso, debido a que la población muestra que se eligió es de origen Popoluca y cuentan con una lengua madre denominada Popoluca, situación que en el siguiente capítulo será analizada con más énfasis.

2.2. Modelos para el aprendizaje adulto

A continuación se profundiza en algunos modelos que también han sido utilizados para el aprendizaje de los adultos. Es importante aclarar la diferencia que existe

entre una teoría y un modelo. Una teoría se basa en fines, objetivos, contenidos, principios y métodos previamente establecidos, se rige por lo que cada autor establece y no pueden ser modificadas. Mientras tanto un modelo se construye a partir de los ideales que el hombre concibe a partir de sus necesidades. Se tomaron en cuenta los siguientes modelos debido a que son en los que se encuentra mayor afinidad con respecto al modelo del INEA que será analizado posteriormente.

Un modelo es un bosquejo que representa un conjunto real con cierto grado de precisión y en la forma más completa posible, pero sin pretender aportar una réplica de lo que existe en la realidad. Los modelos son muy útiles para describir, explicar o comprender mejor la realidad, cuando es imposible trabajar directamente en la realidad en sí (Schunk, 1997).

Los modelos de aprendizaje que se presentan permitirán una mejor comprensión sobre cómo aprende un adulto y cuáles son los modelos que han servido para el aprendizaje en los adultos que cuentan con una lengua materna, como lo es el Popoluca.

El Diccionario de la Real Academia Española, define al adulto como el llegado a su mayor crecimiento y también como el llegado a cierto grado de perfección, cultivado, experimentado. El núcleo del proceso de aprendizaje consiste en el diseño de los ambientes en los que los alumnos pueden interactuar y estudiar de qué manera aprender, de tal forma que se realizará una recapitulación de algunos modelos que nos permitirán comprender cómo aprenden los adultos.

2.2.1. Modelo del aprendizaje para toda la vida

Este modelo define al proceso de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, según las necesidades e intereses y habilidades de aprendizaje de cada persona. Considera a cada individuo único, con responsabilidades como miembro de la sociedad, como proveedor o apoyo de otros y de sí mismo (Heimstra, 1976). Se basa en las siguientes suposiciones:

- 1) El aprendizaje en un mundo tan cambiante debe ser un proceso para toda la vida.
- 2) El aprendizaje es un proceso de búsqueda continua.
- 3) El propósito de la educación es facilitar el desarrollo de las competencias requeridas para el desempeño de la persona en las distintas situaciones de la vida.
- 4) Los aprendices tienen gran diversidad con respecto a sus experiencias, ritmo de aprendizajes, disposición para aprender y estilos de aprendizaje.
- 5) Los recursos para aprender abundan en el ambiente.
- 6) Los educadores deberían ayudar a sus aprendices a convertirse en aprendices autodirigidos.
- 7) El aprendizaje es una cuestión de interacción con los demás.
- 8) El aprendizaje es más eficiente si es guiado por una estructura o proceso definido (Cázares, 2002, págs. 60-61).

Este modelo permite que los adultos se vuelvan independientes en cuanto a su aprendizaje, ya que como se menciona en sus suposiciones se basará en crear un vínculo entre lo que aprenderán y la manera en que lo realizarán.

2.2.2. El modelo CAL (características de los aprendizajes adultos)

Este modelo fue diseñado por Cross (1981), este modelo integra tres marcos teóricos: el andragógico de Knowles, el aprendizaje experiencial de Roger y el *lifepan psychology*. Maneja dos tipos de variables: características personales (edad, etapa de desarrollo) y características situacionales (medio tiempo, tiempo completo, voluntario, obligatorio con respecto al tipo de compromiso del estudiante) (Cázares, 2002, pág. 61).

2.2.3. Modelo del proceso del aprendizaje (*Learning Process Model*)

Desarrollado por Jarvis (1987), considera que todo aprendizaje inicia con la experiencia. Se basa en la discrepancia entre la biografía (lo que la persona es en un

tiempo determinado de su vida) y la experiencia. La experiencia es la clave fundamental para el aprendizaje de los adultos (Cázares, 2002, pág. 61).

2.2.4. Modelo de planeación de programas

Fue implementado por Blank y Russell (2000), el punto central de este modelo es el aprendizaje del adulto, y cada una de sus actividades realizadas tiene el propósito de alcanzar el aprendizaje en ellos. Este modelo toma en cuenta las siguientes características:

- 1) Características generales. Incluyen el estatus socioeconómico, el nivel educativo, la posición laboral, el nivel de lectura y la habilidad matemática y técnica de los futuros estudiantes.
- 2) Características de aprendizaje. Describe lo que los aprendices traen al programa: cierto nivel de experiencia, conocimiento y habilidades.
- 3) Necesidades. Especifican qué es y qué deberían ser. Se incluyen tres contextos: el educativo (secuencia en el currículo), el psicológico (si realmente quieren estudiar o están siendo forzados a ello) y el físico (el ambiente en donde se presentará el programa).
- 4) Objetivos. Especifican los resultados esperados.
- 5) Diseño. Determina la secuencia de las actividades instruccionales y los métodos para el programa.
- 6) Envío. Una vez que se tenga el plan del curso por escrito, se debe decidir a través de que se conducirá o se presentará a los estudiantes.
- 7) Evaluación. Determina qué partes del programa se evaluarán y el cómo.
- 8) Administración. Este aspecto se relaciona con el financiamiento del programa y los recursos que necesitarán (económicos, humanos y tecnológicos).
- 9) Investigación. Los resultados de la investigación que se desprendan como consecuencia de la impartición del programa.
- 10) Evaluación. Se espera que se evalúen todos los aspectos relacionados con el programa (Cázares, 2002, págs. 62-63).

Los modelos anteriormente señalados toman en cuenta las necesidades, las características, así como las habilidades con las que cuentan los adultos, los cuales serán factores que permitirán un mayor interés en el aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, los modelos hacen énfasis en la experiencia, el aprendizaje y el contexto en el que se desarrollará. Al igual que las teorías, los modelos recuperados consideran necesario incorporar elementos como la disponibilidad, la motivación, habilidades y el desarrollo logrado por el adulto para comprender de forma adecuada cómo se da el aprendizaje en un adulto.

Sin embargo, llama la atención que estos modelos restan importancia al papel del aprendiz y del educador en los procesos de aprendizaje del adulto, así como de la evaluación del mismo.

Estas teorías y modelos fueron tomados en cuenta debido a la gran importancia y relación que existe entre el MEVyT y el MIB, sin embargo mi investigación hace mayor énfasis en el segundo modelo debido a que el objeto de estudio es población adulta y con una variante más: que poseen una lengua materna denominada Popoluca.

En el caso estudiado se trabajó con población adulta de la etnia Popoluca que tienen una lengua materna que no ha sido empleada para su escolarización, en consecuencia esta se ha realizado en una segunda lengua: el español lo que ha vuelto complejo su proceso de aprendizaje y ha incidido en que sus logros académicos no han sido los deseados como se documentará en el capítulo 3.

Por ello a continuación se analizarán modelos y teorías que han sido desarrollados por diversos autores y que han sido utilizados para el aprendizaje en una segunda lengua, por lo tanto se han tomado como referencia para mi investigación y contar con elementos que me permitan realizar un análisis al objeto del estudio.

2.3. Modelos y teorías para el aprendizaje en una segunda lengua

De acuerdo con Cenoz y Perales (2000 citado en Muñoz 2000 pág. 97), es importante dejar en claro el contexto como base, ya que éste tiene una mayor influencia en las diferentes maneras en que se adquiere/aprende una segunda lengua. Mencionan cuatro contextos relevantes: el contexto natural, el formal, el sociolingüístico y el socioeducativo (Cenoz y Perales, 2000).

Hablar de un contexto natural se refiere al lugar donde se adquiere la lengua; en cuanto a lo formal podemos hablar del primer acercamiento que se da en las aulas escolares; el sociolingüístico tendrá que ver con las personas que se encuentran a su alrededor y que genera un intercambio del habla en diversas situaciones, cuyo objetivo es la comunicación.

Antes de desarrollar los modelos y teorías para el aprendizaje en una segunda lengua es importante dejar en claro las diferencias que existen entre los diversos tipos de lenguajes.

La lengua nativa o materna L1, es también llamada primaria por ser la lengua más fuerte dentro del sujeto. La L2, es la segunda lengua o no nativa, también denominada secundaria por ser más débil. La L3 es la tercera lengua, que suele existir en comunidades bilingües que adaptan ambas lenguas en su proceso de comunicación cotidiana (Palacios, 2002, pág. 135).

Como señala Palacios, las diferencias entre L1, L2 y L3 dependen de la utilidad e importancia que les da el grupo hablante. En el caso de los Popolucas, la L1 es la lengua más fuerte, ya que la emplean cotidianamente entre ellos y no la han sustituido por la L2. El Popoluca emplea la L2 como un medio de interacción en su medio social, básicamente en sus espacios laborales, pero no lo considera como un referente cultural propio, sino como parte de un proceso de aculturamiento que les permite sobrevivir en las ciudades. Los Popolucas no han generado una L3.

Veamos cómo teóricamente, algunos autores han planteado estos procesos.

2.3.1. Modelo de aculturación (1978)

J. Schumann sostiene que resulta de gran importancia la distancia social y la distancia psicológica del aprendiz. La distancia social se mide por medio de factores como el dominio social del aprendiz, el tipo de integración que experimenta en la comunidad cuya lengua está adquiriendo, la cohesión de su propio grupo o el tiempo de su residencia en la comunidad; la distancia psicológica viene fijada por factores afectivos, como la motivación (Moreno, 2007, pág. 60).

2.3.2. Modelo de Preston (2000)

Este modelo fue creado por Dennis Preston, incluye dos gramáticas individuales (gramática 1 y gramática 2), que corresponderían a las del hablante bilingüe, en este caso el aprendiz. Es un modelo de tipo modular y parte de la intención del hablante de decir algo, de querer decir algo o de querer decir algo adecuado a un contexto determinado, según la información de que dispone (Moreno, 2007, pág. 61).

2.3.3. Teoría de Stern H. (1975)

De acuerdo con esta teoría la adquisición y la enseñanza de una segunda lengua es un fenómeno complejo y multidimensional que depende de una serie de variables entre las que destacan:

- a) Contexto Social. Se refiere a las variables sociolingüísticas.
- b) Características del aprendiz. Se refiere a variables cognitivas y afectivas.
- c) Condiciones del aprendizaje. Se refiere a variables relacionadas con el sistema educativo y/o a la exposición a la segunda lengua.
- d) Procesos de aprendizaje. Incluye las diferentes operaciones mentales y estrategias.
- e) Resultado del aprendizaje. Se refiere a la competencia alcanzada (Adquisición de una segunda lengua, 2013).

Los modelos y teorías expuestos a lo largo de este capítulo nos muestran los elementos esenciales para adquirir/aprender una segunda lengua que puede ser común a todos, sin embargo las circunstancias en que se aprende dependen del contexto en el que se encuentren.

En los modelos y teorías recuperadas anteriormente se pone mayor énfasis en el contexto, en segundo término se encuentra el papel del aprendizaje. En tercer lugar se encuentra la disponibilidad, el aprendizaje, la motivación, las habilidades y la evaluación que se le da al aprendizaje en una segunda lengua. Sin embargo el papel del adulto, la experiencia, la personalidad, las actitudes del educador, la reflexión y el desarrollo son elementos que no son tomados en cuenta por los autores.

Como podemos ver son necesarios distintos factores para favorecer un ambiente óptimo de aprendizaje, en el cual se genere una confianza entre el asesor y el adulto. Teorías y modelos nos muestran una amplia gama de opciones que nos permitirán tener mejores resultados.

El INEA ha puesto en práctica diversos modelos que han sido adaptados a la población adulta existente que atiende y (ver capítulo anterior) en esta investigación pondrá mayor énfasis en el MEVyT y el MIB ya que estos modelos han sido usados con los Popolucas, objetos de estudio de este trabajo.

Como se desprende de lo tratado en este capítulo el MIB muestra algunas características de las teorías y modelos desarrollados para el aprendizaje de los adultos. Presenta mayor similitud con el Modelo de aprendizaje para toda la vida, así como con el Modelo de planeación de programas. El modelo también recupera elementos del Modelo Cal, que toma en cuenta la teoría andrológica y el aprendizaje experimental haciendo alusión al compromiso que presenta el estudiante. Así mismo retoma el Modelo de aculturación la motivación, el papel del aprendiz y el contexto; mientras que del Modelo de Preston retoma la disponibilidad, las habilidades y el contexto; por último de la Teoría de Stern considera el aprendizaje, el papel del aprendiz, el contexto, así como una evaluación. Sin embargo dentro de los

elementos que se desarrollan en este modelo un punto importante, y que se dejan de lado es la motivación la cual es parte esencial dentro del aprendizaje de los adultos. El MIB también da importancia al aprendizaje de la L2 (en términos de Palacios), en este caso el español, para lo cual cuenta con la motivación del adulto (Modelo de Preston) y su deseo de integrarse adecuadamente al contexto social en que vive (Teoría de Stern).

Con lo señalado anteriormente se puede concluir que no importa en qué lugar o región es impartida la educación a los adultos, es importante tomar en cuenta el contexto así cómo todas las características con las que cuenta la población adulta. En el caso de los Popolucas con el fin de mantener sus costumbres, tradiciones así como su lengua madre pero a la vez posibilitarles la adquisición de una L2 que les permita una adecuada escolarización. Sin embargo las lógicas de operación del INEA no toman en cuenta las necesidades lingüísticas y económicas que se presentan en la población que atienden, como se documenta en este trabajo con lo que el modelo del INEA empleado para su escolarización pierde potencialidades.

En el siguiente capítulo se hará un acercamiento a los informantes Popolucas, quienes son el centro de la investigación, para analizar las condiciones en las que se llevó su escolarización en su lugar de origen, así cómo cuales fueron las problemáticas a las que se enfrentaron en esa etapa.

Capítulo 3. Los Popolucas en su comunidad de origen y su migración a la Ciudad de México

En este capítulo se hará un acercamiento a los dos actores del proceso educativo de los Popolucas quienes hablarán de sus características, costumbres, actividades laborales y trayectorias educativas que han vivido.

Para realizar este acercamiento se empleó una muestra homogénea, que permitió enfatizar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Hernández, 2006, p. 330), como se analizará más adelante.

El grupo de los Popolucas objeto de esta investigación, está conformado por hombres y mujeres entre 22 y 31 años, quienes viven en pareja y en algunos casos tienen hijos. Presentan un bilingüismo ya que hacen uso de su lengua madre (L1) que es el Popoluca y el español (L2) que usan solo con fines de socialización mínima para sobrevivir en la ciudad. Viven en unión libre y cuentan con 1 o 2 hijos. Su nivel económico corresponde a 17 salarios mínimos vigentes en el Distrito Federal (\$1,179⁰⁰ pesos) semanales, su actividad laboral la realizan en una fábrica de plástico denominada Belmont, cercana al lugar en donde viven. La trayectoria educativa en la mayoría de los casos es de una educación básica deficiente por lo que no cuentan con las herramientas necesarias como leer y escribir, cuestiones que serán señaladas con mayor profundidad a lo largo del capítulo.

De acuerdo con Pierre Bourdieu existen factores estructurales que afectan vigorosamente las posibilidades de logro y supervivencia académica de estudiantes en circunstancias económicas desfavorecidas (Bourdieu y Passeron, 1970 citado por Silas 2008). Esto se puede ver en los habitantes de zonas de alto índice de marginación (particularmente en las zonas indígenas) que tienen logros académicos inferiores a los jóvenes de otras regiones pues reciben servicios educativos insuficientes y deficientes (Schmelkes, 2005, citado por Silas, 2008).

Entre los factores que pueden afectar el desarrollo educativo de los Popolucas se encuentran la falta de recursos económicos que les permitan acudir a un sistema educativo, las actividades laborales realizadas en el campo sin importar la edad que tienen, así como una educación deficiente que en algunos casos les es impartida.

La Secretaria de Desarrollo Social (2003) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2007), mencionan que la mitad de la población mexicana se encuentra en alguna situación de pobreza, como consecuencia de esta problemática, se verá afectado el aprendizaje de los jóvenes y los limitará en una oportunidad académica. En conjunto con la desventaja económica, existen alumnos que se ven afectados por factores personales, familiares y escolares que pueden perseverar en su formación básica y continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria (Silas, 2008, pág. 1265).

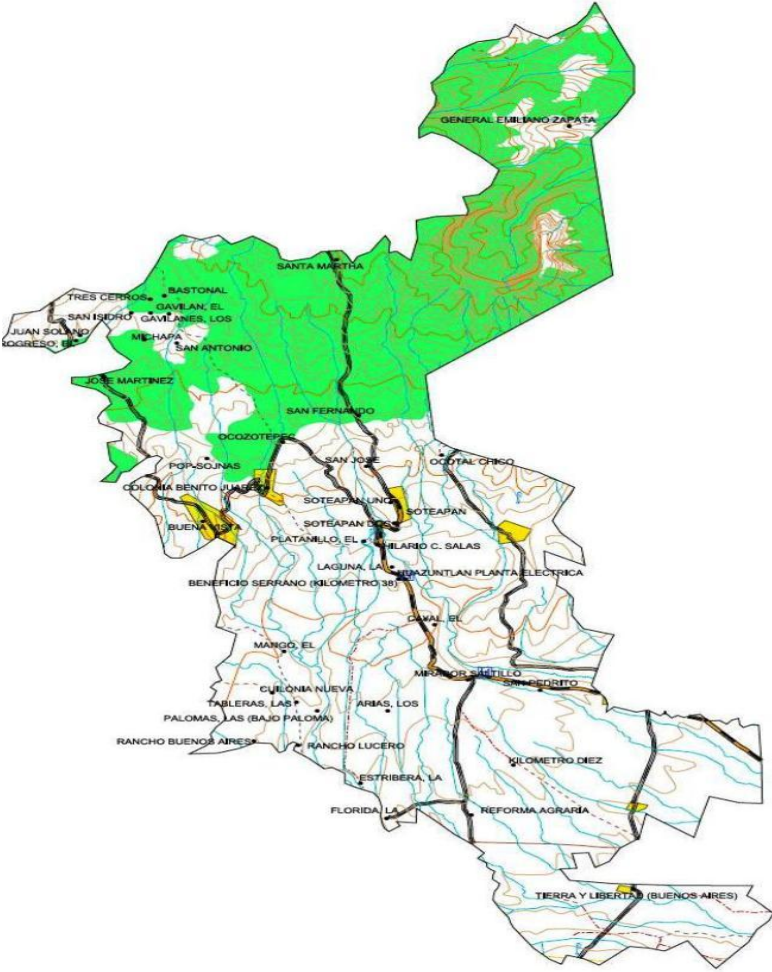
Se habla de factores internos y externos que influyan en el logro de los estudiantes, entre los externos se encuentran las características socioeconómicas y culturales de las familias. Al interior se habla de las instituciones escolares, los maestros y los alumnos.

3.1. ¿Quiénes son los Popolucas?

Popoluca es un vocablo nahua que significa extranjero. Se llaman a sí mismos hijos de Homshuk, el dios del maíz, sin embargo se aceptan más como popolucas, palabra que denota su filiación lingüística. También han sido llamados olmecas, zoquepopolucas y mixe-popolucas. El idioma Popoluca que es utilizado por ellos forma parte de la familia zoque-mixe, se compone de las lenguas: mixe, zoque y popoluca, se habla en los estados de Oaxaca, Veracruz y Chiapas. Los popolucas habitan en municipios de Acayucan, Hueyapan de Ocampo, Mecayapan, Pajapan y Soteapan, ubicados en la región sur del estado de Veracruz, llegando a abarcar parte del estado de Tabasco (Comisión Nacional para el Desarrollo, 2009).

De acuerdo con Lazos y Paré (2000 citado por Serrano: 2006) en el sureste del estado de Veracruz, en el litoral del Golfo de México, al norte de Minatitlán y Coatzacoalcos se encuentran en las ciudades donde se concentra la actividad petrolera de la región. Cubre una extensión de 1500 km² y está compuesto por seis municipios: Soteapan y Hueyapan de Ocampo, de población popoluca; Pajapan, Meyacapan y Tatahuicapan de Juárez, donde predominan los nahuas; y parte del municipio de Catemaco, donde abunda la mestiza (Serrano, Vázquez y Montes, 2006).

Mapa 1. Ubicación geográfica de Ocozotepec



Fuente (Catemaco.info, 2014)

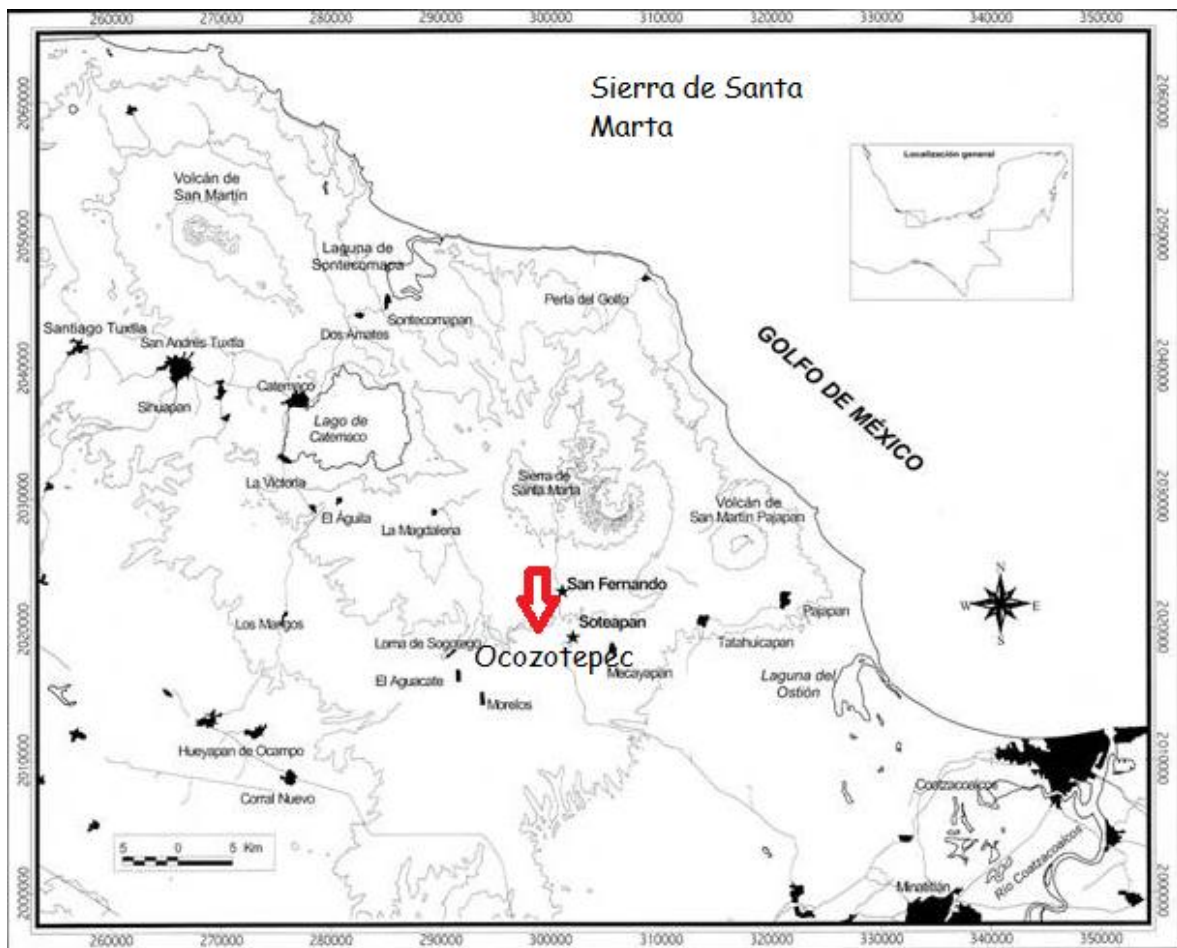
De acuerdo con Velázquez (1997 y 1999, citado por Godínez y Vázquez, 2003, pág. 8) Ocozotepec debe su nombre a la abundancia con la que crece sobre sus tierras el liquidámbar u ocozote, árbol característico del bosque mesófilo de montaña. Al parecer, Ocozotepec creció con la gente que buscaba refugiarse de la violencia generada durante las revueltas de principios del siglo veinte, debido a la represión del gobierno ejercida contra la cabecera municipal en 1906, debido al acaparamiento de tierras y el abuso de los hacendados (Godínez y Vázquez, 2003).

De acuerdo con Bonfil Batalla (1987, citado por Serrano 2006, pág. 204), una comunidad indígena es aquella que presenta una serie de elementos sociales y culturales heredados a lo largo de la historia. Dichos elementos incluyen objetos y bienes materiales (territorio, recursos naturales, habitaciones, espacios, edificios públicos, instalaciones productivas y sitios sagrados, entre otros), formas de organización social (familiar y comunal), conocimientos heredados (maneras de trabajar, interpretar la naturaleza y resolver problemas) y valores, además de códigos de comunicación, un idioma y abanico de sentimientos (Serrano, Vázquez y Montes, 2006, pág. 204). En consecuencia, los Popolucas estudiados en este trabajo, forman parte de una comunidad arraigada en el poblado de Ocozotepec.

3.2. El lugar de origen de los Popolucas y sus condiciones de vida

En la región se hacen presentes diversos problemas ambientales, económicos y sociales. Entre los primeros, Durand y Lazos y Paré (2000 citados por Sánchez, 2006) destacan la deforestación y contaminación de las fuentes de agua; los segundos se refieren a que desde mediados de la década de 1990, tres de los municipios de la Sierra de Santa Marta (SSM), han sido catalogados como de alta marginación. La SSM fue considerada como un caso de “emergencia nacional” por el gobierno de Carlos Salinas (1998-1994); de “atención primaria” por Ernesto Zedillo (1994-2000), y “prioritaria y de atención inmediata” por la administración foxista (2000-2006).

Mapa 2. Sierra de Santa Marta (SSM)



Tomado de: <http://www.monografias.com/trabajos69/ecologia-manejo-tradicional>

El poblado popoluca perteneciente al municipio de Soteapan, para el año 2000 de acuerdo con el INEGI, también era considerado como de alta marginación y ocupaba el noveno lugar en la clasificación hecha para Veracruz. Su población está compuesta por 2831 habitantes, este número apunta a la situación de pobreza, pues una localidad de menos de 5000 personas se dificulta el acceso a servicios básicos, infraestructura y equipamiento, además de que las políticas sociales se han concentrado en las grandes ciudades (Serrano, et al., 2006). El Censo de Población y Vivienda del 2010 señaló que la localidad de Ocozotepec cuenta con un total de

3282 habitantes, de los cuales 1648 son hombres y 1634 corresponde al total de la población femenina (INEGI, 2013).

De acuerdo con la Encuesta Socioeconómica 2002 en la mayoría de los casos el piso de las viviendas era de tierra y pocos eran de concreto; las paredes estaban hechas de tablones y en su mayoría de tabicón, cartón o lámina; el techo en mayor cantidad es de lámina además de palma, zacate o cartón. “En la actualidad dominan las casas con paredes de madera y en menor cantidad el tabicón” (Serrano, Vázquez y Montes, 2006, pág. 208).

En el caso de las comunidades popolucas la situación de marginación social ha intentado ser paliada con programas sociales remediables, por ejemplo la comunidad de Ocozotepec cuenta con el Programa Oportunidades otorgado a las mujeres a partir del gobierno de Vicente Fox (2000-2006), este apoyo consistía en recibir 310 pesos bimestrales, cantidad que podría aumentar si tenían hijos en la escuela. Para obtener dicho incentivo, las beneficiarias tenían que acudir a pláticas de salud e higiene impartidas por promotoras de salud y contribuir en faenas (limpieza de la clínica y la escuela). Además de que debían de asistir a citas médicas (Serrano, Vázquez y Montes, 2006, pág. 207).

En esta situación de marginación social juega un papel central los aspectos económicos. De acuerdo con la investigación realizada por Serrano, Vázquez y otros, (2006, pág. 206), el poblado de Ocozotepec tiene 4310 hectáreas donde predomina el cultivo de maíz para autoconsumo y café para la venta. En la década de 1980 y principios de 1990 el café constituía la fuente de ingresos para cerca de 1700 familias popolucas de varias comunidades en la sierra. En la actualidad, con el retiro de apoyos gubernamentales, se encuentra en franca decadencia e incluso algunas fincas han sido vendidas o transformadas en potreros. (Serrano, Vázquez y Montes, 2006, pág. 206).

Paralelamente el crecimiento en la industria ganadera dio lugar a un proceso de deforestación y diferenciación social manifiesta en el acceso a la tierra. A mediados

de la década de 1990, el Programa de Certificación de Derechos Ejidales (PROCEDE) repartió las tierras en otras comunidades, sin embargo en Ocozotepec no se permitió la entrada a este programa y el ejido no fue parcelado, con lo que la carencia de tierra obligó a una parte de la población Popoluca a emigrar a otros lugares en busca de oportunidades laborales.

A ello habría que agregar que como afirman Gillette y Patrinos (2004 citado por Serrano et. al., 2006) señala que en toda Latinoamérica los indígenas ganan menos que la población no indígena. Para el caso específico de México, las ocupaciones más frecuentes entre los indígenas son el trabajo agropecuario (60%), artesanal (11.6%), comercio (6.8%), construcción (5.6%) y servicios personales (13.1%). De 60% de los hombres indígenas dedicados a actividades agrícolas a escala nacional, el 21% no recibe dinero por su trabajo; se trata de los dedicados a la agricultura y la ganadería de subsistencia. Situación que se aplica al caso de los Popolucas, ya que como se puede observar en el cuadro 4, la mayoría se dedica al trabajo agropecuario que tiene remuneraciones bajas.

Cuadro 4. Actividad económica de población Mayor de 15 años

	Actividades	
Hombres	Labores agrícolas	36.1%
	Actividades agrícolas/actividades remuneradas	40.9%
	Actividades remuneradas	10.8%
	Estudiantes	12%
Mujeres	Trabajo domestico	23.6%
	Trabajo doméstico/agrícola	12.9%
	Trabajo doméstico/agrícola	53.9%
	Estudiantes	9.6%

Fuente: Encuesta socioeconómica en Ixhuapan y Ocozotepec, mayo 2002, tomado de: Serrano, Vázquez y Montes, 2006

Como se desprende de lo anterior, las problemáticas que se presentan en el lugar de origen de los Popolucas son, en buena medida, económicas. La deficiente economía en la que se ven inmersos los orilla a buscar nuevas oportunidades laborales en otro lugar.

3.3. Las condiciones de escolarización en su lugar de origen

La educación formal en gran medida, determina el tipo de ocupación a desempeñar y los ingresos obtenidos. Entonces, el analfabetismo y una instrucción básica insuficiente son factores determinantes en el nivel de vida. Para el 2000 en México, la población analfabeta mayor de 15 años era de un 49.6% situación que incluye a los Popolucas.

La educación para los Popolucas es limitada, en algunos casos no cuentan con ella y en otros con mayores oportunidades se limita a los primeros años de la educación

básica aunque de manera deficiente, teniendo como consecuencia la falta de conocimientos elementales como son saber leer y escribir, para poder así elegir un trabajo con una remuneración económica que satisfaga sus necesidades y las de sus familias.

El poblado cuenta con un preescolar “Ignacio Zaragoza”, una primaria “José María Morelos y Pavón”, una telesecundaria “Francisco Morosini Cordero” y un telebachillerato “Ocozotepec”, todas solo con turno matutino.

En la actualidad, en Ocozotepec existen escuelas de nivel preescolar hasta bachillerato, pero la principal limitante para continuar los estudios es la escasez de recursos económicos, como expresan los siguientes testimonios.

Para el informante F el asistir a la escuela no fue algo importante ya que tenía que contribuir con el gasto familiar:

“Yo no asistí a la escuela cuando era pequeño porque mi familia era muy pobre entonces mí papa prefería que trabajáramos en el campo y teníamos que ayudarlo, además para mis padres no era importante que asistiéramos a la escuela...”

Para la informante C la educación que recibió sin embargo no fue del todo satisfactoria:

“Yo si fui a la escuela pero nada más hasta sexto grado, aprendí a leer ya que estaba en quinto más o menos. El maestro que teníamos no era bueno, no nos explicaba cómo hacer las cosas entonces mejor ya no estudie. Cuando pasó el tiempo, me junte con el papá de mi hija porque nuestros padres lo arreglaron”

Como se desprende de este testimonio, es probable la inadecuada formación del maestro para la enseñanza de una población bilingüe retrasó el aprendizaje de la

lectoescritura significativamente y repercutió en la deserción escolar de la informante.

Por su parte el informante I mencionó:

“Yo estudié creo que hasta segundo de primaria, en mi pueblo todos estábamos juntos y a veces nada más iba a la escuela dos o tres días porque tenía que ayudarlo a mi papa a trabajar o me tenía que ir a trabajar en la obra o en la plaza del pueblo por eso yo no iba a la escuela, sé escribir y leer muy poco, éramos muchos en el mismo salón y era un solo maestro...”

Como se denota en este testimonio, en las comunidades indígenas no existen condiciones para que se creen los seis grupos con que cuentan las escuelas primarias urbanas, por lo que trabaja en grupos multigrado (en un solo grupo se atienden todos los grados). Sin embargo, en las Escuelas Normales (sí es que el maestro de zona indígena egreso de ellas) no se forma a los alumnos para trabajar con este sistema lo que repercute en una inadecuada atención a los alumnos indígenas y en la baja calidad educativa que obtienen.

Para FL quien es otro de los informantes:

“Por ser uno de los hermanos más grandes me tocó trabajar, algunos de mis hermanos si fueron pero yo no fui a la escuela, casi no sé leer ni escribir, para pedir un trabajo me tienen que ayudar a llenar las hojas, se trabajar pero no sé escribir bien o cuando tengo que leer algo pido que me ayuden, a veces si me da vergüenza por qué me tiene que ayudar...”

Testimonio similar al del entrevistado F:

“Yo no acudí a la escuela porque tenía que trabajar, mis padres no contaba con el dinero suficiente para mandarnos a la escuela, entonces era mejor tener para comer que tener que comprar un cuaderno. Algunos

de mis hermanos sí acudieron a la escuela pero fueron los más chicos. Uno de ellos termino la secundaria y otro el tele bachillerato. Los mayores no lo hicimos y mi hermana tampoco”.

Para A la historia del por qué no acudió a la escuela tiene que ver con la percepción familiar:

“Yo no fui porque cuando era chamaco me caí y decía mi mamá que había quedado como tonto así que por eso no me metieron a la escuela, porque yo no iba a aprender nada y que iba a ser perdedera de tiempo, así que mejor ayudaba en la casa o en el campo donde me pusieran...”

Situación similar por la que pasó C a quien por su condición de mujer no se proseguir con una escolarización, ya que únicamente cursó hasta sexto de primaria situación que incide en los altos índices de deserción y de baja escolarización entre los popolucas como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Escolaridad población mayor de 15 años

Escolaridad	% Hombres	% Mujeres
No estudiaron	14.5	39.8
Primaria incompleta	56.6	28
Primaria completa	19.3	16.1
Secundaria incompleta	4.8	8.6
Secundaria completa	3.6	5.3
Bachillerato incompleto	1.2	2.2
Bachillerato completo	-	-

Fuente: Encuesta socioeconómica en Ixhuatán y Ocozotepec, mayo de 2002, tomado de Serrano, Vázquez y Montes, 2006

En este caso, al igual que para los demás Popolucas su escolarización se dio con el sistema multigrado o multinivel que teóricamente es el enfoque de planeación que

asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos los alumnos, sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades o capacidades (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo este tipo de enseñanza no le fue muy favorecedor ya que el profesorado encargado de dicha educación no tomaba en cuenta las necesidades de cada uno de sus alumnos, como se expresa en este testimonio:

“Cuando iba a la escuela todos estábamos en un mismo salón, yo aprendí a leer hasta que estaba en quinto de primaria, en la escuela no nos dividían por grupos. El maestro que estaba no tenía el tiempo necesario para que a todos los que asistíamos pudiéramos tener la atención necesaria”.

Reflexión compartida por I mencionó que:

“Cuando yo estaba en mi pueblo, no había muchos maestros para enseñarnos, además no nos alcanzaba el dinero y había que trabajar en el campo, así que ya no pude ir...”

De acuerdo con lo relatado por los informantes, existen similitudes del por qué no acudieron a la escuela. Entre sus respuestas y las más frecuentes fue que la falta de una economía libre de carencias que les permitiera cubrir los costos que implica acudir a la escuela; en segundo lugar la falta de profesores especializados, sobre todo en lo que se refiere al manejo de una segunda lengua que favoreciera su avance académico (en su caso la popoluca), y en tercer lugar el desarrollo inadecuado de clases multinivel que impidió que contaran con la suficiente atención de sus maestros y lograr una calidad educativa adecuada. Elementos suficientes que incidieron en la baja motivación de los indígenas Popolucas y sus familias para permanecer en la escuela y dar continuidad a su escolarización. .

La muestra de Popolucas seleccionados se conformó con miembros de este grupo que migraron de su lugar de origen (Ocozotepec, Soteapan, Veracruz) y se

avecindaron en la colonia Tepalcates, ubicada en la Delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal.

Recordemos que para el enfoque cualitativo una muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, de análisis sobre la cual se habrán de recolectar los datos, sin que sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández, 2006, págs. 300-302).

En estas condiciones se desarrollaron los Popolucas investigados antes de migrar a la Ciudad de México; condiciones que explican su llegada a la capital del país con bajos niveles de escolaridad.

3.4. Ubicación de los Popolucas en el medio urbano

Al contar con pocas oportunidades de desarrollo económico y social en su comunidad de origen como se plantea anteriormente, algunos Popolucas optaron por migrar de su lugar de origen, con la finalidad de tener mejores y mayores ingresos económicos, es decir, de progresar.

Al hablar de migración se alude a un cambio de residencia de una o varias personas de manera temporal o definitiva, generalmente con la intención de mejorar su situación económica, así como su desarrollo personal y familiar (Anon., 2010).

En el caso de la región de origen de los Popolucas, la falta de ingresos fijos empuja a muchos campesinos, sobre todo jóvenes, a migrar en ciclos largos que cada vez se acercan más al cambio definitivo de residencia. El 59% de los hogares tiene uno o más migrantes, en su mayoría (95.4%) hombres casados quienes salen a trabajar en ciudades cercanas a la región (Coatzacoalcos y Minatitlán) por una o dos semanas como ayudantes de albañil y que regresan al poblado para la siembra y cosechas de maíz y frijol (Serrano, Vázquez y Montes, 2006, pág. 213).

Algunos de los informantes al migrar de su lugar de origen lo hicieron de manera paulatina, es decir primero llegaron a la casa de alguno de sus familiares en donde

encontraron unidades domesticas que les facilitaron su permanencia en la ciudad y ya que contaban con una estabilidad laboral y por tanto económica, regresaban a su pueblo natal para posteriormente traer con ellos a sus familias a la Ciudad de México.

Jelin (2008) menciona que:

“La migración permite mantener una identidad colectiva o étnica. La proliferación de contactos y de viajes permite una mayor integración a la modernidad por parte de las comunidades de origen, incluyendo la difusión de modos de vida y de costumbres urbanas en áreas rurales. En la medida en que las redes sociales de parentesco y origen se van ampliando en las ciudades, se diversifican los contactos urbanos y la transición rural-urbana es un marco donde coexisten relaciones horizontales homogéneas en términos de clase y relaciones verticales clientelísticas. La unidad doméstica urbana, como organización se hace cargo de las tareas cotidianas de mantenimiento y reproducción, está integrada en redes más amplias de ayuda mutua, redes de parentesco y vecindario. Esta inserción resulta de gran importancia para la solución de necesidades cotidianas, desde la vivienda y los servicios habitacionales conexos hasta conseguir trabajo y acceso a ciertos servicios públicos” (Jelin, 2008, pág. 483).

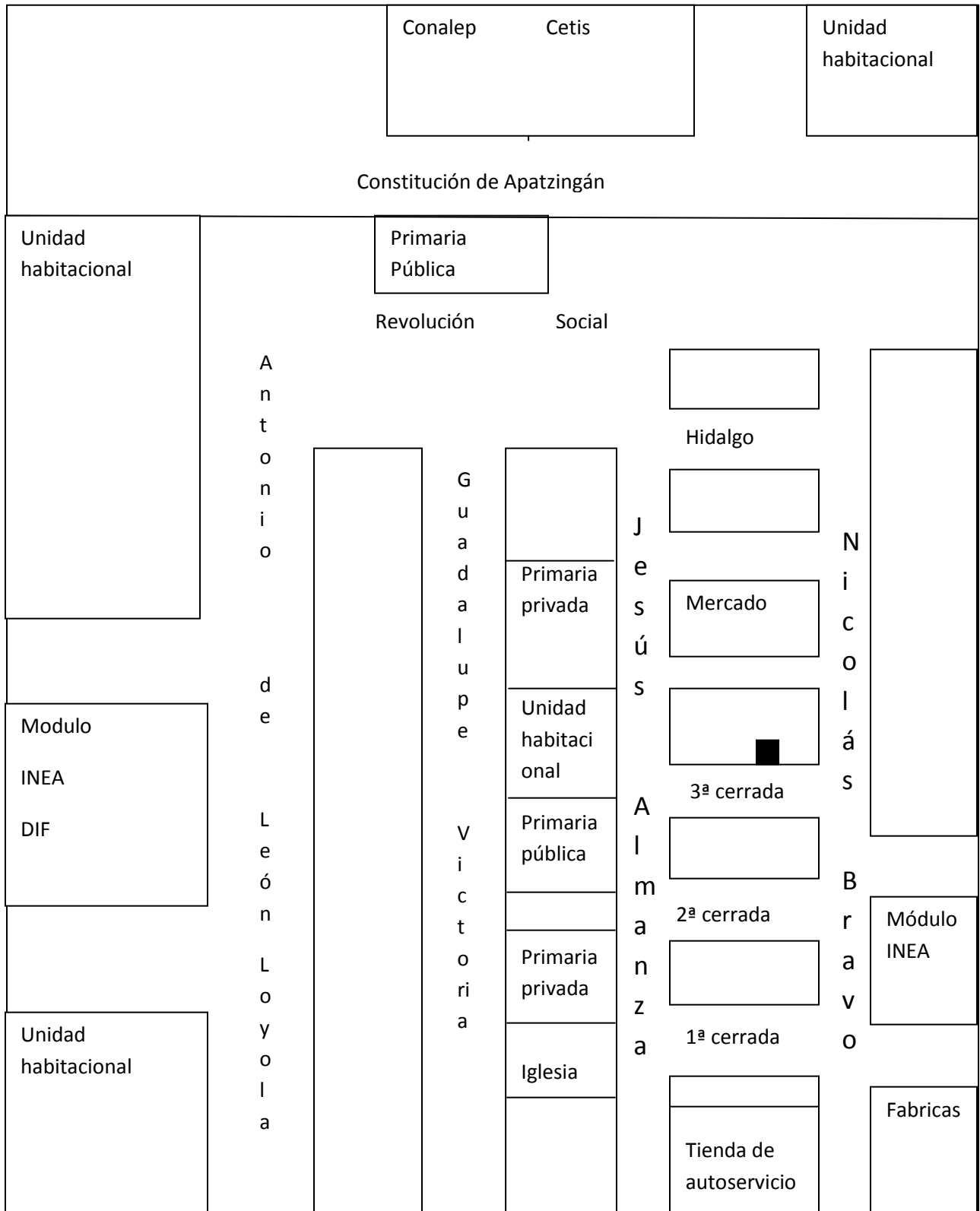
Los Popolucas, sujetos de esta investigación, están integrados a una de estas redes de parentesco y ayuda mutua. El lugar en donde habitan es en algunas calles de la colonia Tepalcates perteneciente a la Delegación Iztapalapa. No todos viven juntos, pero si en lugares muy cercanos. Al llegar a la colonia Tepalcates que es donde se han asentado los Popolucas lo hacen en viviendas pequeñas de uno o dos cuartos que buscan para rentar compartiendo entre todos los gastos que se generan.

La zona es de nivel medio, cuenta con dos escuelas primarias públicas, dos escuelas primarias privadas, un Centro Tecnológico Industrial y de Servicios (Cetis), un

Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (Conalep), un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). También cuenta con un mercado, con una iglesia, una tienda de autoservicio, dos módulos en donde se imparten diversas actividades deportivas así como un lugar destinado a las asesorías que imparte el INEA. Es decir, se ubican en una zona con un nivel adecuado de infraestructura educativa, pero también de alta demanda para estos servicios (ver mapa 3).

La migración a la que se enfrentan los Popolucas analizados tiene como objetivo mejorar sus condiciones económicas y las de sus familias, sin embargo al llegar a la Ciudad de México se enfrentan a la falta de empleo o bien al inicio de una vida en pareja lo que propicia que dejen de lado la importancia de contar una escolarización que les permita tener mejores herramientas con las que puedan enfrentar el obtener en el mercado de trabajo un mejor empleo.

Mapa 3. Ubicación de los Popolucas en la colonia Tepalcates



Como se ha señalado, los Popolucas que migran a la Ciudad de México son acogidos por las redes de apoyo de sus familiares y miembros de su grupo étnico.

La unidad doméstica urbana, como organización a cargo de las tareas cotidianas de mantenimiento y reproducción, está integrada en redes más amplias de ayuda mutua, redes de parentesco y vecindario. Especialmente para las clases subalternas, esta inserción resulta de gran importancia para la solución de necesidades cotidianas, desde la vivienda y los servicios habitacionales conexos hasta conseguir trabajo y acceso a ciertos servicios públicos (Jelin, 2008, p. 483).

El primer apoyo que reciben los popolucas es contar con un lugar a donde llegar, en lo que encuentran un trabajo estable que les permita solventar sus propios gastos posteriormente.

El parentesco y las relaciones informales no solo son importantes para los sectores populares y en este caso para los grupos indígenas son fundamentales en la lógica de la supervivencia cotidiana de los sectores medios y altos. Para estos sectores, donde los recursos disponibles son mayores, probablemente el parentesco haya sido, y continúe siendo, uno de los criterios básicos para la organización de la actividad económica (Jelin, 2008, p. 484).

En las entrevistas realizadas a los informantes podemos resaltar la importancia que tienen las relaciones de parentesco, ya que servirán de apoyo a los Popolucas para poder desarrollarse en un ambiente laboral que les permita contar con las condiciones necesarias económicamente para el bienestar de ellos y sus familias.

La familia del informante F está integrada por su pareja I y su hijo A y nos cuenta que:

“Cuando yo llegué a la colonia vivía con mis hermanos quienes se habían venido antes que yo, así que a mí no me costó trabajo llegar y pude tener un lugar en donde vivir [... así...] tuve la oportunidad de estar en la casa

de mis hermanos, ellos rentaban y en lo que yo pude conseguir trabajo no me tuve que preocupar por los gastos porque me apoyaron en todo, cuando ya conté con un empleo también contribuí a los gastos que se generaban. Al paso del tiempo, mi hermano regresó al pueblo y yo me quede para seguir trabajando y así ayudar a mi familia. Sin embargo conocí a mi pareja y nos fuimos a vivir juntos, después tuvimos a nuestro hijo...”.

En el caso de la informante C, su familia está integrada por su hija y su pareja y afirma que:

“Cuando yo llegue a vivir aquí, ya me había juntado con mi esposo y llegamos a vivir a la casa de F, él nos ayudaba, no pagábamos renta ni comida, porque no traíamos dinero ni teníamos un empleo todavía [...] Cuando ya puede conseguir trabajo lo hice en una fábrica, de costurera, pero era muy pesado, trabajábamos mucho y si por alguna razón nos salía mal, teníamos que pagar lo que saliera mal...”.

En el caso del informante I no contaba con una familia que mantener en la ciudad, pero aun así lo que ganaba no le permitía vivir solo, independiente, de sus familiares porque la paga del trabajo que realizaba era insuficiente:

“Yo llegue a la Ciudad de México lo hice a la casa de F, él es mi tío, trabajaba en mi pueblo en el campo, cuando llegué yo nada más traía lo de mi pasaje y poquita ropa, aquí mis tíos me apoyaron pues ellos me daban de comer, me dejaron quedarme en su casa mientras conseguía un trabajo...”

Para el informante FL la situación no fue muy diferente:

“Cuando yo me vine del pueblo para acá, llegué a la casa de mi cuñado, lo hice porque ya tenía a mi hija y a mi mujer en el pueblo, si había trabajo

pero me pagaban muy poco, casi no me alcanzaba para nada [...] Después de un tiempo me traje a mi esposa pero dejamos a mi hija con su abuelita en el pueblo en lo que comprábamos algunas cosas para poder rentar un cuarto y traérnosla...”.

Situación similar a la del informante A que relata lo siguiente:

“Yo trabajaba con un arquitecto pero como no podía cargar pesado me salí de trabajar y después de que me vine del pueblo llegue a la casa de mi hermana para trabajar en la fábrica, después de unos meses me traje a mi esposa y a mis dos hijos para que vivieran conmigo...”.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los informantes, la parte social ha sido muy importante, ya que sin el apoyo de los familiares, la sobrevivencia en la ciudad hubiera sido difícil e incluso imposible. Las redes sociales y las unidades domesticas cumplen un papel central en la consolidación de los procesos de migración.

En la actualidad después de haber pasado por situaciones en los que la economía no era muy buena para los Popolucas, ya que estaban sujetos a largas jornadas de trabajo y no contaban con las prestaciones de ley a nivel laboral, los Popolucas analizados encontraron trabajo en una empresa denominada “Belmont” en la cual si cuentan con prestaciones, seguro social, días de descanso, pago de horas extras, entre otras prestaciones.

Para F el trabajo que realiza le ha dejado muchas satisfacciones en lo laboral ya que ahora es el encargado:

“Me gusta trabajar y hacerlo bien, ahora soy encargado en la fábrica en donde trabajo, llevo ya siete años. Me gusta mi trabajo, aunque si es cansado pero lo hago con gusto. Mi trabajo es desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde, de lunes a viernes y el sábado a las dos...”

Mientras que C ha cambiado de trabajo en varias ocasiones:

“Después de que trabajé en la fábrica como costurera encontré un trabajo mejor, trabajaba por las noches. Tengo una hija que se queda con su papá, entonces me puedo ir con la confianza de que él la cuida. Primero estuve en la fábrica de costura, después en la fábrica de plásticos y ahora estoy en una fábrica de ropa, mi labor es doblar la ropa y contar cuantas piezas hay, actualmente mi horario es de las ocho de la mañana a las cinco de la tarde, de lunes a viernes...”

El informante I mencionó que a pesar de los cambios de trabajo, los horarios que ha tenido han sido extensos:

“Cuando llegué trabajé en la fábrica Belmont durante 3 años, trabajaba de la diez de la noche a las seis de la mañana; después me cambie de trabajo y estuve en un tortillería, trabajaba todos los días y descansaba cada quince días, ahora estoy otra vez en la fábrica de plásticos, trabajo de las seis de la mañana a las seis de la tarde...”

Durante la entrevista realizada a FL mencionó que no ha cambiado de trabajo desde que llegó se ha mantenido en la misma fábrica:

“Desde que llegue aquí, he trabajado en la fábrica de plásticos, ya tengo como cinco años, yo trabajo de las dos de la tarde a las 10 de la noche, en las mañana estoy con mi hija y la llevo a la escuela, después me voy al trabajo...”.

Para A quien es el que lleva menor tiempo compartió que:

“Antes de que llegara a la ciudad en el pueblo trabajaba con un arquitecto en la obra pero como no podía cargar pesado ya me vine para acá, ahora estoy en la fábrica, casi todos los que estamos ahí somos

conocidos, unos somos hermanos, cuñados, primos y vecinos del mismo pueblo. Ya llevo como dos años ya trabajando, tengo poco tiempo...”

Como se dijo antes los Popolucas objeto de estudio, se ubican en las inmediaciones de la colonia Tepalcates, trabajan en la fábrica denominada Belmont y al emigrar de su lugar de origen a la Ciudad de México truncaron sus procesos de escolarización. Una vez ubicados en el contexto citadino, ya sea por motivación propia o por necesidad, han intentado continuar sus procesos de aprendizaje y para ello han recurrido a los servicios del INEA, sin embargo han enfrentado obstáculos que en varios casos les han impedido concluir exitosamente su escolarización.

La información planteada nos muestra que existe cierta necesidad para continuar con su escolarización ya que quizá les permita un mayor crecimiento a nivel personal y educativo. Pero en el siguiente apartado se analizaran las distintas barreras que no les han permitido esta escolarización.

En el siguiente capítulo se hará un acercamiento a sus esfuerzos por proseguir su escolarización.

Capítulo 4. Los intentos de escolarización de los Popolucas en la Ciudad de México y la pertinencia de los servicios del INEA

En la educación de los adultos existen barreras que no permiten que su aprendizaje se dé satisfactoriamente, lo que propicia que el alumno adulto pierda la motivación que, en un principio tiene, situación a la que no son ajenos los Popolucas que desean estudiar. De acuerdo con Cross (1981 citado por Cázares 2002, pág. 55) estas barreras pueden ser clasificadas en tres:

- A) Las barreras institucionales, las cuales refieren a práctica y procedimientos de las instituciones educativas que excluyen a los adultos que trabajan, o que los desmotivan a participar en algún programa o curso.
- B) Las barreras de disponibilidad, que se relacionan con el autoconcepto de las personas adultas como estudiantes, ya que pueden pensar que son demasiado viejos para aprender.
- C) Las barreras situacionales, como la falta de tiempo o dinero, los problemas de horario, el cuidado de los hijos o bien problemas de transportación y las de disponibilidad, aun cuando éstas sean las más sencillas.

4.1. Barreras institucionales

El papel que juegan los servicios disponibles para la educación de los adultos es de vital importancia, debido a que si no hay una adecuada difusión de los mismos que permita captar su interés en torno a las posibilidades que tienen de continuar o iniciar estudios, los resultados que se obtengan no serán los esperados. Hecho que no desconocen los asesores del INEA.

Como menciona el asesor M:

“Hace falta meter más publicidad en cuanto al programa de INEA mucha gente que no tiene terminada la primaria o la secundaria podría

terminarlo con el programa pero no hay mucha publicidad en cuanto a los beneficios”.

De hecho, los Popolucas estudiados no contaron con información suficiente antes de inscribirse en el INEA. No sabían que existe un modelo educativo específico para los grupos indígenas que como ellos tiene que escolarizarse. Modelo que lo hace considerando que son hablantes del español como segunda lengua.

Sin embargo, para el asesor S la historia no se limita a una mayor publicidad de los servicios educativos que se ofrecen. Desde su visión, también hace falta que se cuente con los recursos suficientes para trabajar adecuadamente, por ejemplo los materiales, ya que estos no son suficientes para la población que se atiende. Afirma que:

“Algunas veces el material que nos proporciona el INEA es insuficiente y debemos de adaptarnos a él”

Dentro de estas barreras institucionales también se encuentran las estructurales, es decir, la ubicación de los servicios, los trámites a realizar como la inscripción, las fechas de exámenes, el costo, las calificaciones, entre otras. En este sentido los Popolucas reconocen que se han enfrentado a estas barreras al insertarse en sus procesos de escolarización, en algunos casos les han favorecido y en otros no.

Por ejemplo, F mencionó que:

“El modulo está muy cerca de mi casa también, así que si me iba en la bici llegaba como en 5 minutos...”

En este caso la cercanía del módulo del INEA favoreció que continuara su escolarización.

Para C aunque la situación no es distinta, no ha podido aprovecharla:

“(El modulo del INEA) Si está cerca de donde vivo pero por el tiempo que no me alcanza, no puedo ir. Si me gustaría porque yo nada más estudie hasta sexto de primaria, y mi hija ahora ya va en sexto y creo que va a ver cosas en las que no le puedo ayudar...”

Otra parte fundamental dentro de estas barreras institucionales es la realización de algunos trámites. En el INEA, a manera de apoyo, para los adultos el llenado de algún formato o conocer las calificaciones de los estudiantes son tramites que realizan los asesores. En este sentido el modelo responde a las condiciones sociales de los alumnos adultos, en especial de los que provienen de comunidades indígenas.

El asesor M afirma que:

“Era fácil realizar los trámites solo teníamos que llenar algunos formatos con datos personales, en cuanto a las calificaciones teníamos que esperar 15 días para saber y no tenían ningún costo...”

Ideas que comparte el asesor S:

“En ese sentido yo les daba todo el apoyo, en las primeras ocasiones si se les dificultaba pero a medida que van realizando los exámenes se van familiarizando con esta situación. Por otra parte durante las aplicaciones acude personal capacitado para este tipo de funciones...”

Desde la visión del asesor, su apoyo a sus alumnos adultos indígenas coadyuva a que estos se mantengan en los procesos de escolarización que ya han emprendido.

El asesor E comentó al respecto:

“Junto con los aplicadores se hacían los trámites, en lo que yo podía apoyarlos lo hacía para que no fuera un pretexto para que no asistieran.

No hay ningún costo para exámenes o inscripciones. Las inscripciones son fáciles, solamente se les pide la documentación necesaria como el acta o dependiendo del nivel que quisieran cursar se les pedía el certificado...”

La falta de cursos de actualización o capacitación por parte de los asesores es otro factor que puede entorpecer la escolarización de los adultos Popolucas, como se ha mencionado anteriormente en realidad no existen cursos de actualización para los asesores INEA, aunque por norma deberían de existir.

El asesor M señala que:

“No recibimos ningún tipo de curso o formación, solo enseñamos con los conocimientos adquiridos en nuestras escuelas. Yo llegué al INEA por medio de un cartel, me enteré que solicitaban asesores para poder hacer tu servicio social y como era la opción que se ajustaba a mis necesidades lo realicé en ese lugar”.

Para el asesor S no fue muy distinta la historia:

“Prácticamente llevo 10 años de servicio para el INEA, sin embargo dentro de este lapso lo que yo he transmitido a los estudiantes ha sido lo que yo he aprendido, yo terminé mi primaria y secundaria aquí y estoy por concluir la preparatoria abierta. Mi forma de trabajo es organizar a los asistentes en dos grupos, los que necesitan su certificado para trabajar y los que realmente tienen el deseo de seguir estudiando”

Con base en su práctica, este asesor realiza un trabajo pedagógico diferenciado con sus alumnos, que el modelo del INEA no considera.

El asesor E coincide en que no cuenta con capacitación:

“[No recibí] ninguna capacitación, solamente cuando había exámenes era cuando asistían los aplicadores. Ellos decían que es lo que se tenía que hacer, como una guía...”

Como lo mencioné en el capítulo 2, formalmente el proceso de formación debería darse en tres etapas continuas, sin embargo la realidad es muy distinta, se puede confirmar con estas entrevistas que no existe tal formación o capacitación por lo que es necesario tomar acciones para resolver las necesidades formativas existentes del personal encargado de impartir dichas asesorías.

Aunado a lo anterior, otra barrera a la que se enfrentan los Popolucas en sus procesos de escolarización es la falta de conocimiento de una lengua indígena por parte de los asesores, lo que dificulta su entendimiento con los Popolucas e incide en las barreras lingüísticas que cruzan sus procesos educativos, como se verá más adelante.

En el caso de los Popolucas que acudieron al INEA para continuar su escolarización no tuvieron conocimiento de que esta institución cuenta con un modelo educativo específico para poblaciones indígenas, en el cual pudieran contar con un asesor y materiales adecuados para trabajar con ellos, que considera dichas barreras lingüísticas.

Lo anterior constituye una barrera institucional más, desde mi punto de vista, ya que los procesos de escolarización de este grupo de indígenas no se realizan con un modelo específico para este tipo de población. Por ello era necesario establecer si los Popolucas sabían de la existencia del MIB y si había sido usado para su escolarización.

F afirmó que él ni siquiera sabía que existía un modelo específico para los grupos indígenas:

“No sabía, no lo había escuchado. Yo nada más sabía del modelo normal”.

Afirmación que comparte I:

“No [...] yo cuando iba aprendí con uno normal ni sabía que había uno así”.

Como se puede ver dentro de estas barreras institucionales se encuentra el desconocimiento del MIB por parte de los Popolucas, quienes durante el tiempo que asistieron al INEA realizaron sus procesos de escolarización empleando el modelo MEVyT, es decir, un modelo para población cuya lengua materna es el español.

4.2. Barreras de disponibilidad

Como lo menciona Cross (1981), el autoconcepto de las personas adultas como estudiantes cuenta ya que hay quienes pueden pensar que son demasiado viejos para aprender. En este sentido, la opinión que tienen los adultos de sí mismos será de vital importancia para que tengan la disposición para incorporarse a los procesos de escolarización y tener un desenvolvimiento académico adecuado e interés por acudir a las asesorías.

Como menciona F en relación con la posibilidad de continuar su escolarización:

“Pues [...] no sé, porque me da pena qué tal si se burlan de mí porque pues a veces hablo como en mi pueblo, además por mi edad a la mejor no me va muy bien, pero si me gustaría aprender otras cosas que me puedan servir más adelante...”

Planteamiento que comparte C:

“No sé, a la mejor para ayudar a mi hija, ella ya va en quinto año y hay muchas cosas que no entiendo. Ya que pase el tiempo y mi hija tenga tareas más complicadas me será difícil ayudarle”.

En contraste I sostuvo que:

“Yo tengo a mi esposa, entonces tengo que trabajar para mantenerla a ella y a mis suegros porque no trabajan [...] a mí me gusta trabajar y si me gustaría aprender algo más [...]”

Es decir, que la disposición de tiempo juega en contra de su interés por aprender.

En la opinión de FL, es evidente que su inseguridad le ha impedido atreverse a indagar la forma en que podría incorporarse a algún proceso de escolarización:

“Si me gustaría ir porque yo no sé escribir y leer para pedir algún trabajo tengo que ir con algún familiar para que llenen mi solicitud o me lean lo que dicen las hojas [...] sé que está cerca de donde vivo el lugar donde dan clases, nomás que no he ido a preguntar muy bien, ha de ser bonito leer y escribir para no dar lata con mi familia [...]”.

Situación similar a la de A que sostiene que:

“A mí no me gusta ...[... la escuela...] cuando estaba chico me caí y me pegue en la cabeza, entonces no creo que entienda porque cuando iba a la escuela no entendía nada, entonces para qué voy a perder el tiempo, mi mamá decía que no entendí por el golpe que recibí entonces pues no me interesa, para que le busco...”.

En conclusión, el autonecepto de los Popolucas lleva a que, para algunos de los informantes la escolarización sea importante y tengan entusiasmo y la disponibilidad por acudir a los centros del INEA y a que otros, no le vean sentido a contar con una formación académica, aunque ésta les resulte indispensable para mejorar las condiciones en las que se encuentran.

4.3. Barreras situacionales

En palabras de Cross, estas barreras situacionales tienen que ver con la falta de recursos económicos, los horarios, la distancia, en este caso de los centros del INEA a su hogar y, el apoyo con el que cuenten para el cuidado de sus hijos.

Como menciona F:

“Los horarios se acomodaban a mi horario de trabajo, pero cuando tengo la necesidad de trabajar horas extras pues prefiero trabajar que ir...”

Para C es más complicada la situación:

“A mí se me dificulta mucho y no porque no me interese sino porque me canso, no tengo tiempo [...] ahorita trabajo de las 8 de la mañana a las 6 de la tarde, tengo una hora de comida y casi es cuando mi hija entra a la escuela, por las tardes a veces salgo a las 6 y otras hasta las 9. Por las noches hago de cenar o el quehacer, así que si se me complica. Si sé en dónde están las instalaciones pero no me da tiempo de ir, ya te dije porque [...]”

Por su parte A, considero que:

“Pues depende, porque a veces tengo horas extras en mi trabajo y quizá si sean adecuados o me permitan asistir, pero como no me gusta, no tengo mucha información”.

A lo largo de este apartado se habló de las barreras situacionales, dando cuenta de que no es suficiente con que exista la disponibilidad por parte del INEA para llevar a cabo la escolarización de los Popolucas, sino que se requiere como primer paso dar a conocer que existe un modelo específico para grupos indígenas con el que puede llevarse a cabo su escolarización. En segundo lugar, se requiere de la disponibilidad de los Popolucas, ya que como se expresa en sus testimonios, ésta ha sido una parte fundamental para que puedan mantenerse en su proceso de escolarización.

A lo anterior una barrera más que se puede sumar es la lingüística como se verá en el siguiente apartado.

4.4. Barreras lingüísticas

Yolanda Lirón menciona que en la creación, transmisión e interpretación de los mensajes verbales pueden aparecer diferentes elementos que dificultan, limitan, obstruyen o evitan que la comunicación sea eficiente, a estos factores se les denominan barreras o filtros. Entre los más comunes se encuentran las barreras semánticas, psicológicas, fisiológicas y físicas (Lirón, 2010). Barreras que pueden ser significativas al interior de los procesos de escolarización, en especial de aquellos en que se insertan los Popolucas avecindados en la Ciudad de México.

4.4.1. Barreras semánticas.

Las limitaciones o barreras semánticas se producen de dos formas:

- El uso incorrecto de las palabras por parte del emisor (desde el punto de vista de su significado).
- El desconocimiento del significado por parte del receptor
- Por ello pueden dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos bilingües

Como lo menciono F, él se enfrentó a la necesidad de resolver estas barreras:

“Pues si no entendía alguna palabra le preguntaba a la señorita que impartía las asesorías y si me seguían quedando dudas le pedía a mi esposa que me ayudara”

Es decir, reconoce que a veces la asesora no podía dar respuesta a las dudas semánticas que tenía, ya que ello hubiera requerido que la asesora supiera Popoluca o bien de que el hablante indígena conozca el (los) significados(s) en español.

Cuestión a la que el informante I también se enfrentó:

“Si no entendía alguna palabra o algo [...] lo que fuera [...] preguntaba y me explicaba bien [...]”

En conclusión, los Popolucas se enfrentan a las barreras lingüísticas en sus procesos de escolarización, lo que en algunos casos acaba incidiendo en el abandono de estos procesos, con lo que se truncan sus posibilidades de mejora social y laboral.

4.4.2. Barreras psicológicas

Cada persona es un ser distinto, único y diferente. La forma de vivir experiencias hace que se tenga un marco de referencia propio que puede deformar el contenido de la comunicación. Se pueden llegar a “filtrar” los contenidos según parámetros individuales.

En este sentido recordemos que A, mencionó que:

“Cuando era chiquito me caí y me pegue en la cabeza entonces yo creo que por eso no aprendí”

Al respecto FL comento:

“No porque me da pena, se van a burlar de mí”.

Como se mencionó anteriormente el concepto que se tenga de sí mismos será una parte fundamental para desarrollarse en el ámbito educativo.

Mientras tanto para C también es complicada esta situación debido a que su condición de indígena también es una barrera que se antepone para poder contar con una escolarización:

“[...] yo todavía hablo como en mi pueblo entonces me va a dar pena, que tal si se burlan”.

Las barreras psicológicas tal vez sean las más difíciles de superar, ya que pueden ser debidas a múltiples causas, algunas de ellas sin justificación real. En estos testimonios se puede ver también la preocupación de ser estigmatizados por contar con una lengua materna que los hace diferentes de los demás.

En este sentido al realizar las entrevistas pude percatarme del conocimiento que tienen de sí mismos, el autoconcepto como lo menciona Fierro (1990 citado por Coll y otros, 2007) incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales, entre otros (Coll, Et. Al., 2007, pág. 33). Por lo que considero que el autoconcepto que se han forjado los Popolucas es la consecuencia de sus experiencias de vida y de sus relaciones interpersonales, elementos que constituyen la visión que ellos tienen de sí mismos. Es así como las barreras, en este caso, son impuestas por ellos mismos, barreras que por su condición de indígenas y migrantes no les permiten integrarse totalmente a los procesos de escolarización y que influyen en que no logren terminar exitosamente sus estudios.

4.4.3. Barreras fisiológicas

Las forman los distintos problemas tales como escuchar mal, entender incorrectamente o expresarse con dificultades. Los problemas relacionados con el estado de salud y las incapacidades físicas o auditivas forman parte de estas barreras.

En las entrevistas pude cerciorarme que este tipo de dificultades, mencionadas por Lirón (2010), no perjudican a los Popolucas ya que físicamente no muestran ninguna incapacidad física y su salud se encuentra en perfectas condiciones, quizás debido al rango de edad en que se encuentran (entre 22 y 31 años).

Barreras físicas

Hacen referencia a las interferencias que perjudican la comunicación tales como ruidos, olores fuertes o imágenes que distraen nuestra atención y que por tanto son importantes en relación con los procesos de escolarización.

Se les preguntó a los Popolucas cómo eran las condiciones en las que se encontraban el lugar en donde se llevaban a cabo los círculos de estudio:

F respondió que:

“Era como una oficina, era chiquito, contaba con bancas que ya estaban [...] creo que daban clases antes ahí...”

Cuestión que I reiteró:

“Era un lugar no muy grande pero estaba en condiciones para poder los que asistíamos, en cuanto a ruidos pues si había algunas veces...”

En otras palabras, los espacios empleados por el INEA están adecuadamente acondicionados para la escolarización de población adulta.

Pero, los Popolucas reconocen que las condiciones de estudio en su casa para realizar las tareas escolares que se les asignaban o dedicarse unas horas al estudio son diferentes como lo expresan en sus testimonios.

F sostuvo que:

“Me ayudaba mi esposa a estudiar y le dedicaba una hora por lo mucho, si había tarea un poco más, cada que tenía asesorías, no era fácil porque luego te hablan que si esto que si aquello o que vaya algún lado...”

Al respecto I respondió:

“Un poco complicado porque en la casa si hay ruido y si no me hablaban para una cosa tenía que hacer otra, pero cuando era posible pues si estudiaba una o dos horas, no tenía un horario establecido...”

Hay que recordar que los espacios que habitan son muy reducidos ya que tienen un tamaño aproximado de 4m², y son utilizados como recámara, cocina y comedor. Espacios que, en varios casos, son compartidos por dos o más familias, es decir, cohabitan dentro de la misma habitación, además al ser lugares en renta se tienen que adaptar a las condiciones que imponen los dueños del lugar. En conclusión, las condiciones de hacinamiento en que viven generan distractores creados por ellos mismos que obstaculizan sus procesos de escolarización.

Como se puede ver a lo largo de este capítulo existen diversas barreras institucionales, de disponibilidad, situacionales, psicológicas, lingüísticas y semánticas que obstaculizan el inicio o conclusión de la escolarización de los Popolucas. En el caso de la muestra seleccionada, la diferencia parece deberse al interés del sujeto involucrado.

La disponibilidad, el tiempo y las barreras semánticas si representan problemas para la escolarización de los Popolucas debido a que en la mayoría de los casos no cuentan o no disponen de tiempo debido a las largas jornadas laborales en las que se encuentran, sin embargo dejan entrever que si existe un interés por asistir si las condiciones de tiempo se los permitieran es decir, que su interés no tiene que ver con el INEA les ofrezca un modelo educativo atractivo y evidentemente, el NIB no responde a sus necesidades de escolarización. Quizá habría que pensar en algunas actividades en línea. Así mismo han desarrollado estrategias de acompañamiento al interior de su grupo para superar las barreras semánticas ya que los asesores desconocen su lengua materna, el Popoluca y, ello le impide dar una asesoría adecuada. Otro obstáculo más es el autoconcepto que tienen de sí mismos que les ha impedido, especialmente en los espacios educativos, un desarrollo óptimo; por

ejemplo, su timidez como parte de lo actitudinal no es considerado en el modelo ni por los asesores, por lo que tanto los asesores como los Popolucas han desarrollado distintas formas de enfrentarlos, no necesariamente pedagógicas.

Por último, las barreras fisiológicas y físicas no han sido impedimentos para concluir con éxito su escolarización ya que no presentan mayores problemas de salud, debido a que la muestra que se tomó como referencia para esta investigación oscila entre los 22 y 31 años.

En el siguiente capítulo se responderá, con base en el análisis precedente, a la pregunta de investigación ¿cuál es la pertinencia de los programas del INEA para favorecer la escolarización de los indígenas Popolucas en el medio urbano de la ciudad de México?

4.5. La escolarización con el modelo del INEA

Los Popolucas entrevistados que acudieron al INEA para su escolarización lo hicieron mediante el MEVyT y no con el MIB que por normativa sería el modelo empleado en ellos por su condición de indígena como se refleja en sus testimonios.

El Popoluca F mencionó que:

“No sabía, no lo había escuchado. Yo nada más sabía del modelo normal”.

Mientras que para I

“No... yo cuando iba aprendí con uno normal ni sabía que había uno así”.

La estancia de los Popolucas dentro del INEA fue realmente corta no más de dos o tres meses como lo plantearon en sus testimonios.

Durante su estancia F solo pudo realizar un examen:

“Parece que tres meses más o menos, nada más hice un examen”.

Mientras que I estuvo menor tiempo que F:

“Como dos meses nada más, fue poco tiempo”.

El aprendizaje de un individuo se da a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones. Sin embargo, los testimonios de los Popolucas dejan ver que no fue trascendental su estancia en el INEA.

Dentro de los componentes de aprender, pensar y resolver problemas con habilidad será necesario un cuerpo teórico organizado y flexible; métodos heurísticos; habilidades metacognitivas; aspectos afectivos; actitudes, motivos y emociones. Cuando se habla de metacognición, se refiere al desarrollo que favorece la transferencia de habilidades adquiridas en un dominio del conocimiento hacia otros. Estos pilares para el aprendizaje autónomo remiten al análisis de la naturaleza del aprendizaje. Algunas de las características serán: el proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, intencional; se produce en un contexto particular, es interactivo y cooperativo (Duarte, 2003).

Con el propósito de analizar la pertinencia del modelo para los Popolucas se llevaron a cabo entrevistas a los asesores encargados de impartir las asesorías dentro del INEA, así como a los Popolucas objeto de estudio de esta investigación.

Se le preguntó al asesor M sobre los problemas de aprendizaje de los Popolucas y su respuesta fue:

“A mi parecer como ya eran adultos, su problema era el tiempo que le dedicaban al estudio ya no podían dedicarle el tiempo necesario...”

Para este asesor no hay problemas de aprendizaje, pero como ya se evidenció en el capítulo anterior con algunos testimonios de los Popolucas éstos si existen, aunque

los impactan de manera diferenciada, por lo que no en todos los casos se logra el mismo aprendizaje.

De hecho el asesor S sí ubica problemas de aprendizaje en los Popolucas:

“En algunos casos el aprendizaje lo hacían de manera memorística, entonces cuando eso sucedía y se les cambiaba por decirlo así algún procedimiento se les complicaba...”

Este asesor reconoce el aprendizaje mecánico como un problema, que al parecer no logra resolver con su intervención.

Situación que también menciona el asesor E:

“En algunos les costaba un poco de trabajo que se les quedaran las cosas, pero considero que tiene que ver con las actividades que realizan. Es lógico que si tienen algún problema económico o familiar no podrán toda la atención a las asesorías...”

Este asesor implícitamente señala que su objetivo es el aprendizaje memorístico, por eso le resulta preocupante que “no se les queden las cosas”. Por lo que podemos inferir que su formación no posibilita que interprete adecuadamente el modelo formativo del MIB.

Por su parte los Popolucas también ubicaron problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para F:

“Había algunos temas que si estaban complicados pero si me explicaban las cosas [...] Se esperaba [el asesor], si alguno de nosotros no le entendía y me explicaba. Trabajábamos conforme a los temas del libro”

Este testimonio evidencia el papel central que juega el asesor en la implementación del MIB.

Mientras tanto I mencionó:

“Pues [el asesor] no iba rápido al enseñarnos y si yo o alguno de los compañeros no entendía algo se detenía y nos explicaba hasta que nos quedaba claro. No se desesperaba ni se enojaba al explicarnos”

Con lo anterior me pude dar cuenta que el aprendizaje en los adultos se puede dar a partir del empeño que los asesores pongan hacia los Popolucas y viceversa, sin embargo este aprendizaje debe ser significativo y no memorístico independientemente de que el aprendizaje de los Popolucas se pueda dificultar por los problemas familiares, laborales o económicos que los distraigan de las actividades que contribuyen a su escolarización. Estos problemas no deben ocultar el problema real: la importancia de la formación del asesor para atender este sector de su alumnado.

Ospina (1999 citado por Duarte J., 2003) menciona que un ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación. La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma (Duarte, 2003).

Los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, plantean dos componentes que en todo ambiente educativo debe existir: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Y como desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de

solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social. Chaparro (1995: 2 citado por Duarte J., 2003) menciona que no se limitan a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se insta en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda respuesta educativa (Duarte, 2003).

Al preguntar al asesor M en torno a su relación con los estudiantes Popolucas contesto que:

“Si, de alguna forma teníamos que tratar bien a los alumnos para que recomendaran la sede...”

Cuestión que el asesor S confirma:

“Aunque uno diga que no debe involucrarse no siempre se puede lograr, la relación ante todo debe de ser de mucho respeto con los asistentes para evitar confusiones...”

Para el asesor E:

“Si se daba pero si se establecían límites y ante todo el respeto de mi parte hacia ellos y viceversa...”

Como se desprende de los testimonios anteriores, una adecuada relación maestro/alumno será un factor fundamental para el aprendizaje de los adultos sin el cual no podría llevarse a cabo. Es importante tener claro cuerpos teóricos, métodos, habilidades así como los aspectos emocionales que los motiven para iniciar, mantenerse o concluir una escolarización que les permita un cambio en todos los sentidos de su vida. En el caso de los Popolucas, su permanencia en los procesos

de escolarización depende en buena medida del interés y por ende de la motivación que logren generar los asesores.

El Popoluc F mencionó que el asesor lo motivaba para concluir su escolarización:

“Si nos decía que si le echábamos ganas llegaríamos a ser algo y si no estudiamos nunca vamos a aprender, nunca podemos entender más”

Esta situación fue confirmada por el Popoluc I:

“Me decía que le echara ganas que nos serviría de mucho más adelante y que al aprender le podríamos ayudar a los demás”

La motivación ocupa un lugar importante dentro de la escolarización de los adultos, ya que se genera un ambiente educativo de confianza que facilita el aprendizaje. Este elemento es importante para romper las barreras semánticas y psicológicas a las que se enfrentan los Popolucas y por tanto, es un elemento que incide en que estos grupos indígenas concluyan, o al menos permanezcan un mayor tiempo en el proceso de escolarización.

Dentro del MIB la motivación para el alumno no es una situación que no sea tomada en cuenta, sin embargo resulta insuficiente para los Popolucas dado que en los casos específicos que se tomaron en cuenta para esta investigación no se concluyó la escolarización argumentando básicamente, problemas de tiempo. Los asesores reconocen que no fue suficiente la motivación que generaron en los Popolucas teniendo como consecuencia el abandono de su escolarización.

En el ambiente educativo es importante un mayor énfasis afectivo pues será importante para el pensamiento del sujeto Popoluc teniendo como consecuencia una transformación y permanencia hasta el término de su escolarización.

En este sentido se les preguntó a los Popolucas cuál sería la utilidad de este aprendizaje en su vida cotidiana.

Como lo mencionó el Popoluc F:

“Me serviría para muchas cosas [...] para buscar otro trabajo y tener algo mejor. Nada más hice un examen que sería segundo de primaria”.

Confirmándolo el entrevistado I:

“Yo creo que si porque si al rato que tenga hijos yo les puedo ayudar a hacer la tarea”.

La utilidad que le darán los Popolucas a este nuevo aprendizaje lo visualizan como algo futuro que ubicarán en lo familiar y en lo laboral como lo enfatizaron durante los testimonios, sin embargo este aprendizaje puede ser utilizado en todos los aspectos de su vida diaria.

Uno de los aciertos que contempla el MIB es que se habla de contenidos específicos para determinada población indígena, sin embargo debido al desconocimiento que existe del mismo no es utilizado para fomentar una escolarización con una población determinada.

En cuanto a las barreras institucionales del MIB, el INEA si considera las estructurales debido a que la realización de los trámites tienden a ser accesibles en cuanto a la inscripción, los materiales, la aplicación de exámenes así como el costo y la entrega de calificaciones hacia la población indígena (en este caso de los Popolucas) por parte de los asesores. Sin embargo existe un desconocimiento total del MIB ya que al ser un modelo específico para población indígena no cuenta con una difusión en el medio urbano en donde se ubican dando paso a una escolarización mediante el MEVyT.

Por otra parte no considera las barreras psicológicas en las que se ven inmersos los Popolucas como se puede notar en los testimonios anteriores. También se habla de barreras lingüísticas en donde el desconocimiento de significados es una variable que incide para el abandono de su proceso de su escolarización. Dentro de esas

barreras se habla de barreras semánticas con respecto al aprendizaje, como se vio en los testimonios anteriores de los Popolucas, de manera implícita se espera un aprendizaje memorístico y no un aprendizaje significativo como me pudo percatar al realizar las entrevistas. Si bien los asesores realizan su labor con entusiasmo se ve reflejada su carencia de formación pedagógica debido, en parte, a la falta de una capacitación adecuada y constante que por norma el INEA establece, lo que lleva a que se realice su labor de manera empírica.

Además de lo anterior, la información recopilada con las entrevistas me permitió reconocer las deficiencias que presenta el MIB que a continuación se mencionan:

1. En primer lugar, como ya se ha señalado, el MIB deja de lado la disponibilidad que, en palabras de Knowles les permitirá desarrollar determinadas tareas mientras que el MEVyT nos habla del respeto a los tiempos, ritmos y espacios disponibles para llevar a cabo esta escolarización. En este sentido la información recibida mediante las entrevistas deja entrever que por cuestiones laborales no será posible asistir con frecuencia a las instalaciones del INEA debido a las amplias jornadas de trabajo que los Popolucas realizan.
2. A lo largo del segundo capítulo diversos autores mencionaban la importancia que tiene la motivación en la educación de los adultos sin embargo es otro aspecto que el MIB no contempla, dentro de ésta se habla de generar el deseo de competentes y colaborativos. Mientras Maslow (2003) mencionaba que la motivación también permitirá cubrir sus necesidades partiendo desde las sencillas hasta las más complejas, en este sentido se habla de las fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia y de autoestima situaciones que este modelo deja a un lado. Estas situaciones fueron fundamentadas con las respuestas de los asesores y los Popolucas que habían asistido por un periodo corto de tiempo a las asesorías del INEA, lo que evidencia que es de vital importancia que la población Popoluca se sienta en confianza y motivada durante su estancia en las asesorías.

3. Otra cuestión es el auto concepto y la actitud que se asume frente a la vida en general y, en específico frente a su escolarización, ya que como lo menciona Maslow el adulto tiene la necesidad de contar con una imagen positiva proyectándose hacia una persona exitosa, fuerte, capaz y competente, características de las que debe proveerlos la educación permitiéndoles lograr un prestigio social. Sin embargo esta cuestión no es tomada en cuenta dentro de este modelo.
4. Mientras tanto Mezirow con su teoría del aprendizaje transformacional hace un llamado a la reflexión que permitirá que los adultos interpreten sus experiencias de vida y a partir de que esas experiencias se convierten en situaciones significativas permitiéndoles un nuevo rol hacia una nueva perspectiva. Esta cuestión no es tomada en cuenta por parte del MIB, las respuestas de los asesores mencionan que sería mejor que se cuente con un aprendizaje significativo que sea de utilidad a lo largo de su vida y que no solo sea por cuestión memorística como afirman que sucede situación que se evidencia en los testimonios de los Popolucas, ya que no logran construir una nueva perspectiva de su rol en la sociedad a partir del conocimiento adquirido en el INEA.
5. Otra de las respuestas fue el desconocimiento del MIB por parte de los Popolucas ya que durante el tiempo que acudieron al INEA el aprendizaje fue mediante el MEVyT aunado a la falta de capacitación adecuada dirigida a los asesores implicados en este proceso.

Por todo lo anterior, llego a la conclusión de que el modelo es parcialmente pertinente para la escolarización de los Popolucas y que pueden darse una serie de sugerencias para su mejora, mismas que se desarrollan en el apartado final de este trabajo.

Sugerencias

La investigación en torno a las condiciones en que se han desarrollado los esfuerzos de los Popolucas para escolarizarse a través de los servicios del INEA evidencia que el modelo educativo empleado (MEVyT) responde relativamente a las necesidades de esta población ya que no considera suficientemente la disponibilidad de tiempo con que cuentan. Asimismo, no estimula la motivación de estos adultos por el estudio y en consecuencia, no logra modificar su actitud frente a él, ya que los Popolucas sólo valoran aquellos aprendizajes que les son inmediatamente útiles y por ende les reportan algún beneficio. Igualmente, el modelo no considera la necesidad de elevar el autoconcepto que este tipo de población tiene y que en muchos casos limita su participación en los procesos de enseñanza aprendizaje y les bloquea una mejor inserción social. Aunado a lo anterior, el modelo no parece impulsar la obtención de un conocimiento significativo para el adulto, por lo que en muchos casos los conocimientos obtenidos son mecánicos y aprendidos de memoria, lo que incide a su vez en la desmotivación de los adultos Popolucas por aprender.

Por otro lado, la investigación también evidencia problemas académico-operativos del propio INEA que inciden en las posibilidades de una escolarización exitosa de este grupo étnico: el desconocimiento que los Popolucas (incluso ya incorporados a los servicios del INEA) tienen de la existencia de un modelo específico para adultos bilingües, por un lado y la falta de formación pedagógica de los asesores que los atienden.

Por todo lo anterior, es necesario que dentro de la estructura del MIB se tomen cuenta las deficiencias ya mencionadas con la finalidad de generar una mejor relación entre el INEA y los Popolucas teniendo como consecuencia un mejor aprovechamiento y una mayor índice de población atendida. Por ello se sugiere que:

- El INEA realice campañas para lograr una mayor difusión de los distintos modelos con los que se puede escolarizar a los adultos, lo que permitiría a los adultos bilingües optar por el modelo que les sea más adecuado.

- El personal encargado explique a los aspirantes a ingresar al INEA cuáles son y en qué consisten los distintos modelos de escolarización y en consecuencia puedan elegir el que más se adecue a sus necesidades.
- El INEA realice una capacitación adecuada de sus asesores, como lo establece su normativa y no se trabaje con asesores, cuyo interés se reduce a cubrir un requisito (por ejemplo el servicio social) para algún objetivo específico.
- Para lograr que grupos como los Popolucas puedan incorporarse y permanecer en los servicios del INEA, sería conveniente, pensar en un sistema semipresencial con apoyo de las TIC's.
- Se establezcan convenios entre la empresa y el INEA que les permita iniciar o concluir su escolarización, en vez de que ésta se trunca por la falta de tiempo disponible para el estudio.

Conclusiones

Al término de esta investigación, se puede concluir que la pertinencia de los programas utilizados por el INEA es relativa por las siguientes cuestiones:

1. Los Popolucas que asistieron a su escolarización lo hicieron mediante el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y no el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB), el primero es un programa utilizado para población que no tiene como características ser indígena y emplear una segunda lengua, mientras que el segundo está diseñado para poblaciones indígenas, sin embargo durante su estancia en el INEA los Popolucas seleccionados no tuvieron conocimiento de que existía dicho programa;
2. La falta de capacitación adecuada de los asesores encargados de las asesorías en cuanto al conocimiento de los programas dirigidos a la población indígena, así como la falta de una preparación pedagógica que les permita contar con una mejor intervención ante este tipo de población;
3. La condición socioeconómica de los Popolucas que interfiere en su motivación para estudiar, ya que sólo muestran mayor interés si perciben que la escolarización les beneficie;
4. Por último, no hay una permanencia de mediano o largo plazo de los Popolucas en los servicios del INEA que les permita concluir satisfactoriamente su escolarización.

Referencias

- Aguirre, A., 2006. *Educación indígena. Panorama de la política lingüística: 1920-2006*. [En línea]
Disponible en: <http://www.uia.mx/web/files/didac/48.pdf>
[Último acceso: 18 05 2013].
- Bonte, P. & Izard, M., 1991. *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. Madrid: Ed. Akal.
- canalsolidario.org, 2007. *El zapatismo en Chiapas, perspectiva de 13 años*. [En línea]
Disponible en: <http://www.canalsolidario.org/noticia/el-zapatismo-en-chiapas-perspectiva-de-13-anos/8358>
[Último acceso: 15 05 2013].
- Carranza, M. G., 2003. *Los modelos de aprendizaje en el adulto: hacia un modelo constructivista*. México: UPN.
- Castro, J. d. D., 2011. *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México: INEA.
- Catemaco.info, 2014. [En línea]
Disponible en: <http://www.catemaco.info/s/soteapan/mapas.html>
[Último acceso: 15 06 2014].
- Cázares, M. Y., 2002. *Aprendizaje autodirigido en adultos: un modelo para su desarrollo*. México: Trillas.
- Cenoz, J. & Perales, J., 2000. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En: *Segundas lengua. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, p. 315.
- CESDER, 2002. *Educación para el medio rural*. México: Castillo .
- Chaparro, F., 1987. Panorama de la educación básica para adultos. Algunas consideraciones sobre su problemática y sobre acciones de innovación. En: *Educación Básica para Adultos. Experiencias y prospectiva en México*. México: OEA y CREFAL.
- CISE, 1989. Bilingüismo y metodología en la didáctica del segundo idioma. *Revista de ciencias de la Educación*, 25(97), pp. 325-343.
- Coll, C. y otros, 2007. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ.

Conevyt, 2012. *Conevyt*. [En línea]

Disponible en:

<http://www.ineaformate.conevyt.org.mx/images/stories/esquemacurricularmevyt.jpg>

[Último acceso: 17 11 2013].

Conevyt, 2012. *MEVyT*. [En línea]

Disponible en:

http://www.conevyt.org.mx/cursos/recursos/promo_mevyt/Con_frames/principal.html

[Último acceso: 15 11 2013].

Conevyt, 2012. *MEVyT*. [En línea]

Disponible en:

http://www.conevyt.org.mx/cursos/recursos/promo_mevyt/Con_frames/principal.html

[Último acceso: 11 06 2014].

Corona, S., 2008. *Fronteras Educativas. Comunidad virtual de la Educación*. [En línea]

Disponible en: www.sinectica.iteso.mx

[Último acceso: 20 11 2012].

Corona, S., 2008. *Fronteras Educativas. Comunidad Virtual de la Educación*. [En línea]

Disponible en :

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo003/SaraCoronaPolit_Sin.pdf

[Último acceso: 10 03 2013].

Czarny, G., 2008. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México : UPN.

De Agüero, M., 2000. Modelos y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), p. 31.

Duarte, J., 2003. Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* , Issue 29, pp. 97-113.

Escarbajal, A. & Sáez, J., 1998. *La educación de las personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

Flick, U., 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007. *Plan Nacional de Desarrollo*. [En línea]

Disponible en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>

[Último acceso: 22 11 2014].

Godínez, L. y Vázquez, V., 2003. Haciendo la vida: relaciones ambientales de género en torno a la cacería en una comunidad indígena del sureste veracruzano. *Redalyc*, julio, Issue 17, pp. 303-349.

Goets, J. P. y L. M. D., 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hernández, R., 2006. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

IEESA, 2012. *La Educación Básica en México en el Nuevo Milenio 2000-2011*. [En línea]

Disponible en:

[http://www.ieesa.org.mx/Datos/La Educacion en Mexico en el Nuevo Milenio 2000 a 2010.pdf](http://www.ieesa.org.mx/Datos/La_Educacion_en_Mexico_en_el_Nuevo_Milenio_2000_a_2010.pdf)

[Último acceso: 18 05 2013].

IJJ-UNAM, 2011. *Instituto de Investigaciones Jurídicas*. [En línea]

Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm>

[Último acceso: 03 09 2013].

INEA, 1981. La estructura programática del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En: *Decreto de creación del INEA*. México: INEA, p. 22.

INEA, 1996. *Educación para adultos*. México: INEA.

INEA, 2000. Declaración de México, diciembre 1979. En: *Antología. Lecturas para la Educación de los Adultos. Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997)*. México: Limusa, pp. 31-38.

INEA, 2004. Plan de Desarrollo para la Atención al Rezago Educativo en la Población Indígena. *Educación Intercultural Bilingüe*, 24 09.p. 17.

INEA, 2010. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [En línea]

Disponible en:

<http://www.inea.gob.mx/index.php/proyectosbc/pestoportunidadesbc/pestoprtreqases-orbc.html>

[Último acceso: 20 12 2013].

INEA, 2010. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [En línea]
Disponible en: <http://www.inea.gob.mx/index.php/portal-inea/informacion-institucional.html>
[Último acceso: 22 02 2012].

INEA, 2012. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [En línea]
Disponible en: <http://www.inea.gob.mx/index.php/portal-inea/informacion-institucional/art-evaluaciones-al-inea/art-evaluaciones-externas/ext-mevyt.html>
[Último acceso: 14 11 2013].

INEA, 2013. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. [En línea]
Disponible en: http://www.inea.gob.mx/images/stories/inea/modelo_mib_big.jpg
[Último acceso: 15 02 2014].

INEA, 2013. *Instituto Nacional para la Educación de los adultos*. [En línea]
Disponible en: <http://www.inea.gob.mx/index.php/educacionabc/eadulmevytindbc.html>
[Último acceso: 11 06 2014].

INEA, s.f. *Plan de Desarrollo para la Atención al Rezago Educativo en la Población Indígena*. [En línea]
Disponible en: http://200.77.230.9/plan_desarrollo_indigena.pdf
[Último acceso: 18 12 2013].

INEGI, 2010. *INEGI*. [En línea]
Disponible en:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1970/coah/ixcgpecoah70iii.pdf
[Último acceso: 28 05 2013].

INEGI, 2011. *Censos de población y vivienda*. [En línea]
Disponible en:
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu05&s=est&c=21774>
[Último acceso: 15 05 2013].

INEGI, 2013. *Censo de población y vivienda 2010*. [En línea]
Disponible en:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/ResultadosR/CPV/Default.aspx?texto=Ocozotepec>
[Último acceso: 14 06 2013].

Jelin, E., 2008. La vida cotidiana y los estilos de vida. En: *Historia General de América Latina VIII: América Latina desde 1930*. España: UNESCO.

Jiménez Ramírez, C., 1986. *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*. México: Ediciones El Caballito .

Lirón, Y., 2010. EL proceso de comunicación verbal y no verbal y su importancia en la educación infantil. Barreras en el proceso de comunicación en la vida adulta y técnicas para abordar una adecuada comunicación en el público.. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Mayo.2(15).

Martínez, J., 2004. *Inea*. [En línea]
Available at: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/D01.pdf
[Último acceso: 03 05 2013].

Mendoza, S. E., 2008. *La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas. Un quehacer para aprender*. [En línea]
Disponible en:
http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber5.pdf
[Último acceso: 15 11 2013].

Meneses Morales, E., 1986. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: CEE.

Ministerio de Educación, C. y. D., 2012. *Respuesta educativa desde el aula*. [En línea]
Disponible en:
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_respuesta_desde_el_aula.htm
[Último acceso: 28 05 2013].

Moreno, F., 2007. La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües. *Revista de educación*, Agosto, Issue 343, pp. 55-70.

Navarro, A., 2006. *Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. [En línea]
Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/3_educacion.htm
[Último acceso: 18 05 2013].

Noriega Chavez, M., 1996. *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. México: UPN.

Núñez Barboza, M., 2011. *El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender su propagación*. [En línea]
Disponible en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005->

[2/exploraciones1.pdf](#)

[Último acceso: 05 05 2013].

OCDE, 2005. *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. México: FCE.

OEA, 2012. [En línea]

Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf>

[Último acceso: 18 11 2013].

Palacios, I. M., 2002. Adquisición de segundas lengua. De la teoría a la práctica pedagógica.. En: *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. España: Ministerio de Educación, cultura y deporte, p. 184.

Ramírez, E., 2006. *La educación indígena en México*. México: UNAM.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E., 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, X., 2008. *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.

Ruiz Olabuenaga, J. I., 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sámano, M. Á., Durand, C. & Gómez, G., 2001. *Los acuerdo de San Andrés Larraínzar en el contexto de la declaración de los derechos de los puenlos americanos*. [En línea]

Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/1/12.pdf>

[Último acceso: 10 03 2013].

Sanchez, C., 1999. *Los pueblos indígenas en México: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI.

Schunk, D. H., 1997. *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación de México.

SEDESOL, 2010. [En línea]

Disponible en: http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/mision_y_vision

[Último acceso: 17 12 2013].

SEP-CGEIB, 2004. *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. [En línea]

Disponible en: www2.sepdf.gob.mx/info.../politicas_y_fundamentos_mod.pdf

[Último acceso: 02 10 2012].

Serrano, Á., Vázquez, V. & Montes, M., 2006. La pobreza indígena en dos comunidades de Veracruz. *Redalyc*, septiembre-diciembre, 13(38), pp. 201-224.

Silas, J. C., 2008. ¿Por qué Miriam si va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 14 11, 13(39), pp. 1255-1279.

Valenzuela, M. d. L., 1995. *Frente a la modernidad el olvido*. México: UPN.

Victorino, L. y Victor, A. C., 2010. *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?*. México: Tiempo de educar.

Anexos

Anexo 1

Instrumentos dirigidos a los Popolucas

Instrumento 1	Instrumento 2
<ol style="list-style-type: none">1. Al llegar a la ciudad de México ¿de quién recibiste apoyo? ¿Cómo fue?2. ¿Cuál es tu actividad laboral?3. Sabes lo que es el INEA4. Conoces la ubicación de los módulos5. ¿Tendrías algún interés por acudir al INEA?6. Los horarios que manejan son adecuados.	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuándo tú asistías a las asesorías, cómo te sentías entre tus compañeros?2. Respecto a los temas que maneja el libro, ¿consideras que las palabras eran entendibles? ¿en algún momento había alguna palabra que no entendías que hacías?3. ¿Cómo eran las condiciones del lugar en el que daban las asesorías (eran cómodos, amplios, adecuados, el mobiliario en qué condiciones estaba, había algún otro distractor)?4. Cuando estabas en casa, ¿le podías dedicar cierto tiempo al estudio? ¿Cómo era el ambiente (familia, hijos, tiempos, ruido)5. Tienes conocimiento de que existe un modelo especializado para los indígenas, ¿Cómo lo conociste?6. ¿Cuánto tiempo acudiste al INEA?7. ¿Cómo era la situación del

aprendizaje?, es decir, era de manera rápida y entendible o lenta y confusa, eran clases como tal y solo llegabas con tus dudas y te eran resueltas, había cierta presión al acercarse el tiempo de exámenes.

8. Dentro de los espacios había atención individual, crees que era la adecuada. ¿Qué te parecían los materiales, eran entendibles?
9. ¿Tú sientes que en algún momento los asesores te motivaban a seguir y cómo era?
10. Sentías que pertenecías al grupo o te sentías de alguna manera desplazado, ignorado... como era.
11. Piensas que este acercamiento al INEA tendrá algún enlace entre lo que haces cotidianamente, cuál sería la utilidad en tu vida diaria.
12. Tú como consideras que es la preparación con la que cuentan los asesores, es buena desde tu punto de vista.

Instrumentos dirigidos a los asesores del INEA

Instrumento 1	Instrumento 2
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué significa para ti ser asesor del INEA?2. ¿Cuáles fueron las razones por las que te interesaste en ser asesor?3. ¿Cuál es el tipo de población a la que atiendes?4. ¿Crees que las instalaciones donde se lleva a cabo el círculo de estudio es el adecuado? (material, espacio, mobiliario)5. ¿Cuál es la formación que recibes por parte de la institución? ¿cada cuánto tiempo recibes capacitación por parte del INEA?6. ¿Cuál es tu forma de trabajo?7. ¿Se ha presentado población indígena y de qué manera has resultado esta situación?8. ¿Cuáles fueron los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan los indígenas?9. Respecto a los materiales, ¿consideras que son adecuados para este tipo de población?10. ¿Consideras que los horarios son	<ol style="list-style-type: none">1. En cuanto a los trámites, ¿se les dificultaba el llenado de las solicitudes o les era fácil realizarla? ¿La inscripción como era? En cuanto a calificaciones, ¿después de cuánto tiempo las recibían? ¿Había algún costo extra?2. ¿Existía alguna relación entre los asistentes y tú?3. ¿Cuál era tu aportación pedagógica en este tipo de población?4. ¿Te dabas cuenta si los asistentes tenían hábitos de estudio?5. ¿Cuáles eran los problemas de aprendizaje que presentaban?6. ¿Cuál era tu visión como asesor?

los adecuados?

11. ¿Cuál es la materia que se les complicaba más? ¿de qué manera lo resolvías?
12. ¿Consideras adecuados los libros que se utilizan?
13. Si fuera necesario, ¿Qué cambios realizarías?

Anexo 2

Entrevistas a los Popolucas

Entrevista 1

Popoluca F

1. Al llegar a la ciudad de México ¿de quién recibiste apoyo? ¿Cómo fue?

Cuando yo llegue a la colonia vivía con mis hermanos quienes se habían venido antes que yo, así que a mí no me costó trabajo llegar y pude tener un lugar en donde vivir.

Tuve la oportunidad de estar en la casa de mis hermanos, ellos rentaban y en lo que yo pude conseguir trabajo no me tuve que preocupar por los gastos porque me apoyaron en todo, cuando ya conté con un empleo también contribuí a los gastos que se generaban. Al paso del tiempo, mi hermano regreso al pueblo y yo me quede para seguir trabajando y así ayudar a mi familia. Sin embargo conocí a mi pareja y nos fuimos a vivir juntos, después tuvimos a nuestro hijo

2. ¿Cuál es tu actividad laboral?

Me gusta trabajar y hacerlo bien, ahora soy el encargado de la fábrica en donde trabajo, llevo ya siete años. Me gusta mi trabajo, aunque si es cansado pero lo hago con gusto. Mi trabajo es desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde, de lunes a viernes y el sábado a las dos.

3. Sabes lo que es el INEA

Si es en donde les enseñan a los adultos, un tiempo acudí pero por mi horario de trabajo lo deje y no termine.

4. ¿Conoces la ubicación de los módulos? ¿Tendrías algún interés por acudir al INEA?

El modulo está muy cerca de mi casa también así que si me iba en la bici llegaba como en 5 minutos. No porque me da pena, se van a burlar de mí.

5. Los horarios que manejan son adecuados

Los horarios se acomodaban a mi horario de trabajo pero cuando tengo la necesidad de trabajar horas extras pues prefiero trabajar que ir.

Popoluca C

1. Al llegar a la ciudad de México ¿de quién recibiste apoyo? ¿Cómo fue?

Cuando yo llegue a vivir aquí, ya me había juntado con mi esposo y llegamos a vivir a la casa de F, él nos ayudaba, no pagábamos renta ni comida, porque no traíamos dinero ni teníamos un empleo todavía

2. ¿Cuál es tu actividad laboral?

Después de que trabaje en la fábrica como costurera encontré un trabajo mejor, trabajaba por las noches. Tengo una hija que se queda con su papa, entonces me puedo ir con la confianza de que él la cuida. Primero estuve en la fábrica de costura, después en la fábrica de plásticos y ahora estoy en una fábrica de ropa, mi labor es doblar la ropa y contar cuantas piezas hay, actualmente mi horario es de las ocho de la mañana a las cinco de la tarde, de lunes a viernes.

3. ¿Sabes lo que es el INEA?

Sí.

4. ¿Conoces la ubicación de los módulos? ¿Tendrías algún interés por acudir al INEA?

Si está cerca de donde vivo pero por el tiempo que no me alcanza, no puedo ir. Si me gustaría porque yo nada más estudie hasta sexto, y mi hija ahora ya va en sexto y creo que va a ver cosas en las que no le puedo ayudar pero yo todavía hablo como en mi pueblo entonces me va a dar pena, que tal si se burlan.

5. Los horarios que manejan son adecuados

A mí se me dificulta mucho y no porque no me interese sino porque me canso, no tengo tiempo... ahorita trabajo de las 8 a las 6 de la tarde, tengo una hora de comida y casi es cuando mi hija entra a la escuela, por las tardes a veces salgo a las 6 y otras hasta las 9. Por las noches hago de cenar o

hacer el quehacer así que si se me complica. Si se en dónde están las instalaciones pero no me da tiempo de ir, ya te dije porque.

Popoluca I

1. Al llegar a la ciudad de México ¿de quién recibiste apoyo? ¿Cómo fue?

“Yo llegue a la Ciudad de México lo hice a la casa de F, él es mi tío, trabajaba en mi pueblo en el campo, cuando llegue yo nada más traía lo de mi pasaje y poquita ropa, aquí mis tíos me apoyaron pues ellos me daban de comer, me dejaron quedarme en su casa mientras conseguía un trabajo.

2. ¿Cuál es tu actividad laboral?

Cuando llegue trabaje en la fábrica Belmont durante 3 años, trabajaba de la diez de la noche a las seis de la mañana; después me cambie de trabajo y estuve en un tortillería, trabajaba todos los días y descansaba cada quince días, ahora estoy otra vez en la fábrica de plásticos, trabajo de las seis de la mañana a las seis de la tarde.

3. Sabes lo que es el INEA

Sí, es en donde ayudan a los adultos como yo a terminar la escuela.

4. ¿Conoces la ubicación de los módulos? ¿tendrías algún interés por acudir?

Sí. Yo iba al INEA me gusto porque aprendía cosas que no sabía, en el pueblo yo no estudie porque ayudaba en el campo, entonces me invitaron y fui a ver, primero me daba pena porque yo no hablo como los demás, bueno si se pero hay cosas que no entendía y a veces me quedaba callado y con muchas dudas pero por pena no decía nada pero como no entendía bien pues tuve que preguntar.

5. Los horarios que manejan son adecuados

En mi trabajo tenía un horario accesible y asistía por las tardes a las clases.

Popoluca FL

1. Al llegar a la ciudad de México ¿de quién recibiste apoyo? ¿Cómo fue?

Cuando yo me vine del pueblo para acá, llegue a la casa de mi cuñado, lo hice porque ya tenía a mi hija y a mi mujer, si había trabajo pero me pagaban muy poco, casi no me alcanzaba para nada. Después de un tiempo me traje a mi esposa pero dejamos a mi hija con su abuelita en el pueblo en lo que comprábamos algunas cosas para poder rentar un cuarto y traérnosla

2. ¿Cuál es tu actividad laboral?

Desde que llegue aquí, he trabajado en la fábrica de plásticos, ya tengo como cinco años, yo trabajo de las dos de la tarde a las 10 de la noche, en las mañana estoy con mi hija y la llevo a la escuela, después me voy al trabajo.

3. Sabes lo que es el INEA

Si es donde le enseñan a los adultos.

4. ¿Conoces la ubicación de los módulos? ¿tendrías algún interés por acudir?

Si se en dónde están los lugares en donde dan clases para las personas grandes como yo pero no me gusta.

5. Los horarios que manejan son adecuados

No sé, no he ido a preguntar.

Popoluca A

1. Al llegar a la ciudad de México ¿de quién recibiste apoyo? ¿Cómo fue?

Yo trabajaba con un arquitecto pero como no podía cargar pesado me salí de trabajar y después de que me vine del pueblo llegue a la casa de mi hermana para trabajar en la fábrica, después de unos meses me traje a mi esposa y a mis dos hijos para que vivieran conmigo.

2. ¿Cuál es tu actividad laboral?

Antes de que llegara a la ciudad en el pueblo trabajaba con un arquitecto en la obra pero como no podía cargar pesado ya me vine para acá, ahora estoy en la fábrica, casi todos los que estamos ahí somos conocidos, unos somos hermanos, cuñados, primos y vecinos del mismo pueblo. Ya llevo como dos años ya trabajando, tengo poco tiempo.

3. Sabes lo que es el INEA

4. ¿Conoces la ubicación de los módulos? ¿tendrías algún interés por asistir?
Si se en donde están pero yo no quiero ir, no me interesa con que trabaje y tenga dinero para que coma mi familia y pagar mi renta es mejor que ir a las clases.
5. ¿Los horarios que manejan son adecuados?
Pues depende porque a veces tengo horas extras en mi trabajo y quizá si sean adecuados o me permitan asistir pero como no me gusta no tengo mucha información.

Entrevista 2

Popoluca F

1. ¿Cuándo tú asistías a las asesorías, como te sentías entre tus compañeros?
Éramos 3, me sentía bien... éramos del mismo pueblo.
2. Respecto a los temas que maneja el libro, ¿consideras que las palabras eran entendibles? ¿en algún momento había alguna palabra que no entendías que hacías?
Pues si no entendía alguna palabra le preguntaba a la señorita que impartía las asesorías y si me seguían quedando dudas le pedía a mi esposa que me ayudara.
3. ¿Cómo eran las condiciones del lugar en el que daban las asesorías (eran cómodos, amplios, adecuados, el mobiliario en qué condiciones estaba, había algún otro distractor)?
Era como una oficina, era chiquito, contaba con bancas ya estaban... creo que daban clases antes ahí.
4. Cuando estabas en casa, ¿le podías dedicar cierto tiempo al estudio? ¿Cómo era el ambiente (familia, hijos, tiempos, ruido)
Me ayudaba mi esposa a estudiar y le dedica una hora por lo mucho, si había tarea un poco más, cada que tenía asesorías, no era fácil porque luego te hablan que si esto que si aquello o que vaya algún lado.
5. Tienes conocimiento de que existe un modelo especializado para los indígenas, ¿Cómo lo conociste?
No sabía, no lo había escuchado. Yo nada más sabía del modelo normal.
6. ¿Cuánto tiempo acudiste al INEA?
Parece que tres meses más o menos, nada más hice un examen.
7. Como era la situación del aprendizaje, es decir, era de manera rápida y entendible o lenta y confusa, eran clases como tal y solo llegabas con tus dudas y te eran resueltas, había cierta presión al acercarse el tiempo de exámenes.

Había algunos temas que si estaban complicados pero si me explicaban las cosas.

8. Dentro de los espacios había atención individual, crees que era la adecuada. ¿Qué te parecían los materiales, eran entendibles?

Se esperaba, si alguno de nosotros no le entendía y me explicaba. Trabajábamos conforme a los temas del libro.

9. ¿Tú sientes que en algún momento los asesores te motivaban a seguir y cómo era?

Sí, nos decía que si le echábamos ganas llegaríamos a ser algo y si no estudiamos nunca vamos a aprender, nunca podemos entender más.

10. Sentías que pertenecías al grupo o te sentías de alguna manera desplazado, ignorado... como era.

Si, los que estábamos ahí éramos del mismo pueblo.

11. Piensas que este acercamiento al INEA tendrá algún enlace entre lo que haces cotidianamente, cuál sería la utilidad en tu vida diaria.

Me serviría para muchas cosas... para buscar otro trabajo y tener algo mejor. Nada más hice un examen que sería segundo de primaria.

12. Tú ¿cómo consideras que es la preparación con la que cuentan los asesores?, ¿es buena desde tu punto de vista?

Pues la señorita si sabía, había terminado todo... era contadora.

Popoluca I

1. ¿Cuándo tú asistías a las asesorías, como te sentías entre tus compañeros?

Bien porque éramos del mismo pueblo así que nos conocíamos

2. Respecto a los temas que maneja el libro, ¿consideras que las palabras eran entendibles? ¿en algún momento había alguna palabra que no entendías que hacías?

Si no entendí alguna palabra o algo... lo que fuera... preguntaba y me explicaba bien.

3. ¿Cómo eran las condiciones del lugar en el que daban las asesorías (eran cómodos, amplios, adecuados, el mobiliario en qué condiciones estaba, había algún otro distractor)?

Era un lugar no muy grande pero estaba en condiciones para poder tomar las asesorías, estaba iluminado, contaba con las mesas para los que asistíamos, en cuanto a ruidos pues si había algunas veces.

4. Cuando estabas en casa, ¿le podías dedicar cierto tiempo al estudio? ¿Cómo era el ambiente (familia, hijos, tiempos, ruido)

Un poco complicado porque en la casa si hay ruido y si no me hablaban para una cosa tenía que hacer otra pero cuando era posible pues si estudiaba una o dos horas, no tenía un horario establecido.

5. ¿Tienes conocimiento de que existe un modelo especializado para los indígenas? ¿Cómo lo conociste?

No... yo cuando iba aprendí con uno normal ni sabía que había uno así.

6. ¿Cuánto tiempo acudiste al INEA?

Como dos meses nada más, fue poco tiempo.

7. ¿Cómo era la situación del aprendizaje?, es decir, era de manera rápida y entendible o lenta y confusa, eran clases como tal y solo llegabas con tus dudas y te eran resueltas, ¿había cierta presión al acercarse el tiempo de exámenes?

Pues no iba rápido al enseñarnos y si yo o alguno de los compañeros no entendía algo se detenía y nos explicaba hasta que nos quedaba claro. No se desesperaba ni se enojaba al explicarnos.

8. Dentro de los espacios había atención individual, crees que era la adecuada. ¿Qué te parecían los materiales, eran entendibles?

Individual no pero si después de que explicaba algo a alguno de los que asistíamos y seguíamos sin entender se tomaba un poco de tiempo para ayudarnos.

9. ¿Tú sientes que en algún momento los asesores te motivaban a seguir y cómo era?

Sí, me decía que le echara ganas que nos serviría de mucho más adelante y que al aprender le podríamos ayudar a los demás.

10. ¿Sentías que pertenecías al grupo o te sentías de alguna manera desplazado, ignorado?... ¿cómo era?

Si porque éramos del mismo pueblo, trabajábamos en el mismo lugar y vivíamos cerca.

11. ¿Piensas que este acercamiento al INEA tendrá algún enlace entre lo que haces cotidianamente, cuál sería la utilidad en tu vida diaria?

Yo creo que si porque si al rato que tenga hijos yo les puedo ayudar a hacer la tarea.

12. ¿Tú como consideras que es la preparación con la que cuentan los asesores?, ¿es buena desde tu punto de vista?

Pues buena porque si saben, tienen paciencia con nosotros, nos enseñan bien.

Entrevistas dirigidas a los asesores

Entrevista 1

Asesor M

1. ¿Qué significa para ti ser asesor del INEA?

Es una labor muy importante para mí porque de esta manera ayudas a la sociedad a salir adelante en sus estudios.

2. ¿Cuáles fueron las razones por las que te interesaste en ser asesor?

Por medio de un cartel me entere que solicitaban asesores para poder hacer tu servicio social.

3. ¿Cuál es el tipo de población a la que atiendes?

En la mayoría son jóvenes menores de 25 años

4. ¿Crees que las instalaciones donde se lleva a cabo el círculo de estudio es el adecuado? (material, espacio, mobiliario)

En lo personal yo pienso que si son las adecuadas, las instalaciones son de una secundaria entonces aquí tenemos todo el material que se necesita.

5. ¿Cuál es la formación que recibes por parte de la institución? ¿cada cuánto tiempo recibes capacitación por parte del INEA?

No recibimos ningún tipo de curso o formación solo enseñamos con los conocimientos adquiridos en nuestras escuelas.

6. ¿Cuál es tu forma de trabajo?

Nos basamos en la guía que proporciona el INEA a los jóvenes para poder presentar su examen.

7. ¿Se ha presentado población indígena y de qué manera has resultado esta situación?

No hasta el momento no me ha tocado atender a nadie.

8. ¿Cuáles fueron los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan los indígenas?

9. Respecto a los materiales, ¿consideras que son adecuados para este tipo de población?
10. ¿consideras que los horarios son los adecuados?
Si, la mayoría de la gente que atendemos son trabajadores y el horario que manejamos son los sábados por lo cual nadie ha presentado ninguna queja por eso.
11. ¿Cuál es la materia que se les complicaba más? ¿de qué manera lo resolvías?
Sin duda Matemáticas era la materia más complicada para la gente, por tal motivo tomamos la medida de iniciar con un curso desde lo más básico de nivel primaria a forma de repaso.
12. ¿Consideras adecuados los libros que se utilizan?
Si las guías son de lo mejor que se puede tener en cuanto a material.
13. Si fuera necesario, ¿Qué cambios realizarías?
Meter más publicidad en cuanto al programa de INEA mucha gente que no tiene terminada la secundaria podría terminarlo con el programa pero no hay mucha publicidad en cuanto a los beneficios.

Asesor S

1. ¿Qué significa para ti ser asesor del INEA?
Significar el poder guiar a quien espera poder concluir un nivel educativo, que en la mayoría de los casos resulta una deuda personal.
2. ¿Cuáles fueron las razones por las que te interesaste en ser asesor?
Por incursionar en el campo de la educación para adultos.
3. ¿Cuál es el tipo de población a la que atiendes?
En su mayoría adultos de arriba de 30 años.
4. ¿Crees que las instalaciones donde se lleva a cabo el círculo de estudio es el adecuado? (material, espacio, mobiliario)
Si, los centros donde participo tienen buenas instalaciones.

5. ¿Cuál es la formación que recibes por parte de la institución? ¿cada cuánto tiempo recibes capacitación por parte del INEA?

Se nos capacita con un curso de inducción para conocer al INEA y la población con la que generalmente se trabaja. Y de ahí cada año se nos capacita.

6. ¿Cuál es tu forma de trabajo?

Círculos de estudio, sin embargo el hecho de que no todos los asesorados lleven las mismas materias requiere que se les apoye personalmente por lo que procuro dejar actividades y darme un tiempo con cada uno o en pequeños grupos por afinidad de módulos.

7. ¿Se ha presentado población indígena y de qué manera has resultado esta situación?

No, nunca he trabajado con ese tipo de población.

8. ¿Cuáles fueron los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan los indígenas?

Por lo que puedo inferir los problemas más comunes son las contextualizaciones de situación, no hay una afinidad con ellos.

9. Respecto a los materiales, ¿consideras que son adecuados para este tipo de población?

No, la verdad pienso que les falta ser más inclusivos.

10. ¿Consideras que los horarios son los adecuados?

Considero que existe la flexibilidad.

11. ¿Cuál es la materia que se les complicaba más? ¿de qué manera lo resolvías?

Operaciones avanzadas, buscando estrategias de enseñanza de las matemáticas, relacionando los problemas con cuestiones de la vida cotidiana.

12. ¿Consideras adecuados los libros que se utilizan?

Podrían ser mejores.

13. Si fuera necesario, ¿qué cambios realizarías?

Mayor inclusión en las situaciones didácticas.

Asesor E

1. ¿Qué significa para ti ser asesor del INEA?
Es una experiencia para bien mío y de las personas que quieren aprender
2. ¿Cuáles fueron las razones por las que te interesaste en ser asesor?
Para superación personal y poder ayudar a los alumnos
3. ¿Cuál es el tipo de población a la que atiendes?
Personas adultas entre 18 y 24 años
4. ¿Crees que las instalaciones donde se lleva a cabo el círculo de estudio es el adecuado? (material, espacio, mobiliario)
No, el espacio no era el adecuado y el material era insuficiente, algunas veces tenía que poner el material o hacer algunos escritos para pedir el material que me hacía falta.
Tenía que ajustarme a lo que teníamos cuando no se cubría el material necesario
5. ¿Cuál es la formación que recibes por parte de la institución? ¿cada cuánto tiempo recibes capacitación por parte del INEA?
Ninguna, solamente cuando había exámenes era cuando asistían los aplicadores. Ellos re decían que es lo que se tenía que hacer, como una guía
6. ¿Cuál es tu forma de trabajo?
Pues me baso a los temas del libro, preparo el tema y lo explico a los alumnos y se veo que no les quedo claro me detengo para explicárselos nuevamente y si en el caso de que ni así le entendieran pues ya les explicaba de manera individual.
7. ¿Se ha presentado población indígena y de qué manera has resultado esta situación?
No, era gente de la colonia
8. ¿Por qué crees que no acudía este tipo de población?

Porque no se la da difusión, considero que es importante hacer énfasis respecto a que existen módulos de acuerdo a las necesidades que se requieren

9. ¿Cuáles fueron los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan los indígenas?

No he tenido la oportunidad de trabajar con este tipo de población

10. ¿Consideras que los horarios son los adecuados?

Las asesorías se dan de lunes a viernes, dos horas. No son suficientes porque si alguno tenía dudas en lo que yo lo apoyaba, no podía dejarlos así.

11. ¿Cuál es la materia que se les complicaba más? ¿de qué manera lo resolvías?

Operaciones avanzadas, como ya lo mencione les brindaba cierto tiempo para aclararles dudas.

12. ¿Consideras adecuados los libros que se utilizan?

Los contenidos no dependen, lo importante es el empeño que cada uno le pone. No sirve de nada que cuente con bastante información si no les interesa.

13. Si fuera necesario, ¿Qué cambios realizarías?

Mas material para poder trabajar, que se les entrega más rápido su certificado, tarda alrededor de tres meses

Entrevista 2

Asesor M

1. En cuanto a los trámites, ¿se les dificultaba el llenado de las solicitudes o les era fácil realizarla? ¿La inscripción como era? En cuanto a calificaciones, ¿después de cuánto tiempo las recibían? ¿Había algún costo extra?
Era fácil realizar los trámites solo teníamos que llenar algunos formatos con datos personales, en cuanto a las calificaciones teníamos que esperar 15 días para saber y no tenían ningún costo.
2. ¿Existía alguna relación afectiva entre los asistentes y tú?
Si de alguna forma teníamos que tratar bien a los alumnos para que recomendaran la sede.
3. ¿Cuál era tu aportación pedagógica en este tipo de población?
Era enseñarles a leer a los adultos que aún no tenían el conocimiento
4. ¿Te dabas cuenta si los asistentes tenían hábitos de estudio?
Si, cuando iniciamos una clase se hacía un repaso de la clase anterior, entonces allí nos dábamos cuenta quien si repasaba sus apuntes y quién no.
5. ¿Cuáles eran los problemas de aprendizaje que presentaban?
A mi parecer como ya eran adultos, su problema era el tiempo que le dedicaba al estudio ya no podían dedicarle el tiempo necesario.
6. ¿Cuál era tu visión como asesor?
Seguir aportando mis conocimientos a las personas que por diversas cuestiones no pudieron aprender en su debido tiempo la educación básica.

Asesor S

1. En cuanto a los trámites, ¿se les dificultaba el llenado de las solicitudes o les era fácil realizarla? ¿La inscripción como era? En cuanto a calificaciones, ¿después de cuánto tiempo las recibían? ¿Había algún costo extra?
En ese sentido yo les daba todo el apoyo, en las primeras ocasiones si se les dificultaba pero a medida que van realizando los exámenes se van

familiarizando con esta situación. Por otra parte durante las aplicaciones acude personal capacitado para este tipo de funciones.

2. ¿Existía alguna relación afectiva entre los asistentes y tú?

Aunque uno diga que no debe involucrarse no siempre se puede lograr, la relación ante todo debe de ser de mucho respeto con los asistentes para evitar confusiones

3. ¿Cuál era tu aportación pedagógica en este tipo de población?

Buscar una relación entre lo que aprenden y que pueda ser utilizado durante su vida diaria ya sea laboral o familiar

4. ¿Te dabas cuenta si los asistentes tenían hábitos de estudio?

En algunos casos si los había pero no en todos debidos a su actividad laboral, muchas veces no se los permite así como las actividades familiares que tienen. Era claro cuando tenían estos hábitos porque al iniciar otra clase en la que el tema continuaba había cierta participación.

5. ¿Cuáles eran los problemas de aprendizaje que presentaban?

Las técnicas que cada quien tenía para estudiar, en algunos casos el aprendizaje lo hacían de manera memorística entonces cuando eso sucedía y se les cambiaba por decirlo así algún procedimiento se les complicaba.

6. ¿Cuál era tu visión como asesor?

Generar en los adultos un aprendizaje generado por el interés que le toma cada uno tomando en cuenta sus habilidades y también no dejar de lado sus deficiencias y así poder fortalecerlas.

Asesor E

1. En cuanto a los trámites, ¿se les dificultaba el llenado de las solicitudes o les era fácil realizarla? ¿la inscripción como era? En cuanto a calificaciones, ¿después de cuánto tiempo las recibían? ¿Había algún costo extra?

Junto con los aplicadores se hacían los tramites, en lo que yo podía apoyarlos lo hacía para que no fuera un pretexto para que no asistieran. No hay ningún costo para exámenes o inscripciones. Las inscripciones son fáciles, solamente

se les pide la documentación necesaria como el acta o dependiendo del nivel que quisieran cursar se les pedía el certificado.

Las calificaciones llegaban cada dos o tres meses, nos tardaban en llegar.

Llegaban los aplicadores para decirnos quien acredita y quien no

2. ¿Existía alguna relación afectiva entre los asistentes y tú?

Si se daba pero si se establecían límites y ante todo el respeto de mi parte hacia ello y viceversa.

3. ¿Cuál era tu aportación pedagógica en este tipo de población?

Que se establezca una relación entre lo que aprenden y su vida laboral que pueda reflejarse en un futuro y que les permita un desarrollo en todos los ámbitos de su vida.

4. ¿Te dabas cuenta si los asistentes tenían hábitos de estudio?

Si había cierto tiempo para estudiar, quien quiere estudiar lo hace y al que no le interesa y lo hace solo por cubrir algún requisito también se ve reflejado.

5. ¿Cuáles eran los problemas de aprendizaje que presentaban?

En algunos les costaba un poco de trabajo que se les quedaran las cosas pero considero que tiene que ver con las actividades que realizan. Es lógico que si tienen algún problema económico o familiar no podrá toda la atención a las asesorías.

6. ¿Cuál era tu visión como asesor?

Que contaran con un aprendizaje que les servirá en un futuro, que cumplieran con la meta que se plantearon al llegar al INEA.