



Universidad de Quintana Roo

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS

Alfabetización para adultos mayas de La Esperanza, Quintana Roo. Problemas y propuestas resolutivas

TESIS

Para obtener el grado de

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA APLICADA

Presenta

Samantha López Hernández

Director de tesis

Mtro. Ever Marcelino Canul Góngora

Codirector

Dr. Jesús José Lizama Quijano



Chetumal, Quintana Roo, México. Febrero 2020



Universidad de Quintana Roo

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICO ADMINISTRATIVA

Alfabetización para adultos mayas de La Esperanza, Quintana Roo. Problemas y propuestas resolutorias

Presenta

Samantha López Hernández

Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de asesoría y aprobado como
requisito para obtener el título de Maestría en Antropología Aplicada

Aprobada por

COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TRABAJO DE TESIS:

Director


Mtro. Ever Marcelino Canul Góngora


Codirector


Dr. Jesús José Lizama Quijano

Lector


Mtro. Julio Teddy García Miranda

Lectora


Mtra. Xóchitl Ballesteros Pérez

Lectora


Mtra. Dalia Elizabeth Ceh Chan

Lectora


Dra. Bonnie Lucía Campos Cámara



Chetumal, Quintana Roo, Febrero 2020

Dedicatoria y Agradecimientos

Dedicada especialmente a la población de la localidad de La Esperanza, a la cual también debo las gracias por permitirme conocer su espacio y vida cotidiana tan viva en su lengua maya, así como la colaboración armónica que siempre hubo.

Este trabajo es principalmente por y para las personas de tan bella comunidad.

Índice

Introducción.....	8
1. Elementos para comprender la alfabetización para adultos en México.....	14
1.1 Los inicios de la educación para adultos en el país.....	14
1.2 Estudios sobre la alfabetización para adultos en México.....	20
1.3 Apuntes conceptuales.....	26
2. El rezago educativo en comunidades indígenas de Quintana Roo y su atención institucional en el México actual.....	36
2.1 Panorama del rezago educativo en México y Quintana Roo.....	36
2.2 El Instituto de Educación para Jóvenes y Adultos (IEEA) y su alfabetización bilingüe en Quintana Roo	39
2.3 Políticas y acuerdos que enmarcan al IEEA en cuanto a la alfabetización bilingüe	41
2.4 El funcionamiento oficial del IEEA en Quintana Roo.....	48
2.5 El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo MIB (Modelo Indígena Bilingüe).....	55
2.6 El desafío con las lenguas indígenas.....	61
3. La localidad de La Esperanza y la intervención del IEEA.....	68
3.1 La Esperanza.....	68
3.1.1 Conociendo la comunidad.....	74
3.1.2 Los adultos de La Esperanza	84
3.1.3 La lengua maya.....	87
3.2 El IEEA alfabetizando mayahablantes de La Esperanza.....	90
3.2.1 Los intermediarios del IEEA.....	90
3.2.2 La intervención del IEEA en La Esperanza.....	97

4. Alfabetización y lengua maya para los adultos de La Esperanza.....	105
4.1 Importancia de la lengua maya: ¿Es necesario leerla y escribirla?	106
4.2 Percepciones sobre la lengua y la alfabetización bilingüe.....	108
4.3 Propuestas para la mejora en la educación para adultos de La Esperanza.....	119
4.3.1 Propuesta de proyecto “Estudiar en la vida adulta. Concientización y difusión del modelo educativo indígena-bilingüe para adultos mayahablantes a través del teatro”	122
Consideraciones finales.....	134
Bibliografía.....	144
Anexos.....	148

Índice de tablas, esquemas, mapas e imágenes

Mapa 1. Lenguas de México.....	20
Mapa 2. Estado de Quintana Roo.....	37
Tabla 1. Rezago educativo 2015.....	46
Imagen 1. Presupuesto INEA.....	49
Esquema 1. Estructura orgánica IEEA.....	50
Tabla 2. Analfabetismo en Quintana Roo	52
Tabla 3. Entregable y meta de la línea de acción 8.....	57
Tabla 4. Figuras participantes en el MEVyT Indígena Bilingüe.....	58
Tabla 5. Técnicos y Asesores MEVyT MIB Quintana Roo.....	59
Tabla 6. Población de 15 y más años por grupo de edad y su distribución porcentual según condición de alfabetismo y sexo Q. Roo.....	62
Tabla 7. Indicadores de los objetivos del desarrollo del milenio.....	63
Imagen 2. Imagen satelital de La Esperanza.....	69
Tabla 8. Datos seleccionados sobre la población de La Esperanza.....	70
Imagen 3. Carretera a La Esperanza.....	74
Imagen 4. Cementerio La Esperanza.....	75
Imagen 5. Información de SINTRA sobre la reconstrucción de algunos espacios en La Esperanza.	76
Imagen 6. Nueva cancha de usos múltiples en el parque de La Esperanza.....	76
Imagen 7. Viviendas tradicionales de La Esperanza.....	77
Imagen 8. Primaria Andrés Quintana Roo.....	78
Imagen 9. Centro de Salud La Esperanza.....	78
Imagen 10. Croquis de La Esperanza, propiedad del centro de salud.	79
Imagen 11. Boceto del nuevo croquis de La Esperanza.....	80
Imagen 12. Criadero de tepezcuintles.....	81
Imagen 13. Habitante de La Esperanza.....	82
Imagen 14. Colectivo Chujuk Táan.....	83
Imagen 15. Bacheando la carretera de La Esperanza.....	84

Imagen 16. Maizal de la región.....	86
Imagen 17. Mujer maya desgranando.....	87
Imagen 18. Casa maya tradicional.....	89
Esquema 2. Figuras participativas del MIB en José María Morelos Octubre 2018.....	91
Imagen 19. Personal del IEEA José María Morelos y algunos educandos recibiendo certificado de estudios.....	93
Tabla 9. Educandos del MIB La Esperanza.....	98
Imagen 20. Gorras del IEEA para familia de educando.	100
Imagen 21. Mujer aprendiendo a escribir con MEVyT MIB.....	101
Imagen 22. Encuesta independiente sobre alfabetización en La Esperanza.	102
Imagen 23. Mural Naturaleza de La Esperanza.....	139
Imagen 24. Mural-Croquis La Esperanza.....	140
Imagen 25. Frase 1.....	141
Imagen 26. Frase 2.....	141
Imagen 27. Frase 3.....	142

Introducción

El analfabetismo en adultos que hablan una lengua indígena, ha sido atendido institucionalmente desde finales de los años 80 en México por parte del INEA (Instituto Nacional de Educación para Jóvenes y Adultos), y desde el 2005 por parte del IEEA Quintana Roo (Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos); sin embargo, sigue sin tener los resultados esperados.

Para las localidades indígenas, como es el caso de La Esperanza, en Quintana Roo, se otorga la opción de cursar el Modelo Indígena Bilingüe (MIB), con este se alfabetiza primero en lengua maya y luego en español. Pero enseñar a leer y escribir en su lengua materna (indígena) solo se utiliza como medio para culminar la educación básica en español. A pesar de los esfuerzos por generar resultados benéficos en esta educación, los adultos indígenas continúan siendo quienes más aparecen en las estadísticas de rezago educativo en el país. La localidad de La Esperanza es un ejemplo de ello.

Esta tesis se interesó en conocer a fondo el fenómeno de dicha educación para adultos y su impacto en la localidad de La Esperanza, con lo que se estableció una serie de propuestas para mejorar la alfabetización bilingüe, que conste de una enseñanza de la lectoescritura y todo el proceso de educación básica en maya, y optativamente también en español, tomando como eje principal la importancia de su cultura y su lengua maya.

La Esperanza es una comunidad bilingüe, todos son hablantes de lengua maya, y la mayoría de maya y español. En ella se ha implementado el MIB, sin embargo, las personas en rezago educativo no muestran suficiente interés por ingresar a este modelo, y tampoco hay potenciales asesores que deseen enseñar en él. Por una parte, esto se debe a que las personas están prefiriendo abandonar su idioma y aprender español.

No obstante, también se detectaron anomalías por parte del IEEA en los modos de operar esta intervención educativa, pues al conocer el panorama completo de su ejecución, se fueron encontrando algunas causas que competen a fallas en la implementación de este programa.

Por lo anterior, esta tesis se orientó en investigar a fondo los resultados de la implementación del MIB en La Esperanza, las dificultades de la implementación del programa para atraer a la población meta, y en detectar los factores socioculturales que influyen en el desinterés de los adultos de esta localidad por alfabetizarse en su lengua materna.

En este sentido, el objetivo principal de esta investigación fue generar acciones y propuestas teórico-metodológicas que permiten la resolución de los problemas de alfabetización bilingüe para adultos en La Esperanza, Quintana Roo. Para lo cual, se realizó un diagnóstico general sobre la intervención del IEEA a través del Modelo educativo Indígena Bilingüe (MIB) en el municipio de José María Morelos y, particularmente, en la localidad de La Esperanza. De este modo, se elaboraron propuestas que dan solución a los problemas de alfabetización en esta comunidad con actividades comunitarias y de integración social, realizando, en virtud de ello, la promoción de la importancia de leer y escribir en lengua maya a través de murales que responden a sus intereses culturales y que buscan crear conciencia de dicha importancia.

Para abordar este tema tan complejo, hubo que guiarse por un método cualitativo que permitió la inmersión suficiente al tema social implicado, pues así se obtuvieron respuestas a partir de la interpretación de la realidad de los sujetos que forman parte del fenómeno de estudio, pues esta metodología tiene la facultad de acercarse y registrar las percepciones de los actores sociales, ya que “los métodos cualitativos privilegian el estudio interpretativo de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción” (Castro, R., 1996), y es en esto que destacan los hallazgos efectuados del trabajo aquí presente, pues se ha profundizado en lo que los

sujetos viven y hacen con su idioma, para conocer la percepción que tienen de su lengua materna, y así dar cuenta de cómo ello ha incidido en el tema de la educación para adultos.

Cabe destacar que el método de Investigación-Acción-Participante fue la base sobre la cual se realizó este estudio, pues comenzó con un sumergimiento activo en el ámbito documental y reflexivo mientras se observaba el fenómeno de estudio y, de este modo, se participó en movimiento con la comunidad.

Es entonces cuando la etnografía juega un papel imprescindible, pues en el registro de la descripción densa y la interpretación profunda se lograron establecer las características que envuelven al fenómeno que representa la lengua marginada en un entorno donde se lucha por su rescate. En esta tesis se ha visualizado el espacio en conjunto con los comportamientos de los actores sociales mientras hablan, prestando atención a los contextos en los cuales utilizan la lengua maya y el español. Así, se pudo identificar, con el apoyo de la palabra escrita del diario de campo, la preferencia de los individuos por ser alfabetizados de una u otra manera, cuáles son sus razones, dónde viven, cómo son sus hogares, qué comen, qué hacen, en qué creen, qué parecen desear.

Lo anterior ha sido acompañado por entrevistas a distintos actores inmersos en este problema, tanto a quienes trabajan en la institución, como a los receptores del programa. El objetivo de las entrevistas ha sido reconstruir e interpretar uno o varios relatos sobre la vida del entrevistado, con el fin de ilustrar sus fuentes de sentido y significado (Pujadas, 2000). Además, se ha prestado especial atención en lo que respecta a la condición educativa de los educandos y sus implicaciones en su vida cotidiana, en su historia, pues en éstos se encuentran algunas señales que pueden explicar la situación actual del fenómeno a nivel más local e individual.

Asimismo, el estudio se apoyó con la realización de una encuesta a personas de 15 años y más de la localidad, a partir de una muestra representativa de la población total de jóvenes y adultos. La finalidad fue comparar los datos que el INEGI tiene con los obtenidos en este trabajo, con la añadidura de opciones relacionadas a las causas de la situación educativa de estas personas.

Para realizar las encuestas, se contó con el apoyo de jóvenes voluntarios mayahablantes de la comunidad, como una especie de trueque por apoyarlos en una actividad que ellos realizaron para su comunidad: tapar baches de la carretera. Esta participación se expone en el capítulo tercero. Lo interesante, pensando en términos metodológicos, es la manera como los investigadores podemos encontrar formas de llegar a nuestro objetivo sobre el mismo trabajo de campo, sin tanta teoría detrás. El modo en el que se llega a estos jóvenes podría ser ubicado dentro del método de “bola de nieve”, pues es por conocidos de la localidad que esta información sobre sus acciones se da a conocer y, entonces, personalmente me dirijo a buscarlos y ofrecer mi ayuda.

El involucrarse en las actividades de interés de una comunidad, siempre y cuando no haya algún problema debido a sus ideas culturales, por lo general resulta positivo para poder dejar en ellos una buena impresión y, de este modo, comenzar a crear lazos que permitan un mejor desarrollo de nuestro interés como antropólogos aplicados.

Por el lado institucional, el método de bola de nieve también fue empleado, de tal manera que se consigue cierto acompañamiento por parte del personal del IEEA; se asistió a eventos tales como entrega de certificaciones a alumnos del municipio de José María Morelos, o a los mismos trabajadores de la institución por las capacitaciones que se les brindan, pero también a eventos de vinculación en los que el IEEA promueve la alfabetización a través de asociaciones y otros institutos como parte de su campaña educativa.

Regresando a la población meta, también se realizó una reunión en la cual se hizo, a través de una lluvia de ideas, en la que participaron jóvenes y adultos (con o sin educación formal), se generaron propuestas de solución en cuanto al tema del rezago educativo; de tal manera que se propuso en esta reunión la presentación de obras de teatro que concientizaran a la población sobre la importancia de alfabetizarse, primero en su lengua, y luego en español. Para esto se buscó que jóvenes de la telesecundaria del lugar participaran como actores.

Finalmente, se destaca una estrategia metodológica de generación de actividades comunitarias, en la que se elaboró un croquis-mural con el apoyo de algunos adultos de la comunidad, para ubicar y escribir en maya los sitios representativos del lugar, además de escribir algunas frases sobre a la importancia de leer y escribir en maya. Estas actividades se describen en el transcurso de este documento, y con mayor detalle en cuanto a la actividad de campo, en los “Informes de Campo I y II”¹ (López, S. 2019), publicados en línea para su libre consulta.

Esta tesis se ha dividido en cuatro capítulos. El primero está enfocado a proporcionar elementos que permiten conocer el fenómeno de la alfabetización en la actualidad, de tal manera que se describe la historia de su desarrollo en el país, se ofrecen datos estadísticos y, también, se expone un marco conceptual que sirve de apoyo para el tratamiento del tema de esta investigación.

En el segundo capítulo, se detalla el panorama del rezago educativo en el país y particularmente en el estado de Quintana Roo, así como su atención por parte del IEEA, tomando en cuenta los acuerdos y políticas concernientes, así como su funcionamiento oficial. Asimismo,

¹ Para la consulta y descarga de los Informes de Campo, visite los siguientes enlaces:
<http://trailerologa.blogspot.com/2019/10/este-documento-es-el-primer-informe-del.html> y
<http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>

se explica el Modelo Indígena Bilingüe y las dificultades que esta educación tiene en relación a la diversidad lingüística de México.

El tercer capítulo reseña el espacio al que se enfoca esta tesis: La Esperanza. Se divide en dos partes: la primera, el conocimiento de la cultura y vida cotidiana en la comunidad, particularmente de los adultos y su lengua maya; y la segunda, la intervención operativa del IEEA, revelando los primeros acercamientos en cuanto al interés de los adultos por alfabetizarse, en especial con el Modelo Indígena Bilingüe.

En el capítulo cuatro, se reflexiona la importancia de leer y escribir en lengua maya, así como de las percepciones sobre la alfabetización y su relación con la importancia de la lengua en esta comunidad. Posteriormente, se enfatizan las mayores problemáticas de la educación para adultos en La Esperanza, y se dan propuestas para mejorar esta situación.

En el último apartado, se manifiestan algunas consideraciones y recomendaciones finales para una educación para adultos desde un enfoque intercultural. Además, se expone como ejemplo una actividad artística generada en la comunidad con la finalidad de concientizar sobre la importancia de alfabetizarse en lengua maya, esto respondiendo a la generación de estrategias que parten desde el respeto y empoderamiento de su lengua y cultura.

1. ELEMENTOS PARA COMPRENDER LA ALFABETIZACIÓN PARA ADULTOS EN MÉXICO

En este capítulo se presentan los antecedentes de la educación para adultos en México, comenzando con una exposición general de lo que serían sus inicios, para después abordar el interés específico en la población adulta, haciendo hincapié en el asunto de la diversidad lingüística, que ha significado, desde el comienzo, un gran reto para el Estado. Asimismo, se dan a conocer algunos estudios que se han realizado sobre el tema y que ayudan, en gran medida, a la realización de este documento. Seguidamente se presenta un marco conceptual que permite la comprensión y manejo del fenómeno a tratar.

1.1 Los inicios de la educación para adultos en el país

El tema de la educación en México trae consigo una historia que se remonta desde la época prehispánica, pero es hasta después de la conquista española cuando, debido a los cambios evidentes en la organización y gobernabilidad de la Nueva España, el saber leer y escribir se consideró necesario; sin embargo, eran los escribanos quienes tenían y se encargaban de las actividades que requirieran dichas habilidades.

En la colonia, con toda la diversidad lingüística en el país, algunos documentos oficiales emitidos institucionalmente se escribían en la lengua materna de las personas que los requerían; estos documentos eran redactados por escribanos que conocían su idioma, pues durante la colonia, la forma de gobierno creó instancias especiales para indígenas. Así, las Repúblicas de Indios fueron un espacio en el que la lengua mantenía su vigencia y por ello es que se pueden observar actualmente documentos coloniales escritos en lenguas indígenas. Esta práctica se cancela con la

independencia de México, en el siglo XIX. En otras palabras, durante la época colonial, la lengua indígena poseía una clasificación de lengua oficial, si quisiéramos catalogarla de esta manera. Pero poco a poco, el contexto sociopolítico de este territorio, se asemejaba más al modelo europeo, y con el paso de los años, comunicarse (hablar, leer, escribir) en español iba transformándose en una necesidad fundamental.

Sin embargo, ya en el siguiente siglo, con la guerra de independencia en México, se eliminaron las Leyes de Indias, que fueron las utilizadas durante la colonia para los indígenas, sobre todo en cuanto a la tenencia de sus territorios. Pero, como María Bertely explica, en el siglo XIX, con los conflictos entre conservadores y liberales y los primeros esfuerzos para consolidar un Estado nacional mexicano, la situación educativa tomó un camino específico en las escuelas, desde las de educación básica hasta las de arte, pues a pesar de una mayor diversidad de estudios que ofrecían, no había cabida para los indígenas (Bertely, 2014), pues no había nada allí que estuviera construido con base en su forma de concebir la realidad y que significara lo suficiente para ellos.

Con el triunfo de los liberales, se eliminó el término “indio” de los documentos oficiales existentes desde 1824 hasta 1917 (Bertely, 2014). El siglo XIX, caracterizado por promover la propiedad privada y poner en venta los bienes de la Iglesia, mostró también la existencia de conflictos ideológicos, pues muchas localidades rurales se opusieron a la castellanización.

Sin embargo, esta situación va dando un cambio rápido, pues, como Bertely señala, al final de ese siglo, la industrialización aceleró el proceso de cambio en la forma de vida en el país y las concepciones del trabajo, pues con estas maneras de laborar, las escuelas fueron en aumento, ya que los diferentes tipos de oficios lo ameritaba (Bertely, 2014). A pesar de ello, en las comunidades rurales, que eran mayormente habitadas por indígenas, las personas no dejaron del todo sus actividades tradicionales y costumbres de labor, pues trabajar la tierra, sembrarla, cosechar, y criar

algunas especies domésticas, continuaron siendo fundamentales para el desarrollo de la economía nacional.

De cualquier manera, las escuelas ya eran, para entonces, una entidad necesaria para todas las personas; no obstante, se comenzó a pensar de manera clasista debido a las situaciones de diferencia de desarrollo de los distintos pueblos y ciudades del país, entonces, durante el gobierno de Porfirio Díaz, se propuso jerarquizar y diferenciar a las escuelas por clase, siendo las de “primera clase” ubicadas en algunas capitales con mayor desarrollo, universidades e institutos de arte, y las de “segunda” y “tercera” clase, se abrieron en zonas periféricas, proporcionándoles a estas últimas, un presupuesto muy bajo (Bertely, 2014)

Es hasta la década de 1920 cuando la educación se concibió como una necesidad para la población del territorio mexicano, pues recientemente había concluido la lucha armada revolucionaria, y la economía del país estaba muy débil, por lo que en esta década se intentaron reconstruir los aspectos socioeconómicos y educativos del país. Es entonces cuando José Vasconcelos fue nombrado secretario de Instrucción Pública, con Álvaro Obregón como presidente de México. Fue Vasconcelos quien creó la primera reforma educativa, con la que garantizaba educación para todos en lengua castellana, incluso para hablantes de otra lengua. En este sentido, en esa época México era reconocido, de alguna manera, como un país multicultural, pero su interés era construir una comunidad nacional, que tuviera un vínculo identitario, por ello generalizar la lengua castellana como la única posible de ser hablada en el país, resultaba ser un elemento fundamental para la construcción de dicha comunidad nacional. Esta idea proviene del siglo XIX, pues se trataba de una copia del modelo europeo cuya finalidad era la de un “Estado-Nación” que permitiera unificar a las personas dentro de un territorio nacional, de tal manera que a través de la identificación de elementos nacionales (como la historia, o los “símbolos patrios”) se fortaleciera

el país para un desarrollo copiado del modelo occidental, pero dio como consecuencia el que los pueblos indígenas fueran nuevamente sometidos, y que esta condición continúe en la actualidad. Al respecto, Gabriela Olguín apunta que dicho modelo de Estado-nación en el siglo XIX “supuso el despojo de los recursos y derechos de los pueblos indígenas que la corona española les reconocía, es decir, del desconocimiento de los derechos de autodeterminación limitada que la metrópoli española reconocía a los pueblos indígenas” (2001: 1083).

Vasconcelos propuso una idea sobre “la raza cósmica”, con la que el mestizaje se interpretaba como núcleo de la identidad mexicana, la cual se basó en tres elementos fundamentales: “Un país que profesara la fe católica, que hablara la lengua castellana y tuviera una cultura hispana y latina.” (Olguín, 2001:5), lo cual suponía un proceso de homogenización, en el que Vasconcelos planteaba que la población indígena desapareciera y la población blanca fuera absorbida. Gabriela Olguín señala que

“[...] en realidad en su discurso expone prejuicios raciales en contra de la población indígena, así también las lenguas indígenas deberían desaparecer o considerarse de menor importancia, al igual que la lengua, el resto de la producción cultural indígena fue en general valorizada marginalmente, las tradiciones culturales indígenas fueron consideradas poco o nada valiosas, haciendo así resaltar el reconocimiento de la superioridad de la herencia cultural hispana.” (Olguín, 2001:5)

Esta idea provocó que los indígenas fueran vistos como personas no-civilizadas, siendo la aculturación un proceso óptimo para “civilizarlos”, y una manera efectiva de lograrlo fue a través del aprendizaje del idioma español. Lázaro Cárdenas, durante su gobierno, fue de la misma idea al afirmar que “debemos mexicanizar a los indios, en vez de indianizar a México” (Olguín 2001), lo que manifiesta la eliminación de las identidades de los pueblos indígenas, de tal manera que el ingreso a la escuela es lo que se vio como una apropiada solución para cumplir la meta mexicanizante.

Durante la década de 1930, se identificó a las personas mayores de quince años como la población que urgía educar por sus altos índices de analfabetismo y su requerimiento de ser alfabetizados por las exigencias laborales, así que, a quienes trabajaban, se les obligaba a asistir a escuelas nocturnas, pues de no hacerlo perderían su empleo (Universia México, 2013). Cabe destacar que la población con mayores índices de analfabetismo, era la indígena.

Como el problema era persistente, se creó, en 1948, la Dirección General de Alfabetización. Aun así, para 1975, en México todavía había más de un millón de adultos analfabetos, por lo que se intentó revertir la situación con una política pública de educación para adultos. Se creó el Sistema de Escuela Abierta con Centro de Acreditación de Estudios y apoyos de orientación y guía para la culminación de los estudios (Universia México, 2013). Cinco años más tarde nació el INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos), se elaboró el Plan Nacional de Educación para Adultos (PNEA) y se constituyó el Sistema Nacional de Adultos (SNEA). En los años posteriores, se han ido creando Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), con el objetivo de descentralizar el programa.

Para ese entonces, en México aún se trataba de una educación homogenizante en idioma español. La situación comenzó a cambiar apenas en 1992, cuando México se definió como país pluricultural, y cuatro años más tarde el INEA diseñó actividades educativas con un enfoque de “educación para la vida”, lo que permitió que los adultos eligieran su proceso educativo de acuerdo a sus intereses y necesidades culturales. Luego, en el 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, con el propósito de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos (incluyendo la educación de adultos), y la educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos (Schmelkes et al.,2009: 258-259).

No obstante, el INEA realiza, desde 1984, proyectos de alfabetización para adultos indígenas, atendiendo las especificidades lingüísticas de los diversos grupos, y “para 1987 se inicia formalmente el Proyecto de Alfabetización a Comunidades Indígenas con 16 grupos étnicos en nueve entidades del país, y se elaboran materiales en estas 16 lenguas y/o variantes lingüísticas.” (Schmelkes et al., 2009:261).

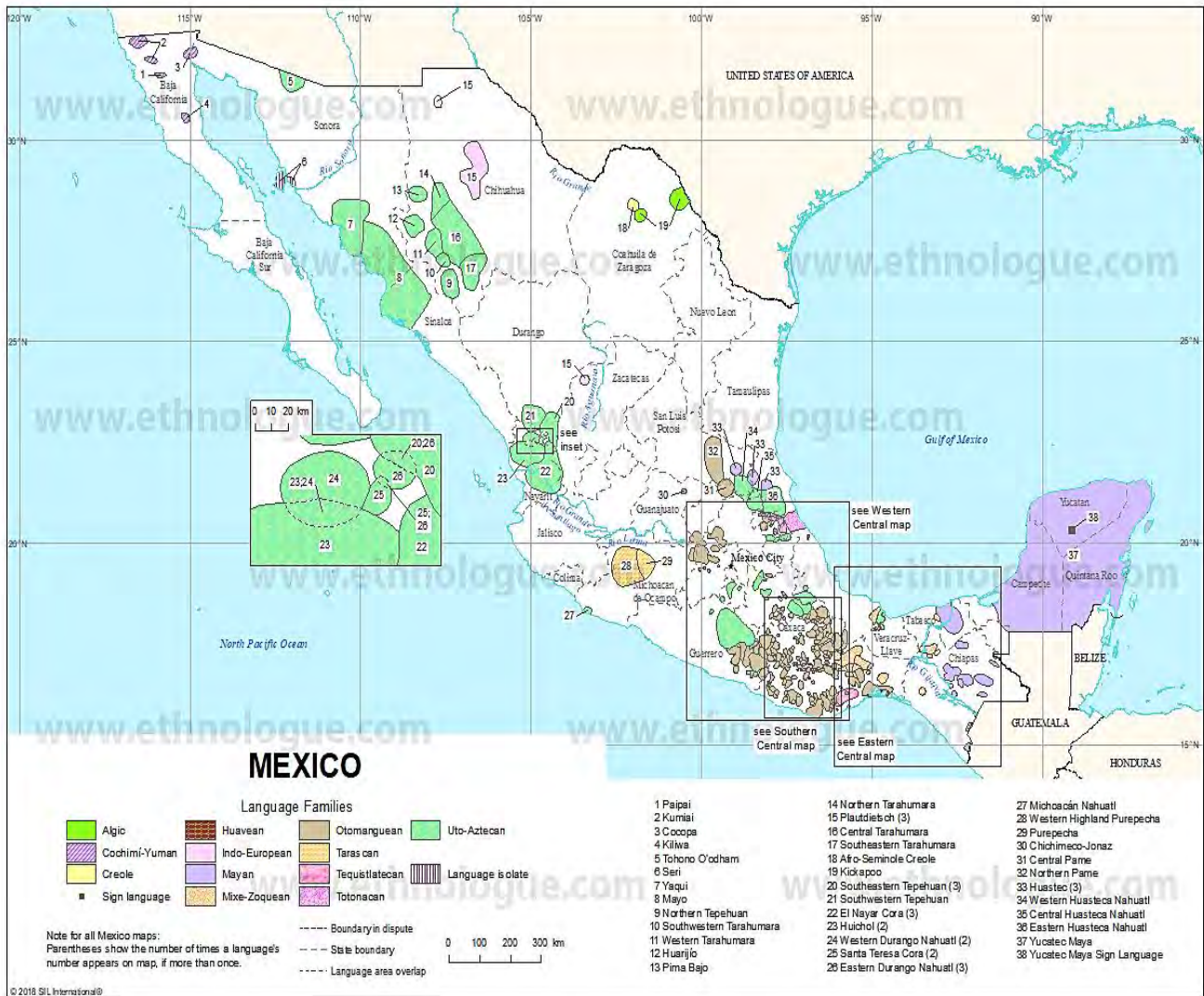
Posteriormente, en el 2002, se creó el MEVyT Indígena Bilingüe (Modelo Educación para la vida y el trabajo), con la finalidad de alfabetizar en lengua indígena y en español, es decir, enseñar a leer y escribir en la lengua materna del adulto en rezago educativo; o sea que, si su lengua materna es maya, se enseñaría primero a leer y escribir en maya, y luego en español. En cuanto a este modelo, Schmelkes y otras describen que:

El proceso de creación de la propuesta MEVyT Indígena Bilingüe inició en 2002 en el marco del proyecto Puentes al Futuro, cuyo principal objetivo era “desarrollar y aplicar un programa de alfabetización básica y alfabetización tecnológica tendente a mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades más marginadas del país, con un enfoque de fortalecimiento intercultural y lingüístico, vinculado a otras opciones educativas para la vida y el trabajo (Schmelkes et al., 2009: 261).

El MEVyT MIB (Modelo Indígena Bilingüe) ha ido generando material para las diferentes lenguas indígenas de México. Hasta la fecha, los materiales de este modelo están en 62 lenguas indígenas, y se ha implementado en los estados de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Cd. México, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán” (INEA, 2014).

Para tener una idea de las dimensiones de complejidad lingüística a las que el INEA se enfrenta, a continuación se presenta un mapa con las diferentes lenguas en México:

Mapa 1. Lenguas en México



Fuente: Ethnologue. *Mexico*, en <https://www.ethnologue.com/map/MX>

1.2 Estudios sobre la alfabetización para adultos en México

Sobre la alfabetización para adultos en México, algunas investigadoras han analizado de manera general la política respectiva; no obstante, en cuanto al modelo específico de educación bilingüe para adultos mayahablantes, existen pocos estudios.

Una de las investigadoras que ha trabajado el tema es Carola Conde Bonfil, con su trabajo “La educación de adultos vista como política pública”; dicho documento se destaca debido a que,

de manera concisa, expone un diagnóstico que “sigue la metodología de análisis de una política pública y esboza los principales elementos de las diferentes fases en que se desarrolla (surgimiento, formulación, implantación y evaluación)” (Conde, 1998:3). La relevancia de considerarla para esta investigación, es porque el primer capítulo de esta tesis tiene por objetivo la exposición y reflexión sobre el programa del IIEEA; el estudio de Carola llega hasta los años 90 y lo aborda a nivel nacional. A pesar de esto, al hacer una comparación con las conclusiones, en las cuales dice “que esta política ha tenido poca incidencia sobre el rezago educativo y que su contribución parece ser más bien discursiva y legitimadora” (Conde, 1998:3), se aprecia una gran similitud con lo que se visualiza en el escenario que esta tesis presenta.

Las afirmaciones anteriores también las comparte Sylvia Schmelkes que, junto con Guadalupe Águila y María de los Ángeles Núñez, elaboraron un trabajo muy completo para la UNESCO (Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas), en el que se realiza una descripción histórica detallada sobre la alfabetización para adultos en comunidades indígenas; asimismo, elaboraron un estudio específico en la península de Yucatán donde se atiende a adultos mayahablantes,² titulado “Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México”, en el que señalan las consideraciones que tuvo el MIB para proponerse con un enfoque funcional, como parte de un modelo educativo para la vida y el trabajo. Asimismo, exponen que:

Los textos de uso social identificados en las comunidades o municipios mayas estaban en su mayoría en español. Para incorporarlos al paquete modular se tradujeron al maya, respetando el formato y adaptando dichos textos a la forma de expresión del maya. Así, se recuperan las formas reverenciales o de respeto de la lengua maya.

La presentación de la diversidad de textos en el material cuenta con diferentes intenciones: (a) facilitar el aprendizaje y uso de la lengua escrita; (b) mostrar la factibilidad del uso social de la lengua maya escrita; y (c) facilitar el manejo de estos textos en otros espacios de su vida cotidiana y en otra lengua. Entre los documentos presentados están materiales de uso oficial en lengua maya, como puede ser un acta de nacimiento o una credencial de elector, situación importante porque permite a los adultos ver como realidad lo que el marco jurídico nacional establece, es decir, el uso de las lenguas indígenas escritas para los trámites públicos u oficiales. (Schmelkes et al., 2009:266-267)

² Dicha región corresponde precisamente a la zona donde se encuentra la localidad de La Esperanza.

De hecho, las autoras mencionan que, al hacer los materiales, muchos de los participantes del proyecto, así como personal del INEA mismo, dudaban “que la lengua maya pudiera utilizarse en documentos oficiales” y que “no tenía capacidad productiva para nombrar los objetos de la cultura moderna y para expresar ideas y conceptos el mundo actual” (Schmelkes et al., 2009:273).

A lo anterior, se suma otro tipo de problemáticas que las investigadoras detectan, y que también forma parte de lo que he considerado debe ser atendido con urgencia: la falta del uso público del maya escrito. Enfatizan que “un proceso de alfabetización de esta naturaleza, para tener éxito pleno, tiene que estar acompañado de una política lingüística que estimule el uso público de la lengua y que multiplique la producción de textos de diferente tipo en esta lengua.” (Schmelkes et al., 2009: 275).

El programa del INEA debe priorizar dicho señalamiento. Es necesario difundir la importancia de la lengua materna, pues el aprendizaje de la lectoescritura será más eficiente y exitoso si primero se realiza en la lengua a la que pertenecen los códigos de vida de los que en ella participan; después de esto podría irse adentrando, paulatinamente, al español.

Por otra parte, la deserción de los estudiantes es uno de los problemas más notables en el campo educativo. Al respecto, existe un trabajo de María Madrazo y Juan Velasco, titulado “Cultura y Educación de adultos: la deserción del proceso de alfabetización en la Coordinación de Zona Toluca en el Estado de México”, en el que reflexionan sobre esta situación en un sitio específico donde atienden a diferentes sectores de la población como “indígenas, urbano marginados, rurales, semi-rurales y conurbados” (Madrazo y Velasco, 2011:143); el método etnográfico ha sido el principal instrumento empleado por los autores para obtener los datos necesarios.

Uno de sus hallazgos significativos es que las personas más vulnerables y con mayor deserción eran los adultos de 45 años o más, pues en su mayoría se encuentran imposibilitados para seguir un ritmo de aprendizaje constante, “quejándose de dolores musculares, reumatismos, falta de visión, cansancio o agotamiento permanente” (Madrazo y Velasco, 2011:146). Estos puntos son importantes de tomar en cuenta en la investigación aquí presento.

Madrazo y Velasco concluyen, entre otras cosas, que aunque los lineamientos, objetivos y metas se encuentren establecidos idealmente, la manera de operar el programa puede interpretarse con ambigüedad, y queda al criterio tanto de las autoridades educativas como del personal educativo; asimismo, cuestionan hasta dónde es congruente el discurso con la acción (Madrazo y Velasco, 2011:149); sin embargo, en realidad, el discurso sí es congruente con la acción en la mayoría de los casos. Es decir, sí corresponde en cuanto a los términos y conceptos generales que se utilizan en los documentos oficiales del INEA, pues son estructuras de operación que se basan en situaciones y contextos generales, dando lugar a una libertad operativa a los agentes que accionan directamente.

Se trata, pues, de una estrategia lingüística que hace permisivas ciertas prácticas educativas, que pueden ser o no positivas para los educandos. Por ejemplo, al establecer las normas sobre el material educativo que debe ser pertinente a su cultura, falta pensar en que la cultura maya, en la actualidad, cambia de una comunidad a otra; además, no todos los mayas viven en comunidades rurales, esto sin contar los diversos conflictos internos de cada localidad, que provocan, entre otras cosas, división significativa de sus intereses, de lo que desean aprender y de lo que la cultura maya significa para ellos.

Para poder profundizar y distinguir las especificidades de cada sociedad, y de esta manera aplicar una alfabetización efectiva en comunidades indígenas, es necesario tomar en cuenta algunas

reflexiones sobre el sitio específico de aplicación del programa. Para lograrlo, siempre resulta de gran apoyo una guía que oriente a preguntarnos sobre las condiciones de alfabetismo en un lugar, como es el caso del manual para el asesor que Patricia Pérez Gómez, Maricela Rocha Jaime y Adriana Leticia Bautista Vargas publican para el INEA, llamado “La alfabetización inicial”. En él se presentan ejercicios sobre la manera de entender los problemas de analfabetismo, y fomenta la apertura de la cosmovisión de quien enseña para que pueda tener una comprensión objetiva de la situación de los adultos en rezago, así como la importancia del diálogo y de que los mismos educandos puedan extender su percepción acerca del contexto y necesidad de saber leer y escribir, pensando en el analfabetismo sin prejuicios y como una labor que no depende de uno mismo, sino que es un fenómeno social del que todos deberíamos tomar algo de responsabilidad.

Los anteriores autores y textos descritos han sido fundamentales para esta tesis, pues orientan hacia los fines y propuestas para resolver los obstáculos que el IIEEA tiene para alfabetizar en su modalidad bilingüe a los adultos de La Esperanza. No obstante, hay algunos detalles mínimos que se deben reflexionar mejor. En el caso de Carola Conde, aunque realiza un buen diagnóstico de la política pública, no profundiza en los problemas que causan los modelos educativos específicos con los que el IIEEA alfabetiza, y tampoco hace alguna referencia particular en la educación para los adultos con lengua materna indígena, lo cual resulta un factor determinante para que en ciertos lugares funcione mejor que en otros. Sin embargo, sus aportes son útiles para lo que concierne al análisis de la política en su creación, a la vez que ofrece un panorama general de los primeros años de la ejecución del programa.

En esta perspectiva, el problema es subsanado en el trabajo de Schmelkes, Águila y Núñez, que se enfoca en el programa del IIEEA en una zona maya, y aunque es un trabajo muy completo, al tratarse de un programa gubernamental se centra más sobre cómo trabajan los ejecutores (lo cual

es fundamental, pues son los responsables de llevarlo a cabo), que en la percepción de la población a quien va destinado. Si bien detectan esta misma falla en el IEEA, no realizan un diagnóstico desde la perspectiva de quienes reciben la alfabetización.

Madrazo y Velasco hacen un estudio más cercano a los receptores de este modelo educativo, centrando su trabajo en una sola coordinación de zona del INEA. Aunque su investigación es más cercana a los educandos, sigue enfocándose a quienes operan el programa, lo cual reafirma los defectos del sistema, pero no permite una solución estructural que incluya el punto de vista de los educandos. En este sentido, su ensayo resulta de gran apoyo para conocer las similitudes y diferencias entre regiones determinadas, aunque no aporta lo suficiente en cuanto al trabajo etnográfico que realizaron con los estudiantes.

Finalmente, sobresale el enfoque de la población meta que rescata la guía de Pérez, Rocha y Bautista que, como ya se ha descrito, permite reflexionar sobre las condiciones socioculturales de los educandos, lo cual es un gran acierto para que los asesores sean capacitados con esta orientación. Esta guía también debería contemplar la relación que un asesor tiene con el personal del IEEA, mencionando roles, deberes y derechos, pues no se trata de una tarea que realice de manera solitaria.

Es este punto en lo que la presente tesis se encauza prioritariamente, es decir, en lo que la población de destino percibe de este programa, y en las propuestas que tendrían para sus casos particulares pues, como se afirmó antes, las culturas indígenas difieren incluso dentro de una misma variante dialectal, por lo cual la realización de un estudio centrado en una región más específica puede tener mayor incidencia para mejorar el sistema.

1.3 Apuntes conceptuales

Para la realización de este trabajo fue necesario realizar un planteamiento conceptual que orientara el problema que pretende abordarse y, así, encontrar una solución compatible con todo el universo cultural de la situación en que se intervino. En este caso, se trata de un contexto indígena en el cual se educa a los adultos de una localidad mayense, por tal motivo, fue indispensable analizar y desarrollar la investigación desde el enfoque de la antropología educativa, tomando como variables la cultura y la educación intercultural.

La antropología educativa pretende ser “un acercamiento reflexivo a la realidad humana a modo de instrumento teórico para abordar con sustancialidad y sentido la tarea educativa” (Bermejo, 2016: 50), esta realidad humana está demarcada por una cultura compartida. En este sentido, la cultura se trata de una realidad social delimitada por la identificación de significados interpretados colectivamente. La localidad de La Esperanza es una comunidad mayera;³ todos sus habitantes hablan la lengua maya, por lo que puede decirse que esta lengua les genera un conjunto de significados que representa una realidad colectiva a través de un acervo de códigos que la comunidad interpreta del mismo modo, y que varía de los sonidos lingüísticos que significan para el español. Además, esta sociedad es rural, principalmente campesina, las costumbres y rituales de su vida cotidiana simbolizan una realidad que puede variar para otras sociedades.

Pero cada sociedad está compuesta por seres individuales que elaboran su propia interpretación de la realidad, a partir de lo que su entorno y su vida diaria les han proporcionado; han sido influenciados por las interpretaciones de otros seres humanos que les rodean, con quienes

³ Es un adjetivo con el que, entre personas dentro de la cultura maya, se identifica a quienes hablan maya como lengua materna, aunque a veces también se utiliza, de manera coloquial, para referirse a alguien que habla mucho en esta lengua.

comparten ciertos símbolos pues, como Geertz apunta, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (1987:20), y esta “urdimbre” es la cultura.

A pesar de que existe una larga discusión sobre el concepto de “cultura” en el campo de la antropología, para los fines de esta investigación, se ha tomado desde la perspectiva semiótica propuesta por Geertz, ya que el estudio de una sociedad con características tan particulares como las de un pueblo indígena (La Esperanza), específicamente enfocado hacia los adultos, requiere una búsqueda profunda del entramado de significación que puede estar representando la educación para adultos en dicho entorno, pues la cultura es precisamente el contexto en el cual los individuos llegan a significar algo y es, además, parte de una búsqueda etnográfica que realiza el investigador en la comunidad de interés.

La cultura, entonces, comprende un conjunto de interpretaciones compartidas por una sociedad, sin olvidar que “no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible” (Geertz, 1987:20), o sea que hubo que fijarse en el entorno en donde los individuos interactúan, y sus formas de significar, pero no quiere decir que cada uno de estos elementos sea la cultura.

Es, entonces, en esta “urdimbre” de significación, en la que la antropología educativa propone enfocar al ejercicio de la educación, considerando que debe implementarse de acuerdo a las necesidades de los diferentes grupos sociales, ya que el ser humano, al ser “educable”, es un individuo que aprende a vivir desde que nace, y para aprender se va educando, pero para educarse necesita precisamente estar en un contexto donde va a significar su entorno. Hay que entender “educable” como adjetivo de un individuo que tiene las capacidades para desarrollar conocimientos, los cuales forman parte de su continuo significar en su vida cotidiana.

La antropología educativa pretende dar cuenta de que la educación debe ser un ejercicio integral para el desarrollo de los seres humanos, que les permita una adquisición de saberes suficientes para su vida. Pero para que esta educación funcione es fundamental realizar un estudio profundo del ser humano, siendo la cultura el núcleo que debe analizarse para poder orientar la educación dependiendo de las interpretaciones que los seres humanos compartan en un espacio determinado; este espacio no es necesariamente físico, sino que hay que entenderlo como un espacio de significación.

Lo anterior es importante para adentrarse en el tema de la educación para adultos mayas, ya que comparten espacios de significación respectivos a su edad y conocimientos de una cultura ancestral. En este caso, el espacio es evidentemente físico (una comunidad delimitada), sin embargo, para lograr entender el problema educativo para este sector de la población, se observaron las necesidades culturales de estas personas, y el modo de intervención educativa existente, pensando que su cultura no está determinada únicamente por el espacio físico compartido.

Pensando precisamente desde esta óptica cultural, se visualizó un elemento primordial en el problema a tratar: la población meta es adulta y es maya. Debemos recordar que la educación para adultos proporcionada por el INEA va dirigida a personas mayores a 15 años, y es necesario aquí explicar por qué se cataloga de esta manera.

Desde el inicio del programa del INEA, la población analfabeta ha estado concentrada mayoritariamente en zonas rurales e indígenas, en las que las personas comienzan a trabajar desde muy temprana edad, muchas veces desde la infancia (cinco a siete años), pero más que nada a partir de los 15 años. Esta característica no ha cambiado por completo, pues en zonas indígenas es muy común ver a jóvenes trabajando a esta edad. Para el Estado, esta característica supone un indicador que lo orienta a proporcionar herramientas a la población que labora. Es decir, si desde los quince

años se detecta a un gran número de jóvenes económicamente activos, el Estado les ofrece la educación básica para que se les facilite el ingreso a distintos tipos de trabajo que pueden ser mejor remunerados con dichos conocimientos.

Sin embargo, como se señaló, esta población habla maya como lengua materna. En México, la antropología educativa ha sido trabajada casi exclusivamente en la esfera de la educación indígena, que ha sido orientada, en las últimas décadas, con la perspectiva de la educación intercultural. Esto quizá se deba a que las culturas originarias contienen elementos muy específicos que permiten categorizarlas con facilidad, aunque en realidad no debiera ser así, pues gracias a esta delimitación es que dichas culturas siguen siendo tratadas de manera excluyente.

Con respecto a lo anterior, el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo en su modalidad Indígena Bilingüe, es el instrumento con el que el IEEA educa a la población mayahablante de Quintana Roo, y tiene, precisamente, como eje fundamental, el que la alfabetización sea “intercultural”. La educación intercultural es la otra variable con la que esta tesis trabaja.

La lucha por una educación pertinente e inclusiva en México conlleva una exhaustiva reflexión en cuanto a la variedad lingüística-cultural de los sujetos a quienes pretende intervenir. Se sabe que en éste y otros países existe una inmensidad de culturas y lenguas diferentes, lo que ha llevado a algunos países a tomar postura al respecto, describiéndose como “multiculturales” “pluriculturales” o “interculturales”.

Estas tres determinaciones se refieren a la diversidad cultural, sin embargo, la multiculturalidad es únicamente descriptiva, afirma la existencia de múltiples culturas, mientras que la pluriculturalidad, además de afirmar este hecho, también las contempla en sus particularidades históricas y conviviendo dentro de un mismo territorio; la interculturalidad, por su

parte, comprende una conceptualización mucho más compleja, es la meta a la que quiere llegarse, pues ahí no solo se reconoce cada cultura y sus interacciones, sino que dentro de dichas interacciones pretende que haya, además de respeto y reconocimiento, un aprendizaje constante que fomente la relación retroactiva entre todos los individuos y sus cosmovisiones.

La interculturalidad contempla cualidades de conocimientos e interacciones sociales que deberían ser rigurosamente analizados para su implementación en el sistema educativo mexicano. Al respecto, Catherine Walsh nos ofrece una definición de interculturalidad que puede ayudar a comprender su importancia para la educación, pues, más que de un simple contacto entre culturas, se trata de:

[...] un intercambio que se establece en términos equitativos. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2010:4).

Siguiendo a Walsh, la interculturalidad pretende romper la imposición de unas culturas sobre otras, dejar atrás la explotación y castigo a la diferencia que caracteriza a nuestra historia. Al respecto, Sylvia Schmelkes apunta que “tenemos que aceptar que en realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se generan entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe una realidad simplemente multicultural” (Schmelkes, 2001:1-2).

Por lo anterior, la interculturalidad propone una relación distinta, en donde haya equidad en todas las interacciones de las diferentes culturas; por ello es necesario llevarla al ámbito educativo, en donde, pese a que la política educativa para indígenas en México establece que debe ser

“bilingüe e intercultural”, no lo es. La mayor parte de la población indígena no sabe leer ni escribir en su lengua materna, y en español aún hay muchos adultos en rezago educativo. Esto indica que dicha política, o está fracasando, o no está operando como debiere.

No obstante, pareciera haber un salto de la interculturalidad a su relación con la educación para indígenas. En México, esta relación se ha teorizado en abundancia, y no es interés de este trabajo profundizar en esta discusión, pero al menos sí mencionar por qué en México (y otros países) la educación intercultural se ha limitado y dirigido hacia los indígenas.

El interés por educar a los indígenas en México surge, de nueva cuenta, después de la Revolución, porque, como se mencionó anteriormente, hubo una necesidad de crear una identidad nacional (Estado-nación), lo cual se complicó por la diversidad cultural en todo su territorio. Es entonces cuando la escuela tomó importancia como el vehículo primordial para transmitir valores y conductas a la población heterogénea. En este contexto, surgieron dos propuestas: educar en castellano directamente, o educar en lengua indígena y luego en castellano, lo que no cambió es la finalidad castellanizante que implicaba la extinción de las culturas originarias. Posteriormente, la educación indígena en México dirigió su mirada al enriquecimiento identitario de estas culturas, por lo que surgió una educación “bilingüe bicultural”,⁴ que tampoco funcionó, porque la educación escolarizada era propuesta conceptualmente desde las interpretaciones e intereses de un nuevo Estado neoliberal, sin considerar que la educación debía partir desde la misma realidad indígena, desde los mismos sujetos de las diversas culturas.

⁴ El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México se impulsó con la institucionalización de la atención a estas comunidades y el interés por integrarlas al llamado “desarrollo nacional”, con prácticas avasalladoras a su cultura y a su lengua materna. En 1963, se aprueba el uso de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, creándose para ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la SEP (Bello Domínguez, 2009).

Para combatir esta situación en una localidad indígena mayense, debe repensarse el concepto de educación que va a girar en torno a la cultura, pues, como Jesús Lizama apunta:

Educar es, en teoría, desarrollar las potencialidades del hombre, hacerlo capaz de integrarse al mundo que le rodea, a las situaciones concretas en que ese mundo se desarrolla tanto en los aspectos económicos como en los culturales, sociales, políticos y demás. Sin embargo, entre los mayas la educación formal no conlleva actualmente –ni históricamente lo ha hecho– la realización plena del ser humano. Ha sido un elemento que ha estado presente en diversos momentos de su devenir y que ha coadyuvado, en muchos casos, a su marginación y a su descaracterización étnica, pues ha sido ajeno al mundo de vida del individuo y, además, ha sido impartido por medio de códigos gnoseológicos diferentes al propio (Lizama, 2008:12).

Lo que ocurre con la educación es que, a partir de ella, pueden comunicarse las normas sociales a quienes conviven en un determinado entorno. Estas normas se transmiten desde el enfoque de quien ejerce la enseñanza, y esto se ve manifestado en cierto dominio de quien posee cierto conocimiento, aún más cuando tiene la capacidad de imponerlo.

No obstante, la enseñanza dada en las escuelas, también le ha otorgado a los indígenas (en el caso quintanarroense, a los mayas), herramientas que les ayudan a comprender y desenvolverse en las sociedades urbanas, pero incluso esto ha sido tan ineficaz, que ha dado paso a condiciones de marginación y pobreza, pues lo aprendido no es del todo por un ejercicio cotidiano sino dentro de un salón.

Al respecto, Lizama expone que los individuos tienen un mundo base que “[...] es aprehendido durante la socialización primaria. En ella, el hombre asume su especificidad al compartir con otros hombres elementos culturales creados históricamente para relacionarse entre sí y con el universo que le rodea y que lo ayudan a interpretarlo de una manera particular”, y señala además, que la manera en que se asimilan los códigos culturales, es a través del lenguaje, pues “al hablar no sólo se nombra a los objetos sino que se expresa el sentido que esos objetos poseen dentro de una cultura. De aquí que existan numerosos términos que no pueden ser traducidos a otras lenguas, puesto que en la del individuo se le otorga un sentido particular” (Lizama, 2008:93).

Estas consideraciones se han reflexionado por varios años, de tal manera que comienza a pensarse en el concepto de “educación intercultural” para remediar estas faltas, ya que anteriormente se enfatizaba en la educación que subordina a una lengua nativa frente a la nacional, pero “en la educación intercultural se propugna una currícula basada en la cultura de origen de los educandos abierta a la cultura universal” (Bolívar, 2004). Lo que se busca en esta perspectiva es el respeto entre las diferentes culturas. Y en este sentido, Lizama comenta que “la educación intercultural deberá necesariamente tener como principales receptores a los no-indios, puesto que el respeto entre culturas sólo será posible mediante la transformación de la base prejuicial que orienta la conducta” (Lizama, 2008:103).

Se piensa en lo intercultural porque la gran cantidad de culturas tan diferentes entre sí, y con características tan particulares que interactúan en un mismo territorio nacional, supone un fenómeno muy enriquecedor y problemático a la vez, y tal parece que dicho concepto de interculturalidad puede resolver los conflictos que surgen de este fenómeno, por lo que la actuación inmediata fue la de poner a disposición una serie de escuelas con la denominación de “interculturales” para que los indígenas pudieran gozar de sus derechos lingüísticos y culturales al ser educados.

Pero ¿por qué para los indígenas? quizá porque el Estado los sigue detectando como un problema, y si la interculturalidad se interpreta como una solución al problema que causa la diversidad cultural, entonces los indígenas tienen que ser educados bajo la mirada de una educación intercultural. Y es por eso que no ha funcionado, por los modos de utilizar esta perspectiva, dirigida a ciertos tipos de población, provocando así la reproducción del sistema excluyente que en realidad es el que la interculturalidad pretende combatir.

El INEA, con base en su política de educación para adultos, debe brindar una educación intercultural, pues en este proceso educativo son los adultos quienes más tienden a desvalorizar las lenguas originarias, las cuales forman parte inherente de la diversidad cultural, y esto impide que la alfabetización bilingüe sea exitosa.

En este sentido, la educación para adultos indígenas está entendiendo el enfoque de la educación intercultural como una educación integradora, que reconoce y enseña la lengua materna escrita, que no segrega y que responde a las necesidades de los educandos, tanto en lengua indígena como en español, pero sin darle mayor prioridad a una sobre otra.

La educación intercultural necesita tener base en la importancia de la identidad cultural de los individuos en su proceso de enseñanza, porque para lograr una alfabetización efectiva en una localidad indígena, deben conocerse los rasgos culturales que los identifican, pues, como Ignacio González Varas explica:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (González-Varas, 2000:43).

O sea, que esta identidad va a permitir que, de acuerdo a los aspectos colectivos que sean representativos para un grupo de individuos, se pueda generar una educación que contemple estas representaciones para que los saberes de la cultura a tratar se consideren dentro del proceso educativo y que, a partir de esta identificación, su finalidad esté coordinada con la esfera cultural de inmersión. Pero entonces esta identidad, para el caso de los mayahablantes de La Esperanza, se

encuentra demarcada por una serie de elementos específicos que forman parte de una categoría étnica, en la que los individuos se reconocen bajo un nombre: “maya”.

Este reconocimiento no surge únicamente de una denominación general formada aisladamente por los individuos que la comparten, sino que para que dicho fenómeno de reconocimiento existiera, tuvo que haber otros grupos humanos que los identificaran como diferentes, y ellos mismos sentirse distintos a los otros.

Los elementos que se eligen para categorizar una etnia son los que la investigación antropológica detecta en el entramado de significaciones de los individuos de interés. Los adultos mayas son mayas porque se ha dado una serie de factores específicos que caracterizan a estas personas que comparten una historia, una lengua, y demás aspectos que acontecen dentro del contexto que entendemos como cultura.

La perspectiva de la antropología educativa, entonces, va a permitir que el aspecto cultural sea la base sobre la cual plantear una educación oportuna, que es fundamental para conocer y elaborar proyectos educativos para los adultos mayahablantes de Quintana Roo. Esta mirada antropológica ha exigido abordar este fenómeno con apoyo de las variables cultura y educación intercultural -a partir de las cuales han comprendido los motivos por los que la educación para los adultos de La Esperanza está fallando- sin dejar de lado que los conceptos de educación indígena, identidad y etnicidad han sido indispensables para la comprensión y análisis de esta situación, pues aportan un marco necesario para desentrañar el problema y formular propuestas para el empoderamiento educativo de las comunidades indígenas, lo que podría significar una alternativa para alejarlas de la marginalidad.

2. EL REZAGO EDUCATIVO EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE QUINTANA ROO Y SU ATENCIÓN INSTITUCIONAL EN EL MÉXICO ACTUAL

En México aún hay una gran cantidad de personas en rezago educativo, que se percibe mayormente en las zonas indígenas. Para atender esta situación, el Estado utiliza al Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) para alfabetizar a jóvenes y adultos que lo requieran.

La finalidad de este capítulo consiste en presentar el panorama en el cual se encuentra México y el estado de Quintana Roo en cuanto al analfabetismo, para después proporcionar un marco institucional con el que se pretende conocer y reflexionar el programa del INEA, y cómo son las normativas que rigen su funcionamiento en el estado de Quintana Roo. Después se profundizará en el modelo educativo utilizado para alfabetizar a la población adulta cuya lengua materna es indígena y, finalmente, se explicará el desafío que representa la educación para los adultos que hablan alguna lengua originaria en el estado.

2.1 Panorama del rezago educativo en México y Quintana Roo

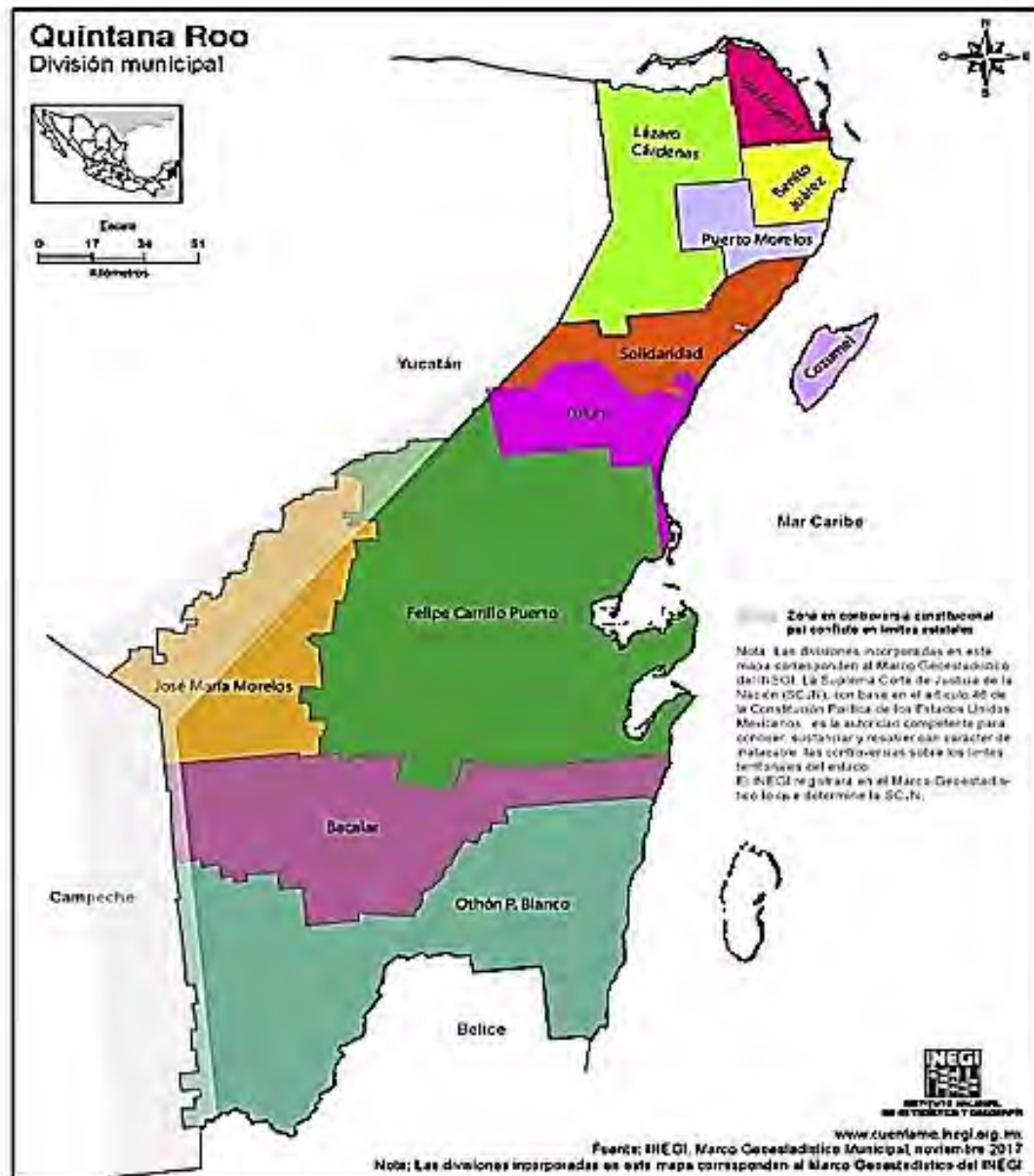
En México, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8% en 1970 a 5.5% en 2015; esto último equivale a 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir (INEGI, 2015), de las cuales la mayor parte se encuentra entre la población indígena:

En cuanto a los 11 millones de indígenas —alrededor de 9 por ciento de la población total— hoy en día 1 de cada 4 son analfabetas, mientras que entre los no hablantes de alguna lengua indígena 1 de cada 16 es analfabeta, lo cual representa una brecha de 16.9 puntos porcentuales.

Esto nos lleva a que hay un 23 por ciento de analfabetas indígenas —dos millones 530 mil— mientras entre los no hablantes de alguna lengua indígena el porcentaje se ubica en 6.4 por ciento (Higuera, 2016).

La lengua maya es la segunda más hablada a nivel nacional, y se concentra principalmente en la península de Yucatán. Es aquí donde se encuentra el estado de Quintana Roo, ubicado en el cuarto lugar a nivel nacional con mayor porcentaje de población indígena (Ethnologue, 2018).

Mapa 2. Estado de Quintana Roo



Quintana Roo es un estado que se conforma por tres regiones: norte, zona maya y sur. (INAFED, s/f). Estas zonas difieren en distintos aspectos, principalmente en cuanto a sus actividades económicas, pues mientras que algunas se concentran más en el turismo, otras lo hacen en la pesca, el comercio o la siembra. Sin embargo, lo que más destaca es la diferencia de desarrollo económico, siendo la zona maya la más marginada y con mayor rezago educativo. Los municipios que corresponden a esta zona son José María Morelos, Felipe Carrillo Puerto y Lázaro Cárdenas (ver Mapa 2).

En esta entidad hay 1 502 millones de habitantes, de los cuales, 236 129 están registrados como hablantes de alguna lengua indígena (tres años y más), de éstos, el 86.72% habla la lengua maya (INEGI, 2015). En cuanto al rezago educativo, el subdirector del Instituto de Educación para Jóvenes y Adultos (IEEA) de Quintana Roo, Jesús Sandy Juárez, informó que para el 2016, “el 3.8 por ciento de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir, lo que significa unas 36 mil 700 personas, de las cuales, el 22% pertenece a la población indígena, es decir, unos siete mil habitantes” (Capital Digital, 2016).

Llama la atención el que, aunque a nivel nacional el INEGI reporta a Quintana Roo con el puesto número 13 (de las 32 entidades federativas) en alfabetización, con el 3.8% de analfabetismo —siendo el 5.5% el promedio nacional— (INEGI, 2015), en los pueblos indígenas prevalece un alto porcentaje de rezago educativo.

A pesar de que el problema del analfabetismo en Quintana Roo se comenzó a atender desde 1981, con la creación del IEEA, fue hasta después del 2005 que se implementó el “Modelo Educación para la Vida y el Trabajo” (MEVyT) en el “Modelo Indígena Bilingüe” (MIB) para alfabetizar a adultos mayahablantes en rezago educativo. Dicho modelo se lleva a cabo a partir del mismo año en los municipios de Felipe Carrillo Puerto, Lázaro Cárdenas, José María Morelos y

Tulum. De estos cuatro, es José María Morelos el municipio que ha rendido mejores resultados en cuanto a alfabetización bilingüe a nivel estatal, con base en la cantidad de certificaciones registradas oficialmente.

2.2 El IEEA y su alfabetización bilingüe en Quintana Roo

En el Estado de Quintana Roo, la institución encargada de alfabetizar a la población mayor a quince años es el IEEA. Como en esta región reside una gran cantidad de hablantes de la lengua maya, resulta necesario ofrecer una educación pertinente a su cultura.

El INEA es el encargado de atender el rezago educativo en personas que tienen quince o más años de edad. Se trata de un “organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (INEA, 2018), que surge cuando la educación para adultos se vuelve una política pública, lo cual ocurrió al promulgarse la “Ley Nacional de Educación para Adultos”, en 1975, cuando “se elabora el Plan Nacional de Educación para Adultos (PNEA) y se constituye el Sistema Nacional de Adultos (SNEA)” (Conde, 1998).

Es importante señalar la razón por la cual fue creado el INEA, pues con base en ello es que hasta la fecha se está desarrollando el programa de alfabetización. Si se revisa la creación de este instituto, encontraremos que el Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó el 31 de agosto de 1981, siendo José López Portillo presidente de México, los siguientes considerandos:

- Que existe un alto número de mexicanos adultos que no tuvieron acceso a la educación primaria y secundaria, o no concluyeron estos niveles educativos y por consiguiente ven limitadas sus oportunidades de mejorar por sí mismos la calidad de su vida;
- Que es impostergable la solución de este problema, para lo cual conviene incrementar los esfuerzos que realiza el Gobierno Federal;
- Que la educación para adultos propicia el desarrollo económico y social del país;
- Que es necesario que la educación que se imparta a los adultos responda cada vez mejor a las necesidades e intereses específicos de los diversos grupos, regiones y personas; y

Que se requiere la creación de un organismo descentralizado que impulse los programas de educación para adultos, sin perder su relación con las políticas y programas del sector educativo [...] (DOF, 1981).

Dicho decreto fue elaborado tras la Ley Nacional de Educación de los Adultos, el 31 de diciembre de 1975, “donde el Gobierno Federal se comprometió a ofrecer educación básica a todas las personas adultas, creando para lograr esto, sistemas abiertos, cuya base fundamental se sustenta en el autodidactismo y en la solidaridad social” (Gobierno de Quintana Roo, 2011).

Posteriormente, el 15 de diciembre de 1981 se creó el Instituto de Educación para Jóvenes y Adultos del Estado de Quintana Roo (IEEA), “siendo el primer instituto estatal creado en el país, cuando todas las demás entidades contaban con delegaciones del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA)” (IEEA, 2018). Esta institución funciona a nivel estatal, y también se encarga de atender el rezago educativo en personas de más de 15 años de edad.

Ambos institutos tienen la facultad de dar servicios de educación básica (primaria, secundaria y educación para la vida y el trabajo), a los jóvenes y adultos en rezago. La diferencia radica en que el INEA planifica, certifica y elabora material para todo el país, además de establecer ciertas normativas que deben respetarse a nivel nacional, además de que proporciona cierto presupuesto para los institutos estatales que realizan estas funciones; por su parte, el IEEA de Quintana Roo tiene el objetivo de tener más control en cuanto a la alfabetización para jóvenes y adultos quintanarroenses. El IEEA es un “organismo con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía de gestión, que conserva las características de observancia de las normas de aplicación y ejercicio de los recursos asignados por el INEA” (IEEA, 2017).

El IEEA organiza el proceso de alfabetización de acuerdo a las necesidades estatales que se requieran, pues asume la dirección, planeación y organización que el INEA realizaba antes de la creación del primero, de tal modo que puede operar y controlar los servicios “sin menoscabo de la

posibilidad de elaborar e incluir contenidos regionales en los programas educativos” (IEEA, 2017), es decir que puede generar su propio material educativo para impartir las clases, de tal forma que el acercamiento a la población del estado sea un beneficio para que dichos materiales y programas se integren de acuerdo a los intereses estatales.

De hecho, en la actualidad, el INEA solo está funcionando directamente en algunas delegaciones que tienen los estados que aún no cuentan con un instituto descentralizado al respecto (INEA, 2017), es decir, dejará de proporcionar los servicios de educación básica una vez que se concluya el proceso de descentralización en los estados faltantes.

Para realizar la intervención alfabetizadora, el INEA y el IEEA Quintana Roo utilizan dos modelos educativos para su población: MEVyT Hispano y MEVyT MIB (Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, Modelo Indígena Bilingüe).

En el estado existen oficinas del IEEA atendiendo en ocho municipios a la población, en todas se utiliza el MEVyT Hispano (o sea, para hablantes cuya lengua materna es español); y el MEVyT MIB, que es el Modelo Indígena Bilingüe (para quienes su lengua materna es maya u otra lengua indígena), se ejerce únicamente en cuatro: Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas y Tulum.

2.3 Políticas y acuerdos que enmarcan al IEEA en cuanto a la alfabetización bilingüe

Es necesario hacer una breve revisión histórica sobre la educación para jóvenes y adultos. La socióloga Sylvia Schmelkes, la lingüista Guadalupe Águila, y Ma. de los Ángeles Núñez, describen que tras la creación del INEA:

En 1984 se decide la realización de proyectos de alfabetización para la población indígena atendiendo a las especificidades lingüísticas de los diversos grupos. En 1987 se inicia formalmente el Proyecto de Alfabetización a Comunidades Indígenas con 16 grupos étnicos en 9 entidades del

país, y se elaboran materiales en estas 16 lenguas y/o variantes lingüísticas. A excepción de los materiales elaborados por el ILV⁵, no existía desde 1930 un proyecto similar [...] Los materiales no dejaron de ser cartillas de alfabetización que ni profundizaban en el uso de la lengua escrita ni fortalecieron el uso oral de las lenguas. La alfabetización en lengua indígena se mantiene como modalidad hasta 1996, pero siempre de manera marginal. En 1990, México se convierte en uno de los primeros signatarios del Convenio 169 de la OIT, y con ello acepta, de manera vinculante, los planteamientos respecto a los derechos de los indígenas a ser educados en su propia lengua y a administrar sus propios sistemas educativos (Gómez 1995). En 1992, México transforma su Constitución para definirse como país pluricultural. En 1996 se diseñan las actividades educativas del INEA bajo el enfoque de Educación para la Vida, propuesta modular que flexibiliza la propuesta educativa y permite a los adultos elegir su propia ruta educativa en función de sus intereses y necesidades. El enfoque alfabetizador es el de alfabetización permanente, y se introduce el enfoque comunicativo y funcional para abordar la lectura y escritura. Este proceso cristaliza en 2000 con el nombre de Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). A principios de 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, que se plantea como propósitos ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos (incluyendo la educación de adultos), y la educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos. Y en este mismo año se reforma la Constitución para dar lugar a la llamada “ley indígena”, una versión recortada y restringida de los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, pero que retoma prácticamente en su totalidad sus propuestas educativas. En 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que, entre otras cosas, estipula el derecho de estos pueblos a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica. La Ley General de Educación se modifica en consecuencia para establecer entre sus fines “el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (Schmelkes et al., 2009: 258-259)

Como puede verse, ya se ha dado un recorrido bastante largo en lo que respecta a la alfabetización para indígenas. Por ello, es pertinente tomar en cuenta el acuerdo de la Organización Internacional del trabajo (OIT), suscrito por México en 1990 que, entre otros puntos, plantea el derecho de los indígenas a la educación en su lengua materna.

La alfabetización para adultos indígenas hace pensar que éste es un tema relacionado a la educación indígena en general; en este sentido se puede rescatar que en México ya se habían dado intentos por generar una educación de este tipo desde hacía varios años. En 1963, la SEP (Secretaría de Educación Pública) propone una política de educación bilingüe; posteriormente, en 1978, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que principalmente trataba de ofrecer a escuelas indígenas personal docente bien preparado; más tarde, en 1983 con Miguel de la Madrid

⁵ Instituto protestante que proporcionó a comunidades indígenas material religioso (como biblias) en lenguas originarias.

en la presidencia del país, surgió el modelo de educación titulado “Educación Indígena Bilingüe Bicultural”, aunque no se puso en marcha; luego, en 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas. Poco a poco se fue incorporando este tema en los planes de desarrollo nacional, y hasta el 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que en su Artículo 11 señala el derecho de los indígenas a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica (Martínez, 2011:2-3). Y así continúa a través de políticas la implementación y adecuación del tema de la educación indígena, siempre intentando integrarla de tal modo que sea relevante en las decisiones del Estado.

Sin embargo, es necesario diferenciar los temas de la alfabetización bilingüe para adultos y de educación indígena, pues aunque exista la perspectiva de que deben ser cuestiones que funcionen juntas, no ocurre así desde la organización institucional. Es decir, el asunto de la educación para adultos es atendido por el INEA, que trabaja bajo la política específica de educación para adultos, y en este sentido crea autónomamente su propio programa y materiales para atender el rezago educativo de los jóvenes y adultos que hablan una lengua originaria. Por tal motivo, en este trabajo no se profundiza en las políticas ni en marco teórico referente a la educación indígena; no obstante, en otro capítulo se mencionan algunas reflexiones y críticas sobre esta división de tareas institucionales que se realizan.

El marco jurídico del IIEA establece que:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que toda personas tiene derecho a recibir educación, que la educación básica es obligatoria, y que el Estado deberá impartir educación gratuita de calidad; la Ley General del Educación establece en sus artículos 39, 40 y 43 que “en el sistema educativo nacional quedan comprendidas la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos, y que de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades”. Asimismo, que la educación para adultos está destinada a individuos de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria, y se presta

a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la participación y la solidaridad social”. Por lo que, para cumplir con este fin, se crea el Instituto Nacional de Educación para adultos el 31 de agosto de 1981 (IEEA, 2016:16).

En la Constitución Política del Estado de Quintana Roo, en su Artículo 13, sección B, párrafo II, se menciona a la alfabetización, pero no alude particularmente a los adultos, no obstante, sí menciona a la población indígena:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe 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 (Constitución Política del Estado de Quintana Roo, 2017).

Así mismo, la Ley de Educación del Estado de Quintana Roo tiene artículos donde la educación indígena es tomada en cuenta:

Capítulo II “Fines de la educación”, artículo 12, párrafo VI. Promover mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas; los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español [...]

Capítulo V “Equidad en la educación”, artículo XV, párrafo I: I. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades [...]

Y párrafo 10: Instrumentarán acciones afirmativas para que las mujeres y niñas indígenas accedan a becas y apoyos para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a todas las modalidades y niveles educativos; realizarán acciones para lograr la equidad de género en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo y disminuir la brecha educativa entre mujeres y hombres; e incorporarán la equidad de género en los planteles educativos mediante múltiples estrategias tales como: la promoción de la permanencia de las niñas en la escuela, la modificación de actitudes, comportamientos y lenguajes sexistas, así como de prácticas excluyentes por razones de sexo [...]

SECCIÓN CUARTA “Educación Indígena”, artículo 117.- Esta modalidad de educación inicial y básica ofrece a la población indígena educación de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considera su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permite desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad (Periódico Oficial del Estado, 2017).

Una vez observado el marco legal quintanarroense, es importante continuar con el Plan Estatal de Desarrollo, que señala que “las políticas dirigidas a los grupos indígenas se centran en el reconocimiento de su cultura a través de esquemas que incentiven el turismo en la entidad” (Gobierno Quintana Roo, 2016); es decir, que la educación indígena no es una prioridad, a pesar del panorama adverso en el cual los indígenas se encuentran; incluso, dentro del apartado de “Atención a grupos en vulnerabilidad”, al final del eje denominado “Grupos indígenas” de dicho plan, se establece: “Garantizar el ejercicio real de los derechos humanos de las comunidades indígenas, así como la cobertura de los servicios básicos en las viviendas, el acceso a la justicia, la educación y la salud, siguen siendo retos que debe afrontar la entidad.”

Otra Ley que igualmente contempla a la población indígena, y que por tanto no puede dejarse de lado, es la de Planeación para el Desarrollo del Estado de Quintana Roo, en cuyo artículo 8, fracción III establece “el respeto irrestricto de las libertades y derechos humanos, sociales y políticos; así como también a las manifestaciones culturales de los pueblos y comunidades indígenas” (Fracción reformada POE, 2015).

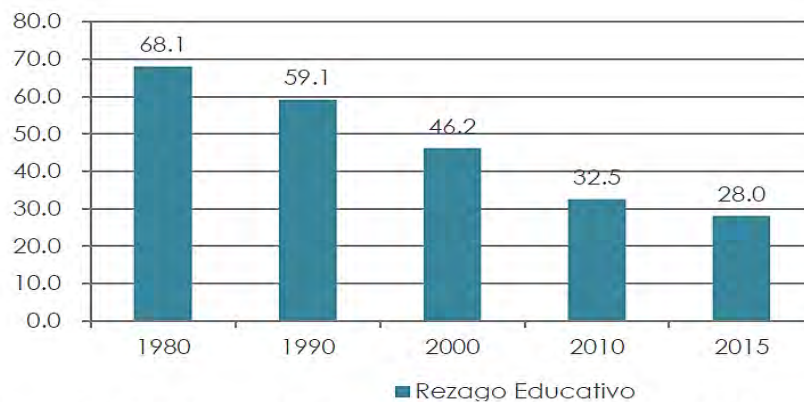
Sin embargo, debido al tema que aquí concierne, hubo que acudir al apartado específico de la educación en Quintana Roo, dentro del mismo Plan de Desarrollo, donde su objetivo notorio es el alcance (cobertura) a mayor población, pero lo único que se declara en relación a los indígenas es: “Por último, la inclusión educativa, es decir garantizar la educación de las personas indígenas, debe ser prioritaria, ya que se identifica una marcada desigualdad entre los recursos destinados a este sector” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2015). Sin embargo, aunque estos marcos legislativos pueden ayudar a comprender el reto que se tiene con la población indígena, nuevamente debe recordarse que, a nivel institucional, la cuestión del analfabetismo es directamente atendida

(para cualquier mexicano de más de quince años en rezago educativo), por el INEA, o por el IEEA en el caso de Quintana Roo.

En cuanto al analfabetismo, el Plan Estatal de Desarrollo señala que en Quintana Roo, cuatro de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir, y son los adultos mayores quienes presentan más esta condición. En el mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, establece como una de sus metas, que México tenga una educación de calidad, y dentro de sus objetivos, el de “garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo”, además de tener como estrategia la de “ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población”, así como determinar, entre otras líneas de acción, la de “fortalecer los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos” (SEGOB, 2013).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en su tercer objetivo, establece “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, y como estrategia: “Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo” (ver Tabla 1); entre sus líneas de acción está asegurar que los adultos que lo requieran “tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria y secundaria” (IEEA, 2016).

Tabla 1. Rezago educativo



Fuente: Subdirección de Información y Estadística del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA.

Por su parte, el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Quintana Roo 2016-2022, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo, establece en su Eje 4 “Desarrollo Social y Combate a la Desigualdad”, en su programa “Educación Pública de Calidad”, el objetivo de garantizar mejores condiciones para un aprendizaje de calidad en todos los niveles educativos (IEEA, 2016). Además, las Reglas de Operación 2017 del Instituto Nacional de Educación para los Adultos dicen que se debe “contribuir a asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, mediante la disminución del rezago educativo [...]”, y en este sentido:

Otorgar servicios educativos gratuitos de calidad en la alfabetización, primaria y secundaria con el apoyo del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) a la población de 15 años y más y jóvenes de 10-14 años en condición de rezago educativo para que concluyan su educación básica (Toda mención a Educación básica en este documento se refiere a Servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria en los términos del Artículo 43 de la Ley General de Educación, reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 2 de junio del 2006.) con el propósito de:

- Reducir la población en condición de analfabetismo.
- Abatir el incremento neto anual del rezago educativo.
- Reducir porcentualmente el rezago educativo.

Todos los documentos normativos antes señalados, son lo que se reglamentan y delimitan el actuar de este Instituto Estatal para la Educación de los Jóvenes y Adultos del Estado de Quintana Roo, para que pueda cumplir con los objetivos para los que fue creado (IEEA, 2016).

Cabe señalar que, además de lo mencionado del Convenio con la OIT y las políticas implementadas sobre la educación en el país, existe la “Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), cuyo artículo 26 establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (IPE UNESCO, 2015:9).

De este modo finalizamos este apartado de revisión de políticas involucradas en el tema de la alfabetización en poblaciones de habla indígena, asunto necesario para la presente investigación,

pues a partir de este marco jurídico podremos observar cómo se desarrolla el sistema educativo dirigido a los adultos; es decir, el contexto legislativo permea la estructuración de esta política educativa. Detallaremos a continuación el funcionamiento que el IEEA debe tener en el estado de Quintana Roo.

2.4 El funcionamiento oficial del IEEA en Quintana Roo

La información acerca del funcionamiento del IEEA en el estado es de acceso público, pero no todas las normativas y consideraciones respectivas se encuentran en un mismo documento, por lo que en este apartado se recopilan los datos que resultan pertinentes para comprender el “deber ser” del IEEA en el desarrollo de su programa.

Cuando se acude al sitio web oficial del IEEA Quintana Roo, en su presentación especifica el reto que tiene en esta región:

Nuestro reto es reducir el rezago educativo con servicios de calidad, mediante la formación permanente de las figuras que participan en las acciones educativas, en beneficio de cerca de 13 mil jóvenes y adultos que cada año logran certificar su educación básica y para ello convocamos la solidaridad de los diferentes sectores de nuestra sociedad.

Es por ello que nuestra Institución es una opción educativa para todas las personas con más de 15 años que por alguna circunstancia no aprendieron a leer y escribir o se vieron en la necesidad de frenar su proceso de aprendizaje y no lograron concluir su educación primaria y/o secundaria.

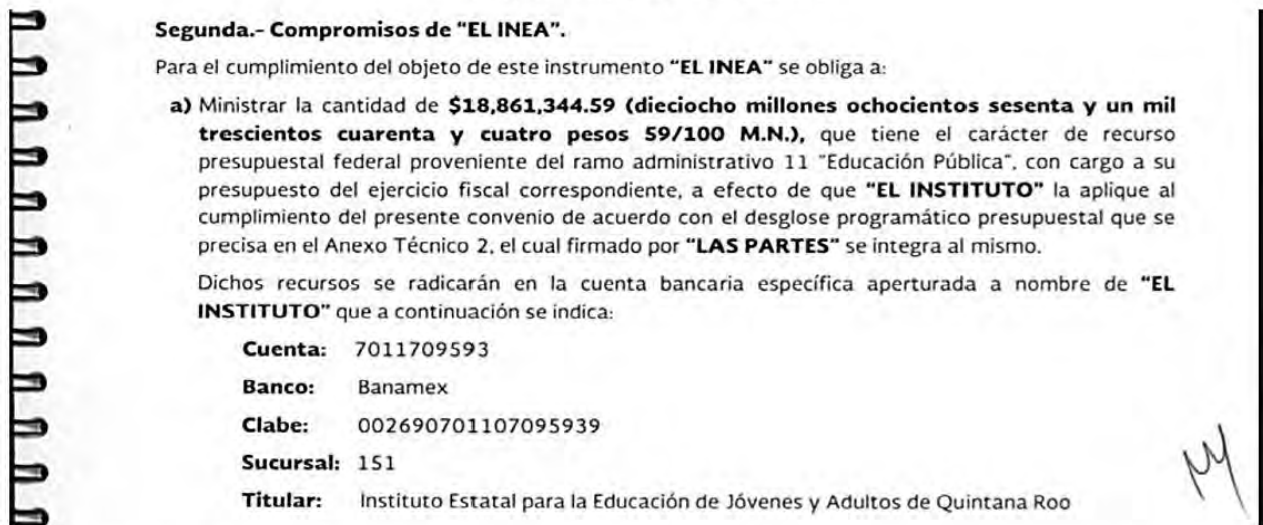
En el IEEA ofrecemos servicios de calidad y espacios educativos dignos, totalmente gratuitos, con material didáctico y equipo de cómputo que se ajustan a las necesidades de aprendizaje de cada una de las personas que deseen mejorar su calidad de vida y la de sus familias (IEEA, 2018).

Para el Estado mexicano, como se explicó con anterioridad, existe un hecho preocupante en el tema de la educación: el rezago educativo porque, a su parecer, la carencia de educación es uno de los factores que mantiene a la población en condiciones de pobreza. Este “rezago” se refiere a no saber leer ni escribir y no haber concluido la primaria y secundaria.

En el 2014, el INEA lanzó la “Campana nacional de alfabetización y abatimiento al rezago educativo (2014-2018)”, cuya meta fue atender a 7.5 millones de personas analfabetas o con primaria o secundaria trunca. Para lograrlo, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público otorgó un presupuesto de 3,145 millones de pesos. De este modo, el INEA impulsó el Programa Especial de Certificación (PEC), así como la Atención a la demanda de educación para adultos y modelo educativo para la vida y el trabajo.

En el estado de Quintana Roo existe un documento de la atención a la demanda de educación para adultos, que en cuanto al presupuesto declara lo siguiente:

Imagen 1. Presupuesto INEA



Segunda.- Compromisos de "EL INEA".

Para el cumplimiento del objeto de este instrumento "EL INEA" se obliga a:

a) Ministran la cantidad de **\$18,861,344.59 (dieciocho millones ochocientos sesenta y un mil trescientos cuarenta y cuatro pesos 59/100 M.N.)**, que tiene el carácter de recurso presupuestal federal proveniente del ramo administrativo 11 "Educación Pública", con cargo a su presupuesto del ejercicio fiscal correspondiente, a efecto de que "EL INSTITUTO" la aplique al cumplimiento del presente convenio de acuerdo con el desglose programático presupuestal que se precisa en el Anexo Técnico 2, el cual firmado por "LAS PARTES" se integra al mismo.

Dichos recursos se radicarán en la cuenta bancaria específica aperturada a nombre de "EL INSTITUTO" que a continuación se indica:

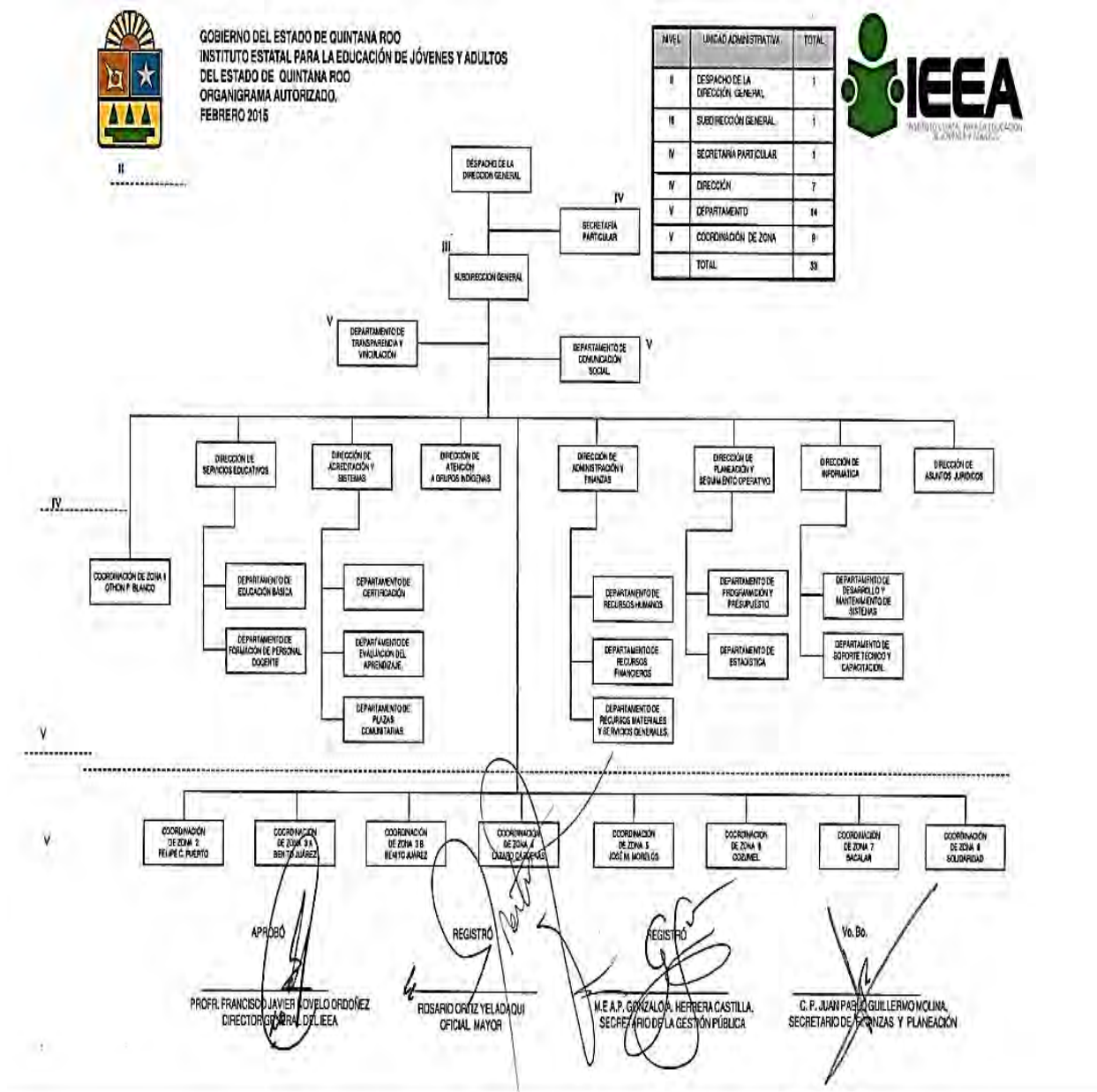
Cuenta: 7011709593
Banco: Banamex
Clabe: 002690701107095939
Sucursal: 151
Titular: Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos de Quintana Roo

Fuente: Estado de Quintana Roo (2017) Convenio específico de colaboración para operar el proyecto "Atención a la Demanda de educación para adultos.

El IIEA, por su parte, menciona que los mecanismos de financiamiento son obtenidos a través del Fondo de Aportación para la Educación Tecnológica y de los Adultos (FAETA), así como de los recursos de libre disposición que son considerados recursos estatales, y a través de convenios específicos de colaboración INEA-IIEA Ramo XI.

Como parte de la transparencia de organización jerárquica en el instituto a nivel estatal, el IEEA presenta, además, cómo debe ser su “estructura orgánica”:

ESQUEMA 1. Estructura orgánica IEEA



Fuente: Instituto de Educación para Jóvenes y Adultos. Gobierno del Estado de Quintana Roo (2015), en <https://www.quintanaroo.gob.mx/ieea/estructura-organica-del-ieea-quintana-roo>

Sin embargo, lo interesante aquí es puntualizar los objetivos del INEA que, en general, pretende “enseñar a leer y a escribir a todo mexicano que no sabe”, y para ello, elabora un proceso de planeación de actividades institucionales, optimizando los recursos humanos, materiales y financieros, “para llegar a un mayor número de personas incluso en aquellas localidades más dispersas de la entidad” (IEEA, 2016).

El IEEA Quintana Roo, con relación a lo antes señalado, quiere lograr la atención a la población en rezago, utilizando herramientas metodológicas para proporcionar el servicio de acuerdo a las necesidades de cada individuo con su contexto social, y así mejorar la calidad de vida de su población. Asimismo, dice que los principales retos en la atención al rezago educativo se centran en la falta de cobertura de atención a la población, debido a “la dispersión de localidades que no son de fácil acceso para brindar el servicio educativo y al fenómeno migratorio en la zona norte del estado principalmente por la actividad turística, el cual trae consigo población sin instrucción básica en búsqueda de una oportunidad de empleo y de mejores condiciones de vida” (IEEA, 2016).

En concordancia con lo anterior, en su apartado de “Políticas”, esa institución señala que:

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, ha implementado una serie de acciones que han contribuido con su operación han transformado la forma de educación para adultos. Tal es el caso de las Plazas Comunitarias Educativas que son Espacios educativos, equipados con tecnología de vanguardia, abierto a la comunidad en general, donde el IEEA ofrece programas y servicios educativos gratuitos a jóvenes y adultos de 15 años o más, que no saben leer y escribir o que no han terminado su primaria o secundaria. Cada una de estas Plazas Comunitarias está

equipada con una sala presencial, una sala de asesoría y una sala en donde hay 10 computadoras con conexión a Internet y en las que se puede acceder al conocimiento Universal.

Otra de las acciones fue la implementación de los exámenes en línea por internet se presentan en Plazas Comunitarias del IEEA equipadas con equipo de cómputo, internet, discos compactos, videos y libros para todos los jóvenes y adultos. (IEEA, 2016)

Por ello, inicialmente el IEEA realiza un diagnóstico de su población, para lo que generó la siguiente tabla:

Tabla 2.

Analfabetismo en Quintana Roo

Año	Población de 15 años y más	Alfabeta	Analfabeta			No especificado	% de población analfabeta
			Total	Hombres	Mujeres		
1980	123,191	102,411	20,780	8,532	12,248	-	16.87%
1990	288,019	251,742	35,323	13,932	21,391	954	12.26%
1995	440,066	396,858	42,707	16,905	25,802	501	9.70%
2000	559,713	517,213	42,064	16,368	25,696	436	7.52%
2010	924,855	864,030	44,137	17,709	26,428	16,688	4.77%

Fuente: Elaborado con información del sitio web <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/CCP>

El problema que identifica el IEEA, para poner en marcha sus estrategias en este estado, es el ya mencionado “rezago educativo”, cuyas causas probables son la población dispersa y altamente marginada, la deserción del sistema escolarizado a temprana edad, la necesidad de contribuir a la economía familiar desde la infancia, el alto movimiento poblacional de otros estados en busca de oportunidades laborales, y la falta de cobertura de los servicios educativos al 100% de las localidades del estado.

Entonces, elabora estrategias comprendidas en cinco programas: “Por un México sin rezago”, que consiste en acreditar los conocimientos adquiridos a través de exámenes; “plazas comunitarias”, que son espacios provistos de material necesario para los educandos; “Certificación

CONEVyT”, que se refiere a una certificación tecnológica que da el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo; “Coordinación con Oportunidades”, un modo de acceder a recursos del programa Oportunidades; y "El buen juez por su casa empieza”, un programa cuyo objetivo es:

[...] promover y alentar a los servidores públicos de los gobiernos Federal, Estatal y Municipales para que concluyan su educación básica siguiendo el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) del INEA, a fin de que tengan una continuidad educativa para completar el bachillerato. La incorporación del Buen Juez en las instituciones gubernamentales logrará aumentar la productividad de los trabajadores conscientes de que con mayor educación se facilita la asimilación de nuevas tecnologías y programas y se fortalece la lealtad y el compromiso del trabajador con la dependencia (IEEA, 2016).

Dentro de las estrategias del programa del IEEA, se tienen en cuenta las siguientes líneas de acción:

1. Aplicar el Programa Especial de Certificación (PEC) y el programa regular en todo el estado, que favorece la conclusión de los niveles de primaria y secundaria
2. Realizar jornadas permanentes de inscripción de personas en Rezago educativo.
3. Impulsar la presentación de exámenes para incrementar la acreditación de los niveles de alfabetización, primaria y secundaria.
4. Impulsar el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en las modalidades virtual y en línea que favorece el uso de la computadora e Internet.
5. Promover la presentación de exámenes en línea del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en Plazas Comunitarias.
6. Promover la atención educativa en las Plazas Comunitarias con equipo de cómputo y audiovisual.
7. Atender con un esquema educativo específico a niños y jóvenes entre 10 y 14 años de edad que no han concluido su primaria y no están siendo atendidos en el sistema escolarizado.
8. Impulsar la incorporación de personas monolingües mayas en rezago educativo para ser atendidos en el Modelo Educación para la Vida y Trabajo en la vertiente indígena bilingüe.
9. Promover la atención educativa de mujeres en rezago educativo.
10. Promover la incorporación de personas ciegas y débiles visuales en rezago educativo al Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en Braille (IEEA, 2016).

En cuanto a las plazas comunitarias, al menos hasta el mes de junio de 2018, el IEEA tenía registradas 78 plazas comunitarias (ver tabla de “Plazas Comunitarias Quintana Roo” en la sección de anexos), pero la mayoría enfocadas en el MEVyT Hispano, pues el MIB funciona principalmente con clases individuales. Esta información puede ir cambiando, pues la intervención

del IEEA va generando nuevos espacios y otros se van cerrando de acuerdo a la demanda y necesidades de la población.

Para coordinar y concertarse, el IEEA cuenta con el convenio “El buen juez por su casa empieza” que, como ya se explicó anteriormente, es un mecanismo que regula a la parte institucional para su óptimo funcionamiento. Asimismo, han creado alianzas estratégicas con “operadoras de programas sociales”, como Prospera con Sedesol, Líderes Educativos Comunitarios con CONAFE, etc., a fin de garantizar una mayor cobertura de los servicios que ofrece a la población en condición de rezago educativo (2016). Es así que realiza sus metas, en las que puede verse que se maneja bajo criterios de porcentajes de reducción del rezago educativo, y que tienen metas hasta el año 2022, las cuales, por supuesto, se perciben muy ambiciosas.

No obstante, debido a que el tema que compete a esta tesis es con relación a la población en rezago educativo que habla una lengua indígena en Quintana Roo, algo a tener en cuenta es el “Programa de alfabetización y abatimiento al rezago educativo (2014-2018)”, publicado el 8 de mayo de 2014 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), que considera al “MEVyT” como planteamiento educativo con metodologías, contenidos y estrategias pertinentes para cubrir intereses y necesidades de aprendizaje de nivel básico de las personas jóvenes y adultas, que permite alfabetizar, estudiar y certificar la primaria y secundaria. Este se establece mediante el acuerdo secretarial número 363 publicado en el DOF. Dentro de dicho planteamiento se encuentra el “MEVyT Indígena Bilingüe (MIB)”, utilizado en Quintana Roo para alfabetizar a jóvenes y adultos en rezago educativo que hablan una lengua indígena.

2.5 El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo MIB (Modelo Indígena Bilingüe)

El INEA, como institución nacional y a través de los institutos estatales (IEEA), alfabetiza a la población de lengua indígena materna, a través del MEVyT MIB (Modelo Educación para la Vida y el Trabajo-Modelo Indígena Bilingüe), lo que parece hacer entender que el Estado alfabetiza para incorporar a la gente al sistema capitalista que rige en la actualidad, pues aunque adapta el material educativo al entorno, no alfabetiza en su lengua materna sino que la utiliza únicamente el español. Es un servicio que da a cualquier persona de más de 15 años; es decir, también a los adultos mayores, quienes quizá ya no están en una edad en la que puedan trabajar; sin embargo, para poder acceder a programas de apoyo o realizar trámites institucionales, también necesitan saber leer y escribir. En vez de que las instituciones se adapten a las necesidades de los diferentes grupos indígenas, obligan a éstos a adaptarse a lo que el gobierno ofrece. En otras palabras, los trabajadores encargados de programas de gobierno, o profesionales laborando en hospitales, como doctoras, enfermeros, o secretarios que realizan documentos oficiales como actas de nacimiento, entre otros, no saben la lengua originaria de las personas que llegan a consultarlos o realizar algún trámite, ni conocen los códigos culturales básicos de estas personas. Aunque existen excepciones, sin embargo, son bastante escasas.

La creación de material educativo adecuado para las diferentes culturas y lenguas indígenas en México es muy reciente, y se trata de un trabajo constante en el cual los intermediarios reportan de manera continua los ajustes que deben hacerse en los libros y material didáctico en general. La cuestión es que en México existe una diversidad lingüística, por lo que esta tarea no es fácil. El MEVyT MIB “tiene materiales hechos en 62 etnias/lenguas que abarcan 107 variantes lingüísticas. Se aplican en Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán,

Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán” (INEA, 2014).

El Modelo Indígena Bilingüe (MIB) es, entonces, una vertiente del MEVyT dirigido a las poblaciones hablantes de las diferentes lenguas indígenas, que toma en cuenta las características lingüísticas de los/las educandos/as, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial. El MIB se caracteriza por realizar la alfabetización en la lengua materna indígena, a fin de que sea más fácil transferir esa capacidad de aprendizaje del español como segunda lengua para fomentar un aprendizaje bilingüe. Por ello, la atención educativa debe ser realizada por asesores/as bilingües, desde la alfabetización hasta la secundaria.

También está el “MEVyT Indígena Bilingüe Urbano (MIBU)”, que es para personas procedentes de las poblaciones indígenas del país, que viven y están asentadas en zonas urbanas diferentes a las de su origen o el de sus padres o madres. Estas personas pueden ser monolingües o bilingües en diferentes grados, y encontrarse organizados en el lugar de asentamiento o de atención. Para su incorporación en esta vertiente se toman en cuenta sus características lingüísticas y culturales, sobre todo para la alfabetización o nivel inicial. Ofrece el español para el desenvolvimiento de las personas en las zonas urbanas, con metodología de segunda lengua, y el acceso a la escritura en la lengua indígena cuando hablan poco español, o en español cuando tienen un mayor dominio de la lengua.

TABLA 3.

Entregable y meta de la línea de acción 8

Línea de acción:	8. Impulsar la atención de personas en rezago educativo para ser atendidos en el Modelo Educación para la Vida y Trabajo en la vertiente bilingüe maya				
Entregable:	Modelo Educación para la Vida y Trabajo en la vertiente bilingüe maya	Unidad de Medida:	Personas atendidas		
Descripción:	Personas atendidas en el modelo educativo vertiente indígena bilingüe (maya)				
Medio de verificación:	Sistema de Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)				
Línea base:	296	Año de línea base:	2016		
Meta					
2017	2018	2019	2020	2021	2022
334	340	347	354	361	368

Fuente: Dirección de Planeación y Seguimiento Operativo. Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos

Haciendo una revisión sintética, puede recuperarse que el MEVyT está sujeto a las estrategias del IEEA Quintana Roo, desde el programa "El buen juez por su casa empieza", y dentro de las "líneas de acción", la más relacionada es la octava, que consiste en "impulsar la incorporación de personas monolingües mayas en rezago educativo para ser atendidos en el Modelo Educación para la Vida y Trabajo en la vertiente indígena bilingüe" (ver Tabla 3).

De manera general, se observa que hay un plan bastante bien estructurado, ordenado y con cifras que corresponden a una realidad oficial de la población, y que, en ese sentido, puede suponerse como factible la realización de los objetivos y metas que tiene. También es notorio el trabajo legislativo de fondo que tiene, pues finalmente todos los programas y sus líneas de acción tienen un eje inicial que garantiza a través de las leyes, los derechos para la población afectada, en este caso las y los indígenas en rezago educativo.

Una cuestión nuclear en el estudio de la alfabetización en México, es que “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 segunda lengua” (INEA, 2013), o sea que si los mayahablantes (o hablantes de una lengua indígena) en Quintana Roo saben leer y escribir en maya (u otra lengua originaria), siguen siendo analfabetas. Esta determinación puede ser considerada como una de las fallas principales de la institución, pues su postura sigue despreciando a las lenguas originarias, quitándoles valor, desechándolas como parte de un saber necesario. El MEVyT es para trabajar, y el Estado, que es consciente de los intereses actuales de la globalización, entiende que la gente necesita trabajar, y los lugares donde es más factible conseguir trabajo es en empresas donde nadie habla ni se comunica en lengua indígena.

El MEVyT MIB en Quintana Roo está aplicándose en cuatro municipios, y se ejecuta principalmente a través de los técnicos docentes (T. Docente) y los asesores. En el mes de junio de 2018 solicité los datos acerca de cuántas personas estaban participando en ese momento dentro del modelo indígena bilingüe, y se me proporcionó la siguiente tabla:

Tabla 4.

Figuras participantes en el MEVyT Indígena Bilingüe

Coordinacion de Zona	T.Docente	Asesores	Educandos
02 Felipe Carrillo Puerto	5	10	5
04 Lázaro Cárdenas	4	11	39
05 José María Morelos	2	19	94
10 Tulum	1	22	155
Total	12	62	293

Fuente: Dirección de Acreditación y Sistemas del IEEA Quintana Roo, junio 2018

En el mes de octubre de 2018 solicité nuevamente los datos, y me dieron los siguientes:

Tabla 5.

Técnicos y Asesores MEVyT MIB Quintana Roo

Coordinación de Zona	T. Docentes	Asesores
Felipe Carrillo Puerto	6	(no dio información)
Lázaro Cárdenas	4	9
José María Morelos	2	32
Tulum	1	17

Tabla elaborada con información otorgada por la Dirección de Acreditación y Sistemas del IEEA Quintana Roo, octubre 2018

Los datos cambian continuamente debido a las bajas y altas que pueden ocurrir durante la alfabetización del alumno, pues se trata de un “reclutamiento” constante de asesores (quienes enseñan) y de educandos (quienes reciben la intervención), por parte de técnicos docentes que son los encargados de ciertas zonas que se les fijan para coordinar los procesos de reclutamiento y asignación de material educativo.

Para decidir a quiénes brindar una alfabetización bilingüe, basta con identificar la lengua en la cual se comunica la persona, si no sabe el español, el material a utilizar será el MIBES, aunque también hay una plataforma en línea que el INEA solicita llenar a los encargados de registrar a los educandos: “el registro de la persona habrá de hacerse en el sistema automatizado existente para tal fin, que es el SASA Indígena, indicando su situación lingüística y la lengua materna específica, con base en el catálogo que aparece en dicho SASA” (INEA, 2013). Este sistema es para llevar el control de acreditación de la educación para adultos en todo el país, sus siglas significan “Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación” y, en este caso, con el segundo nombre de “indígena” para la población que habla alguna lengua originaria.

Una vez dado de alta el alumno, se le entrega un paquete didáctico correspondiente al primer módulo. Cada módulo posee un paquete didáctico que se le da al educando conforme los va terminando. Estos paquetes contienen, generalmente, dos libros, un cuaderno, material para recortar, un lápiz, una pluma, un borrador y un sacapuntas.

La enseñanza se hace principalmente de manera individual, pero también en círculos de estudio, que fueron solicitados con obligatoriedad aproximadamente en el mes de agosto de 2018, para que los técnicos del MIB los conformen y se alfabetice en ellos propiciando un ambiente intercultural; deben contar con al menos dos estudiantes.

Los módulos para completar la alfabetización inicial (leer y escribir, porque después ofrece la oportunidad de terminar toda la educación básica), son los siguientes:

- 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

Para terminar estos módulos, el IEEA considera un tiempo aproximado de año y medio si se trata de un alumno regular, lo cual difiere bastante del caso del MEVyT Hispano, para el cual son alrededor de cuatro meses.

En el caso de Quintana Roo, el material que se tiene es para la lengua maya con la variante yucateca. Puede haber excepciones, es decir, que haya gente que utilice otra variante u otra lengua; en estos casos se le proporciona al educando el material correspondiente. Cuando los alumnos terminan un módulo, suelen darles premios como playeras y gorras, además de un apoyo económico único de \$700.00 (setecientos pesos 00/100 M.N.) después de terminar el tercer módulo.

Al finalizar los módulos, a los educandos se les ofrece la oportunidad de continuar gratuitamente (y en algunos casos con algún pequeño estímulo económico) sus estudios de educación básica (primaria y secundaria); esta opción es abierta a personas de más de quince años que no la hayan concluido.

2.6 El desafío con las lenguas indígenas

Actualmente, la educación en México está intentado llegar a más personas, se encuentra en una fase donde el tema de la inclusión es planteado como fundamental debido a acuerdos internacionales que se han ido elaborando, y respondiendo a las demandas del mismo país.

No obstante, el camino para lograr este tipo de educación es muy difícil, primero, porque el carácter de “incluyente” en el ámbito educativo implica un “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación, involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos” (UNESCO, 2015), y segundo pero no menos determinante, el manejo institucional que se tiene respecto de los programas educativos y su implementación obstaculizan este tipo de procesos educativos. Esto hace que uno de los temas más complicados y necesarios de resolver, sea el asunto de la educación indígena.

En México, para el 2015, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señaló un porcentaje del 5.5% de analfabetismo en el país, lo que vendrían siendo 4.7 millones de personas. En el estado de Quintana Roo, los índices en personas de quince años y más, son los siguientes:

TABLA 6. Población 15 y más alfabetismo Quintana Roo

Población de 15 y más años por grupo de edad y su distribución porcentual según condición de alfabetismo y sexo
Al 15 de marzo de 2015

Grupo de edad	Total	Condición de alfabetismo y sexo						No especificado
		Alfabeta			Analfabeta			
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Total	1 090 216	95.46	50.42	49.58	3.87	39.46	60.54	0.67
15 a 17 años	76 548	98.94	50.39	49.61	0.73	55.56	44.44	0.33
18 a 24 años	207 855	98.68	49.97	50.03	0.76	52.70	47.30	0.57
25 a 34 años	279 047	98.21	49.88	50.12	1.38	48.84	51.16	0.41
35 a 44 años	234 399	96.95	50.24	49.76	2.55	39.92	60.08	0.50
45 a 54 años	151 025	93.79	51.01	48.99	5.38	34.31	65.69	0.83
55 a 64 años	82 467	87.42	51.11	48.89	11.13	35.66	64.34	1.45
65 y más años	58 875	76.21	53.68	46.32	22.02	40.10	59.90	1.77

Nota: La *Encuesta Intercensal 2015* fue un levantamiento de derecho o *jure*, lo que significa enumerar a la población en su lugar de residencia habitual. Las unidades de observación fueron las viviendas particulares habitadas y sus residentes habituales. El tamaño de muestra mínimo por municipio para obtener estimaciones con precisión y confianza adecuada fue de aproximadamente 1 300 viviendas particulares habitadas, por lo que se determinó censar a todos los municipios que en el 2010 contaban con igual o menor número de viviendas; también se censaron algunos municipios y localidades con población vulnerable, en atención a los requerimientos de información por parte de los usuarios, entre las poblaciones se encuentran principalmente: los 100 primeros municipios con población en extrema pobreza, municipios con rezago social muy alto, algunas localidades con población afroamericana, algunas localidades con población hablante de lengua indígena y en particular donde se habla alguna lengua indígena en riesgo de desaparecer. El periodo de levantamiento de la información fue del 2 al 27 de marzo de 2015. Los límites de confianza se calculan al 90 por ciento.

Fuente: INEGI. Dirección General de Estadísticas Sociodemográficas. *Encuesta Intercensal 2015*. www.inegi.org.mx (10 de febrero de 2016).

En Quintana Roo existen registrados 236,129 hablantes de lengua indígena (de tres años y más), de los cuales el 86.72% habla la lengua maya. La lengua se denomina maya yucateco, que posee dos formas, según la filóloga Bárbara Pfeiler: *xe'ek maya* y *hach maya*, además de otras diferenciaciones locales: “maya pura”, “maya antigua”, maya verdadera”, “maya legítima”, “maya amestizada” y “maya mezclada” (Pfeiler, 1998).

Si bien es cierto que la condición lingüística modifica la manera de ejercer la alfabetización, esta política de educación para adultos tiene también un soporte en las metas de los Objetivos del Desarrollo del Milenio:

TABLA 7. Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Indicador	Estatad		Nacional		Meta nacional
	Línea base	Último dato disponible	Línea base	Último dato disponible	
Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal					
2.1 Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria (6 a 11 años de edad) a/	74.1 (1990)	91.3 (2015)	97.6 (1990)	98.7 (2015)	100.0
2.2 Proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de enseñanza primaria a/	92.0 (1991)	103.8 (2015)	75.1 (1991)	97.4 (2015)	100.0
Hombres	92.7	103.5	73.8	97.2	
Mujeres	91.3	104.2	76.5	97.5	
2.3 Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años de edad c/	93.8 (1990)	99.2 (2015) E/	95.4 (1990)	98.7 (2015) E/	Aumentar
2.3.a Tasa de alfabetización de las mujeres de 15 a 24 años de edad c/	92.2 (1990)	99.3 (2015) E/	94.8 (1990)	98.8 (2015) E/	Aumentar
2.3.b Tasa de alfabetización de los hombres de 15 a 24 años de edad c/	95.3 (1990)	99.2 (2015) E/	96.1 (1990)	98.7 (2015) E/	Aumentar

Fuente: INEGI. Anuario estadístico y geográfico de Quintana Roo 2016

Desde siglos pasados, se ha debatido sobre la manera en que debe funcionar la educación nacional, desde perspectivas que prefieren la alfabetización castellana, hasta otras que abogan por una educación apropiada en localidades de habla indígena, obedeciendo a las necesidades de la población. Actualmente México está encaminado a erradicar el rezago educativo; al respecto, Gerardo Molina, director general del INEA, en una visita que hizo en julio de 2018 al IEEA Quintana Roo, dijo que “estamos con un índice de 4.26 por ciento, faltando solamente .26 centésimas para alcanzar la meta del 4% de analfabetismo, cifra que es considerada por la UNESCO, como libre de analfabetas” (IEEA, 2018).

La alfabetización que ofrece el IEEA, como ya se señaló, tiene el objetivo final de enseñar a leer y escribir en español, pero es necesario también tener en cuenta otras perspectivas que abordan el tema de la importancia de la interculturalidad al momento de ejercer una intervención educativa.

Las lenguas indígenas han ido desapareciendo principalmente por la hegemonía del español, porque ahora resulta necesario hablar, leer y escribir en español, al menos para poder ser ciudadanos que puedan exigir sus derechos y conocer lo que el Estado exige a toda la población.

Es entonces necesario reflexionar acerca del valor cultural que significa hablar una lengua originaria, y de las posibles consecuencias que implicaría la reivindicación exitosa de cada una de ellas en sus respectivas comunidades, pues el español, lengua hegemónica en México, funciona también como una manera de mantener un control económico, político y social más efectivo, pues consiste en una homogenización poblacional, con mismos códigos y esquemas ideológicos semejantes que responden a intereses de las figuras institucionales y particulares. Ejemplo de ello, puede verse en comunidades autónomas originarias que tienen conflictos constantes con el gobierno, debido al choque de intereses con las instituciones oficiales.

La lengua juega un papel importantísimo, ya que gracias a ella se configuran los saberes de distintos grupos humanos, no solo del presente sino de toda una historia de cada pueblo indígena, con intereses, deseos, problemas y cosmovisiones únicas, que se comunican o se externalizan a través del habla.

Por tal motivo, es pertinente la creación de alternativas para que los jóvenes y adultos indígenas tengan, no solo el derecho a mantener y fortalecer su identidad, sino también el acceso a alternativas para lograrlo, tales como programas educativos adecuados en espacios de convivencia

educativa en los que los puedan aprender a leer y escribir en su lengua materna, respondiendo además a los intereses que su comunidad requiera, ya que “[...] es justamente en los mismos espacios de educación donde hay que señalar y apostar para generar procesos que conduzcan a pensar y convivir desde la diversidad, pues dicha posibilidad nos abre un camino de entendimiento y comprensión plural, abre la posibilidad al conocimiento de la diversidad en su más profunda sinceridad” (Canul et al., 2013:7).

En relación con lo anterior, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), ha realizado diversos proyectos y actividades en cuanto a derechos lingüísticos y preservación de las lenguas; no obstante, a pesar de que no es de su competencia atender el tema de la alfabetización en el país, también apoya la formación profesional de hablantes de lengua indígena para que puedan impartir una educación bilingüe.

Se aprecia, entonces, que además de las experiencias desde la sociedad civil, también hay instituciones que pueden apoyar desde sus posibilidades, la mejora del proceso de alfabetización en lengua originaria. De hecho, un ejemplo está en el IEEA Quintana Roo, que el 27 de agosto de 2018, realizó un convenio con la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo para permitir que los estudiantes mayahablantes o con conocimiento de otras lenguas indígenas puedan ejercer su servicio social como alfabetizadores en el IEEA. El apoyo que se pueda establecer desde diferentes trincheras es también una alternativa para mejorar las intervenciones educativas para los adultos con lengua materna originaria.

Para concluir este capítulo, cabe señalar que las políticas públicas que se han revisado en este apartado, han tenido la finalidad de ofrecer un panorama básico de lo que se ha realizado y se continúa haciendo en cuanto al tema de la alfabetización para jóvenes y adultos en rezago educativo que hablan alguna lengua indígena.

Sin embargo, para lograr un bienestar común que obedezca a las exigencias de las personas afectadas (jóvenes y adultos mayas analfabetas), se ha requerido no solo de una lucha histórica bastante larga y con violencia de por medio debido a los intereses de grupos dominantes, resultado de una común insistencia de quienes desean el control.

Afortunadamente, poco a poco la lucha por los derechos humanos ha ido ganando terreno, y, en cuanto al tema de los indígenas, ya existen a la fecha diversas leyes y programas que reivindican dichos grupos. No obstante, en ocasiones los estudios y valoraciones de las causas de los problemas de las comunidades indígenas, son realizados por personas que, o no cuentan con las herramientas necesarias para comprender e interpretar dichas problemáticas, o prefieren atender a intereses particulares; esto causa mayores complicaciones en el futuro, ejemplo de ello está relatado en los diversos ajustes que se han hecho para la educación indígena, que se ha visto despojada desde siglos atrás de su identidad, de su cultura, de toda una cosmovisión que fue obligada a transformarse o desaparecer con tal de favorecer a otros grupos humanos.

En Quintana Roo, particularmente, ya hay poblados en los que sí existe una identificación cultural e incluso orgullo por su lengua, pero también hay otros en donde la migración y las exigencias capitalistas de este mundo globalizado, orillan a quienes hablan una lengua originaria a cambiar su lengua, su cosmovisión, lugar y origen.

Es necesario que dentro de estos programas haya una exigencia reglamentaria que no solo intente afrontar los conflictos generados bajo el esquema de la cultura obligada por el Estado, pues, en efecto, su respuesta es pertinente con respecto a otras normativas que se han establecido, por ejemplo se encuentran los conceptos de “cobertura”, “calidad”, “equidad” e “inclusión” como necesarios en la actualidad, para que puedan estar dentro de un mismo sistema regulativo y así mismo ser tomados en cuenta presupuestalmente. Así también, el hecho de ser “La educación”

considerada como un derecho humano y de que México sea parte de un decreto latinoamericano que lo garantiza, se estipula como uno de los ejes primordiales en los objetivos que el Plan de Nacional de Desarrollo considera.

Observando lo anterior, al revisar los programas y líneas de acción, éstos se vislumbran como si se tratasen de parches resolutivos para contrarrestar un poco el problema verdadero que aún no se ha atendido como debería; esto es, rescatando los saberes que cada comunidad tiene y no tratando de imponer el sistema generalizado de lo que una sociedad de consumo pide a través de las mismas normas federales.

Deben considerarse las experiencias exitosas de alfabetización que surgen desde la sociedad civil, así como continuar la reflexión para elaborar propuestas que ayuden a dignificar la diversidad de las lenguas a través de una educación intercultural, pensando esto como todo un modelo conceptual que involucra realidades múltiples a las que toda persona debería tener derecho.

3. LA LOCALIDAD DE LA ESPERANZA Y LA INTERVENCIÓN DEL IEEA

La localidad de “La Esperanza” ha sido el sitio escogido para llevar a cabo este trabajo; por tanto, el presente capítulo se enfocará en dos asuntos fundamentales; primero, se establecen los aspectos generales de la comunidad en su contexto, en cuanto a sus condiciones de analfabetismo, y su atención, y la problemática específica que esta tesis atiende. Segundo, se presenta una inmersión etnográfica que describe el espacio, actividades que se han realizado con diferentes actores, además de una reflexión acerca de la lengua maya que es fundamental en su vida cotidiana. Todo esto, en función del tema de la alfabetización bilingüe que aquí compete, por lo que también se describe la manera en que aterriza el programa de alfabetización para adultos en la práctica.

3.1 La Esperanza

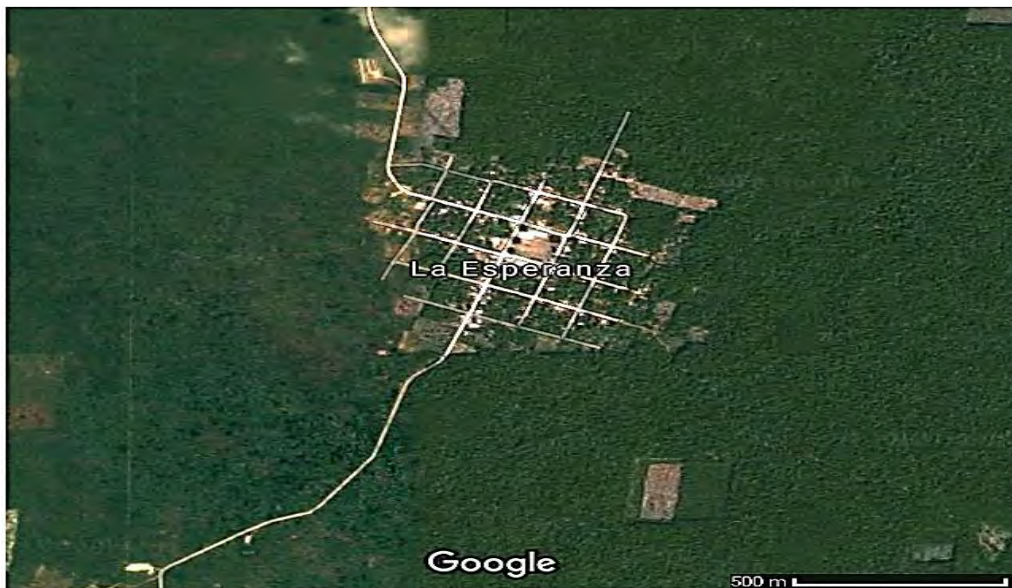
La localidad de La Esperanza está ubicada dentro de la jurisdicción municipal de José María Morelos. En este municipio, que consta de 64 localidades, todas con abundante población mayahablante, el MIB solo se ha aplicado en cinco de ellas: José María Morelos (la cabecera municipal), La Esperanza, Sabán, Huay Max y X-Cabil. El IEEA argumenta para justificar la falta de cobertura en los 59 poblados restantes que éstos, además de estar muy alejados de la cabecera municipal, no muestran interés en el programa, y algunos son conflictivas.

Esta tesis centra su estudio en La Esperanza, localidad donde el MEVyT MIB se comenzó a implementar a mediados de 2017. Se eligió esta comunidad por sus condiciones socioculturales, ya que se trata de una comunidad maya que, como otras en Quintana Roo, se pobló con personas de origen maya provenientes principalmente de Yucatán; hasta la fecha, toda su población habla

dicha lengua. Estas condiciones se consideraron apropiadas para mostrar un ejemplo de lo que sucede en localidades mayas en donde se implementa el programa de alfabetización de adultos, en donde el modelo MEVyT Indígena Bilingüe se opera, pues el interés es conocer y encontrar soluciones para la alfabetización en poblados mayas, tomando en cuenta que para esto, es necesario focalizarse de manera particular en cada espacio donde se realice una intervención alfabetizadora.

La Esperanza se encuentra a 22 kilómetros (por carretera) de la cabecera municipal. Su ubicación está a 88°35'08'' de longitud, 19°51'49'' latitud y está a 40 m.s.n.m. (INEGI, 2015). El clima es tropical con lluvias principalmente en verano. A continuación, se observa la única imagen disponible vista por satélite de esta localidad.

Imagen 2. Imagen satelital de La Esperanza



Fuente: DigitalGlobe, CNES/ Airbus. Google, INEGI México 2018.

El último censo oficial que se realizó en el estado de Quintana Roo fue la “Encuesta Intercensal 2015”, en la que se registró un total de 636 habitantes en La Esperanza, cantidad que se mantuvo bastante estable desde el censo de 2010, cuando se contabilizaron a 609 personas.

La actividad económica de la región es básicamente la agricultura, principalmente con la siembra de maíz; algunos habitantes se dedican a la albañilería, otros al comercio y, ocasionalmente, a la caza. Las mujeres, por lo general, se dedican a las labores del hogar y, a veces, a las actividades agrícolas.

En cuanto a los índices de analfabetismo en personas de 15 años y más, en La Esperanza hay un 15.64% que se encuentra en rezago educativo, al menos para el año 2015, por lo cual el IEEA decidió implementar el modelo a través de la coordinación de zona del IEEA que está en la cabecera municipal, con el apoyo de un “enlace”, quien debe conocer y ser de la comunidad a tratar, así como conseguir asesores (maestros) que también sean de la misma comunidad, y difundir el programa para que los habitantes se interesen en inscribirse a él.

No obstante, desde la implementación del MEVyT MIB en La Esperanza, hasta enero de 2019 solo cuatro personas habían ingresado al programa, y ninguna hasta ese momento había concluido el proceso educativo. Teniendo en cuenta que se trata de población mayahablante, es evidente que el modelo de educación bilingüe no ha tenido éxito en la comunidad. Quienes operan el programa son conscientes de ello, atribuyendo como causa del fracaso la apatía de la población para inscribirse en él.

Tabla 8. Datos seleccionados sobre la población de La Esperanza

P15MAS	RELHM	PNACENT	P3YMHLI	P3HLIM	P3HLIF	P3LINOHE	P3LIHE	PCONLIM
390	101.27	224	569	287	282	74	494	20
PLIMVI	PLIMLE	PLIMAU	PLIMME	PSINL	P15SE	P15PRIM	P15SEC	P18PB
6	3	0	1	610	61	57	131	11

Tabla elaborada con información de la Encuesta Intercensal 2015, del INEGI Quintana Roo

La definición de variables es la siguiente:

- *P15MAS: Población total de 15 años y más*
- *RELHM: Cantidad de hombres por cada 100 mujeres*
- *PNACENT: Población nacida en la misma localidad*
- *P3YMHLI: Población de tres años y más que habla alguna lengua indígena*
- *P3HLIM: Hombres de tres años y más que hablan alguna lengua indígena*
- *P3HLIF: Mujeres de tres años y más que hablan alguna lengua indígena*
- *P3LINOHE: Población de tres años y más que habla una lengua indígena y no habla español*
- *P3LIHE: Población de tres años y más que habla una lengua indígena y habla español*
- *PCONLIM: Población que tiene alguna dificultad para el desempeño y/o realización de tareas en la vida cotidiana*
- *PLIMVI: Población con limitación para ver, aun usando lentes*
- *PLIMLE: Población con limitación para hablar, comunicarse o conversar*
- *PLIMAU: Población con limitación para escuchar, aun usando aparato auditivo*
- *PLIMME: Población con limitación mental*
- *PSINL : Población sin limitación en la actividad*
- *P15SE: Población de 15 años y más sin escolaridad*
- *P15PRIM: Población de 15 años y más con primaria completa*
- *P15SEC: Población de 15 años y más con secundaria completa*
- *P18PB: Población de 18 años y más con educación pos-básica*

Como se dijo, el IIEEA considera a una persona en rezago educativo cuando no ha concluido su educación básica al cumplir los 15 años de edad, por tal motivo se ha rescatado información del INEGI que corresponde a ese rango de edad, y como puede verse, son 390 personas, siendo más hombres que mujeres. También se ve que menos de la mitad de la población nació en la misma localidad, no obstante, debe considerarse en que en La Esperanza solo hay un centro de salud muy básico en donde atender un parto puede resultar complicado, y que la cabecera municipal cuenta con más servicios médicos y mayor infraestructura; al encontrarse a 22 km, es probable que las personas prefieran acudir ahí.

En cuanto a la población que habla una lengua indígena, el INEGI no tiene datos específicos sobre la cantidad de personas de 15 años y más, pero sí de tres años en adelante, con un total de 569 personas, correspondientes a 287 hombres y 282 mujeres. De estas, 74 no hablan español y 494 son bilingües (con el español como segunda lengua). Esto demuestra efectivamente que se trata de una localidad fundamentalmente mayahablante, manteniéndose para hombres y mujeres

prácticamente la misma condición. No obstante, la mayoría de personas son bilingües. Estos datos son importantes para la promoción de la alfabetización bilingüe para adultos.

En el censo, también se contabilizó a las personas de tres años y más con alguna limitante para realizar actividades en su vida cotidiana, de éstas, registraron a 20. Asimismo, a seis con limitación visual, a tres con limitante para hablar o conversar, a una con limitación mental, y a ninguna con limitación auditiva. Estos datos resultan también relevantes en cualquier proceso educativo, pues son condiciones que deben ser atendidas de forma apropiada para la población que lo necesite, es decir, adecuar procesos educativos que incluyan a estas personas y puedan proporcionarles un servicio óptimo.

Con respecto a los grados de estudio concluidos de la población con 15 años o más, el INEGI contabilizó a 61 personas sin escolaridad, a 57 con la primaria concluida, a 131 con la secundaria concluida, y a 11 con algún estudio posterior.

Esto significa que el 15.64% de las personas que hay en la comunidad con 15 años o más, se encuentra en rezago educativo, al menos para el año 2015, por lo cual el IEEA sigue interviniendo e insistiendo en la alfabetización para adultos en dicho lugar.

Llegado a este punto, se quiere recalcar que el problema original del cual parte esta tesis es la detección del IEEA Quintana Roo por la falta de ingreso al Modelo Indígena Bilingüe. De ahí que la importancia de este estudio parte de la investigación aplicada sobre el tema de la alfabetización indígena, que hasta la fecha sigue sin encontrar una solución efectiva.

La Esperanza es una de las localidades donde se ha implementado el MIB, en ésta hay un gran porcentaje de hablantes de lengua maya, lo que hace que este modelo educativo sea el adecuado. Sin embargo, las personas en rezago educativo no muestran suficiente interés por

ingresar a este modelo, y tampoco hay potenciales asesores que deseen enseñar en esta modalidad. Por una parte, esto podría deberse a que, como ocurre en otras comunidades originarias, las personas estén prefiriendo abandonar su idioma y aprender español. En La Esperanza hay cuatro alumnos inscritos en el MIB, y trece en el Modelo Hispano (solo español). Sin embargo, también debe profundizarse sobre los modos de operar esta intervención educativa, pues al conocer el panorama completo de su ejecución, se podrán encontrar las causas que competen a las fallas de la implementación de este programa alfabetizador.

La problemática a tratar, entonces, consiste en averiguar cuál es la operatividad práctica del IEEA con el Modelo Indígena Bilingüe en La Esperanza, y cuáles son las consecuencias de dicha intervención, pues de esta forma podrán generarse acciones y propuestas teórico metodológicas que permitan conocer este proceso y sus consecuencias, para que finalmente se den alternativas que permitan mejorar la intervención educativa del IEEA, y en general las condiciones de analfabetismo de la comunidad.

Lo que se vislumbra, por lo pronto, es que la política pública considera a la etnicidad como una variable para el diseño de los programas, pero sigue invisibilizando las particularidades de grupos concretos, sus propias circunstancias políticas, históricas y sociales, lo cual dificulta la aplicación del sistema educativo del IEEA. Una correcta percepción del asunto, puede reducir el analfabetismo, y a la vez empoderar a los educandos en sus reivindicaciones y percepción del mundo.

3.1.1 Conociendo la comunidad

Para llegar a la localidad de La Esperanza, la manera más conocida y utilizada es partiendo de la cabecera municipal (José María Morelos), que tiene una carretera que va hasta San Antonio



Imagen 3. Carretera a La Esperanza

Tuk, otra localidad del municipio; más o menos a la mitad de la longitud de esta carretera hay una desviación que lleva a La Esperanza. Esta carretera se encuentra en condiciones deplorables; según los habitantes, no se le ha dado mantenimiento desde que la hicieron, lo más que ha hecho el municipio es mandar

algunas veces a “chapear” los costados que se tapizan de monte y van obstruyendo el camino. Es poco transitada; en un día puede ser utilizada por alrededor de siete automóviles (incluidos transportes grandes de carga); también la usan personas en bicicleta, pero tampoco superan la cantidad mencionada.

La Esperanza colinda, además de la cabecera municipal José María Morelos, con las localidades de Dziuché, Rojo Gómez, Rancho Viejo, San Antonio Tuc, Tabasquito y Sabán.



Imagen 4. Cementerio La Esperanza

Los límites de su territorio comienzan pasando el pueblo de San José, mejor conocido como “pueblo fantasma”, pues se trata de un pequeño poblado que hace varios años se encontraba habitado, incluso más que La Esperanza; de hecho, había una escuela y un parque a donde acudían personas de las localidades cercanas. Actualmente solo viven 3 familias y los sitios públicos están en desuso. Existen leyendas para responder al abandono masivo de esta población, principalmente ligados a seres míticos de la cultura maya que se divierten espantando o haciendo travesuras a las personas. No obstante, hay una versión poco mencionada que se enfoca a la necesidad de migración por causa de los cambios bruscos que acontecen en la sociedad en cuanto a las nuevas formas de vida, en las que se prefiere trabajar en las grandes ciudades, y el campo no se valora de la misma manera, pues se comenzó a hacer indispensable una economía que respondiera a las exigencias de una vida que choca con la cultura maya. Esta versión menciona que mucha gente se mudó a José María Morelos y, paulatinamente, se fue quedando abandonado el lugar. También está la explicación sobre un conflicto en torno a los cargos políticos que obligó a la gente a irse del lugar, pero no se sabe con exactitud los detalles.

Poco antes de llegar a la comunidad de La Esperanza (donde se concentran las viviendas y el pueblo), se pasa por el basurero de la localidad, ubicado a un costado de la vía, y más adelante, a su cementerio.

Al llegar al poblado, lo primero que llama la atención es un monumento grande y gris incompleto, que forma parte de la remodelación que el gobierno federal realizó. El presupuesto fue de \$9,525,135.28 pesos a través

de la Secretaría de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN), con lo cual se mejoró la infraestructura del parque, además de pavimentar la calle de la entrada a la comunidad y las que rodean al parque. Colocaron juegos para niños y una cancha de juego. Todo esto comenzó en junio de 2018 y finalizó en noviembre.



Imagen 5. Información de SINTRA sobre la reconstrucción de algunos espacios en La Esperanza.



Imagen 6. Nueva cancha de usos múltiples en el parque de La Esperanza

Con excepción a la remodelación efectuada, en la comunidad se aprecia bastante sincretismo cultural. Conserva muchos elementos tradicionales en cuanto a la infraestructura de sus viviendas, pero también se utiliza, en la mayoría de los casos, infraestructura más urbana.



Tiene únicamente cuatro tiendas de abarrotes en las cuales los habitantes pueden adquirir frutas, verduras y productos empaquetados de consumo común. No hay negocios visibles, salvo algunas casas en las que, sobre pedido, pueden preparar comida. Esto lo hacen principalmente para los maestros que dan clases en las escuelas.



Imagen 8. Primaria “Andrés Quintana Roo”

La Esperanza cuenta con cuatro escuelas: un jardín de niños, la primaria “Andrés Quintana Roo”, la telesecundaria “Masedonio Sosa Mejía” y el Telebachillerato Comunitario. A éstas también acuden estudiantes de otras comunidades colindantes.

Hay, además, un centro de salud pequeño, que es atendido actualmente por

la Dra. Angy, quien me facilitó los datos de la cantidad de personas que viven en La Esperanza (633 habitantes), pues se supone que en el centro de salud se tiene actualizada esa información; sin embargo, el delegado de La Esperanza y el enlace del IIEEA de esta comunidad, me comentaron que el dato de población de la clínica no es el correcto, porque tampoco está actualizado.



Imagen 9. Centro de Salud

La Dra. Angy dice que no suele acudir mucha gente a atenderse. Cabe señalar que los materiales con los cuales cuenta el centro de salud son muy básicos, ella puede dar consultas de medicina general, pero para situaciones graves o muy complicadas, las personas deben

trasladarse a la cabecera municipal. La doctora es bastante competente y muy amable, además de

mostrar mucho gusto e interés por la comunidad; sin embargo, no sabe hablar maya, lo cual ella misma considera necesario aprender, pues no toda la población habla español.

En este centro de salud hay un croquis de La Esperanza, pero tampoco está actualizado. La Dra. Angy y otras personas de la comunidad comentaron que es necesario actualizarlo, para lo cual se me permitió apoyar en la elaboración de uno nuevo.



Imagen 10. Croquis de La Esperanza, propiedad del centro de salud.

El croquis nuevo que se planeó elaborar en un muro de la comunidad, ha sido con base en el siguiente boceto creado a partir del trabajo de campo realizado para este proyecto:

CROQUIS DE LA LOCALIDAD " LA ESPERANZA " Q. ROO

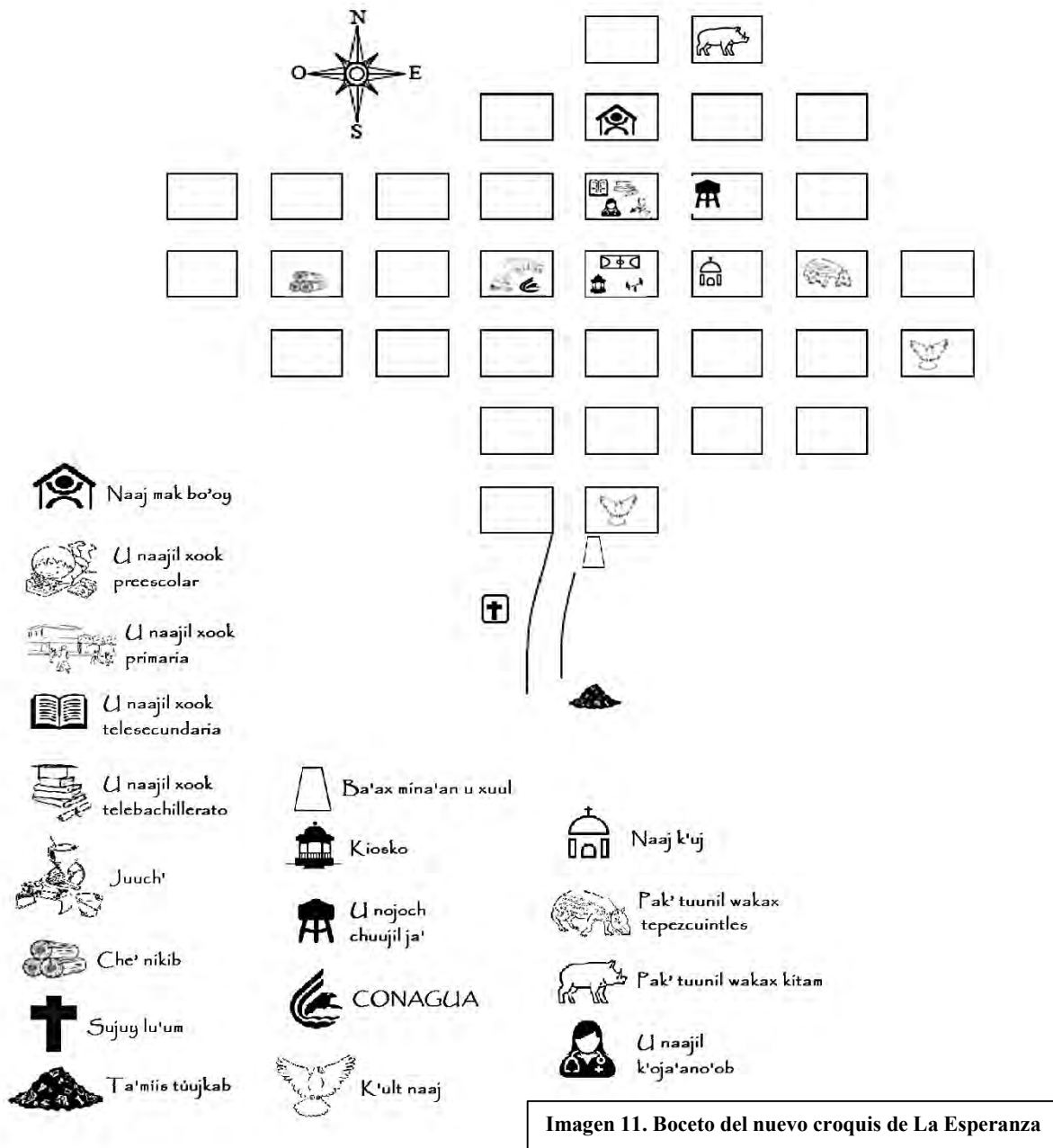


Imagen 11. Boceto del nuevo croquis de La Esperanza

Respecto a la religión, si bien es cierto que aún realizan algunos eventos y rituales propios de la cultura maya, también hay una presencia sincrética y dominante de la religión pentecostal principalmente, pero también se profesa la católica, presbiteriana, evangélica, profeta y adventista. Existen dos templos pentecostales, un templo cristiano, una iglesia adventista, dos iglesias presbiterianas y una iglesia católica, los siete espacios son pequeños y poco llamativos.

Asimismo, hay tres lugares que llaman la atención y son parte de la economía del lugar, uno de ellos es un aserradero, y los otros son criaderos de animales, uno de jabalíes y otro de tepezcuintles.



Imagen 12. Criadero de tepezcuintles

En lo correspondiente a las autoridades, se tiene a dos representantes, uno funge como delegado: don Ángel, y otro como comisariado: don Jorge. Don Ángel tiene algunos planos simples de las manzanas de la localidad; además, lleva la contabilización de las familias, dice que son alrededor de 160, y que frecuentemente se reúnen para realizar asambleas en donde platican acerca

de problemas o necesidades del pueblo; su función es, en general, la de realizar trámites y gestiones que beneficien a la localidad. Mientras que el comisariado, Don Jorge, se encarga de asuntos ejidales.



Imagen 13. Habitante de la Esperanza

En general, las personas son muy accesibles, amables y serviciales, ofrecen entrar a sus casas sin mayor problema e invitan a comer, no obstante, son menos confiados cuando una persona externa llega y no conoce el idioma ni va acompañado por alguien de la misma comunidad.

En la dinámica de encontrar una relación más cercana con las personas, siempre es necesario estar atentos a las actividades que van ocurriendo en la localidad, y en cuanto a esto, en el mes de octubre de 2018, algunos estudiantes del telebachillerato comunitario que viven en La Esperanza, tomaron la iniciativa de tapar los baches de la carretera, ya que eran demasiados y las autoridades competentes no han hecho algo al respecto. Como quedó chapopote de la remodelación hecha en la localidad por el gobierno federal, los muchachos lo utilizaron para ir tapando los baches poco a poco, cuando tuvieran tiempo. Este hecho fue un punto importante para estrechar lazos con la comunidad, por lo que decidí buscarlos para ofrecerles ayuda.

Un par de meses antes, en septiembre de 2018, también establecí un vínculo con un colectivo de estudiantes de la UIMQROO (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo) que elaboran murales en el municipio de José María Morelos, principalmente en la cabecera municipal,

pero también han pintado en otras partes del país. Su colectivo se llama Chujuk Táan (en maya “palabra dulce”), y al comentarles sobre el proyecto que realizo en La Esperanza, se ofrecieron a ayudarme, tanto para acompañarme a la comunidad (el recorrido es en bicicleta, pues hay pocos transportes que viajan a esta localidad), como en la elaboración de encuestas, y en la elaboración de un croquis actualizado de La Esperanza. De hecho, se ofrecieron a pintar un mural del croquis en la localidad que fuese artístico y representativo, además de otro con derechos importantes que tiene la población mayahablante, escritos en su lengua materna.

Al informar al colectivo Chujuk Táan sobre la iniciativa de los muchachos de La

Esperanza, no dudaron en apoyarlos, así que fuimos a buscarlos y platicar con ellos para ir a tapar baches entre todos.

Los jóvenes, de entre 13 y 17 años de edad, explicaron que la idea les surgió después de una plática entre ellos, en la que comentaron diferentes casos sobre personas gravemente heridas o enfermas que necesitaban trasladarse a la cabecera municipal para ser atendidas, y que la deplorable condición de la carretera no solo hacía que tardaran mucho más en llegar, sino que, en múltiples



Imagen 14. Colectivo Chujuk Táan



ocasiones, los mismos baches causaban malestar a los enfermos, habiendo casos en los que empeoraban debido a esto.

Posteriormente, los jóvenes “bacheros”, como se autodenominan, decidieron brindarme apoyo para realizar las encuestas, lo cual fue muy positivo, pues son mayahablantes y además

pertenecen a la misma comunidad.

Este fenómeno de reciprocidad fue una clave para establecer lazos suficientes de confianza en la comunidad, la cual se volvió más accesible y abierta conmigo, mostrando mayor interés sobre el trabajo que realizo.

3.1.2 Los adultos de La Esperanza

Como ya se señaló, debido al rango de edad con que el IEEA trabaja para intervenir con su programa, se ha considerado realizar el estudio con personas de 15 años o más, por lo cual el haber establecido un vínculo con los jóvenes bacheros también resulta de un gran aporte. No obstante,

estos muchachos no se encuentran en rezago educativo, pero conocen su comunidad y pueden apoyarme enlanzándome con quienes no han concluido su educación básica.

De cualquier manera, es importante señalar que, para realizar un proyecto que busque generar propuestas desde la comunidad, no basta con trabajar el fenómeno únicamente con la población que no ha sido, o ha sido mal atendida, sino que se trata de un fenómeno de interés común, y que la generación de saberes en conjunto también propicia un mejor entendimiento entre la sociedad implicada.

Hay que destacar que el rezago educativo se concentra principalmente en los adultos de más de 40 años (con base en la encuesta independiente de alfabetización realizada para este trabajo), lo cual requiere un esfuerzo mayor por las implicaciones del rango generacional que pueden resultar complicadas de empatizar con el pensamiento de personas más jóvenes. Esto es importante porque en la comunidad los intereses van cambiando con el paso del tiempo, según los adultos mayores, cuando ellos eran chicos no había tiendas, ni escuela, ni automóviles. Solo a veces había una camioneta que transportaba a la cabecera municipal, pero que para trasladarse se hacía caminando, en carretas y en bicicleta.

Los intereses de las personas de más de 40 años fueron distintos en su infancia y adolescencia, y esto bajo todo el contexto de vida que conocieron, en el cual debían trabajar en el campo sembrando principalmente maíz, y aunque ya había escuelas en la cabecera municipal, la prioridad siempre era trabajar desde temprana edad.



Imagen 16. Maizal de la región. Foto de Salvador Jiménez

La influencia del maíz desde sus antepasados mayas, sigue vigente.

Las actividades a las que se dedican en La Esperanza suelen dividirse por roles sexuales en los casos tradicionales, asignando a las mujeres las labores del hogar, y a los hombres las actividades del campo, como la agricultura (principalmente el cultivo de maíz) y la caza de animales para el consumo familiar. En ocasiones realizan fiestas o incluso ciertos ritos de su cultura, y en esos momentos los vínculos comunitarios se ven más fuertes.

Asimismo, las mujeres tienen un

fuerte lazo con el maíz. Preparan los alimentos casi siempre con base en la masa que se obtiene de él. Sin embargo, en muchas ocasiones también colaboran en la cosecha, no solo de éste sino de otros alimentos como la calabaza, el frijol, el chile, la sandía y el limón, aunque estos dos últimos son principalmente para vender.

Algunas otras personas se dedican a la albañilería, casi siempre desde los 12 años, siendo casi todos de entre 20 y 30 años; algunos otros trabajan en actividades de comercio, en alguna tienda o vendiendo alimentos preparados de vez en cuando. Sin embargo, también hay quienes no trabajan para obtener ganancias económicas (mayoritariamente mujeres), sino que solo se dedican

al hogar o a las y los hijos, pues familiares suyos que emigraron a Estados Unidos se encuentran laborando y les envían dinero para su manutención.

Las personas adultas de La Esperanza se encuentran en una especie de transición que no quiere desprenderse de sus raíces, se encuentran en un momento en donde las políticas del Estado intervienen en su territorio para imponer un desarrollo que se entiende desde un pensamiento occidental, y que



Imagen 17. Mujer maya desgranando. Foto de Salvador J.

los obliga a adaptarse a las nuevas exigencias. Este proceso ha sido más difícil para los adultos mayores, al verse obligados a cumplir con trámites que les permitan ser ciudadanos mexicanos, pero que para lograrlo necesitan hablar español, comprender una cultura que sus hijos ya están entendiendo, y que mezclan con lo que se les enseñó en el seno familiar.

3.1.3 La lengua maya

Como se ha señalado, en La Esperanza se habla la lengua maya. Con base en la encuesta que realicé, solo seis personas de más de 15 años no entienden la lengua maya, y 18 personas (la mayoría entre 15 y 23 años) la entienden, pero no la hablan. A partir de esa edad, solo se encontraron a tres que no saben maya, el resto sí.

También se encontró con que la mayoría de las personas de menos de 45 años son bilingües, y de éstos, casi todos saben leer y escribir en español, pero pocos en maya. Lo que llama la atención es que quienes saben leer y escribir en maya, son mayormente jóvenes de entre 15 y 19 años, lo cual choca con la idea general de que los jóvenes son quienes menos se interesan en ella.

Todos los adultos mayores a 45 años saben hablar maya, y muchos de ellos no saben español. Cuando necesitan ir al centro de salud o realizar algún trámite institucional, se apoyan en algún familiar que pueda ayudarles como intérprete. Platicando con ellos, la percepción de su lengua es positiva, pero se vislumbra cierta resignación ante la necesidad de conocer el español, sobre todo cuando sus descendientes ya están empapándose de la cultura hegemónica. En ciertos casos hay alegría al saber que aún hay interés en la lengua, pero, aunque es fundamental en su vida cotidiana, la cultura es la que más se ve afectada, pues son las creencias y las costumbres las que se van dejando con mayor intensidad. Los jóvenes hablan maya, pero ya no siembran, estudian y se van a trabajar a la ciudad para “superarse”. Se llevan la lengua consigo, pero la práctica cambia, como cambia el modo de pensar, como cambian las creencias, y el pueblo se llena de templos pentecostales y ropa distinta.

La lengua maya trae consigo todo un mundo distinto al que puede percibirse desde la lengua española, y esto es trascendente, sobre todo en lo que se refiere al contacto con la naturaleza, desde los usos que le dan hasta el respeto que se le tiene. Ejemplo de ello es la cantidad de significados específicos que se le pueden atribuir a las distintas partes de la madera y otros elementos de la casa

tradicional, que es elaborada con materiales del entorno. A continuación, se muestra un dibujo con el nombre de cada parte de la casa:



Esta información fue proporcionada por un joven palapero (construye palapas y casas tradicionales) de la comunidad; tiene 20 años y está orgulloso de su cultura y de su lengua. Su familia también comparte este sentimiento, pero comentaron que el interés por recuperar la importancia de la maya, al menos en esa región, tiene pocos años, cuando se comenzó a exigir a las escuelas el enseñar con material en maya y español, pero que antes de eso, los abuelos ya estaban prefiriendo enseñar español a sus hijos para evitar burlas y rechazo en otros lugares donde no se hablara maya.

Aún persiste el estigma de las lenguas originarias, pero al menos en la localidad de La Esperanza, la opinión de la mayoría respecto de su lengua, es positiva y no tienen en mente perderla, continúan enseñando a los más pequeños en maya y conservando algunas actividades tradicionales, aunque esto último en mucho menor medida.

3.2 El IEEA alfabetizando mayahablantes de La Esperanza

La Esperanza es una de las pocas localidades donde el MEVyT Modelo Indígena Bilingüe se está llevando a cabo en el municipio de José María Morelos. En esta comunidad también se ofrece el MEVyT Hispano. La mayoría de las personas que han sido atendidas con alguno de los modelos, son mayores a los 30 años de edad, siendo las mujeres quienes más han recibido esta educación, según la encuesta independiente que realicé entre octubre y noviembre de 2018.

El IEEA comenzó a impartir este modelo apenas en el año 2017, y aún no hay personas que hayan concluido con todos sus módulos.

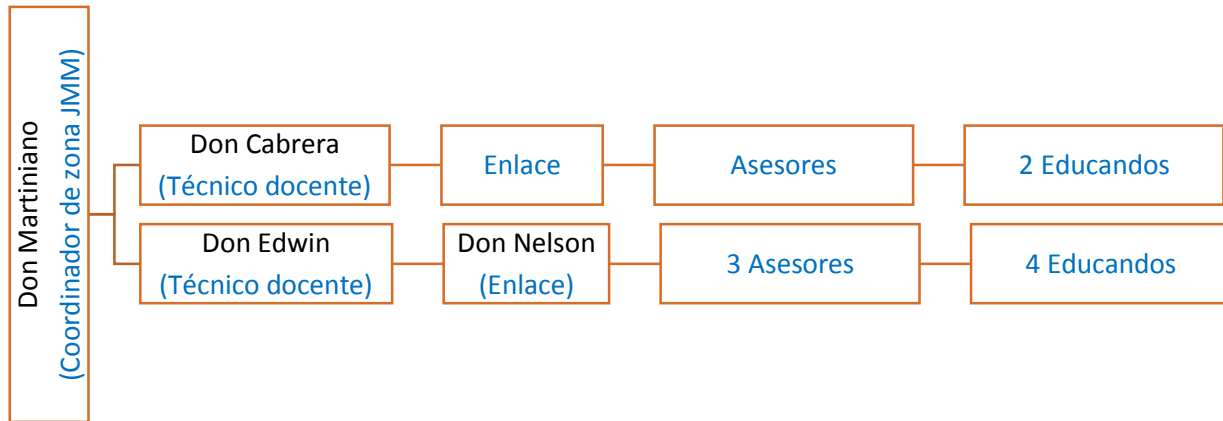
3.2.1 Los intermediarios del IEEA

Para efectuar los modelos educativos para jóvenes y adultos, el IEEA contempla cinco figuras participantes como las principales en el proceso de alfabetización, éstas son: coordinador de zona, técnico docente, enlace, asesor y educando (ver Esquema 2).

El coordinador de zona es quien se encarga, precisamente, de coordinar el desarrollo del programa en una región determinada. En Quintana Roo hay nueve coordinaciones (en nueve municipios), de las cuales, solo cuatro trabajan con el MEVyT MIB además del Hispano.

José María Morelos es una coordinación de zona donde se ejecutan ambos modelos, y el coordinador es don Martiniano, responsable de dirigir y revisar todos los procesos de alfabetización que se realicen allí.

Esquema 2. Figuras participativas del MIB en José María Morelos Octubre 2018



Para el Modelo Indígena Bilingüe existen dos técnicos docentes en esta coordinación de zona. Ellos están a cargo de coordinar y guiar los procesos de “reclutamiento” (como ellos lo llaman) de asesores y educandos, ayudando en el proceso de difusión para que los adultos mayahablantes se interesen en aprender a leer y escribir. Quienes al menos hasta noviembre de 2018 estaban en ese puesto, son don Cabrera, y don Edwin. El primero ha estado implementando el MIB en Sacalaca, Huay Max, Saban y Xcabil desde hace algunos años; sin embargo, al menos durante el segundo semestre del año 2018, únicamente fue en Huay Max. Don Edwin ha trabajado con el MIB en La Esperanza y San Antonio Tuc, de éste no se obtuvo información de años atrás, pero al menos entre los meses de septiembre y noviembre, únicamente se trabajó en La Esperanza.

Los técnicos requieren de apoyo para el reclutamiento, para lo cual está la figura del “enlace”. No se logró obtener información de quién o quiénes eran los enlaces del técnico don Cabrera, pero sí del técnico Edwin; se trata de don Nelson, oriundo de la localidad de La Esperanza, quien, gracias a su vínculo directo con la comunidad, tiene más facilidad para platicar con las

personas y explicarles la importancia de alfabetizarse. Además, al conocer a la gente de ahí, puede acercarse mejor a ellas para invitarles a dar clases como asesores, o recibirlas como educandos.

Los asesores son quienes alfabetizan directamente a los educandos. Deben primero recibir una capacitación para dar las clases, y luego reciben un paquete de cada módulo del MEVyT (ya sea Hispano o MIB, dependiendo de a quién vaya a alfabetizar y el nivel que corresponda). Se les da un apoyo económico simbólico, pues en realidad ellos fungen como voluntarios, y por cada persona que alfabetizan les dan cierto monto. Cuando comenzó este modelo (año 2006 según información del IEEA Quintana Roo), la orden era adaptarse al educando, es decir, adaptarse a sus tiempos y actividades, yendo a su casa cuando el educando tuviera tiempo. Sin embargo, para el mes de septiembre de 2018, se les dio la orden de realizar círculos de estudio en los cuales los educandos pudieran interactuar.

Los educandos son quienes reciben la intervención educativa, para lo cual se les da un paquete didáctico por cada módulo que van completando, para que al finalizar el quinto puedan obtener un certificado. Al completar esa fase, el IEEA brinda la oportunidad de concluir la educación básica (primaria y secundaria), y los encargados directos de “convencer” a la persona, son el asesor, el enlace y el técnico docente.

Lo interesante en cuanto al funcionamiento institucional, puede percibirse en las personas que están laborando en ella. Por ejemplo, don Martiniano, el coordinador, es en general una persona amable que mostró mucho interés en el tema de esta tesis, y ofreció apoyo en lo que necesitase. Mencionó que era necesario el involucramiento de expertos y otros sectores que pudieran apoyar en la mejora del desarrollo del modelo indígena bilingüe, pues no hay éxito real en su ejecución. Dentro del apoyo que se me brindó, fue el de acompañar a ambos técnicos a sus comunidades para conocer de cerca a los asesores, educandos y, en general, el proceso de intervención.



Imagen 19. Personal del IEAA José María Morelos y algunos educandos recibiendo certificado de estudios

Fue así que pude acercarme a don Cabrera, quien resultó ser un informante clave en este instituto. Como técnico docente, don José Cabrera ha notado muchas deficiencias en el programa, que su parecer surgen desde las exigencias institucionales y su funcionamiento interno; al respecto, explica que:

Nosotros trabajamos por metas, o sea nos pagan por cumplir metas, nos reunimos una vez a la semana para hablar de las metas que vamos cumpliendo, dar sugerencias, resultados, todo lo que tiene que ver con la alfabetización, cuántos estudiantes, cuántos ya van a hacer exámenes, buscar asesores, educandos, en fin. Esta es una institución y todo tiene que funcionar bien, desde el intendente hasta el coordinador de zona. [...] Esto es también de amor, yo no solo estoy aquí por el dinero, a mí me gusta, tengo conocidos que me dicen “Uy, yo ya cumplí tantas metas en tanto tiempo” y yo no llego ni a la mitad, pero es porque yo trabajo en esta zona donde la educación no es algo que importe a la gente, es difícil llegar a ellos, solo somos dos los interesados en el MIB, los demás prefieren en español porque mientras a nosotros cada estudiante sale en año y medio, si es que va con los tiempos, ellos alfabetizan en dos o tres meses en español, para puro hablante de español (José Cabrera, julio 2018).⁶

⁶ Esta respuesta y las siguientes, se encuentran en las entrevistas “INFORME DE CAMPO I. Alfabetización para adultos mayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/10/este-documento-es-el-primer-informe-del.html>

Es decir que el funcionamiento del programa del IEEA depende, en gran medida, de las metas que cumplan, pero quizá no se está dando prioridad a datos sobre la cantidad de población que habla alguna lengua indígena, pues la alfabetización busca un aprendizaje final en español, así que mientras haya hispanohablantes suficientes alfabetizándose, puede que ellos cubran los porcentajes necesarios para considerar ciertas metas cumplidas. No obstante, como se mencionó en el primer capítulo, la población indígena es la que se encuentra en mayor rezago educativo.

José Cabrera manifestó, además, que se da muy poco recurso económico al programa, y que el material con el que se alfabetiza no le parece adecuado, al estar orientado a alfabetizar en español, y que la gente no lo aprende porque tenga un interés en aprender y educarse a fondo, sino sólo para migrar en el caso de los más jóvenes, o para recibir el poco apoyo económico que también se les da a quienes concluyen el proceso de alfabetización:

[...] en una junto que hubo ayer, expuse lo que yo veo como problema. Hay cinco módulos, de los cuales dos son en maya y tres en español, cada Módulo es un "MIBES" y se supone que son dos meses para cada uno, cuando llegan hasta cierta página, pueden presentar un examen, pero, por ejemplo, si el educando no pudo asistir al examen por una o por otra cosa, ya son dos meses que la asesora perdió, no solo el educando. Y es que hay que hasta decirles pequeñas mentiras para que se interesen en aprender. En estas comunidades lo menos importante para la gente es la educación. Para ir tras un adulto se debe ser muy astuto. Entonces estas condiciones, además de la económica, hacen que el asesor se vaya. El que un asesor se vaya provoca a la vez que la institución pierda dinero, porque invierte en capacitarlo, y después de dos años máximo es que se van y esa inversión se pierde. Luego hemos querido atraer a gente más estudiada, como profesores de universidades, que les gusta, le parece bonito el programa, pero no vienen a trabajar, porque cómo van a venir a ganar 400 pesos al mes en una zona rural, habiendo estudiado lo que estudiaron y pudiendo hacer otras cosas (José Cabrera, julio 2018).

Como puede advertirse, los problemas son múltiples y no forman parte únicamente de los establecimientos del funcionamiento del programa, sino que provienen también de la importancia que culturalmente se le atribuye en estas localidades a los estudios (según la opinión del técnico docente), y a eso el sumarle el poco apoyo que hay de otros sectores de la sociedad que pudieran mejorar al programa.

Tras detectar el presunto desinterés por alfabetizar y alfabetizarse, la solución que se da a esto es el incentivo económico:

[...] lo que recientemente se hizo, entonces, es proporcionar de un incentivo al educando, que cuando concluya el cuarto módulo (son cinco), se le da un pago único de 750 pesos. Pero pues solo concluyen los módulos y se van, no se interesan en cursar primaria ni secundaria. Pero bueno, ese un problema por otro lado es lo de la enseñanza del mismo programa que te digo, no se vayan con la finta, se les da la lengua maya solo para alfabetizar en español. No se trata de enseñar maya. Al gobierno no le importa. La entrada de los españoles nos echó a perder la lengua. La mentalidad del mayahablante es que quiere aprender español, porque, como le digo, pues en español está casi todo, entonces muchas veces ellos mismos dicen “pero ¿por qué maya? Enséñame español, con maya no me van a dar trabajo en la Riviera. El gobierno debería poner en sus programas educativos de las escuelas desde preescolar, a maestros que sepan maya y español, y que al menos haya una materia que se llame Maya, así como en la UIMQROO (José Cabrera, julio 2018).

El IIEEA, lejos de realizar una investigación sociocultural que permita comprender dicho desinterés para generar alguna solución pertinente, opta por estimular económicamente a los educandos, no solo pensando en sus intereses inmediatos sino en el choque cultural que por muchos años tenido y que se conflictúa sobre todo por su lengua.

Otra situación negativa que el técnico detecta, tiene que ver con la preparación de quienes ocupan los puestos, y de la corrupción que a veces está implícita en los cargos que asignan. A su parecer, es necesario que en las coordinaciones de zona donde se alfabetice a adultos que hablen alguna lengua indígena, el personal conozca el idioma:

[...] y también que el gobierno exija que se les de empleo a los mayahablantes. Y es que mire, nos ha pasado aquí ya malas experiencias. Aquí, deben contratar a un enlace educativo que debe ser bilingüe, yo por ejemplo hablo maya. Pero a veces por cuestiones políticas, ya sabe, de recomendación, nos mandan gente que nada que ver con maya, porque son recomendados de alguien y pues es gente que ni les interesa el maya. Una vez me pusieron una jefa, antes de la que está ahorita, que me dice que la lleve a comunidades. Y si es mi jefa, pues debe saber maya, pero no, llegando allá me dice “¿y qué es lo que quiere decir?” “¿y qué significa esto?” “¿qué está diciendo?”, todo me preguntaba y entonces las personas me dicen “¿no habla maya verdad?” y se ríen de ella porque no sabe maya y era la jefa de educación (José Cabrera, julio 2018).

Al ser zonas donde la cantidad de hablantes de maya es alta, lo pertinente sería tener a un personal capacitado no solo en cuanto a la educación que se ofrezca, sino que conozca los códigos de los educandos y del entorno donde éstos viven. Sin embargo, también debe tratarse de que a

quienes emplean, tengan conocimiento de cómo efectuar una educación pedagógica, y que tengan el suficiente tiempo y accesibilidad para atender a las personas. Asimismo, necesitan conocer a fondo el contexto en el cual viven los educandos, saber acerca de su cultura y adaptarse a ésta. Por ejemplo, José Cabrera expone lo siguiente:

Luego otra cosa, tenemos problemas a veces cuando vamos a visitar a las comunidades, porque vamos y no siempre están disponibles, es un trabajo que sí requiere mucho tiempo y esfuerzo. A veces llegamos a una hora y no pueden por diferentes razones, pero por ejemplo algunas asesoras nos dicen “no, vuelva mejor a esta hora, porque ya ve como es mi marido”, sus maridos son muy celosos, entonces uno no puede llegar así nada más. Lo que he hecho es llegar con una promotora y ya que el esposo ve que llego con una mujer, ya no dice nada. Uno tiene que fijarse en la forma de ser de las personas, en sus costumbres, todo eso, algunos son muy desconfiados, o muy reservados, entonces hay que adaptarse (José Cabrera, julio 2018).

Es decir, el técnico docente detecta un obstáculo de índole cultural para llevar a cabo la alfabetización en las comunidades, y busca la manera de solucionarlo. Este tipo de acciones deberían de enlistarse para cuando se den las capacitaciones correspondientes al personal. La cultura debe ser un tema necesario a tratar para que quienes intervienen en el proceso de alfabetización cuenten con las herramientas necesarias y así brinden una educación efectiva y de calidad.

El hecho de emplear como enlaces y asesores a personas de la misma comunidad es una buena opción, pues al menos conocen los códigos de su pueblo. No obstante, es necesario que se les dé una capacitación rigurosa donde aprendan metodología pedagógica e intercultural, pues de otro modo no puede funcionar.

Un dato llamativo sobre los intermediarios del IEEA, al menos en la coordinación de zona de José María Morelos, es que a principios del mes de noviembre de 2018 se les informó que ya no había recurso y despidieron a más de 30 trabajadores, quedando únicamente siete. Mencionan que cada fin de sexenio ocurre algo similar, y que, “si tienen suerte”, los contratan nuevamente a principios del año inmediato.

Este acontecimiento es relevante, pues la situación de los trabajadores no es estable y se acoplan a las exigencias extranormativas que se imponen en su estructura burocrática, deben atenerse a lo que se les ordena. Si no les gusta el funcionamiento, les ofrecen retirarse, como es el caso del técnico Cabrera, que comentó el fallo que detecta en los módulos que se dan para educar, y le dijeron que había otras personas muy interesadas en su puesto. En cuanto a los despidos sexenales, puede pensarse que es para evitar crear “antigüedad”. En fin, se vislumbra la corrupción y el abuso de poder que seguramente oculta intereses que esta tesis no llega a profundizar.

3.2.2 La intervención del IEEA en La Esperanza

En La Esperanza se ofrecen los modelos educativos del Hispano y del MIB, pero este último se comenzó a utilizar a mediados del año 2017, siendo el “enlace” don Nelson, y el “técnico docente” don Edwin.

Don Nelson se encarga de “reclutar” asesores y educandos. Desde que se implementó el MIB en 2017 hasta principios de noviembre de 2018, fecha en que fue despedido, don Nelson consiguió reclutar a cuatro educandos dentro de este modelo. En la Tabla 9 se muestran datos generales acerca de su intervención alfabetizadora, generada con información obtenida de los educandos en diciembre de 2018.

Tabla 9. Educandos del MIB La Esperanza

<i>NOMBRE</i>	Honorato	Regina	Silvia	Nicolás
<i>EDAD</i>	46	40	19	40
<i>COMIENZO MIB</i>	Noviembre 2017	Septiembre 2017	Julio 2017	Enero 2018
<i>MODULO ACTUAL</i>	4to	3ero	2do	2do
<i>ASESOR</i>	Ezequiel	Edwin (su sobrino)	Javier (su esposo)	Ezequiel
<i>¿RECIBES ASESORÍA CON FRECUENCIA? ¿POR QUÉ?</i>	No, porque a veces yo tengo que trabajar y a veces Ezequiel no puede.	No tanto porque mi sobrino trabaja casi siempre.	No, mi esposo está ocupado, ya cuando tiene tiempo sí.	A veces
<i>¿QUÉ OPINAS DEL PAQUETE DIDÁCTICO MIB?</i>	Está bonito, un poco difícil pero ya casi termino.	Está muy difícil	Difícil	Muy difícil

Como se percibe, además de ser pocos los intervenidos, no están siendo asesorados lo suficiente. Según el programa establecido por el MIB, se tiene un aproximado de año y medio para concluir con la alfabetización bilingüe, lo que quiere decir que al menos las educandas Regina y Silvia (ver tabla 9) llevan un proceso bastante lento, pero que puede ser por causa de las pocas asesorías que reciben, que, por cierto, son por parte de familiares cercanos. Los educandos Honorato y Nicolás (ver tabla 9) dicen que tampoco tienen asesorías regularmente porque ellos trabajan, pero a eso se suma que su asesor (es el mismo) también suele estar ocupado.

Aquí el fallo no parece ser el desinterés por alfabetizarse, sino la manera fallida de brindar la educación. Don Nelson comenta que es mejor que la alfabetización se dé por un miembro cercano al educando, ya que hay más confianza e involucramiento, además que la gratificación recibida evita ser “desviada” o mal distribuida. Resulta que a los asesores se les gratifica con un pequeño apoyo económico, y a los educandos, también, por lo que se prefiere que la educación sea entre la misma familia para evitar que todas las gratificaciones se concentren en una persona que después

lo distribuya, así, al menos —en teoría— hay un interés mayor en dar la educación y el apoyo económico al ser personas cercanas.

En el caso del asesor Ezequiel, sí ocurre de ese modo, las gratificaciones económicas por cada persona que está siendo alfabetizada por su parte, él las recibe, pero, a su vez, él cuenta con personas que lo ayudan a alfabetizar y que no están inscritas directamente en el IEEA, estos casos son únicamente del Modelo Hispano.

El problema es que, aunque su involucramiento con los educandos pudiera ser un punto positivo, lo cierto es que su trabajo no le permite asesorar efectivamente. Tampoco han tenido una capacitación que les dé las herramientas necesarias para ejercer pedagógica e interculturalmente un proceso educativo. No tienen el tiempo ni la preparación suficiente.

Además de ello, también está el hecho de que se promueve más el Modelo Hispano que el MIB; por una parte, el técnico docente Don Edwin dice que es debido al interés de las personas por alfabetizarse en español, además de que es más fácil y más rápido este modelo educativo (se calcula su finalización entre tres y cuatro meses, a diferencia del MIB que es año y medio). No obstante, Don Nelson menciona que la razón de utilizar más el Modelo Hispano es por el apoyo económico, que, aunque es menor que el del MIB, se entrega en dos meses, cuando en el Modelo Indígena se da después de un año; entonces la gente prefiere incorporarse al Hispano.

Este tipo de asistencialismo tiene un profundo fallo, porque si bien el dar un aporte económico (además de estímulos simbólicos como gorras o playeras —ver Imagen 20—) puede parecer positivo, al final solo resulta una forma de recibir dinero, lo cual puede causar prácticas negativas como son el dar respuestas en los exámenes para que los educandos aprueben, solo con la finalidad de que obtenga el estímulo, sin necesidad de estar alfabetizándose como debiera ser.



Imagen 20. Gorras del IEEA para familia de educando

Otra práctica observada es la de preferir cambiar de modelo educativo a quienes están en el MIB hacia el Hispano. Tanto el técnico docente Edwin como el enlace Nelson, comentaron que cuando el educando ya comenzó a aprender a escribir, se le cambia al modelo Hispano para que concluya más rápidamente. A

final de cuentas, el programa del IEEA tiene como objetivo alfabetizar, y como se ha señalado, esto significa el saber leer y escribir en idioma español.

A esto se suma el poco involucramiento de las diferentes figuras que conforman al IEEA en el municipio de José María Morelos, pues el único que está al tanto de lo que ocurre con la alfabetización en La Esperanza, es Don Nelson. De hecho, debe hacerse regularmente una inspección sobre el desarrollo del programa en las comunidades intervenidas, para lo que se elabora un cuestionario breve para los educandos, en donde se les pide escribir su nombre, algunas letras, nombre del asesor y se pregunta si conocen al coordinador. Ninguna persona (tanto del modelo hispano como del MIB) que respondió dicho cuestionario (elaborado por el IEEA) sabía quién era el coordinador, así que Don Nelson les decía la respuesta; de hecho, también les leía e incluso traducía el cuestionario y les explicaba qué es lo que tenían que responder cuando llegara la inspección estatal a realizarles una entrevista.

En general, el panorama es bastante negativo; son diversas las variantes por las cuales el programa no está siendo exitoso, y los intermediarios del IEEA parecen tener gran responsabilidad al respecto.



Imagen 21. Mujer aprendiendo a escribir con MEVyT MIB

3.2.3 Desinterés de la población por alfabetizar y alfabetizarse

Según la información dada por el personal del IEEA de José María Morelos, uno de los problemas principales de que el programa no tenga éxito es el desinterés de la población por alfabetizar y ser alfabetizados. Ellos comentan que los asesores prefieren alfabetizar solo en español porque resulta más útil en la actualidad, y que son principalmente los jóvenes quienes ya no tienen interés en su lengua, y que las personas adultas analfabetas no están interesadas porque no encuentran utilidad para su vida cotidiana.

trámites institucionales e ir al hospital. Los más jóvenes le veían mayor utilidad para escribir cartas, aprender más cosas, trabajar y aprender más cosas.

Otro aspecto relevante es que los jóvenes son, en su gran mayoría, quienes saben leer y escribir en lengua maya. Además, platicando con ellos se percibió un interés significativo en conservar su lengua; interés, comentaron, que se ha impulsado en los últimos años desde sus escuelas. Esto choca también con la información que el personal del IEEA dio.

Cuando se les pregunta por el IEEA, no todos saben los servicios que ofrece, algunos reconocen mejor el nombre del INEA, y saben que enseñan a leer y escribir, pero pocos estaban enterados de que también se puede concluir la primaria y secundaria con este instituto. Además, en algunos casos, se tiene una idea negativa sobre el IEEA, afirmando que no les enseñan, en algunos casos no les dieron libros pero sí las respuestas para contestar bien el examen, que es fácil comprar los certificados y que no ven mucho interés por parte del personal para que haya una alfabetización adecuada y sin corrupción.

Por otra parte, hay personas que no tienen interés en alfabetizarse porque, a su parecer, no tienen la capacidad de hacerlo, ya que son ciegas o sordas. Este puede ser un indicador significativo, ya que resulta necesario atender a la población que tiene capacidades diferentes, pero que también tiene derecho a recibir educación de calidad y pertinente a su cultura.

Lo anterior es un punto que el IEEA no ha atendido. Y eso se suma a las fallas que se han mencionado, incluso bajo normativas que se van imponiendo para mejorar la alfabetización en comunidades indígenas; por ejemplo, en agosto de 2018 se pidió generar círculos de estudio para dejar de atender a las personas por separado, y fomentar una interacción que permitiera un mejor

desarrollo de aprendizaje, fomentando la interculturalidad y los conocimientos entre los educandos; pero no se ha cumplido ni se ha hecho el esfuerzo pertinente para cumplir con este requisito.

La comunidad no está desinteresada en alfabetizarse, sino en recibir una alfabetización de mala calidad y con corrupción institucional.

Por tal motivo, en esta tesis se realizan actividades que permitan el diálogo entre los adultos de La Esperanza, a través de sus asambleas con el delegado, pero principalmente en reuniones exclusivas para abordar el tema de la alfabetización, pues a través de éstas se han podido formular opciones y propuestas desde la comunidad, para que cambie o se creen las formas adecuadas de efectuar una educación para los jóvenes y adultos en rezago educativo.

Así mismo, realizar alguna actividad que promueva la importancia de la lengua materna, donde se cuestione si es necesario aprender a leerla y escribirla para el empoderamiento de su localidad y organización comunitaria. Esto es acompañado con la realización de dos murales con apoyo del colectivo *Chujuk Táan*, el primero es un croquis artístico de la localidad, y el segundo sobre derechos importantes que deben conocer como comunidad mayahablante, ambos escritos en lengua maya; todo esto para fortalecer los lazos entre jóvenes y adultos de La Esperanza, mientras se reflexiona la importancia de la alfabetización y su cultura. Dichas actividades se describen en el siguiente capítulo.

4. LA ALFABETIZACIÓN Y LA LENGUA PARA LOS ADULTOS DE LA ESPERANZA

Al comienzo de la investigación, se determinó la preocupación por el tema del rezago educativo en la comunidad de La Esperanza, y de cómo el IEEA no ha logrado buenos resultados en su proceso de alfabetización con el Modelo Indígena Bilingüe. Es así que se profundizó en el tema y se fueron dando algunos hallazgos sobre las causas que obstaculizan el desarrollo eficaz de la educación para adultos mayahablantes, y de cómo su lengua es un factor relevante para dicho proceso.

En este sentido, esta tesis defiende la importancia de una pertinente aplicación de la perspectiva intercultural en la alfabetización, y que ésta debe darle un valor significativo a la lengua madre de los *mayeros*, pero para que eso ocurra, deben reflexionarse las diversas situaciones que afectan a la educación, a la lengua y a la cultura.

En este último capítulo se rescatan las percepciones de las diferentes personas implicadas en el MIB para la comunidad de La Esperanza y otras del mismo municipio de José María Morelos, partiendo desde la idea de que la lengua maya es algo que influye directamente en el proceso, además de conocer la importancia de la lectoescritura en su lengua materna. Asimismo, se destacan las opiniones e ideas de los educandos y asesores, para finalmente exponer reflexiones acompañadas de propuestas que pueden mejorar y fortalecer el proceso de alfabetización bilingüe en la localidad.

4.1 Importancia de la lengua maya: ¿Es necesario leerla y escribirla?

En la comunidad de La Esperanza, la mayoría de habitantes son bilingües, de hecho, en los ambientes familiares y amistosos suele ser el maya el idioma más hablado, quizá con algunos préstamos del español, pero prioritariamente maya.

La lengua materna, en los más jóvenes, ha sido aprendida principalmente a través de sus abuelos, y más tarde en la educación básica, pues desde hace algunos años la revitalización de las lenguas originarias se ha ido posicionando como un factor importante en las comunidades indígenas. Pero para el grueso de la población trabajadora (gente de más de 25 años), sus primeros contactos con la maya fue directamente de sus padres, también de sus abuelos; y más tarde, en la escuela, fueron obligados a hablar español.

Es bastante reciente la difusión acerca de no perder las lenguas originarias, en donde la maya, a nivel nacional, es de las que cuenta con mayor número de hablantes, pero es eso: hablar la lengua. No obstante, en este hablar hay una riqueza cultural invaluable, saberes que viven cuando son nombrados en su universo de cosmovisión y que no pueden ser entendidos en otros códigos de comunicación. Estos saberes pueden transmitirse, extenderse, reflexionarse y difundirse con mucho mayor alcance a través de la escritura.

En La Esperanza, la respuesta ante la interrogante de saber qué lengua prefieren los habitantes, si la maya o el español, es que ambas son igual de importantes, y que el español está bien aprenderlo para poder entender a personas que no hablan maya, y para trabajar, además de que sirve para entender lo que la televisión anuncia, porque la tele es para los vecinos del poblado un vehículo fundamental en su relación con lo que hay fuera y con la cultura dominante a la que deben enfrentarse.

La lengua maya, por otro lado, la consideran importante porque es la lengua de sus ancestros y con ella pueden hablar con libertad con su familia y sus amigos. Además, los adultos mayores fueron quienes más opinaron que la atención médica e institucional se pueda dar en lengua maya, pues preferirían que existieran más espacios en la lengua que ellos conocen.

Sin embargo, al preguntarles sobre escribir en lengua maya, la mayoría pareció no estar segura de qué responder. Decían que sí era importante aprender a leer y escribir para “superarse”, para “poder trabajar”, “escribir recados”, pero específicamente sobre escribir en maya no hubo mucha respuesta (ni negativa ni afirmativa), más allá de hacer referencias a los libros de texto de sus hijos en la primaria.⁸ Al preguntar específicamente si les gustaría que hubiera más lugares no solo en los que se hablara maya sino que tuvieran anuncios y documentos como las actas de nacimiento o trámites médicos, dijeron que sí, que de hecho a veces escuchaban la radio en maya porque había algunos programas así, pero que en la televisión no había, y que les gustaría ver programas en donde también hubiera subtítulos en su lengua, pero que para eso había que aprender a leer en maya y no era fácil encontrar gente que supiera. Sin excepción, estuvieron de acuerdo en ver su lengua manifestada de manera verbal y escrita en diferentes espacios, no solo en su comunidad, sino en otras esferas públicas.

Es, entonces, una necesidad reconocer que aquí se encuentra una clave para repensar la alfabetización en las dinámicas de interculturalidad que pretende, pues la escritura de una lengua ancestral que forma parte de la vida de muchas personas en la actualidad, es una manera de extender las alternativas para una cultura que tiene el interés de adaptarse a un entorno dominado por otra forma de pensar, pero sin que tenga que ser así, es decir, reconocer a esta lengua en sus dimensiones

⁸ Las entrevistas pueden consultarse en el documento “INFORME DE CAMPO II. Alfabetización para adultosmayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>

culturales y hacerlas parte de un entorno común. Aprender a leer y escribir en lengua maya tiene una importancia de empoderamiento sustancial que permite a sus hablantes posicionarse en un espacio compartido por personas de diferentes culturas.

Ese deseo de algo que puede parecerles impensable, como que una doctora los atienda en lengua maya y les dé sus recetas en su lengua. Ver los alcances que puede llegar a tener el poder leer su entorno en una lengua que formó su vida y a sus ancestros.

Estudiar en su lengua, leerla y escribirla es aprenderla desde su cosmovisión y luego extenderla a otras posibilidades de aprendizaje que a veces el español no comprende, y viceversa; alfabetizar en la lengua es dar una verdadera herramienta de poder que no les obliga a desprenderse de lo que son.

4.2 Percepciones sobre la lengua y la alfabetización bilingüe

En el transcurso de esta investigación se ha profundizado en la manera de intervenir educativamente por parte del IEEA, en una comunidad bilingüe caracterizada por tener población mayoritariamente mayahablante. Se ha evidenciado, entre otras cosas, que se trata de una educación fallida, y que las razones por las cuales no ha funcionado van más allá de del desinterés de la población receptora, que tiene, además, la característica de hablar una lengua que ha sido históricamente marginada.

Es por ello que para lograr alternativas que puedan lograr una eficaz alfabetización bilingüe en La Esperanza (y otros pueblos indígenas), se debe contar con la participación activa de los sujetos receptores, no solo como estudiantes sino como agentes que ofrezcan propuestas y exijan respuestas con respecto a dicha intervención.

En La Esperanza, se realizaron entrevistas a los asesores y alumnos del MIB.⁹ En éstas se destacan las perspectivas que tienen respecto de su lengua materna y el modelo mencionado, a través del cual son alfabetizados. Estas perspectivas han servido para detectar algunos aciertos, pero también algunas problemáticas que se generan en el proceso de enseñanza. Antes de exponer algunos puntos sobre las perspectivas mencionadas, es necesario exponer algunos detalles operativos que se orientan a la funcionalidad administrativa del IEEA, que influyeron significativamente en el desarrollo de las entrevistas.

Primero, se obtuvieron datos acerca de cuándo comenzó a implementarse el MIB en La Esperanza; como ya se expuso, fue a mediados del año 2017; desde entonces hasta noviembre de 2018, se contaba en esta comunidad con un enlace, tres asesores y cuatro educandos. Pero para finales de 2018, se acabó el contrato de la mayoría de empleados del IEEA de José María Morelos, y el proceso de alfabetización quedó en reposo hasta principios del año 2019, cuando hubo un cambio de administración de casi todo el personal; únicamente tres personas conservaron sus empleos. A continuación, cito una de las respuestas (en entrevista) de uno de los empleados que laboran esta nueva administración

“¡Ay sí! Aquí hemos estado como locos reorganizando todo; mire usted todos estos papeles, tenemos que actualizar todo, los modelos siguen igual, pero pues hay que actualizarlos y seguirles dando continuidad, porque ahora ya somos muchos los nuevos, hubo un recorte de presupuesto y corrieron a varios, pocos quedamos y metieron a otros, ahorita es eso, actualizar todo y seguir buscando estrategias para cumplir nuestras metas” (empleado del IEEA, 2019).¹⁰

⁹ Las entrevistas y otros detalles al respecto, pueden consultarse en el documento “INFORME DE CAMPO II. Alfabetización para adultosmayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>

¹⁰ Esta respuesta y las siguientes se encuentra a detalle en las entrevistas transcritas en “INFORME DE CAMPO II. Alfabetización para adultosmayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>

Esta situación afectó directamente al proceso educativo, pues dejaron de tener enlaces¹¹ suficientes; específicamente en La Esperanza, al menos hasta agosto de 2019, no contaban con un enlace; era el técnico quien se encargaba de esas tareas. Hasta ese mes se consiguió a una asesora que se encargara de dos localidades: La Esperanza y San Antonio Tuc, separadas por una distancia de 20 km y sin servicio de transporte público.

Una de las nuevas empleadas del IEEA de José María Morelos, comenta que

El programa del MEVyT MIB sigue, lo único que hay que hacer cada sexenio es actualizarlo; sí es un gran problema porque en lo que hay cambio de administración, se deja abandonadas a las personas que están siendo atendidas, y no solo eso, sino que los apoyos no siempre son iguales. Además, ahorita hubo un recorte bastante fuerte, por eso despidieron a varios compañeros, yo soy nueva aquí, apenas me voy enterando de cómo funcionan las cosas (Nohemí, 2019).

Antes de esa nueva administración (hasta aproximadamente noviembre de 2019) había un enlace originario de La Esperanza residiendo en ella, pero trabajaba por contrato y le negaron la renovación, por lo que se fue a trabajar a Tulum junto con uno de los asesores de esta misma localidad. Es relevante mencionar esta situación porque despliega otras problemáticas sociales como la migración por falta de recursos económicos, y que este hecho, a la vez, afecta a diferentes individuos implicados (para este caso) en el fenómeno de la alfabetización institucional.

Estos fallos son percibidos también por parte del personal administrativo, que se siente atado de manos para poder incidir en alguna clase de mejora:

Estamos viendo cómo está lo del MIB, porque parece que es el modelo más difícil; ahorita andan en eso, reintegrando a las personas y tratando de meter otras. A mí no me gusta a veces cómo hacen las cosas, y eso que soy nueva, pero he leído el reglamento y las normas que se supone que debemos seguir, y si lo hiciéramos, otra cosa sería, pero no se hace, y aquí estamos de todos modos (Nohemí, 2019).

¹¹ Como se explicó anteriormente, los enlaces son la figura encargada de conseguir asesores y educandos en su comunidad de residencia

La situación se vuelve crítica al llegar a los estudiantes, pues en la administración nueva del IEEA no se tiene registro de los alumnos que se encontraban anteriormente inscritos en el MIB; asimismo, había otros que iniciarían con su proceso alfabetizador. Los anteriores quedaron “abandonados” en esta intervención, sin ningún tipo de seguimiento.

En entrevista, el nuevo técnico responsable de la localidad de La Esperanza, don Fredy, dijo tener una lista con los educandos de la anterior administración, pero finalmente comprobamos que era una información errónea. Don Fredy expresó:

Mire, de hecho, aquí yo tengo estas listas, solo vea todo el papeleo que tenemos que organizar ahora, estamos en etapa de reintegración de los educandos. Por ejemplo, usted me dice que está viendo de La Esperanza, yo aquí tengo a dos personas, Paulina Medina y Gaspar Rolando Noj, pero también aquí tengo otros que están de Tuc, Rosalba, Merlinda y Ernesto (Fredy, 2019).

Como puede apreciarse en apartados anteriores, ninguno de los educandos mencionados figuran en los que llevaban seguimiento el semestre pasado, siendo la administración (anterior) la que proporcionó los datos, además de invitarme a conocer y dar el material personalmente a los educandos que estuvieron hasta noviembre de 2018.

Además, el personal fue cambiado o reubicado, y en el caso del MIB para la comunidad de La Esperanza, fue asignado un técnico que desconocía varios aspectos del modelo. En entrevista, explicó la situación de los nuevos técnicos:

Pues hay dos nuevos, bueno, tres conmigo porque estamos hablando del MIB ¿no?, porque yo antes trabajaba solo con el hispano, ahorita me metieron al MIB. Los otros dos compañeros son Isidro, que está en la comunidad de Gavilanes, y el compañero Santos Díaz, que agarró la que tenía Cabrera, o sea allá por Sacalaca, Saban, Huay Max, Xcabil, todo eso (Don Fredy, 2019).

Posteriormente se le preguntó si el proceso educativo continuaba siendo por medio de visitas domiciliarias, y si había alguna localidad donde hicieran círculos de estudio, a lo que respondió

Sí, son las visitas domiciliarias. [...] En el modelo hispano sí se han dado -los círculos de estudio- pero en el indígena bilingüe fíjese que no, como la mayoría están ocupados, para hacérselos más fácil les decimos que ellos nos digan y nosotros vamos cuando a ellos les sea más fácil [...] es que el MIB, como le digo, es más difícil (Don Fredy, 2019).

Otro asunto relevante es que estas visitas domiciliarias se procuran hacer, en un primer momento, con alguna persona que los trabajadores del IEEA conozcan con anterioridad, preferentemente si es algún familiar o amigo suyo, esto para facilitar el proceso de socialización del modelo educativo. Como se mencionó en capítulos anteriores, se procura que el asesor (el maestro) sea familiar cercano del educando, pues consideran que la confianza vuelve más fácil el proceso de enseñanza.

Al entrevistar a la asesora que está a cargo de la comunidad de La Esperanza (y también de San Antonio Tuc), esta característica se hace evidente; al preguntarle si los educandos son familiares suyos dijo: *“No, bueno sólo mi esposo, y, a ver -toma la lista de educandos y la revisa- uno de ellos es un tío, otro es mi cuñado y otra es mi suegra y otra es mi cuñada y los demás pues ya no son familia”* (Paulina, 2019).

Paulina daba clases en el modelo hispano, y en esta nueva administración le pidieron atender también el modelo indígena bilingüe. Tiene tres alumnos en el hispano y recientemente le asignaron cuatro para el MIB. Según su testimonio, al menos cinco de sus alumnos son familiares suyos. Además, mencionó que el comisariado es su tío (porque es tío de su esposo). La atención alfabetizadora, realizada de esta manera, está indicando que si bien proporciona mayor confianza al enseñar, también esto provoca que dicha educación se sectarice de alguna manera, es decir, que un grupo (familiar) sea particularmente beneficiado, que se beneficien unos por la relación de parentesco o de compadrazgo, y otros no. Quizá esto sea un resultado accidental, pero es un asunto

de importancia que podría cambiarse para generar mejores maneras para ejercer y difundir la alfabetización del IEEA.

En quienes recae todo este asunto alfabetizador, con sus detalles y problemáticas, es principalmente en los asesores y los educandos. La asesora Paulina, comenta también sobre el material didáctico del MIB:

Los libros, yo creo que están bastante bien y están fáciles para lo que los alumnos que ya están adultos pueden entender, porque pues ellos nunca han usado un lápiz. Pero también veo que los temas de los libros son muy interesantes, aunque sean sencillos, y eso también les gusta a las personas. Lo que sí, es que ahora que he estado viendo el modelo indígena bilingüe, el paquete didáctico sí está difícil porque yo no sé muy bien leer y escribir en maya, está mucho más difícil que en español, pero por eso a veces me están capacitando y yo también reviso los libros y practico las palabras, es más fácil leerlas, pero algunas palabras tienen muchos signos y al escribirlas cuesta todavía más (Paulina 2019).

Asimismo, se le preguntó si le ha gustado dar clases, a lo que respondió: *“Sí me ha gustado. A mí lo que más me gusta es que estén los alumnos juntos en un lugar. En el indígena bilingüe no sé cómo le voy a estar haciendo, pero con el hispano lo que hacía era reunirlos en un patio de mi casa que tiene un techo y ahí daba mis clases”* (Paulina, 2019)

Esto significa que el MIB sigue enfrentando complicaciones que están mayormente relacionadas con el personal que labora en esta educación. Según las normativas del IEEA, se da la recomendación (que fue ordenada por el INEA el año pasado para el MIB del IEEA Quintana Roo) de que las asesorías se hagan en grupos, pues como estrategia pedagógica es la vía adecuada para obtener resultados favorables en la alfabetización bilingüe-intercultural planteada por el modelo. Esta recomendación no se ha llevado a cabo, y a ello se suma la deficiente capacitación que se ofrece a los asesores, pues basta con tener certificado de educación básica para ser asesor, pero si se les elige para el MIB, no hay un seguimiento ni capacitación suficiente que asegure que los asesores tengan conocimiento de la lectoescritura en lengua maya. El caso de Paulina no es el

único, pues los asesores de la administración anterior también conocían poco sobre la escritura en maya.

En cuanto a los alumnos, en la comunidad del Cafetal se insertó para esta administración un alumno de nombre Fernando, de 60 años. Para hablar del tema de la alfabetización, primero se le preguntó la razón por la cual comenzó a hablar en español, y respondió: *“me empezaron a hablar así mis otros compañeros, amigos. Así aprende más uno español, pero yo hablo la maya”* (Don Fernando, 2019). Luego, se le preguntó si consideraba necesario hacerlo, y dijo: *“Yo creo que sí porque hay gente que no sabe nada de español, puro vil maya, y aquí les hablas y cuando no sabe nada de español, pues no te entienden nada, son gente muy mayeros que les dicen, de plano no entienden ni un poco de español [...] puede entender uno algo más, así uno puede saber más cosas, creo, y para entender a los que no saben maya”* (Don Fernando, 2019).

Posteriormente, se le preguntó si creía que la lengua maya fuera importante, y dijo que sí: *“Porque puede entender algo uno así también, hasta la radio, la radiodifusora habla maya también así, para la gente, es mayero el señor de la radiodifusora, habla pura maya. Aquí por esta ruta puro mayero hay, algunos hablan español también”* (Don Fernando, 2019).

Estas respuestas reafirman la pertinencia de realizar una educación bilingüe con la calidad necesaria para que realmente funcione, pues ambas lenguas están en su vida cotidiana. Pero debe priorizarse la mejora del inicio de esta educación en la lengua materna, pues se detecta como la imposición externa se va posicionando para exigirles que no conozcan apropiadamente su propia lengua, la mueven en el espacio de la importancia. Ambas dan conocimiento, pero para la maya se descuida el aspecto educativo que posiciona por encima a la lengua dominante. Eso es un proceso de marginalización.

Según don Fernando, su motivación para alfabetizarse estaba:

Pues es que antes esto no era importante, no viene en el pensamiento este tipo de cosas por lo que aprende uno de chico, y tampoco se le exigía antes a uno. No había importancia, pero ya después de grande uno recuerda y piensa en por qué no haber aprendido, o haber ido a la escuela porque cualquier papel lo puedes leer qué dice, si uno no sabe leer es como que dicen que uno está ciego. Si una persona no sabe leer, te pueden dar un papel “firma aquí” y ni sabes qué papel estás firmando, ese es el problema que yo veo más de no saber leer. Y antes aquí empezaron a enseñar a los adultos en una escuela en la que uno iba de noche, después de que uno va a la milpa y ya descansa de noche, dos horas a la escuela y llegar seguido, pues, aunque ya estuviera grande ya uno podía aprender un poco. Eso sí me gustaba, pero ya dejaron de enseñar a la gente de adultos en esa escuela. [...] ahorita de grande si estuviera la escuela yo sí iría de noche con los demás compañeros, pero quién sabe, dejaron de enseñar así (Don Fernando, 2019).

A don Fernando lo asesora la señora Ligia, una vecina de su comunidad (El Cafetal). Él está interesado en aprender, pues le sirve para adaptarse a las condiciones de su actualidad. Además, menciona preferiría recibir clases en un lugar al que uno pueda asistir junto con otros educandos. Esto reafirma la importancia que ellos mismos saben y reconocen de una educación grupal, en la que se intercambian y ponen en práctica los saberes de cada uno y los adquiridos en clases.

También se entrevistó a una señora que no concluyó su aprendizaje de la lectoescritura, se trata de doña Cristina, tiene 94 años y vive en San Antonio Tuc, es madre del comisariado del lugar (el tío de Paulina, la asesora de ahí). Ella narró algunos aspectos de su vida que pudieron haber sido factores que impidieran su ingreso a algún proceso educativo; por ejemplo, que al igual que otras mujeres de su comunidad, migraron con sus esposos desde muy jóvenes, y que eso la había hecho ocuparse de su hogar como deber y que, además, había llegado a esta localidad por su nueva familia, que aquí le había tocado y eso no fue parte de su gusto ni de su completa decisión.¹² No obstante, también mencionó que había aprendido por su cuenta un poco a escribir en manuscrita.

¹² Esta respuesta y las siguientes se encuentra a detalle en las entrevistas transcritas en “INFORME DE CAMPO II. Alfabetización para adultos mayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>

Se le preguntó si le gustaría que algunos espacios públicos o en hospitales o algunas instituciones a las que necesitara ir, le hablaran en maya o en español; ella respondió “*En maya, me gustaría más que me trataran en maya [...] En Peto hay una radio en la que hablan en maya y también en Carrillo Puerto, son dos difusoras que son todo en maya, de hecho, aquí le dicen Chinbuk taán mayo’, La voz de los mayas*” (Doña Cristina, 2019). También se le preguntó qué lengua prefería, y respondió que ambas, maya y español. Insistir en las preguntas respecto de la lengua y su uso cotidiano revela la importancia de los medios de comunicación y las instituciones, pues es lo que se reproduce en su hacer diario dentro de un entorno común.

Como se mencionó, la nueva administración tiene registrados, para la localidad de La Esperanza, solo a dos educandos (y no tienen ni idea de los cuatro que yo conocí con la administración anterior), una de ellas es Paulina Medina, a quien en junio de 2019 se le entregó su paquete didáctico para comenzar la alfabetización bilingüe, pues ella ya tiene la primaria concluida. Ella de inmediato preguntó sobre el recurso económico que se le daría, y don Fredy (el técnico) le explicó que la nueva administración aún no había autorizado eso.

De eso sí ya tenemos que ver, porque aún no han autorizado para esta administración algún apoyo, más del que se les da a madres solteras que quieren estudiar. Pero al menos playeras y sus gorras sí les podemos traer, y ya ve que habíamos quedado que le íbamos a traer zapatos, eso ya lo tenemos contemplado para la próxima visita que sea su primera sesión de clases (Don Fredy, 2019).

Ciertamente en la administración anterior se tenía contemplado para el programa, un apoyo a estudiantes y asesores, pero eso se eliminó para la actual (no solo para José María Morelos, sino el IEEA Quintana Roo, en general). No obstante, los trabajadores hacen lo posible por convencer a quienes tienen contemplados para alfabetizar, quizá no sea la manera más eficaz ni la más apropiada, pero son formas de mantener a un individuo en el programa que vienen desde el actuar personal del empleado de la institución.

Lo anterior puede responder a alguna de las siguientes razones: una, que tenga un interés genuino por la alfabetización de los adultos, o dos, que su interés vaya más encaminado a su puesto laboral en el que tiene que cumplir con ciertas metas. No es que estas opciones se contrapongan, claro que pueden ser ambas, pero en el caso de la segunda, la situación puede derivar en actos de corrupción o en salidas fáciles como la de no preocuparse por la alfabetización adecuada del alumno, solo mantener un dato dentro de su programa.

A Paulina se le preguntó su interés por estudiar el Modelo Indígena bilingüe, pues en cuanto a su educación básica, ya tenía al menos la primaria concluida. Ella respondió: *“Pues estudio para que no olviden leer en maya [...] Porque si no, uno lo olvida”*. Cuando se le preguntó sobre la importancia del español, dijo: *“Pues algunas personas vienen y hablan español, y traen cosas para leer en español, así puedo leer en español también y hablar en español”* (Paulina, 2019). Sus respuestas reflejan un interés identitario en el caso del maya, y una necesidad impuesta en el caso del español.

Con el otro estudiante no se pudo mantener una entrevista debido a cierta reserva de su familia. Se llama Gaspar Noj y tiene una situación de discapacidad motora. No obstante, nos permitieron pasar para entregar el programa. Es un muchacho de 17 años que estaba sentado en una hamaca, se veía una silla de ruedas en la sala, y el chico pocas veces alzaba la mirada. La asesora le explicaba las actividades que debía hacer en el libro y el chico asentía. Le pasaron un lápiz y primero, con la mano temblorosa, apenas pudo hacer un rayón muy suave, pero luego lo sujetó con más fuerza y escribió algunas palabras. Se le veía nervioso, y el ambiente de los empleados del IEEA con quienes fui, se notaba tenso y con interés de que la visita fuera rápida. Alentaban al chico a escribir, pero su posición no parecía la más apropiada: sentado en una hamaca con el libro sobre sus piernas, y él intentando acomodar el lápiz y el libro para escribir.

El personal que le entregó el material no tiene experiencia en el trato a personas con alguna discapacidad, esto es importante, pues, así como el aprendizaje para niños no puede ser igual que para adultos, a veces se olvida que cada persona tiene formas diferentes de aprender y que, además, hay gente ciega, sorda, o con alguna condición que pueda dificultar el aprendizaje convencional.

También se entrevistó a tres adultos mayores que no saben leer ni escribir, y que conocen muy pocas palabras en español. Para eso se contó con el apoyo de sus familiares en la traducción de sus respuestas. Los tres coincidieron en que les parecía importante y necesario que sus hijas e hijos estudiaran, pero que para ellos no, que ya estaban grandes y no lo necesitaban en su vida del campo, y que, en el caso de apoyos gubernamentales, contaban con la ayuda de sus hijos para hacer los trámites.

Lo que se observa en todo lo expuesto aquí, es que hay muchos errores en cuanto al tema de la alfabetización bilingüe. Por una parte, porque no se siguen las normativas (aunque también hay que hacer revisión de algunas de ellas), y entre esto está el hecho de que no hay una exigencia que obligue, por ejemplo, a tener cierto tipo de capacidades pedagógicas o de trato adecuado a las personas independientemente de su condición.

Por otro lado, está el tema de la lengua maya como vehículo de aprendizaje del español, pues los asesores no escriben maya, la hablan, y como la hablan y saben escribir palabras básicas en maya, aceleran el proceso para enseñar a escribir en español. Porque en México la política pública de alfabetización para adultos, dice que solo estás alfabetizado si terminaste la educación básica en español.

La lengua maya se hace a un lado y parece mantenerse de un modo muy ambiguo en una estrategia de aprendizaje en la que se pide que sea intercultural, respetando sus derechos

lingüísticos, pero en la que esto parece anularse cuando en la vida cotidiana, en los espacios públicos, en las instituciones y en los medios de comunicación la lengua maya en esta región tiene un espacio muy limitado.

4.3 Propuestas para la mejora de la alfabetización para adultos en La Esperanza

Dentro de los derechos de los pueblos indígenas, está el que los trámites y documentos oficiales (como las actas de nacimiento), puedan realizarse en la lengua materna. Este derecho no ha sido difundido ni ejecutado apropiadamente, pues en distintas comunidades mayas no se sabe nada al respecto.

¿Qué relevancia tiene lo anterior en el tema de la educación para adultos? Pues que, si el IEEA detecta un problema en la falta de interés de mayahablantes por alfabetizar y ser alfabetizados, quiere decir que no existe una buena adecuación a los requerimientos de la población. En la localidad de La Esperanza, una de las respuestas más recurridas en cuanto a la importancia de leer y escribir, tiene que ver con la realización de trámites de gobierno (salud, educación, registro civil, etc.) y “para saber defenderse”, pero remarcaban que era necesario hacerlo en español, pues en su lengua maya rara vez se les brindó ayuda suficiente.

Los mayahablantes de la localidad de estudio desconocen que tienen derechos lingüísticos (como el empleo de la lengua en la realización de trámites ante instancias de gobierno), que deberían enseñarse en educación básica, y aunque existe material al respecto, lo conocerán hasta después de haber aceptado ingresar al proceso educativo, ya sea como asesores o como educandos, y solo en caso de que se les proporcione una educación de calidad. Si esta información fuese

mencionada al momento de hacer la difusión del Modelo Indígena Bilingüe en las comunidades, muy probablemente habría más interesados.

Otro problema a resaltar es que en esta localidad mayahablante, los adultos de la tercera edad se enfrentan no solo a limitantes físicas, sino al choque cultural, sobre todo por la cuestión laboral, pues lo que para ellos es el trabajo, ya no lo es para sus hijos y nietos. Su poca energía física la ocupan para esas actividades que para ellos son importantes (como la siembra), porque sus descendientes ya se dedican a otras cosas.

También hay que tener material adecuado y actualizado, además de personal capacitado que pueda brindar asesoría en el proceso educativo de personas en situación de discapacidad, e informar sobre estos servicios que también pueden ser solicitados. El aspecto de la difusión sobre sus derechos y los servicios que pueden exigir, no se está dando, y es necesario hacerlo.

Por otro lado, es menester que quienes se encargan de llevar a cabo el programa (desde los directores del INEA, del IIEEA, o quienes hacen el material educativo, hasta el personal administrativo, coordinadores, técnicos, enlaces, asesores, etc.) entiendan el significado de los conceptos utilizados en el programa de alfabetización para adultos, sobre todo el de “interculturalidad” para el caso del MIB, pues es una de las razones por las cuales falla. La interculturalidad, como se explica al principio de este trabajo, no es un concepto dirigido particularmente a los indígenas, ni es una palabra que sirva para justificar el interés de los programas en población que habla otras lenguas que no sean español. Si se diera más atención a las estrategias y propósitos de una verdadera educación intercultural, los resultados serían favorables.

Asimismo, es necesario que haya vigilancia y diagnóstico constantes (con estrategias para que no haya corrupción) por parte de expertos en pedagogía y en la cultura en la cual se aplica la alfabetización, o sea que, para el caso de La Esperanza, el Modelo del MIB tendría que ser apoyado por algún(a) experto en la cultura maya contemporánea, educación intercultural y, por supuesto, que sepa la lengua.

También deben crearse actividades que propicien la sensibilización y capacitación eficiente del personal que alfabetiza, pues, aunque es una buena idea la de apoyarse en asesores mayahablantes que residan en la comunidad de los educandos, no es suficiente con que sepan leer, escribir y hablar en maya, sino que sepan y apliquen estrategias educativas pedagógicas y se les apoye para propiciar un ambiente y valores enfocados a la interculturalidad. La capacitación que el IEEA de José María Morelos proporciona actualmente, no considera estas cuestiones,¹³ sólo ofrece información y sugerencias generales en no más de tres días, tiempo insuficiente si los asesores no cuentan con formación docente.

Deberían también reactivarse las plazas comunitarias que ya existen en las comunidades, pues el aprendizaje grupal es fundamental para una alfabetización intercultural exitosa. En La Esperanza hay una que ya no se utiliza (y esto se repite en otras comunidades de José María Morelos), y podría recuperarse para tener un sitio fijo al cual pudieran acudir los adultos, de tal manera que sientan el espacio como suyo, que puedan hacer uso de él para actividades académicas durante el día, en donde haya un asesor capacitado a quien se le dé un salario para estar pendiente del proceso.

¹³ En el “INFORME DE CAMPO II. Alfabetización para adultosmayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>, puede encontrarse la descripción de una de las capacitaciones del IEEA llevadas a cabo en Junio de 2019.

El desarrollo paulatino de la alfabetización podría cambiar para mejor si hubiera la disposición suficiente por la parte institucional, pero quizá la fórmula más eficaz para mejorarla en la comunidad, es informando (sin fines lucrativos) a la población sobre cómo la educación en su lengua, —y optativamente en español—, les puede empoderar para aprender, organizarse y exigir ser respetados en su cultura.

4.3.1 Propuesta de proyecto “Estudiar en la vida adulta. Concientización y difusión del modelo educativo indígena-bilingüe para adultos mayahablantes a través del teatro”

Una de las problemáticas mayores que se ha detectado, es la de informar apropiadamente a la población mayahablante de La Esperanza (y que también aplica para otras comunidades indígenas), por lo que en este apartado se expone una propuesta de concientización y difusión sobre la educación bilingüe para adultos, manteniendo el formato de borrador como proyecto social.

Nombre del proyecto

“Estudiar en la vida adulta” Concientización y difusión del modelo educativo indígena-bilingüe para adultos mayahablantes a través del teatro

Descripción del proyecto

Este proyecto pretende realizar obras teatrales para adultos mayahablantes de La Esperanza, Quintana Roo, con la finalidad de concientizar acerca de la importancia y beneficios que tiene la lectoescritura en maya y en español, así como informar sobre las alternativas y apoyos que existen para iniciar y concluir la educación primaria y secundaria. Esto propiciará un aumento en la

inserción o reinserción de los adultos mayahablantes en rezago educativo al programa del Instituto Estatal de Educación para Adultos en su modelo indígena bilingüe, lo que les da la posibilidad de certificar la educación básica.

- Desarrollo temporal previsto: La presentación de las obras se realizará durante cinco meses, sin embargo, se requiere con anterioridad escribir los guiones, preparar la actuación, y conseguir los materiales para su ejecución, actividades que se contemplan realizar en dos meses, sumando un lapso total para el proyecto de siete meses.
- Ámbito territorial: Las obras de teatro se presentarán en espacios donde se realicen eventos de interés social (como de difusión y entrega de apoyos gubernamentales) de La Esperanza, Quintana Roo.

Fundamentación

El índice de analfabetismo en la localidad de La Esperanza en personas de 15 años y más es de 16.9%, lo que corresponde a 61 analfabetas de un total de 390 adultos en la comunidad. Muchas de estas personas no conocen cómo funciona el proceso de alfabetización que ofrece el IEEA, otras no tienen el interés por ingresar a él, y algunas que han ingresado, no lo concluyen.

Esta localidad es parte de la zona maya de Quintana Roo, todos sus habitantes hablan este idioma, lo que les permite exigir su derecho a ser educados tanto en su lengua materna como en español.¹⁴ Sin embargo, El IEEA de Quintana Roo apunta que no han logrado ejercer la difusión

¹⁴ La Ley de Educación del Estado de Quintana Roo en su Capítulo II *Fines de la educación*, artículo 12, párrafo VI, establece “Promover mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas; los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español [...]” (Periódico Oficial del Estado, 2017)

adecuada para dar a conocer el programa y generar interés en la población meta; es decir, en las personas mayores de 15 años que no cuentan con educación básica. Por tal motivo, se hace necesaria una propuesta diferente de difusión que dé a conocer toda la información del programa de educación para adultos y de los beneficios que tiene el leer, escribir y concluir la educación básica en la modalidad bilingüe (maya y español). En este sentido, presentar obras teatrales en lengua maya resulta una estrategia óptima para llegar a los adultos de forma amena y reflexiva, pues es su lengua materna la que corresponde a su universo de significación cultural. Además, el atractivo que representa esta actividad artística, permite a los espectadores analizar la problemática del rezago educativo en su localidad, así como informarse para combatirla.

La urgencia de llevar a cabo este proyecto, radica en el fracaso que ha tenido el IEEA con la implementación de su Modelo Educación para la Vida y el Trabajo en su versión de Modelo Indígena Bilingüe (MEVyT-MIB) para la localidad. El MEVyT-MIB es un modelo educativo que contempla elementos adecuados para una educación que respeta y reconoce la lengua y cultura de los diferentes pueblos indígenas (en este caso la maya), cuya finalidad es alfabetizar a los adultos que hablen una lengua originaria. En la localidad de La Esperanza, este modelo se implementó en septiembre de 2017, y desde entonces solo han logrado que cuatro personas ingresen, aunque ninguna lo ha concluido. Ante esta situación, el IEEA afirma que el problema ha sido la falta de difusión del programa, además del poco interés de los adultos por ser alfabetizados. Si esto no se soluciona, el programa tiene el riesgo de cancelarse en esta localidad, provocando que su población en rezago educativo deje de tener esta alternativa para salir del analfabetismo.

Es por ello que la realización de obras de teatro resulta una alternativa de difusión y concientización pertinente y necesaria, ya que se elaborarán desde el enfoque de lo que el dramaturgo Augusto Boal llama “teatro del oprimido”,¹⁵ que es:

Un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales. Se trata de estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador -ser pasivo- en espect-actor, protagonista de la acción dramática -sujeto creador-, estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. El espectador ve, asiste; el espect-actor ve y actúa, o mejor dicho, ve para actuar en la escena y en la vida (Boal, en Motos, 2015: 3).

En este sentido, la presentación de las obras en la localidad de La Esperanza logrará que los adultos en rezago educativo reflexionen y se informen adecuadamente sobre el problema del analfabetismo, así como de las opciones que ofrece el IEEA para contrarrestarlo y, de este modo, se interesen en ingresar al MEVyT-MIB, con la posibilidad de certificar su educación básica. Las obras serán gratuitas, pues se trata de dar una solución a la falta de difusión del programa del IEEA.

Objetivo

Informar y concientizar a la población en rezago educativo de La Esperanza acerca de la importancia de alfabetizarse y concluir la educación básica, así como de las funciones y apoyos que tiene el Modelo Indígena Bilingüe del IEEA para su localidad.

¹⁵ En el apartado metodológico se detalla este enfoque.

Objetivo específico

- Difundir los objetivos y beneficios del programa del IEEA, con vista a incrementar la matrícula de adultos inscritos al Modelo Indígena Bilingüe (MIB)

Objetivo operativo:

- Realizar tres guiones teatrales para presentar cinco obras de teatro por cinco meses, éstas serán dirigidas a la población en rezago educativo, asegurando su asistencia a través de la vinculación con eventos en donde se realicen pláticas ejidales, entrega de apoyos gubernamentales, o similares. El indicador será el número de asistentes en rezago educativo.

Meta

Concientizar e informar al 100% de la población en rezago educativo, sobre los beneficios de leer, escribir y, en particular, de cursar su educación básica en el MEVyT MIB del IEEA Quintana Roo.

Destinatarios

Población de La Esperanza, particularmente para las personas en rezago educativo (61 jóvenes y adultos de 15 años y más, según la encuesta intercensal de 2015 para Quintana Roo). El proyecto asegura que todos sean informados sobre el programa MEVyT MIB, utilizando como indicadores el número total de asistentes a la obra, y el número de asistentes en rezago educativo.

Localización física

Localidad de La Esperanza, perteneciente al municipio de José María Morelos, se considera parte del corazón de la zona maya en el estado de Quintana Roo. Esta comunidad se encuentra a 22 kilómetros (por carretera) de la cabecera municipal. Su ubicación está a 88°35'08'' de longitud, 19°51'49'' latitud y está a 40 m.s.n.m.

Las obras de teatro se llevarán a cabo en los sitios donde se realicen los eventos de interés social con los cuales se vinculará y coordinará la actividad.

Riesgos

- Deficiencia operativa del programa del IEEA en la localidad.
- Condiciones climáticas desfavorables (No obstante, la mayor parte de las obras serán en sitios techados o cerrados).
- Que los actores dejen el proyecto por cualquier motivo (en este caso, se cuenta con el apoyo del Telebachillerato para captar nuevos actores).
- Que el personal o autoridades con quien se vincule la presentación de las obras, ya no desee apoyar.
- Que el proyecto (o alguna parte del mismo) sea simultáneo a procesos electorales, y la población lo interprete como proselitismo.

Metodología

Este proyecto parte de una problemática que detecta el IEEA: la falta de difusión efectiva sobre el programa del MEVyT MIB en la localidad de La Esperanza. Por ello, se acude a una estrategia que ha sido exitosa en múltiples entornos y para diferentes objetivos: las obras de teatro.

El teatro es una herramienta política que ha sido utilizada durante muchos años por la sociedad, con la finalidad de proyectar realidades y ficciones. El dramaturgo Augusto Boal señala que en la actualidad es indispensable hacer uso del teatro en todas las esferas de la humanidad, es decir, no dejar que las clases dominantes se apropien de este arte, pues se trata de un arma con la cual puede influenciarse a gran cantidad de población, pues en el actuar se pueden representar el presente, el entorno, los deseos, los miedos, otras sensaciones y maneras de pensar que tiene una sociedad, y a través de éstos generar nuevas perspectivas y acciones en la vida cotidiana.

Particularmente, este dramaturgo hace énfasis en lo que él desarrolló bajo el nombre de “Teatro del Oprimido”, cuyo principal objetivo es transformar al pueblo a través de la reflexión de los problemas de su entorno, detectando problemáticas relacionadas a la opresión que pueden estar teniendo por parte de quienes tienen el poder para hacerlo. En el caso de la alfabetización, Boal tiene ya una experiencia haciendo “teatro del oprimido” en comunidades indígenas de Perú, en donde se implementó un modelo educativo bilingüe similar al que se utiliza en México (del que La Esperanza forma parte).

Tomás Motos explica que el Teatro del Oprimido es:

[...] un espacio de acción que se vale de las técnicas de representación con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión que bajo distintas formas sufren los individuos y las comunidades. Con el Teatro del Oprimido se pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos, a las que el público asiste y participa de la pieza. Las obras teatrales son construidas en equipo, a partir de hechos reales y de problemas típicos de una comunidad, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia y otros (Motos, 2015:3).

Esta propuesta de hacer teatro, posibilita el desarrollo personal en el campo de la educación, y “[...] permite ampliar el sentido crítico y el ejercicio de ciudadanía. A través de la participación popular como forma de potenciar y estimular al actor social a construir nuevas relaciones con el mundo se constituye en una acción educativa en la que los ciudadanos piensan y actúan colectivamente” (Baraúna y Motos, 2009:81).

Por lo anterior, es que se ha escogido la metodología de la acción-participante con la realización de obras teatrales, desde el enfoque del “teatro del oprimido”. Para el desarrollo de este proyecto, primero se informará a las autoridades correspondientes sobre la realización del mismo, además de proporcionarles el cronograma estipulado. Asimismo, se hará la vinculación y coordinación con quienes realizan eventos públicos y de interés social en la comunidad, para presentar las obras en dichas actividades. Después se elaborarán tres guiones para las obras teatrales, con duración aproximada de 20 minutos c/u; para esto se cuenta con la asesoría de un docente mayahablante de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), quien ya ha confirmado su apoyo voluntario. Posteriormente, se acudirá al Telebachillerato comunitario de La Esperanza, en donde se cuenta con el apoyo de cinco estudiantes mayahablantes interesados en participar como actores en las obras, y de este modo comenzar con los ensayos de actuación; dichos estudiantes recibirán un apoyo mensual de \$600.00; en caso de dejar el proyecto, se cancelará el apoyo y se proporcionará a un nuevo estudiante de este telebachillerato que pueda suplirlo. Luego se conseguirán los materiales necesarios para la puesta en escena: vestuario y mobiliario, siempre y cuando éstos puedan conseguirse en la misma comunidad. Después se hará “perifoneos” anunciando la presentación gratuita de la obra en toda la localidad y, finalmente, sería la presentación de las obras en las fechas programadas en el cronograma de este documento.

No obstante, es necesario hacer algunas especificaciones metodológicas:

- Para los ensayos se contará con el préstamo del patio y un salón de clases del Telebachillerato. Debido a que serán tres guiones distintos, en el cronograma se especifican los tiempos que se utilizarán para los diferentes ensayos.
- Para el desarrollo de los guiones, también se tiene contemplado el hacer una lluvia de ideas con los estudiantes que participarán en las obras, pues al formar parte de la comunidad de La Esperanza, podrán proporcionar sugerencias que contengan características propias de su entorno.
- Se realizará un total de cinco presentaciones teatrales por cinco meses, haciéndolas de manera rotativa, pues al ser tres guiones son tres obras distintas. Los lugares en donde se llevarán a cabo quedarán a reserva de los vínculos que se hagan como resultado de la estrategia de asistencia, detallada más adelante.
- Tres obras serán anunciadas durante la semana previa a cada una de ellas, a través del “perifoneo” (voceo) en toda la comunidad, las otras dos no, solo a las personas o autoridades con quien se coordine la presentación.

La estrategia que se utilizará para asegurar la asistencia de todas las personas en rezago educativo, será la vinculación con eventos sociales de la comunidad:























- Eventos donde se realicen pláticas sobre programas de gobierno
- Eventos donde se haga entrega de apoyos gubernamentales
- Juntas escolares
- Juntas ejidales
- Eventos religiosos importantes para la comunidad

De este modo, la puesta en escena dependerá de fechas, horarios y lugares de estos eventos, buscando cuál de éstos es el más propicio para cada mes.

Asimismo, se registrará la asistencia, tanto del público en general, como de los adultos en rezago, particularmente. El número de asistentes será el indicador para corroborar los objetivos del proyecto.

Temporalización

M E S E S

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7
Escribir los tres guiones teatrales							
Informar sobre el proyecto a las autoridades locales							
Vinculación y coordinación con eventos de interés social locales							
Reunir a los actores para hacer una lluvia de ideas para la obra.							
Comprar el material para la actuación.							
Ensayar tres veces por semana el primer guión de la obra (24 horas en total, 6 horas por semana).							
Perifoneo en la localidad (semana previa a la presentación de la obra)							
Presentación de la obra correspondiente al primer guión							
Ensayar tres veces por semana el segundo guión de la obra (24 horas en total, 6 horas por semana).							
Presentación de la obra correspondiente al segundo guión							
Ensayar tres veces por semana el tercer guión de la obra (24 horas en total, 6 horas por semana).							
Presentación de obra correspondiente al tercer guión							

Recursos

Este proyecto pretende resolver una falta en la difusión del programa MEVyT MIB del IEEA Quintana Roo, por lo que se espera que dicha institución (Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos) proporcione todo el financiamiento con base en lo establecido en este apartado. Si no pudiera financiar el total, podría solicitarse a alguna(s) fundación(es) artística(s) el apoyo para solventar un porcentaje.

Nota: Los costos son en moneda nacional.

- Material para difusión y puesta en escena

	Costo unitario	Cantidad	Costo Total
Vestuario	\$ 500	5	\$ 2 500.00
Mobiliario*	\$ 0.00	1	0
Perifoneo	\$ 400.00	3	\$ 1 200.00
TOTAL			\$ 3 700.00

*El Telebachillerato proporcionará mobiliario prestado para la obra

- Apoyo para estudiantes-actores

	Costo unitario	Cantidad	Meses	Costo Total
Apoyo	\$ 600.00	5	5	\$ 15 000.00
TOTAL				\$15 000.00

- Alimentación y hospedaje para la coordinadora del proyecto

	Costo unitario	Cantidad	Días	Costo Total
Alimentación	\$ 100.00	1	72	\$7 200.00
Hospedaje*	\$ 0.00	1	60	\$ 0. 00
TOTAL				\$ 7 200.00

*El hospedaje será proporcionado por la comunidad

- Transporte para la coordinadora del proyecto

Recorrido	Costo unitario	Número de recorridos	Costo Total
Chetumal - La Esperanza	\$ 400.00	24	\$9 600.00
La Esperanza - Chetumal	\$ 400.00	24	\$9 600.00
TOTAL			\$ 19 200.00

- Pago por servicio a directora de las obras teatrales

	Costo unitario	Meses	Costo Total
Directora de las obras	3 000	5	\$15 000.00
TOTAL			\$ 15 000.00

RESUMEN DE RECURSOS

<i>Descripción</i>	<i>Costo</i>
Material para difusión y puesta en escena	\$ 3 700.00
Apoyo para estudiantes-actores	\$ 15 000.00
Alimentación y hospedaje	\$ 7 200.00
Transporte	\$ 19 200
Directora de las obras de teatro	\$ 15 000
TOTAL ABSOLUTO	\$ 60 100.00 (Sesenta mil cien pesos 00/100 M.N.)

CONSIDERACIONES FINALES

Durante el trayecto de esta investigación, se fueron encontrando diversas causas que afectaban la operatividad y eficacia del programa educativo del IEEA con su modelo indígena bilingüe en la localidad de La Esperanza, por lo que esta tesis centró su interés en generar propuestas que mejoren la educación bilingüe intercultural en esta comunidad mayense.

Dado el fracaso institucional que existe en este tema, se ha reflexionado sobre una de las claves para que la alfabetización funcione: que debe haber una correspondencia en cuanto al valor que se da a las lenguas originarias (en este caso la maya) para que en el ejercicio educativo se vea un resultado positivo. En el discurso público se dice que en la Península de Yucatán las dos lenguas (maya y español) son igual de importantes, pero en la práctica, el español está en todos lados, está en todas las instituciones, anuncios publicitarios, la televisión, los negocios, las universidades... Y aunque en esta región hay un interés y trabajo significativo (en comparación con otras regiones con población indígena de México) respecto a la revalorización de la lengua y cultura maya, sigue siendo inferior en la percepción general de la gente, porque se destina con regularidad al ámbito específico de la revitalización de la lengua maya, lo cual es necesario, pero sólo si ésta se coloca en los diversos espacios públicos, que realmente se haga presente la lengua maya tanto como la española.

Lo anterior es necesario para una educación intercultural. De hecho, la interculturalidad está considerada dentro de la política pública de educación para adultos, específicamente en cuanto a las personas que hablan una lengua indígena, y es aquí donde falla, porque quienes se encargan de llevar a cabo esta política, no están entendiendo lo que significa la interculturalidad. Esto puede deberse a que, como la socióloga Sylvia Schmelkes opina, “la interculturalidad, en el campo de la

educación, es un concepto que continúa construyéndose” (2001). No obstante, ya pueden nombrarse características concisas del término.

La característica principal es que la interculturalidad pretende que las relaciones entre las diferentes culturas no sean asimétricas, ya que éstas provocan injusticias sociales. En México, las lenguas originarias sufren marginalidad porque no hay una relación equitativa en la vida cotidiana y espacios públicos. La pérdida de las lenguas indígenas es resultado de dicha asimetría, y esto llega a perjudicar la educación bilingüe que se anhela, pues alfabetizar en una lengua que se marginaliza entra en choque con el sentido que tiene ¿por qué estudiar en una lengua que no sirve en el mundo que nos rodea?

En este mundo hispanohablante está la localidad de La Esperanza, donde el 15.64% de su población se encuentra en rezago educativo.¹⁶ Esas personas poseen como lengua materna el maya, aunque luego aprendieron español, pues históricamente las culturales originarias han sido oprimidas y explotadas, y el salir de ellas parece la mejor opción para evitar ese maltrato. Esto es lo que la interculturalidad combate, lo que busca desaparecer, pues aunque en el país haya intentos de asimilación, de integracionismo, éstos “están acompañados, también, de estas otras características de opresión, explotación, segregación y olvido” (Schmelkes, 2001).

La interculturalidad asume la diferencia como una riqueza necesaria. Coloca a las todas las lenguas de manera horizontal, conviviendo en armonía y aprendiendo con respeto unas de otras en los diferentes espacios que comparten. Estas cualidades deben estar presentes al llevar a cabo la operatividad del programa, pues, como bien afirma Schmelkes, “existen asimetrías que deben ser abordadas por actividades de naturaleza educativa. Si la educación persigue contribuir a la creación

¹⁶ Recordemos que esto significa “personas de más de 15 años que no han concluido su educación básica”

de una realidad intercultural, tiene que atender a esas asimetrías para ir las desvaneciendo, para ir las erradicando” (2001). Esto no puede lograrse si se dirige una supuesta educación intercultural específicamente para personas que hablan una lengua indígena, sino para cualquier individuo, sea de la cultura que sea, pero, por supuesto, atendiendo a las necesidades de la región o espacio en donde se ejecute, con material adecuado.

El tema del material educativo es otro problema, pues aunque en la Península de Yucatán haya un “maya estándar” que es generalmente igual en las diferentes localidades, la realidad es que también existen algunas variantes, y que a veces el material puede llegar a ser de un “maya académico” por encima de un “maya útil”, lo cual dificulta las cosas pues en el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), se establece que la enseñanza tiene que tener como base las necesidades del individuo en su entorno. En el caso del MIB, el material es bueno, es decir, tiene temas que pueden interesar a distintas comunidades mayas, pero no a todas, pues las sociedades siempre están en constante cambio y los deseos, anhelos y expectativas pueden transformarse.

Actualmente ya hay muchos préstamos lingüísticos (y en general, culturales) del español y de la vida de las ciudades, por lo que quizá muchas personas que pertenecen a una cultura indígena (principalmente jóvenes) pueden aspirar a algunas ideas y formas de vida que ofrece la cultura dominante del mestizo en la ciudad. No tiene que ser algo totalmente negativo, pues en muchos casos son actitudes y comportamientos que quieren cambiar para mejorar la relación en su entorno, por ejemplo, el machismo, que está bastante presente en algunas comunidades mayas como La Esperanza, y algunos de los jóvenes quieren cambiar eso, es decir, en otra cultura encuentran una forma en la que pueden dejar algunas características tradicionales que pueden ser injustas, asimétricas.

Eso contempla la interculturalidad, el respeto y riqueza que pueden aprenderse en una situación equitativa. Por ello, la educación debe contemplar una “valoración de la cultura propia, a la autoestima cultural, a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es” (Schmelkes, 2001), pues el que no haya suficiente valor a éstas, es resultado de la discriminación y el racismo, elementos que también forman parte de un proceso educativo, en el que, si se les quiere combatir, debe haber una oportuna educación intercultural.

Para alfabetizar, además de un material académico básico, debe haber una preparación oportuna por parte de los maestros (asesores), que conozcan la lengua, la cultura y a las personas con las que van a colaborar en el proceso de alfabetización, pero que la enseñanza sea grupal, pues como se mostró anteriormente, los educandos tienen ese interés, y desde una perspectiva pedagógica, es la forma más enriquecedora y con resultados positivos. Además, la educación debe ser en su lengua materna, es decir en maya, con los códigos que conocen, tener material suficiente en maya para las diferentes áreas educativas de educación básica; y entonces, opcionalmente que se enseñe también en español, es decir, que el alumno decida, en el momento que así lo considere, si quiere también aprender en español, pero sin dejar la educación en maya. Y que la educación bilingüe intercultural sea también para quienes tengan al español como lengua materna.

Hay otros problemas que también están por resolverse, y en los que esta tesis no profundizó, pero es necesario al menos mencionarlos. Uno de ellos es de la calidad e interés con que se realizan los procesos de aprendizaje, pues actualmente existe eso que se nombra como “analfabetismo funcional”, las personas aprenden a leer y a escribir, pero no siempre entienden lo que leen. Esto debe fortalecerse, dejar de enseñar para generar cifras y estadísticas que sirven a las instituciones; debe desarrollarse una dinámica en la que se motive a los alumnos a aprender, razonar y opinar con

lo que lee, a escribir para reflexionar, y demás actividades que un experto en educación fácilmente podría orientar.

Por otro lado, está la pobreza, en las escuelas indígenas es donde más deserción escolar existe, y la mayoría de éstas se encuentra en zonas rurales, en donde las condiciones no siempre son las más adecuadas, el material suele ser insuficiente, y el personal capacitado también. Con el IEEA ocurre lo mismo, el MIB no logra mantener a los alumnos en el programa, y a los que sí, les proporciona una alfabetización de pésima calidad; definitivamente no logra el objetivo verdadero, o sea, que concluyan una educación básica que les sirva para su vida, con la que puedan aprender, reflexionar, empoderarse.

A lo anterior se suman algunas fallas que se evidenciaron en los apartados anteriores, como es el caso de los problemas administrativos que ocurren con el MEVyT MIB en José María Morelos, y de cómo estos llegan a afectar a los asesores y educandos, que son las figuras educativas en quienes se debería poner mayor atención. Este tipo de situación administrativa no es mi especialidad, pero considero conveniente una vigilancia con un verdadero interés por exigir a quienes laboran en las oficinas que realicen un trabajo de calidad, que se vea reflejado beneficiosamente en los procesos educativos de los alumnos.

Además deben realizarse estrategias para evitar el clientelismo y la corrupción. Y, para quienes tienen trato directo con las personas, deben tener una capacitación adecuada para ofrecer y explicar los servicios del IEEA, tomando en cuenta también —como se mencionó en el capítulo cuarto— las diferentes situaciones de incapacidad de algunas personas, para así orientarlas en la educación y materiales pertinentes en cada caso.

Otra de las problemáticas relevantes, como se ha visto en esta tesis, es la difusión, pues para presentar al público un programa de alfabetización como el del IEEA, éste debe contener un enfoque intercultural y dar un mensaje apropiado sobre la importancia y las razones de alfabetizarse en maya y después en español, pero que estas razones correspondan a los intereses de la cultura maya de La Esperanza (y así de cada localidad en donde se ejecute).

En este sentido, la tesis propuso, para la comunidad en cuestión, utilizar el arte como medio difusor y concientizador respecto de la importancia de leer y escribir en lengua maya, así como los beneficios de culminar la educación básica. Esto, a través de obras de teatro¹⁷ representadas en maya por individuos de la misma comunidad en cuestión.



Asimismo, se llevó a cabo la creación de murales que representan elementos culturales de la localidad, uno de ellos es un croquis de La Esperanza en el que se dibujaron, con ayuda del

¹⁷ La propuesta del proyecto se encuentra en el apartado 4.3.1 de este documento.

Colectivo *Chujuk Taan*, y de personas de la localidad, los sitios que consideran importantes.¹⁸ Cabe destacar el interés que hubo por parte de la población en leer y participar corrigiendo y cambiando algunos nombres de los lugares representados, mismos que fueron escritos en su lengua materna.



Imagen 24. Mural-Croquis La Esperanza

Así también, se pintaron sobre muros de casas de la localidad, algunas frases en maya que tienen un mensaje que concientiza acerca de la lectoescritura en su lengua materna. A continuación se observan con la traducción respectiva al español.

¹⁸ El proceso de la elaboración de los murales, se describe a detalle en el “INFORME DE CAMPO II. Alfabetización para adultos mayahablantes de La Esperanza”, publicado por la autora en el siguiente enlace: <http://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>



Imagen 25. Frase 1: *Leer y escribir en lengua maya me da poder porque en ella hay saberes que ninguna otra lengua tiene.*



Imagen 26. Frase 2: *Me siento más libre cuando hablo en maya, y tengo derecho a exigir atención y educación en mi propia lengua.*

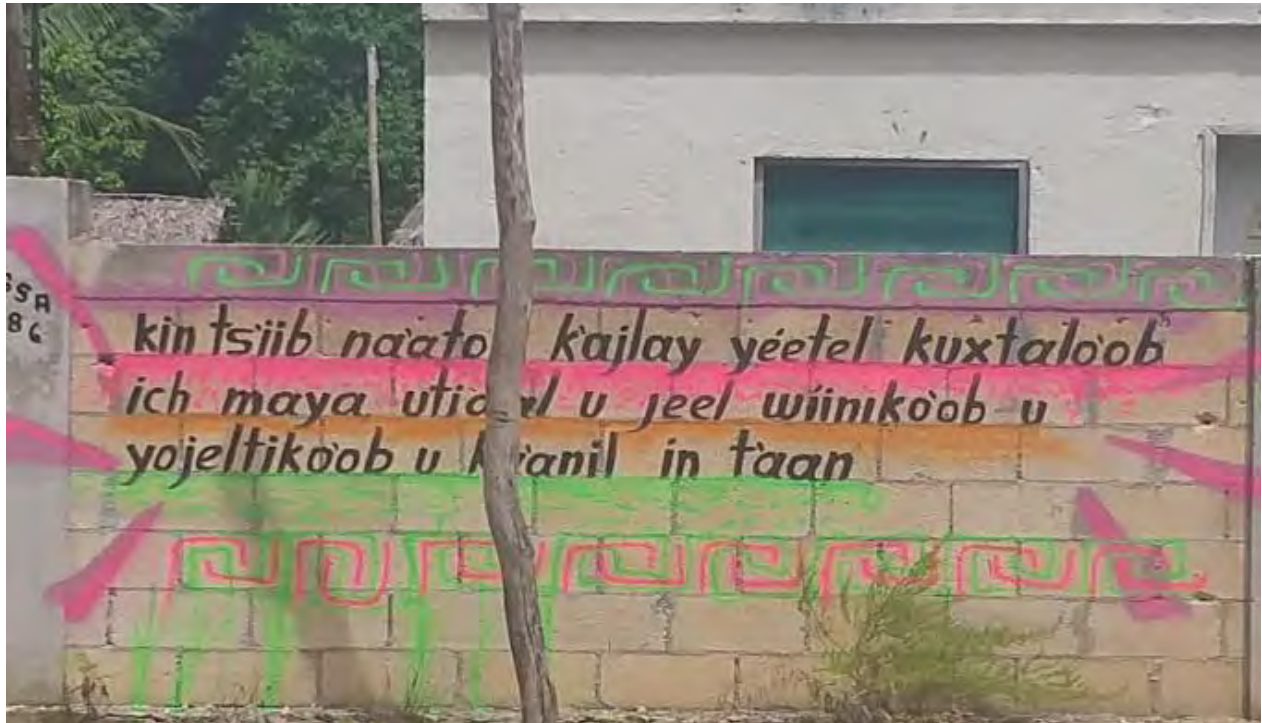


Imagen 27. Frase 3: *Escribe conocimientos, historias y experiencias en lengua maya para que más gente sepa su importancia y valor.*

Estas actividades son un ejemplo de cómo llevar la lengua a los diferentes espacios públicos y cotidianos, y de cómo esto llega a influir en el interés y proceso educativos, siendo precisamente en ello donde los adultos figuran como una clave para fortalecer la educación en relación a su lengua y cultura, pues son quienes más conocimientos tienen sobre su lengua y ancestros.

Los saberes de las culturas originarias no pueden continuar siendo únicamente un elemento folclórico, un adorno para presentar la belleza pluricultural de México. Los adultos se dan cuenta de ello y pueden ayudar a modificar esa percepción, ya que son el ejemplo de los más jóvenes, y además están inmersos en múltiples esferas de la sociedad, tienen familias, trabajos, y ocupaciones en las que pueden incidir al respecto.

En relación a lo anterior, está el anhelo intercultural que pretende colocar las lenguas a un mismo nivel. Lograr, en este caso, poner al maya y al español en una relación equitativa, supone una meta verdaderamente difícil, y en el plano educativo la situación es similar, pues significaría cambiar y derribar algunos obstáculos y estructuras que el sistema impone.

Los adultos mayahablentes son parte fundamental para llegar a la educación intercultural propiamente dicha, por ello hay que darles la atención debida, pues, como Silvy Schmelkes señala:

[...] es necesario proporcionarles a los adultos habilidades básicas y superiores de pensamiento pero en función del desarrollo en una relación socioeconómica y cultural más justa. Ubicar entonces la educación básica en donde hay procesos de transformación y desarrollo socioeconómicos que responden a las necesidades propias de la cultura y del lugar en donde les tocó vivir. Por último, me parece que la educación de adultos puede ayudar a integrar la educación para el desarrollo favoreciendo la valoración y el fortalecimiento cultural. (Schmelkes, 2001)

Si esto no se hace, la desigualdad seguirá provocando altos grados de marginación para las diferentes culturas, afectando directamente en la educación, pues es en ésta en la que se accede a un sinfín de conocimientos que nos permiten mejorar las condiciones de vida de la humanidad y su relación con el resto del planeta. Leer, escribir, aprender en lengua maya es todo un mundo de saberes que no puede ser menospreciado.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo número 363 por el que se establece el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo. Diario Oficial de la Federación. Lunes 25 de julio de 2005. México

Águila G., Núñez, M. y Schmelkes S. (2009) Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas, en *Alfabetización y multiculturalidad, miradas desde América Latina* Universidad Iberoamericana, México. UNESCO

Amilburu, M (2001) La Filosofía de la Cultura en la Antropología de Clifford Geertz. *Filosofía de la cultura*. Sociedad Hispánica de Antropología Filosófica. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/283732495_La_Filosofía_de_la_Cultura_en_la_Antropología_de_Clifford_Geertz

Baraúna, T. y Motos, T. (2009) *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido-Teatro del Oprimido*. Ciudad Real: Ñaque.

Barradas, P. (2019) *Evaluación de proyectos sociales*. Chetumal: UQROO

_____ (2019) *Guion para la elaboración de proyectos sociales*. Chetumal: UQROO

Bello, J. (2009) *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. México: X Congreso nacional de investigación educativa.

Bermejo, J. (2016) *Antropología Pedagógica, fin para la educación*. Madrid: Universidad Complutense

Boal, A. (1980) *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Editorial Alba

Bolívar, A. (2004). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En Domingo, J. (Coord.). *El asesoramiento al centro*. Biblioteca para la actualización del maestro (p. 51-68). México: SEP/Octaedro.

Canul, Cruz, Ucan, Fernández, García, Voss, Hulkín (2013) *Kaambal, báaxal yéetel ki'mak óolal*. Universidad de Quintana Roo

CAPITAL Digital (2016) 22 por ciento de los analfabetas pertenecen a la población indígena. *CapitalMéxico*. Periódico en Línea. Consultado el 12 de septiembre de 2018, en <http://www.capitalquintanaroo.com.mx/local/casi-40-mil-personas-en-quintana-roo-son-analfabetas/>

Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En I. Szasz, & S. Lerner, *Para comprender la subjetividad*. (p. 64). México: Colegio de México

Conde Bonfil, C. (1998) *La educación de adultos vista como política pública*. El Colegio Mexiquense

Constitución Política del Estado libre y soberano de Quintana Roo (2017) *Artículo 13*. Título segundo. De los Derechos Humanos y sus Garantías.

Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981. México

Ethnologue (s/f) *Maya Yucateco*, recuperado el 17 de abril de 2018, de <https://www.ethnologue.com/language/yua>

Gobierno de Quintana Roo (2016) *Atención a grupos en situación de vulnerabilidad. Plan de Desarrollo Estatal*. Recuperado el 11 de abril de 2018, de <http://www.qroo.gob.mx/atencion-grupos-en-situacion-de-vulnerabilidad/grupos-indigenas>

_____ (2016) *Educación pública de calidad, en Desarrollo social y combate la desigualdad, Plan de Desarrollo Estatal*. Recuperado el 11 de abril de 2018, de <http://www.qroo.gob.mx/eje-4-desarrollo-social-y-combate-la-desigualdad/educacion-publica-de-calidad>

González-Varas, I. (2000) *Patrimonio cultural*. Barcelona: Cátedra, 256p

Higuera, C. (2016) *México, con 4.7 millones de analfabetas; 23% es indígena*. Crónica. Consultado el 5 de septiembre de 2018, de <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/970686.html>

IEEA (2018) *Reducir el número de analfabetas en el país: IEEA*. Consultado el 3 de agosto de 2018, de <https://www.qroo.gob.mx/ieea/reducir-el-numero-de-analfabetas-en-el-pais-ieea>

IPE UNESCO (2015) *La educación es un derecho humano. Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Buenos Aires: AECID-IBIS

INEA (2006) *La alfabetización inicial. Manual para el asesor*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA.

_____ (2013) *MEVyT Indígena Bilingüe*. Consultado el 2 de octubre de 2018, de <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevytindbc.html>

_____ (2014) *Ofrece INEA materiales educativos en lenguas indígenas en 17 estados*. Consultado el 29 de noviembre de 2018, de http://www.inea.gob.mx/boletines/admin/view/detalleBoletines_sp.php?id_boletin=582

_____ (2018) *¿Qué hacemos?* Consultado el 29 de noviembre de 2018, de <https://www.gob.mx/inea/que-hacemos>

INEGI (2015) *Encuesta Intercensal Quintana Roo 2015*. Quintana Roo: INEGI

_____ (2015) *Lenguas indígenas en México y hablantes (de tres años y más) al 2015*. Consultado el 17 de abril de 2018, de http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm

_____ (2015) Educación Analfabetismo. *Cuéntame Población*. Consultado el 13 de noviembre de 2018, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2010) Quintana Roo. *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Consultado el 29 de noviembre de 2018, en <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM23quintanaroo/regionalizacion.html>

Ley de Educación del estado de Quintana Roo. Periódico Oficial del Estado. Última reforma publicada el día 14 de abril de 2017. Quintana Roo, México

Ley de Planeación para el Desarrollo del Estado de Quintana Roo. Periódico Oficial del Estado. Última reforma publicada el día 30 de septiembre de 2015. Quintana Roo, México

Lizama, J. (2008) Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán. *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS Peninsular p. 89-120

López, S. (2019) Informe del trabajo de campo I. Alfabetización maya para adultos. Problemas y propuestas resolutivas en José María Morelos, Quintana Roo. *Trailerología, antropología, lingüística, intento de poesía y relatos*. Recuperado de <https://trailerologa.blogspot.com/2019/10/este-documento-es-el-primer-informe-del.html>

_____ (2019) II. Informe del trabajo de campo Alfabetización para adultos mayahablantes de La Esperanza. *Trailerología, antropología, lingüística, intento de poesía y relatos*. Recuperado de <https://trailerologa.blogspot.com/2019/09/alfabetizacion-bilingue-para.html>

_____ (2019) Encuesta alfabetización 15 y más en La Esperanza. *Trailerología, antropología, lingüística, intento de poesía y relatos*. Recuperado de <https://trailerologa.blogspot.com/2019/10/encuesta-alfabetizacion-15-y-mas-en-la.html>

Martínez, E. (2011) *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Multiculturalismo y Educación. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro Aplicado*, Barcelona: Octaedro.

Olguin G. (2001). Estado Nacional y Pueblos Indígenas. El Caso de México. *IV Congreso Chileno de Antropología*. Santiago de Chile: Colegio de Antropólogos de Chile A. G.

Perales, D., Ramírez, P. Sima E. (2013) *Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán*. México: UQROO-UNAM

Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. Programa institucional. Diario Oficial de la Federación, México, 8 de mayo de 2014

Programa Institucional para la Educación de Jóvenes y Adultos del Estado de Quintana roo 2016-2022. Gobierno del Estado de Quintana Roo, Chetumal

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social* (9), 127-158.

Schmelkes, S. (2001) Intercultura y educación de jóvenes y adultos. *Revista interamericana de educación de adultos*. Número especial de aniversario. Recuperado desde https://www.academia.edu/26535990/Intercultura_y_educaci%C3%B3n_de_j%C3%B3venes_y_adultos

SEGOB (2013) *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*. México: SEGOB

Subirats, J. (s/f) *El análisis de las políticas públicas*. Departament de Ciència Política i Dret Públic. Universitat Autònoma de Barcelona.

UNESCO (2014) *Educación inclusiva, en Inclusión educativa*. Consultado el 17 de abril de 2018, de <http://www.inclusióneducativa.org/ise.php?id=1>

Universia México (2013) 31 de agosto: nace el INEA para enfrentar el analfabetismo de la población mexicana. *Revista en línea*. Consultado el 13 de febrero de 2019, en <http://noticias.universia.net.mx/tiempo-libre/noticia/2013/08/30/1046070/31-agosto-nace-inea-enfrentar-analfabetismo-poblacion-mexicana.html>

Victorino L., Víctor A. (2010) *Educación para adultos en el Siglo XXI: Análisis del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en México ¿Avances o retrocesos?* Tiempo de educar. Año 11, Segunda época, no. 21

ANEXOS

Plazas Comunitarias de Quintana Roo

No	Clave Plaza	Nombre Plaza Comunitaria	Municipio	Localidad	Nombre Promotor de plaza	Nombre Apoyo Técnico
1	I-23-022-02	DONCELES 28	BENITO JUAREZ	CANCUN	ZURITA ORTEGA YADIRA	
2	I-23-026-02	FELIPE CARRILLO PUERTO	BENITO JUAREZ	ALFREDO V. BONFIL		JIMENEZ HERNANDEZ LUCERO
3	I-23-020-02	SINDICATO ÚNICO DE TRABAJADORES AL SERVICIO DEL AYUNTAMIENTO	BENITO JUAREZ	CANCUN	GARCIA JEREZ DARISLAIDYS	CASTELLANOS DE DIOS LUZ DEL ALBA
4	I-23-008-02	HOGAR FORMATIVO DON BOSCO	BENITO JUAREZ	CANCUN	CERVANTES VAZQUEZ RAFAEL ALEJANDRO	REJON COB CLAUDIA MARBELLA
5	C-23-004-10	ORIGINAL RESORTS	BENITO JUAREZ	CANCUN		
6	I-23-010-05	FIDEL VELÁSQUEZ SÁNCHEZ	BENITO JUAREZ	CANCUN	BOBADILLA HERNANDEZ ANA YURIDIA	EK ANDRES ANGEL EDUARDO
7	I-23-019-02	JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ	BENITO JUAREZ	CANCUN		
8	I-23-003-02	CLUB ROTARIOS	BENITO JUAREZ	CANCUN	VILLEGAS LOPEZ ANA CECILIA	PECH IX JOSE GUADALUPE
9	I-23-021-02	LEONA VICARIO	BENITO JUAREZ	LEONA VICARIO	CANUL CAUICH CARMEN TRINIDAD	
10	I-23-001-08	LIBERTADORES DE AMERICA	BENITO JUAREZ	AVANTE		
11	I-23-001-16	ELVIA CARRILLO PUERTO	BENITO JUAREZ	CANCUN	FLORES TAH PEREGRINA	GONZALEZ CHI LAURA JEORGINA
12	C-23-001-13	CDP REAL RESORTS	BENITO JUAREZ	CANCUN	CAHUN MUKUL VALERIANO	
13	C-23-001-11	LEONELDOMINGUEZ RIVERO	BENITO JUAREZ	CANCUN		DE LA CRUZ AKE REYNA GUADALUPE
14	C-23-003-13	EMMA GODOY	BENITO JUAREZ	CANCUN	ARZAPALO CEME MANUEL JESUS	GARCIA VALENCIA RIGOBERTO
15	I-23-001-09	CENTRO CULTURAL IXCHEL	COZUMEL	COZUMEL	GALEANA TINAL JULIA MARILYN	
16	I-23-004-06	C.T.M.	COZUMEL	COZUMEL	CUITUN BORGES MARILYN GUADALUPE	

17	I-23-004-02	EMILIANO ZAPATA	COZUMEL	COZUMEL	SOLIS VILLANUEVA LUZ DEL SOCORRO	AGUAYO SOLIS VICTOR ALEJANDRO
18	I-23-007-02	JOSÉ VASCONCELOS CALDERÓN	COZUMEL	COZUMEL	ESTRADA GARDUÑO YENNI BERENICE	CANCHE CASTILLO ALEJANDRA GUADALUPE
19	C-23-002-11	PODER JOVEN 6	COZUMEL	COZUMEL		
20	I-23-017-02	GONZALO ROSADO ITURRALDE	COZUMEL	COZUMEL	GAMBOA PACHECO ESTEFANI ANTONIA	TEJERO RIVERO SHARON YASMARA
21	C-23-011-06	CCA-X-PICHI CHE	FELIPE CARRILLO PUERTO	X-PICHIL	CHUC CAN ALEJANDRA	
22	C-23-053-06	CCA-PRESIDENTE JUÁREZ	FELIPE CARRILLO PUERTO	PRESIDENTE JUAREZ		
23	I-23-002-02	CHAN SANTA CRUZ	FELIPE CARRILLO PUERTO	FELIPE CARRILLO PUERTO	CASTRO CHI DEISY VERONICA	GOMEZ PECH OLIVIA
24	I-23-001-03	CHUNHUHUB	FELIPE CARRILLO PUERTO	CHUNHUHUB	CHI PECH GABRIELA YSIDRA	BALAM UCAN NORMA ARACELY
25	I-23-004-03	30 DE JULIO	FELIPE CARRILLO PUERTO	TEPICH	CAB PUC BRENDA MARIBEL	UC CAHUN MAYRA ARACELY
26	I-23-003-03	GUERRA DE CASTAS	FELIPE CARRILLO PUERTO	TIHOSUCO	PUC CHI MINELIA	CHAN TUZ LUCIA EUSEBIA
27	I-23-012-02	X-HAZIL	FELIPE CARRILLO PUERTO	X-HAZIL SUR		
28	I-23-004-05	PROF. VICENTE CAU CHAN	FELIPE CARRILLO PUERTO	LAGUNA KANA	KUMUL DZIB ERIKA ALEJANDRA	DZUL PEREZ CRISTIAN JESUS
29	I-23-009-05	CUAUHTEMOC	FELIPE CARRILLO PUERTO	NOH-BEC	PEREZ RODRIGUEZ MARIA LUISA	CASTAN GONZALEZ JAQUELINE DEL SOCORRO
30	I-23-002-09	RANCHO VIEJO	ISLA MUJERES	RANCHO VIEJO		
31	I-23-013-02	4 DE MARZO	ISLA MUJERES	ISLA MUJERES	BRITO PEÑA NURMIN DEL ROSARIO	SALINAS MORALES ALEJANDRA
32	I-23-003-06	CROC ISLA MUJERES	ISLA MUJERES	ISLA MUJERES	CASTELLANOS ALVAREZ RAQUEL	AYALA SANCHEZ JOSE FRANCISCO
33	C-23-057-06	CCA-POPOL-VUH	JOSE MARIA MORELOS	ADOLFO DE LA HUERTA	MEZA MARQUEZ MARIA GUADALUPE	
34	I-23-024-02	JACINTO CANEK	JOSE MARIA MORELOS	SABAN	DIAZ MOO MARIA IMELDA	

35	I-23-005-02	APRENDAMOS JUNTOS	JOSE MARIA MORELOS	LA PRESUMIDA		
36	I-23-009-02	PRESIDENTE BENITO JUÁREZ	LAZARO CARDENAS	KANTUNILKIN	TUZ PECH GELMY VERONICA	BALAM CHAN MARIA FAUSTINA
37	C-23-001-03	CCA-20 DE NOVIEMBRE DE 1953	LAZARO CARDENAS	NUEVO XCAN		
38	I-23-023-02	U NAJIL XOOK	LAZARO CARDENAS	IGNACIO ZARAGOZA	CHAN DZUL DELIA VERONICA	COHUO CHAN DULCE ARIANA
39	I-23-002-08	JEAN PIAGET	LAZARO CARDENAS	HOLBOX		
40	C-23-037-06	CCA-JOSE MARÍA MORELOS Y PAVON	LAZARO CARDENAS	AGUA AZUL		
41	C-23-038-06	CCA-BENITO JUÁREZ	LAZARO CARDENAS	TRES REYES	KU CHAN WILMA	
42	C-23-039-06	CCA-JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	LAZARO CARDENAS	NUEVO VALLADOLID	BALAM PETUL SEIDI JUDID	
43	C-23-040-06	CCA-ANDRES QUINTANA ROO	LAZARO CARDENAS	SAN FRANCISCO	NAHUAT MAY MARIA GABRIELA	
44	C-23-041-06	CCA-SOR JUANA INES DE LA CRUZ	LAZARO CARDENAS	EL TINTAL	UC CHAN MANUELA JESUS	
45	C-23-003-06	UNA LUZ EN EL CAMINO	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL		
46	I-23-006-02	PLAZA OBRERO	OTHON P. BLANCO	JAVIER ROJO GOMEZ	BERNABE CAAMAL LUZ EDITH	LOPEZ LUNA BRENDA ROCIO
47	I-23-016-02	OTHON POMPEYO BLANCO NUÑEZ DE CACERES	OTHON P. BLANCO	DOS AGUADAS	DZUL ACEVEDO MARIA LUISA	REYES GUTIERREZ AREMI CONCEPCION
48	I-23-011-02	CAOBAS	OTHON P. BLANCO	CAOBAS		
49	I-23-018-02	C.T.M.	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	MENDOZA DUARTE YURIDIA ODALIS	SOLANO GRAJALES ROSELYN
50	I-23-001-02	PAYO OBISPO	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	HERNANDEZ CHUC MARIA GUADALUPE	MENA RODRIGUEZ ANA LUISA
51	I-23-002-03	CENTRO DE READAPTACIÓN SOCIAL DE CHETUMAL	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	PERALTA LOPEZ YARELI CESILIA	
52	I-23-005-03	JAIME TORRES BODET	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	DZIB JIMENEZ NORMA YAMILI	DZUL SILVA JOSE MANUEL
53	C-23-027-06	ESC. ROSARIO GUTIERREZ ESKILSEN	OTHON P. BLANCO	SERGIO BUTRON CASAS	SANCHEZ LEAL DORA	
54	I-23-006-05	MANUEL ANTONIO MAY	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	BRICEÑO CARDENAS GENOVEVA DEL ROSARIO	MURILLO ASCENCIO EMANUEL ALI

55	I-23-007-05	CENTRO COMUNITARIO PROTERRITORIO	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	LIZCANO ZETINA ESPERANZA	CHAN POOT VICTOR FABIAN
56	I-23-008-05	LUIS DONALDO COLOSIO	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	LEPE CELIS ROLANDO GEOVANY	AVILA HERNANDEZ CENOBIO
57	M-23-002-05	MÓVIL	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL		
58	I-23-001-07	CENTRO DE REABILITACION INTEGRAL DE QUINTANA ROO	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL		
59	C-23-002-13	DA VINCI	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL		
60	I-23-001-17	BIBLIOTECA DEL ISSSTE	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	TEC UC ROYEL CORNELIO	CUPUL PEREZ GLORIA BEATRIZ
61	I-23-001-05	NUEVA CREACIÓN	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	MEDINA SALAZAR JUAN ALBERTO	JIMENEZ BERNABE ROSA
62	C-23-003-08	ESC. SEC. RAFAEL E. MELGAR	OTHON P. BLANCO	ALVARO OBREGON VIEJO	VALENCIA AGRIPINO	
63	C-23-004-08	ESC. SOLIDARIDAD	OTHON P. BLANCO	CHETUMAL	AGUILAR TZUC CINTYA ABIGAHIL	
64	I-23-001-04	PAULO FREIRE	OTHON P. BLANCO	BACALAR	KOYOC CEL CLAUDIA EUGENIA	MALDONADO LOZADA MARIA
65	I-23-010-02	SABANITAS	OTHON P. BLANCO	LIMONES	ROSAS VAZQUEZ PIEDAD SOFIA	
66	I-23-014-02	PARTICIPACION SOCIAL	OTHON P. BLANCO	MANUEL AVILA CAMACHO		
67	I-23-015-02	ZAZIL - HA	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN	LEON RAMIREZ ROSA ISELA	CHAVEZ HERNANDEZ MARIA LILI
68	I-23-025-02	TULUM	TULUM	TULUM		MORALES DIAZ GERMAN
69	C-23-008-08	CENTRO COMUNITARIO DE DESARROLLO EJIDAL	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN	DE DIOS GARCIA MARIA DEL CARMEN	MARTINEZ JIMENEZ YAZMIN
70	I-23-002-05	CROC - ROBERTO CASTELLANOS TOVAR	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN	GORDILLO JIMENEZ ALICIA	SERRANO CASTILLO MARIA PATRICIA
71	I-23-003-05	NICTE-HA	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN	LOPEZ SERRATO ELIZABETH	PECH POOL DANIELA DARELY
72	C-23-005-06	CHEMUYIL	TULUM	CHEMUYIL	CANCHE MUÑOZ BETZY ELIZABETH	
73	C-23-006-06	TRANSFORMAR EDUCANDOS	SOLIDARIDAD	PUERTO AVENTURAS		MAYO GARCIA GUADALUPE
74	C-23-018-06	CENTRO COMUNITARIO COLOSIO	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN	POOT POOT VENERANDA	

75	C-23-019-06	CENTRO COMUNITARIO CLUB ROTARIOS	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN		MORALES BARTOLON JAZMIN
76	C-23-050-06	PAMAR DIF	SOLIDARIDAD	PLAYA DEL CARMEN	CABALLERO COTO VIANEY	
77	I-23-001-06	COBA	TULUM	COBA		
78	I-23-005-06	AKUMAL	TULUM	AKUMAL		