

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

ALFABETIZACIÓN EN VERACRUZ: EXCLUSIÓN Y BRECHAS INTERSECCIONALES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA 2019–2024

LITERACY IN VERACRUZ: EXCLUSION AND
INTERSECTIONAL GAPS IN EDUCATIONAL PROVISION
2019–2024

Angela Rodríguez Gómez

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Perú

Alfabetización en Veracruz: Exclusión y Brechas Interseccionales en la Atención Educativa 2019–2024

Uriel Domínguez Lerma¹

udominguez@msev.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0005-8827-3832>

Universidad Pedagógica Veracruzana

México

RESUMEN

La alfabetización de personas adultas en situación de rezago educativo continúa siendo una deuda estructural, particularmente en entidades como Veracruz, donde persisten altos índices según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Este estudio presenta un análisis crítico del comportamiento de la atención educativa en alfabetización entre 2019 y 2024, a partir del procesamiento de bases de datos oficiales del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. El objetivo es identificar dinámicas de exclusión acumulada desde un enfoque interseccional y estructural que considera sexo, lengua y antecedentes escolares. Los resultados muestran una disminución sostenida del 80.7% en la atención general durante el sexenio, con afectaciones significativas en mujeres hablantes de lengua indígena sin escolaridad, quienes constituyen uno de los grupos con mayor exclusión. Asimismo, se constata una sobrefocalización en población hispanohablante, en detrimento de la atención a hablantes de lenguas indígenas, lo que tensiona los principios de interculturalidad y equidad de las políticas educativas. Estos resultados describen patrones, mas no prueban causalidad. Se concluye que la alfabetización debe repensarse más allá de las lógicas burocráticas y homogéneas, como herramienta de justicia social, ciudadanía y transformación cultural.

Palabras clave: alfabetización de adultos, exclusión educativa, interseccionalidad, política pública, justicia social

¹ Autor principal.

Correspondencia: udominguez@msev.gob.mx

Literacy in Veracruz: Exclusion and Intersectional Gaps in Educational Provision 2019–2024

ABSTRACT

Adult literacy for people experiencing educational lag remains a structural debt, particularly in states such as Veracruz, where high rates persist according to the National Institute of Statistics and Geography. This study presents a critical analysis of trends in literacy service delivery between 2019 and 2024, based on the processing of official databases from the Automated System of Monitoring and Accreditation of the National Institute for Adult Education. The objective is to identify dynamics of accumulated exclusion from an intersectional and structural approach that considers sex, language, and prior schooling. The results show a sustained 80.7% decrease in overall service provision during the six-year period, with significant impacts on indigenous-language women with no schooling, who constitute one of the most excluded groups. The study also finds an excessive concentration on Spanish-speaking populations, to the detriment of services for indigenous-language speakers, which strains the stated principles of interculturality and equity in educational policy. These results describe patterns rather than proving causality. The conclusion is that literacy must be rethought beyond bureaucratic and homogeneous logics, as a tool for social justice, citizenship, and cultural transformation.

Keywords: adult literacy, educational exclusion, intersectionality, public policy, social justice

Artículo recibido 24 octubre 2025
Aceptado para publicación: 28 setiembre 2025



INTRODUCCIÓN

La alfabetización de adultos en México representa, desde hace décadas, una deuda estructural no resuelta (Narro Robles y Moctezuma, 2012). Aunque en los discursos oficiales se reconoce como un derecho humano y una prioridad de política pública, en la práctica persiste como una problemática marginada, especialmente en regiones con altos índices de pobreza, rezago social o población indígena, reflejando exclusiones sociales históricas hacia estos grupos (Pineda y Chapa, 2018; Campero, 2018). Esta realidad se manifiesta con especial crudeza en el estado de Veracruz, una entidad federativa donde, a pesar de la existencia institucional del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA), creado mediante decreto estatal en el año 2000 para combatir el rezago educativo, los avances en la reducción del analfabetismo han sido lentos, fragmentarios y desiguales (Portal y Ramírez, 2018; Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 2000).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, en México el 4.7% de la población de 15 años y más (aprox. 4.4 millones de personas) no sabe leer ni escribir. En Veracruz, el índice asciende a 8.6% (más de 537 mil personas), lo que sitúa a la entidad entre las de mayores desafíos. Esta persistencia confirma la tesis de que el analfabetismo adulto expresa injusticias estructurales difíciles de revertir sin políticas sostenidas y contextualizadas (INEGI, 2020; Latapí, 2009).

El analfabetismo no es solo un dato: opera como mecanismo de exclusión que restringe el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la salud, al empleo y a la participación social, además de limitar la transmisión intergeneracional de saberes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025) subraya que la alfabetización empodera al ampliar capacidades, reducir pobreza e incrementar la participación social y laboral, con efectos positivos en salud y bienestar familiar. En la misma línea, Ferreiro advierte que alfabetizar no es una técnica neutra de decodificación, sino una práctica cultural ligada a la construcción del sujeto; negar esas prácticas limita el ejercicio pleno de derechos y la participación en la vida comunitaria (Ferreiro, 2007; Pineda y Chapa, 2018).

Entre 2019 y 2024 se alfabetizaron 19,501 personas en Veracruz, según registros oficiales. No obstante, la tendencia es descendente: 11,739 en 2019; 1,050 en 2020 (inicio de la pandemia); 1,544 en 2021; 2,136 en 2022; 1,575 en 2023; y 1,457 en 2024 (INEA, 2024). Dicha curva en los Usuarios que Concluyen Nivel (UCN) sugiere fragilidad programática y dificultades para sostener la atención en el



tiempo.

Este retroceso podría explicarse parcialmente por los efectos de la pandemia, pero también por límites estructurales del modelo educativo. La UNESCO (2020) advirtió que la COVID-19 profundizó desigualdades, afectando de forma desproporcionada a personas adultas cuya atención ya era precaria. Análisis regionales en América Latina confirman que las brechas se agrandaron y el derecho a la educación de jóvenes y adultos se vio más vulnerado (Hernández Flores, Letelier Gálvez y Mendoza Ortega, 2021). En Veracruz, además de la caída numérica, hubo desarticulación de acciones focalizadas en territorios con mayor rezago.

La jefatura del Departamento de Educación Hispanohablante del IVEA (2019–2024), adscrito a la Subdirección de Servicios Educativos, permitió observar de cerca tanto logros como límites. Con funciones de implementación, seguimiento y reporte de programas federales en alfabetización, primaria y secundaria, el departamento operaba con una plantilla mínima de cinco personas, lo que restringía la capacidad para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad cultural, lingüística y territorial del estado. Este panorama no es aislado: la educación de personas adultas ocupa un lugar secundario en las agendas educativas, con presupuestos insuficientes y escasa profesionalización del personal (Campero, 2018).

Precisamente en ese contexto de restricciones (que acota pero no anula las posibilidades de acción) se lograron impulsar iniciativas significativas, entre ellas un proyecto interinstitucional de atención educativa a personas adultas sordas en situación de privación lingüística. Desarrollado durante tres años con apoyo de los Programas Nacionales Estratégicos Educación (PRONACE) del CONAHCYT, en articulación con la Oficina del Programa de Gobierno del Estado de Veracruz y la Universidad Pedagógica Veracruzana, esta experiencia demostró que, incluso con capacidades limitadas, es viable diseñar políticas inclusivas y situadas. Al mismo tiempo, puso de relieve que la expansión y sostenibilidad de dichas posibilidades requiere vínculos interinstitucionales sólidos para desmontar la lógica vertical, homogénea y burocrática con la que tradicionalmente ha operado el INEA, del que el IVEA depende.

Por otra parte, este trabajo analizó con las herramientas disponibles las bases de datos del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) del INEA. Dichos registros incluyen variables



como sexo, edad, municipio, nivel educativo, condición de limitación (conforme al INEGI), así como la figura educativa asignada (asesores, técnicos docentes o apoyos operativos territoriales) y la ubicación de círculos de estudio. También permiten distinguir a quienes son UCN. Parte de esta información es pública en el portal INEA Números.

El propósito trasciende la revisión técnica. Siguiendo a Paulo Freire, la alfabetización es una forma de leer el mundo, no un acto mecánico de memorizar palabras. De ahí que el análisis busque reponer la dimensión humana y social del proceso alfabetizador, identificar tensiones estructurales y recuperar sus potencias emancipadoras en contextos concretos de Veracruz (Freire, 2022).

Para comprender el fenómeno, conviene superar una mirada reducida a la cobertura y los indicadores. La alfabetización de personas adultas está atravesada por tensiones estructurales, decisiones políticas, restricciones presupuestales, desigualdades históricas y modelos pedagógicos que a menudo no dialogan con las realidades locales. Cuando predomina una visión centrada en “carencias”, se omiten necesidades y derechos, y se obturan procesos de aprendizaje sostenido, sobre todo en regiones rurales e indígenas y en ciudades con condiciones de vida que limitan tiempo y motivaciones para estudiar (Pineda y Chapa, 2018).

El modelo educativo del INEA, en el cual se inscribe el trabajo del IVEA, ha privilegiado históricamente un enfoque homogéneo, centrado en la medición de metas por trimestre y en la emisión de certificados como prueba de logro. Esta lógica de gestión, más cercana al cumplimiento administrativo que a una pedagogía transformadora, ha generado una estructura operativa que muchas veces no se detiene a preguntarse quiénes son realmente los educandos, cuáles son sus trayectorias de vida, sus saberes previos, sus lenguas maternas, sus formas de organización comunitaria, sus vínculos con el trabajo, con la salud, con el territorio. En consecuencia, se pierde de vista la dimensión cultural de la alfabetización y se debilita su capacidad emancipadora.

Desde esta perspectiva, es necesario retomar lo planteado por Kalman (2003), quien subraya que la alfabetización no puede reducirse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe entenderse como un proceso social y cultural mediante el cual las personas se apropian de la cultura escrita para usarla de manera funcional, crítica y significativa en su vida cotidiana. Esta mirada obliga a pensar más allá de la certificación, del número de UCN reportados, y cabe preguntar si los procesos desarrollados

permiten que las personas alfabetizadas usen realmente la lectura y la escritura para transformar sus condiciones de vida, acceder a servicios, comunicarse con el Estado o fortalecer su organización comunitaria.

En este sentido, la alfabetización debería ser concebida como una herramienta para la construcción de ciudadanía, para la consolidación de vínculos comunitarios y para el ejercicio pleno de los derechos. Así lo ha señalado también Picón (2013), quien advierte que una alfabetización desvinculada del entorno social termina reproduciendo la exclusión, en lugar de revertirla. En otras palabras, cuando el proceso alfabetizador no dialoga con la experiencia de vida del educando, cuando no reconoce los saberes que ya existen en la comunidad, cuando se impone desde arriba como una receta descontextualizada, termina siendo irrelevante o incluso frustrante.

Esta revisión pasa también por reconocer el papel del personal operativo y técnico del INEA y el IVEA, quienes en muchos casos trabajan con gran compromiso y creatividad, pero con escasos recursos, sin formación permanente y bajo esquemas de contratación que no reconocen su papel educativo. Desde el Departamento de Educación Hispanohablante, fue posible constatar la dedicación de personas como las asesoras, los apoyos operativos territoriales y los técnicos docentes, quienes realizan labores de acompañamiento, monitoreo y formación con un enfoque comunitario que muchas veces rebasa lo establecido formalmente en los lineamientos institucionales. Sin embargo, esta vocación enfrenta serios límites estructurales cuando no se cuenta con condiciones mínimas de trabajo, materiales didácticos adecuados, transporte o apoyo intersectorial. La limitada o nula profesionalización de los educadores de personas adultas, junto con la falta de reconocimiento institucional, constituye una de las expresiones de la baja prioridad otorgada al sector, y representa un obstáculo clave para mejorar la calidad de los programas (Campero, 2018).

Frente a este panorama, el presente trabajo busca generar una lectura crítica y situada de las cifras de alfabetización en Veracruz durante el periodo 2019–2024. A través del análisis de bases de datos del SASA, se exploran tendencias, rupturas, brechas de atención y patrones territoriales en los niveles de alfabetización. Este artículo no pretende ser una auditoría técnica ni un informe institucional, sino una contribución desde la práctica y la reflexión crítica, que permita visibilizar las contradicciones del modelo actual y abrir preguntas que aporten a la construcción de políticas educativas más humanas,



inclusivas y transformadoras.

En consonancia con las epistemologías del Sur, Boaventura de Sousa Santos (2009) plantea la urgencia de visibilizar los saberes de las poblaciones históricamente subalternas y articular una ecología de conocimientos orientada a la emancipación social. Siguiendo esa línea, se trata de poner en el centro no solo el número de personas alfabetizadas, sino la pregunta por el sentido mismo de la alfabetización: ¿para qué, para quién, con qué fines, bajo qué condiciones, desde qué pedagogías?

Por ello, los gráficos y registros estadísticos que se presentan a continuación no buscan solo ilustrar magnitudes o descensos de cobertura. Pretenden, sobre todo, identificar patrones de exclusión, brechas persistentes entre grupos y territorios, y las implicaciones que esas tendencias tienen para construir una política educativa verdaderamente incluyente, capaz de articular gestión, pedagogía y justicia social en la alfabetización de personas adultas en Veracruz.

METODOLOGÍA

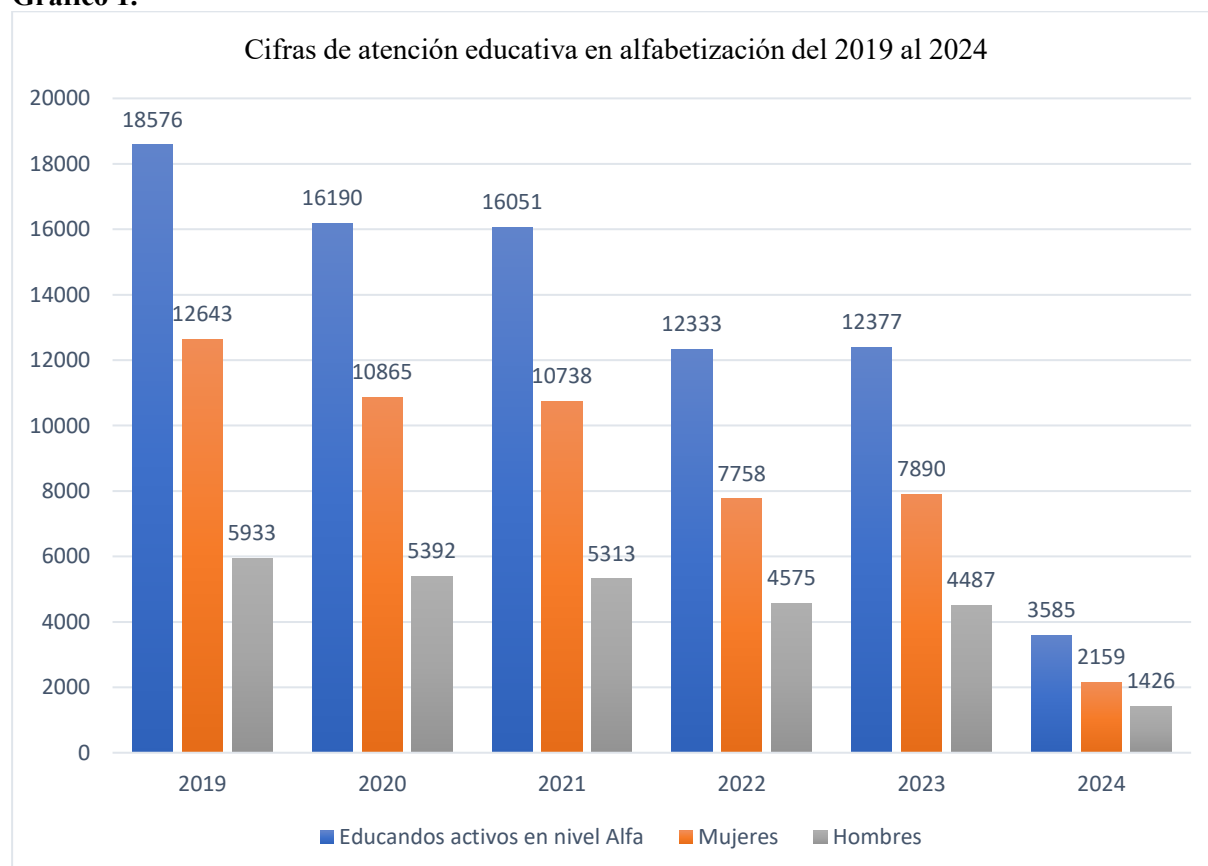
Se realizó un estudio observacional, retrospectivo y de fuentes secundarias, basado en el procesamiento de bases de datos oficiales del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación del INEA correspondientes al estado de Veracruz (2019–2024). El procedimiento incluyó la depuración y homologación de variables (sexo; condición lingüística: hispanohablante/Hablantes de Lengua Indígena (HLI); antecedentes escolares: sin escolaridad/primaria incompleta), la verificación de consistencia temporal y la eliminación de duplicados. El análisis fue de carácter descriptivo-comparativo con enfoque interseccional: se examinaron tendencias anuales (niveles absolutos y variaciones porcentuales), proporciones por subgrupos y razones de brecha, lo que permitió identificar dinámicas de exclusión acumulada a partir de la interacción entre sexo, lengua y antecedentes escolares en el periodo 2019–2024. Cuando fue pertinente, se calcularon tasas relativas respecto del total de educandos en alfabetización y de los Usuarios que Concluyen Nivel. Todo el procesamiento y cálculo se efectuó en Microsoft Excel (tablas dinámicas, filtros avanzados y fórmulas), garantizando la trazabilidad. La información se reporta de manera agregada, sin datos identificables, atendiendo criterios éticos para el uso de registros administrativos. Entre las limitaciones se reconoce la ausencia de variables socioeconómicas y que se describen proporciones relativas dentro del universo atendido; y no constituyen tasas de cobertura respecto a la población potencial.



Consideraciones éticas: Este estudio se basa exclusivamente en bases de datos administrativas agregadas y de acceso público. No contiene información identificable. Las interpretaciones se realizan desde la experiencia del autor en la gestión educativa, lo que se reconoce como parte de la posicionalidad investigadora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gráfico 1.



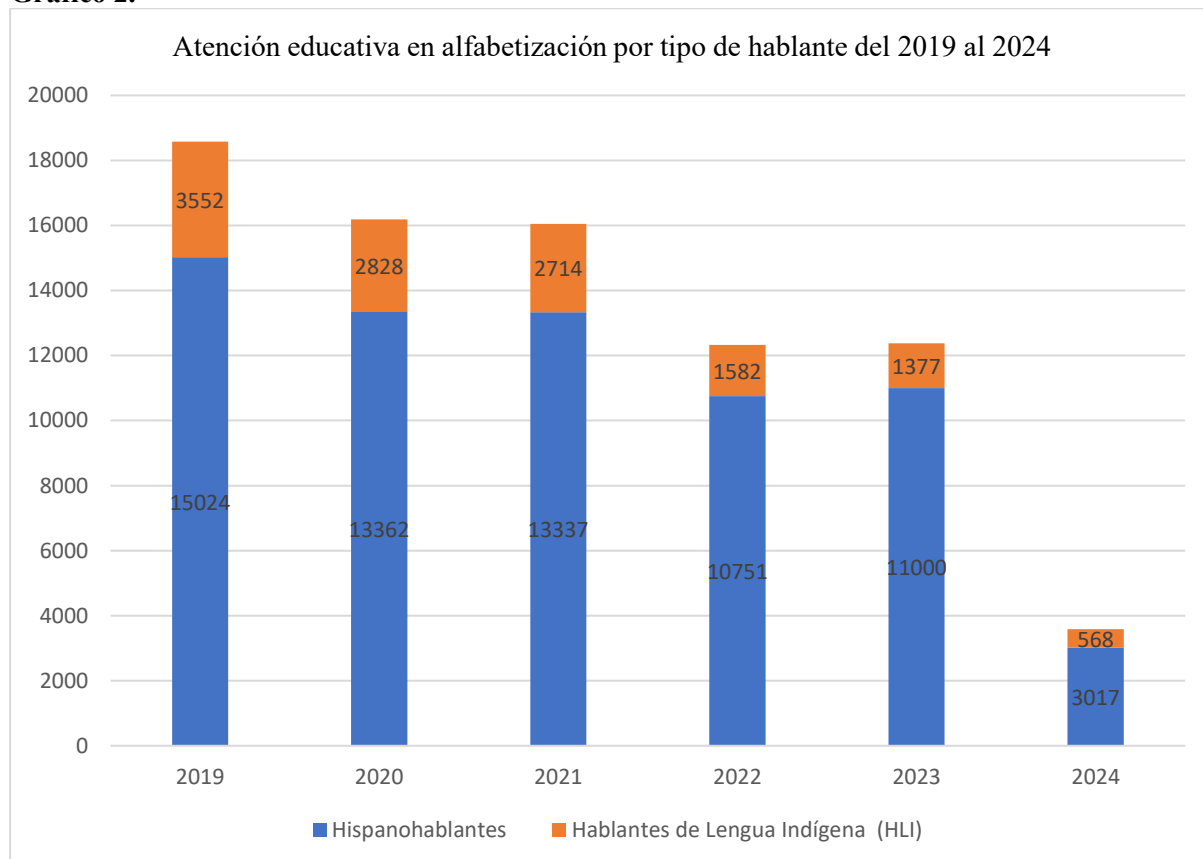
Elaboración propia

El número total de educandos en alfabetización (barra azul) disminuye de forma constante entre 2019 (18,576) y 2024 (3,585), lo que representa una reducción del 80.7% en seis años. Este descenso es más pronunciado a partir de 2021, con una caída marcada en 2022 y una disminución drástica en 2024. En todos los años, las mujeres representan una mayoría significativa entre los educandos, con porcentajes cercanos o superiores al 65% en varios años. Por ejemplo, en 2019: Mujeres: 12,643 ($\approx 68\%$) y Hombres: 5,933 ($\approx 32\%$). Esta tendencia se mantiene hasta 2024, cuando las mujeres aún superan a los hombres (2,159 vs. 1,426), a pesar del descenso general.

Entre 2019 y 2024, los hombres pasan de 5,933 a 1,426, lo que equivale a una disminución del 75.9%.

Aunque la caída también es pronunciada en mujeres (de 12,643 a 2,159), la proporción equivale a una disminución del 82.9%. En 2024 se observa un quiebre drástico: la cantidad total cae a menos de una quinta parte de los niveles de 2019.

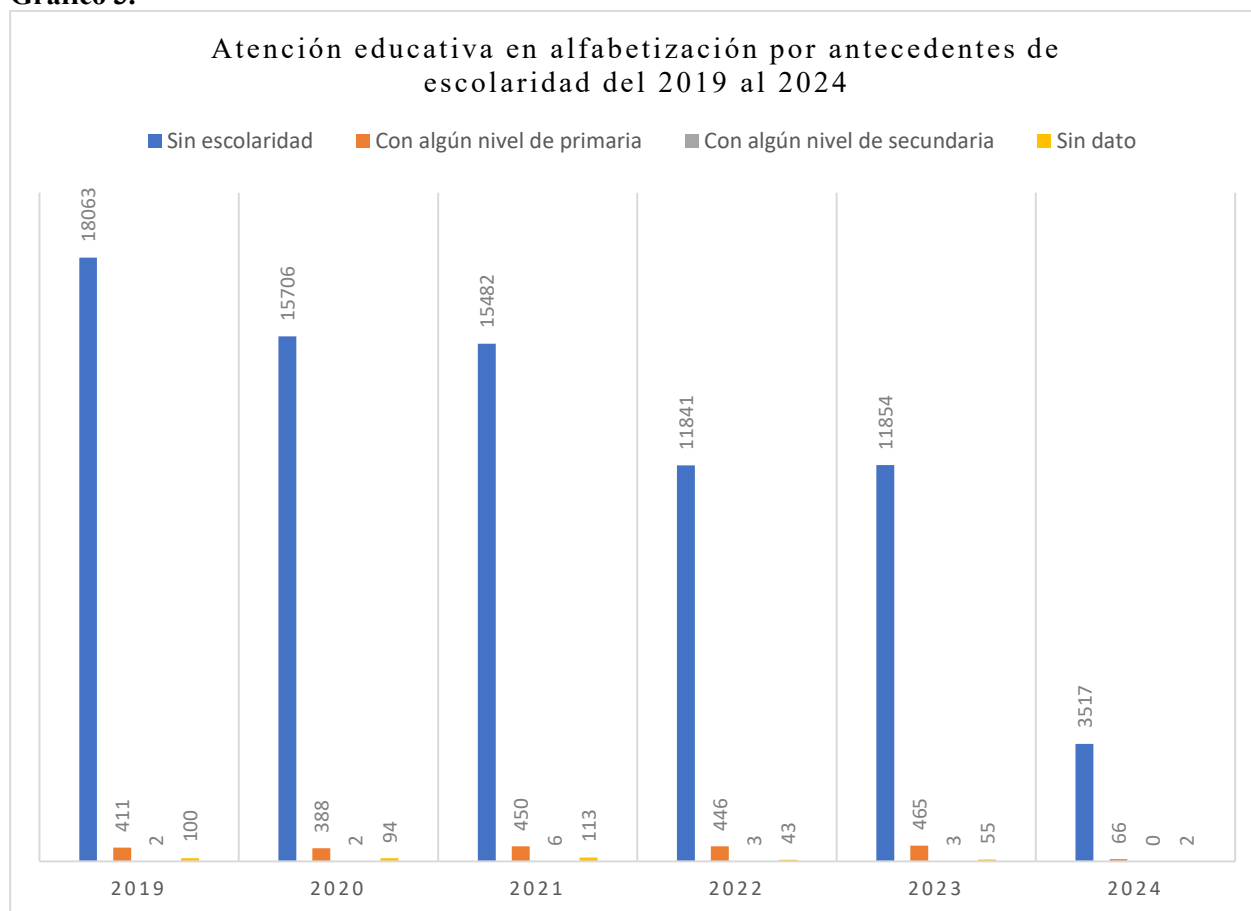
Gráfico 2.



Elaboración propia

Tanto hispanohablantes como HLI muestran una disminución continua en su participación en los servicios de alfabetización. En 2019, había 15,024 hispanohablantes y 3,552 HLI. Para 2024, la cifra cae a 3,017 y 568 respectivamente. Esto implica una reducción de: Hispanohablantes: -79.9% y de HLI: -84.0% En 2019, los HLI representaban el 19.1% del total de educandos (3,552 de 18,576). En 2024, representan apenas el 15.8% (568 de 3,585). Entre 2021 y 2022 se presenta una caída abrupta, especialmente en la atención a HLI, que baja de 2,714 a 1,582 (-41.7%). Entre 2023 y 2024, la caída es aún más dramática en términos absolutos: Hispanohablantes: -72.6% y HLI: -58.7%

Gráfico 3.

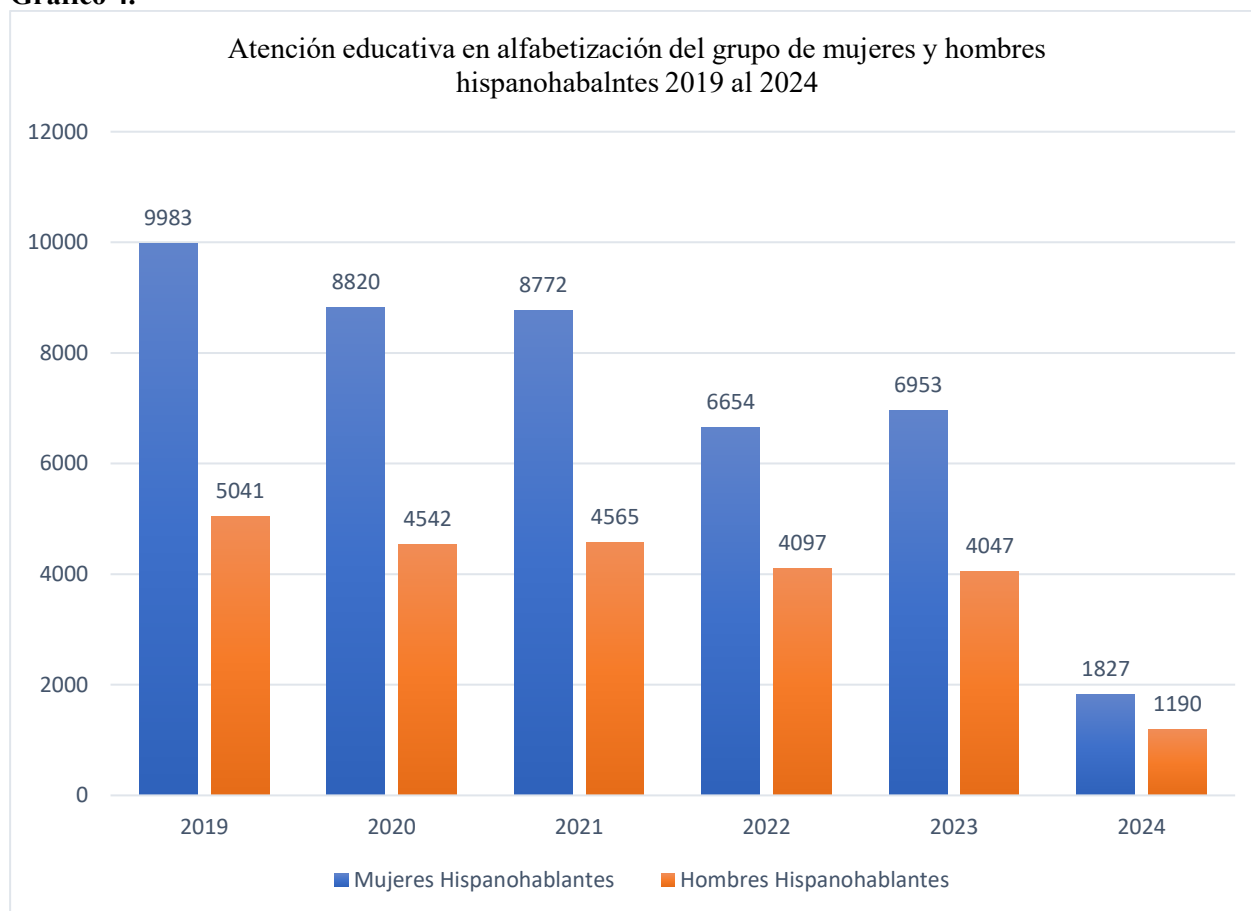


Elaboración propia

En todos los años analizados, el grupo de personas sin escolaridad representa más del 95% del total de educandos en nivel Alfa. En 2019: 18,063 de 18,576 → 97.2% En 2020: 15,706 de 16,190 → 97.0% y en 2024: 3,517 de 3,585 → 98.1%

Esto indica que el programa está siendo dirigido, casi exclusivamente, a personas que nunca asistieron a la escuela, cumpliendo con su propósito de atención al rezago más extremo. El grupo sin escolaridad disminuye de forma constante, pasando de 18,063 (2019) a 3,517 (2024), lo que representa una caída del 80.5%, esto está asociado a la caída de atención general.

Gráfico 4.



Elaboración propia

En todos los años, las mujeres hispanohablantes superan en número a los hombres hispanohablantes en proceso de alfabetización.

La atención a la brecha se mantiene estable en magnitud: En 2019: 9,983 mujeres vs. 5,041 hombres → 66.4% mujeres. En 2024: 1,827 mujeres vs. 1,190 hombres → 60.6% mujeres. Esto reafirma una tendencia observada en los gráficos anteriores, donde el perfil mayoritario de los educandos en alfabetización es mujer e hispanohablante.

El número de personas atendidas desciende de forma progresiva en ambos grupos desde 2019 hasta 2024: Mujeres hispanohablantes: de 9,983 a 1,827 → -81.7% y Hombres hispanohablantes: de 5,041 a 1,190 → -76.4%.

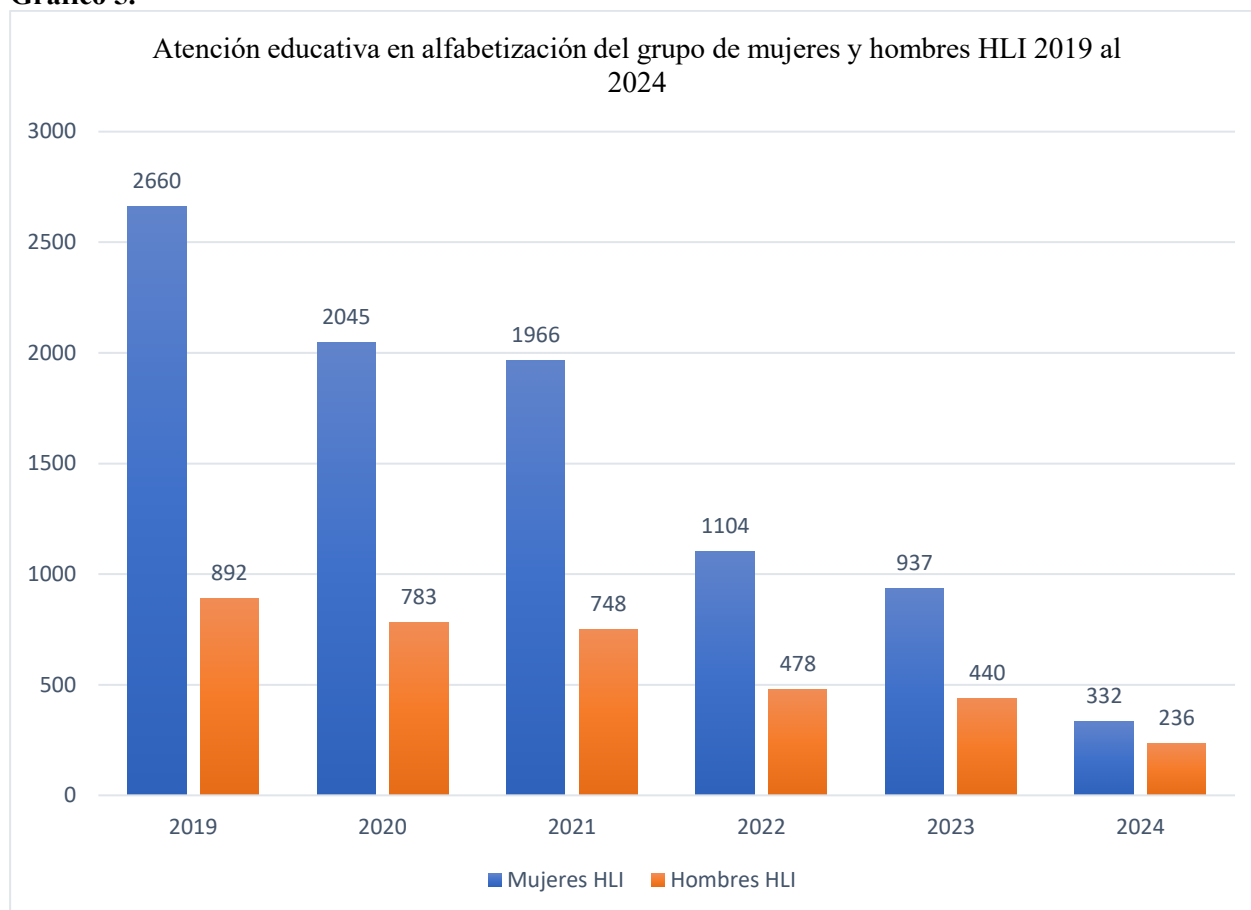
Aunque ambos grupos disminuyen, las mujeres pierden más volumen absoluto, pero siguen siendo mayoría en términos relativos.

En 2022, ambas cifras bajan notablemente respecto a 2021, pero el descenso más drástico ocurre entre

2023 y 2024: Mujeres: de 6,953 a 1,827 → pérdida del 73.7% en un solo año y Hombres: de 4,047 a 1,190 → pérdida del 70.6%.

Aunque la cantidad de mujeres siempre es mayor, la proporción relativa de hombres se mantiene cercana al 35–40%, lo cual no indica exclusión masculina, sino un acceso asimétrico, pero no excluyente.

Gráfico 5.



Elaboración propia

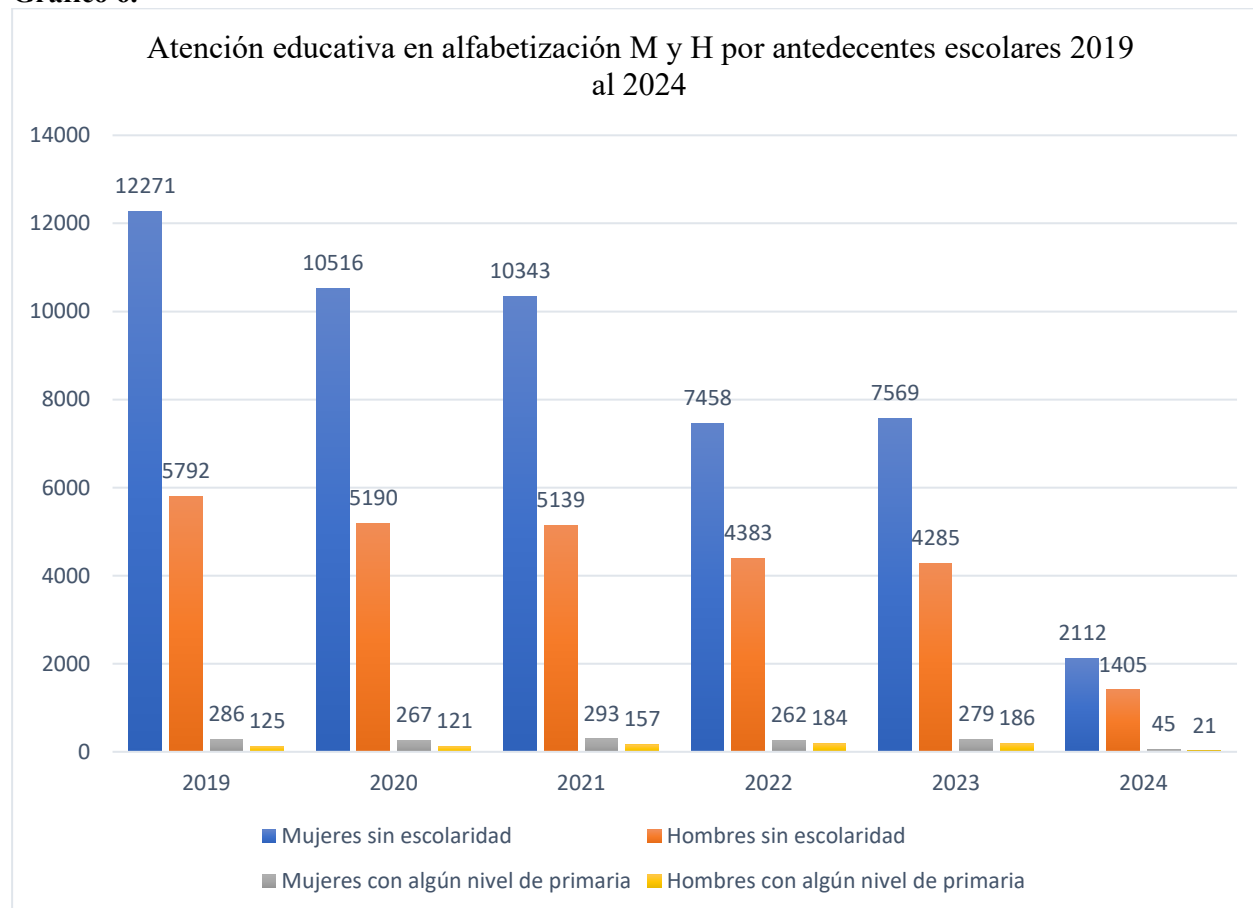
La atención educativa en alfabetización para HLI, tanto en mujeres como en hombres, ha caído de forma sostenida y dramática: Mujeres HLI: de 2,660 en 2019 a 332 en 2024 → -87.5% y Hombres HLI: de 892 en 2019 a 236 en 2024 → -73.5%. Esta caída es más severa que en el grupo de hispanohablantes, y afecta de manera particular a las mujeres indígenas.

En todos los años, las mujeres indígenas representan aproximadamente el 70% del total de HLI atendidos: En 2019: 2,660 mujeres vs. 892 hombres → 74.8% mujeres y en 2024: 332 mujeres vs. 236 hombres → 58.4% mujeres. Aunque siguen siendo mayoría, la proporción de mujeres dentro de HLI disminuye en 2024, lo que sugiere que la reducción de cobertura afectó especialmente a ellas.

El mayor quiebre ocurre entre 2021 y 2022, cuando la atención a mujeres HLI cae de 1,966 a 1,104 (–43.8%) y a hombres de 748 a 478 (–36.1%).

A partir de ahí, la tendencia de caída continúa, pero a menor ritmo, consolidando una fase de desplome.

Gráfico 6.



Elaboración propia

En todos los años, las mujeres sin escolaridad son el grupo más numeroso en procesos de alfabetización.

En 2019: 12,271 mujeres sin escolaridad vs. 5,792 hombres sin escolaridad. En 2024: 2,112 mujeres vs. 1,405 hombres.

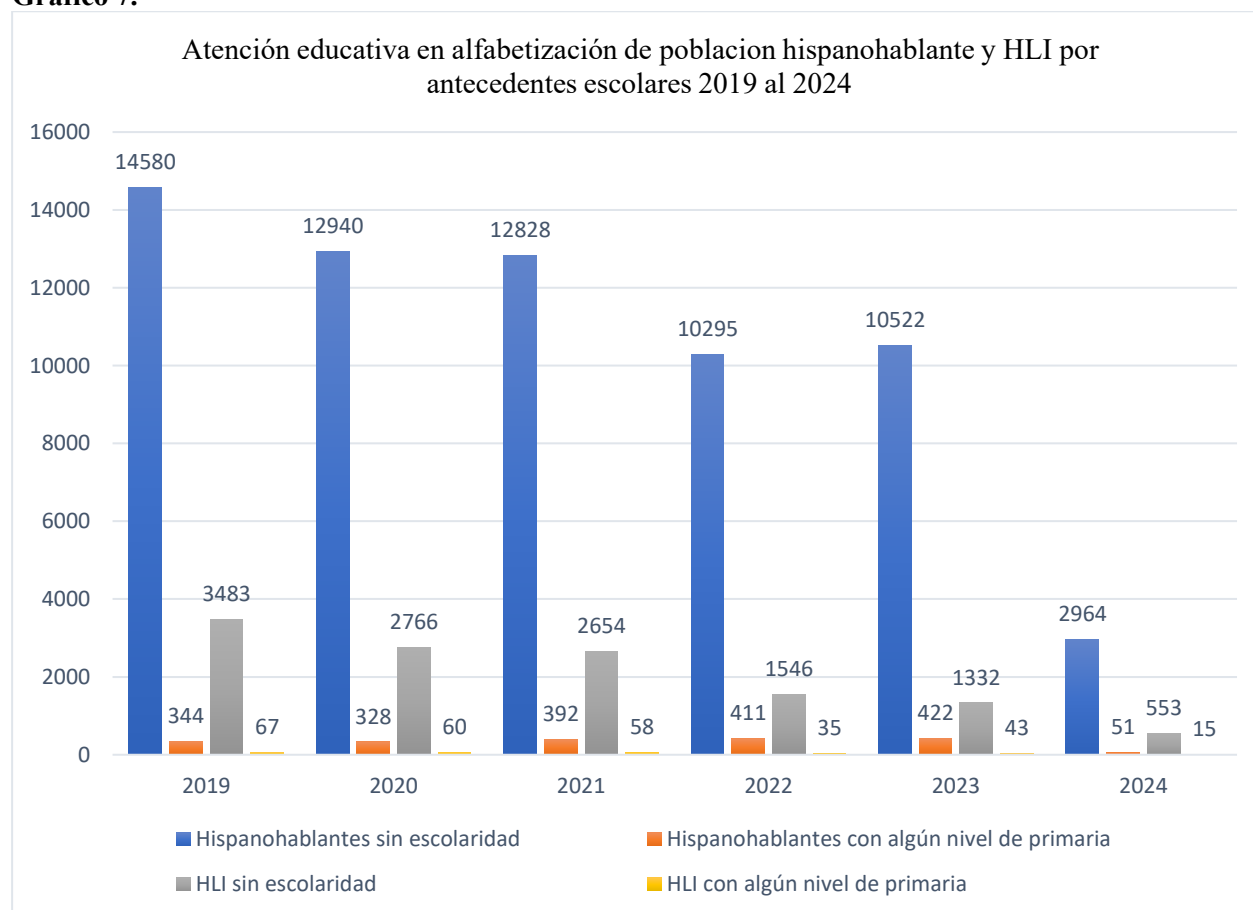
En cada año, las mujeres sin escolaridad representan entre el 60 y 70% del total de personas sin escolaridad atendidas. Esto refuerza la idea de que el rezago educativo más profundo, como la ausencia total de escolaridad, afecta desproporcionadamente a las mujeres, y que los programas de alfabetización deben estar orientados para atender ese rezago estructural.

Todos los grupos muestran un descenso constante a lo largo del periodo: Mujeres sin escolaridad: de 12,271 a 2,112 (–82.8%). Hombres sin escolaridad: de 5,792 a 1,405 (–75.7%). Mujeres con algún nivel

de primaria: de 286 a 45 (−84.3%). Hombres con algún nivel de primaria: de 125 a 21 (−83.2%). Si bien hay una reducción general en el programa, no hay indicios de exclusión deliberada de ningún grupo, sino una disminución similar en todos que se explica por la contracción de la atención general.

La proporción de atención a mujeres sin escolaridad frente a hombres sin escolaridad se mantiene estable: En 2019: 12,271 (68%) vs. 5,792 (32%). En 2024: 2,112 (60%) vs. 1,405 (40%). Las mujeres con algún nivel de primaria también son mayoría en su categoría, aunque en cantidades mucho más pequeñas. La alfabetización de personas con algún grado de primaria es numéricamente marginal, representando menos del 3% del total en todos los años. Esta población puede encontrarse en condición de analfabetismo funcional, y quizá sus necesidades educativas no se atienden adecuadamente en los programas de alfabetización inicial, quedando un vacío en la política educativa para quienes pasaron por la escuela, pero no consolidaron las competencias básicas.

Gráfico 7.



Elaboración propia

El grupo hispanohablante sin escolaridad es, por mucho, el más atendido cada año: En 2019: 14,580. En 2024: 2,964. Este subgrupo representa entre el 78% y el 85% del total de educandos de alfabetización, según antecedentes escolares, reafirmando la orientación principal del programa: atención a personas hispanohablantes en rezago total. Aunque es el grupo mayoritario, esta constante podría reflejar una sobrefocalización en hispanohablantes, mientras que los HLI (más vulnerables) reciben menor atención relativa.

Todos los subgrupos (por lengua y escolaridad previa) presentan caídas importantes entre 2019 y 2024: Hispanohablantes sin escolaridad: de 14,580 a 2,964 (–79.7%). HLI sin escolaridad: de 3,483 a 553 (–84.1%). Hispanohablantes con primaria: de 344 a 51 (–85.2%). HLI con primaria: de 67 a 15 (–77.6%). Aunque todos disminuyen, la caída de atención a HLI sin escolaridad es proporcionalmente más severa, lo que puede reflejar desigualdades estructurales en la capacidad de sostener la atención a grupos históricamente vulnerados.

La brecha entre hispanohablantes y HLI es clara en todo el periodo: En 2019: los HLI sin escolaridad representaban el 19% del total de alfabetización (3,483 de 18,063 sin escolaridad), frente al 81% de hispanohablantes sin escolaridad. En 2024: los HLI sin escolaridad representan el 15.7% (553 de 3,517), frente al 84.3% de hispanohablantes sin escolaridad. Es decir, la proporción de atención a HLI no mejora a lo largo del tiempo; por el contrario, disminuye ligeramente, a pesar de los compromisos declarados de equidad lingüística e interculturalidad. La atención tiende a concentrarse en población hispanohablante, manteniendo rezagada a la población indígena con analfabetismo.

El análisis detallado de las cifras de atención educativa en alfabetización entre los años 2019 y 2024, estructurado por sexo, lengua y antecedentes escolares, revela tendencias complejas que permiten identificar dinámicas de exclusión acumulada. A partir de un enfoque de análisis estructural e interseccional, se constata que los descensos en la cobertura no han afectado a todos los grupos por igual, sino que tienden a acentuarse allí donde confluyen múltiples condiciones históricas de desigualdad.

El primer hallazgo relevante se relaciona con el grupo de mujeres hablantes de lengua indígena (HLI). Durante todo el periodo, estas mujeres han representado la mayoría entre los HLI atendidos (llegando a constituir cerca del 75% en 2019) y, a la vez, son el subgrupo que más pierde cobertura a lo largo del



sexenio, con una reducción del 87.5% (de 2,660 educandas en 2019 a solo 332 en 2024). Esta caída, más pronunciada que la registrada por los hombres HLI (-73.5% en el mismo lapso), sugiere que las intersecciones entre género, lengua indígena y rezago educativo extremo operan como factores de exclusión acumulativa, especialmente en contextos donde los recursos institucionales se han contraído. En otras palabras, el perfil más común y a la vez más vulnerable del educando en alfabetización (mujer, hablante de lengua indígena y sin escolaridad) es también el que sufre la mayor contracción en la atención. Esta tendencia no puede analizarse de forma aislada: las mujeres indígenas sin escolaridad condensan las desigualdades históricas del sistema educativo, y la disminución de su participación evidencia los límites del modelo institucional para sostener la atención a quienes según Campero (2018), enfrentan triple discriminación por ser mujeres, vivir en pobreza y no saber leer ni escribir.

El segundo hallazgo señala que la tendencia al descenso no es homogénea entre todos los grupos, y que su impacto es diferencial. Aunque todos los subgrupos lingüísticos muestran caídas significativas en la atención, tanto los hispanohablantes como los hablantes de lengua indígena, el descenso proporcional es mayor en la población indígena. En términos generales, los educandos hispanohablantes atendidos disminuyen un 79.9% entre 2019 y 2024, mientras que los educandos HLI disminuyen un 84.0%. Este patrón se repite incluso al desagregar por nivel de escolaridad previa: los HLI sin escolaridad disminuyen en 84.1%, mientras que los hispanohablantes sin escolaridad lo hacen en 79.7%. Esta diferencia, que podría parecer marginal en términos porcentuales, cobra relevancia cuando se considera el carácter históricamente vulnerado de los pueblos indígenas en el acceso a derechos educativos. El dato sugiere una doble exclusión estructural: no solo se parte de una situación de rezago educativo extremo, sino que, en el contexto de reducción institucional de la cobertura, la población indígena es la más desatendida. Esto refuerza la hipótesis de que los principios de interculturalidad y equidad lingüística, aunque declarados normativamente, no han logrado traducirse en una distribución equitativa de los servicios cuando éstos se reducen. En la práctica, la contracción general de cobertura parece haberse distribuido de manera desigual, cargando su peso justamente sobre los grupos que más necesitarían una atención compensatoria. Cabe recordar que el analfabetismo, en México, ha estado tradicionalmente concentrado en la población de mayor edad, en las mujeres y en los pueblos indígenas (Narro Robles y Moctezuma, 2012); por tanto, una reducción desproporcionada en la atención a

indígenas incrementa una deuda histórica que difícilmente podrá saldarse si no se adoptan medidas focalizadas y sostenidas.

Una tercera interpretación cruzada revela una interesante variación en la brecha de género dentro de los grupos lingüísticos. En el caso de los hispanohablantes, la proporción de mujeres entre los educandos se mantiene relativamente constante durante todo el periodo, oscilando entre el 60% y el 66% del total. Esta estabilidad podría interpretarse como una consolidación de la participación de mujeres en los procesos de alfabetización, reflejo de una política pública que históricamente ha focalizado a las mujeres en condición de rezago. Sin embargo, dentro del grupo HLI la proporción de mujeres desciende de manera notable, pasando del 74.8% en 2019 al 58.4% en 2024. Esta variación implica un retroceso en términos de equidad de género al interior del enfoque intercultural, ya que la menor presencia de mujeres indígenas en las estadísticas recientes sugiere que algo está impidiendo su acceso o permanencia en los programas. Entre las hipótesis a explorar se encuentran: un eventual debilitamiento de estrategias institucionales dirigidas a mujeres indígenas; efectos diferenciados de la pandemia en la distribución de cuidados que recaen sobre ellas; y dinámicas de migración o movilidad no captadas por las acciones de alfabetización. Cabe señalar que estas interpretaciones requieren verificación mediante análisis adicionales. Lo cierto es que la pérdida de participación de las mujeres HLI visibiliza una fractura en la capacidad del modelo actual para sostener los principios de equidad interseccional que articulan género, lengua y territorio. Esto significa que, en dicho periodo, las mujeres indígenas tienden a quedar excluidas por su condición de hablantes de lenguas originarias y por razones de género, una situación especialmente preocupante, dado que, históricamente, han sido uno de los grupos más marginados del sistema educativo (Pineda y Chapa, 2018).

Un cuarto hallazgo surge al analizar la situación de los educandos con algún grado de escolaridad previa, particularmente aquellos que cursaron uno o dos grados de primaria sin concluirla. Este grupo, aunque reducido (siempre menos del 3% de los atendidos anualmente), está presente de forma persistente en las estadísticas. En 2019, por ejemplo, se atendieron 469 personas (344 hispanohablantes y 125 HLI) con primaria incompleta; en 2024, fueron 66 personas (51 hispanohablantes y 15 HLI). Si bien numéricamente son pocos, su presencia revela un fenómeno que trasciende la noción de alfabetización inicial: el analfabetismo funcional. Se trata de adultos que, habiendo pasado por la escuela, no

consolidaron las competencias básicas de lectoescritura, o las perdieron por desuso. La persistencia de este grupo, aun en magnitudes pequeñas, evidencia un vacío en la política educativa, pues estos educandos se encuentran en una suerte de zona gris: no encajan del todo en el nivel de alfabetización inicial (porque técnicamente fueron escolarizados), pero claramente requieren reforzar o reaprender las habilidades básicas. Estudios a nivel latinoamericano han subrayado que el analfabetismo funcional es un problema real y poco visibilizado, ligado a la baja calidad de la educación básica y a la falta de prácticas de lectura en la vida adulta (Martínez, Trucco y Palma, 2014). La ausencia de programas específicos para esta población, más allá de su inclusión residual en el nivel “Alfa”, podría estar invisibilizando esta dimensión del rezago. En otras palabras, no basta con llevar a cero años de escolaridad a algún año de escolaridad; el desafío es garantizar que quienes tuvieron escolarización parcial no queden abandonados a su suerte, ya que, de lo contrario, se reproduce un analfabetismo menos evidente en las cifras, pero igualmente limitante en la vida cotidiana.

Una quinta interpretación relevante se desprende del análisis del grupo mayoritario dentro de los procesos de alfabetización: las mujeres sin escolaridad. Con cifras que van de 12,271 en 2019 a 2,112 en 2024, este grupo representa, año con año, entre el 60% y el 70% del total de personas atendidas sin escolaridad previa. Su comportamiento estadístico es consistente: siempre mayoritario, siempre más afectado en términos absolutos, y sin embargo, a menudo invisibilizado en el debate público por la tendencia a presentar el rezago educativo de forma agregada. La reducción de este grupo en un 82.8% durante el sexenio no solo expresa una tendencia cuantitativa, sino que configura una fractura en el sistema de atención al rezago estructural. Si las mujeres sin escolaridad constituyen el núcleo duro del analfabetismo histórico y son, además, el grupo más numeroso entre los beneficiarios de la alfabetización, una reducción en su atención podría interpretarse como un posible repliegue institucional respecto del compromiso con los sectores históricamente más excluidos. Es poco plausible interpretar esta disminución como un éxito (es decir, como resultado de haber alfabetizado a la mayoría y “agotado” la lista de espera), porque no hay evidencia de que estas mujeres hayan transitado a otros niveles educativos formales. Más bien, todo apunta a un vaciamiento progresivo de la cobertura sin reemplazo, posiblemente ligado a factores como la menor presencia territorial de las campañas, la falta de voluntariado o personal en las comunidades, o incluso el envejecimiento de esta población sin que haya



estrategias diferenciadas para alfabetizar a adultos mayores. Cabe recordar que, a nivel global, dos tercios de la población analfabeta son mujeres (UNESCO, 2025), y México no es la excepción; por ello, abandonar la atención de este grupo equivale a debilitar el corazón mismo de la lucha contra el analfabetismo.

CONCLUSIONES

Finalmente, al observar el comportamiento general de los subgrupos de hispanohablantes y hablantes de lenguas indígenas según sus antecedentes escolares, se constata que la estructura de atención ha estado orientada predominantemente hacia los hispanohablantes sin escolaridad. Este subgrupo representaba en 2019 el 80.7% del total de personas sin escolaridad atendidas, y en 2024 sube a 84.3%. Tal sobrefofocalización (si bien lógica desde la perspectiva de volumen demográfico) se vuelve problemática cuando, en un contexto de reducción general de servicios, los hablantes de lenguas indígenas con rezago extremo pierden proporcionalmente más atención. La distancia relativa entre ambos grupos no se reduce a lo largo del tiempo, sino que más bien se amplía ligeramente. La política de alfabetización, lejos de avanzar hacia una mayor equidad, parece alinearse con un modelo operativo que, en la práctica, podría estar reproduciendo desigualdades culturales y lingüísticas preexistentes. La retórica de la educación intercultural y bilingüe contrasta parcialmente con lo observado en estos datos, a pesar del marco legal, no se observa un aumento en la participación de los pueblos indígenas en los servicios de alfabetización. Por el contrario, su peso relativo disminuye. Esto plantea cuestionamientos sobre la implementación real de tales principios. Campero (2018) destaca que los proyectos educativos dirigidos a población indígena logran más impacto cuando incorporan la lengua materna, las visiones del mundo y las prácticas culturales de las comunidades, lo que favorece la apropiación de los aprendizajes y la transformación local. En Veracruz, los datos sugieren que no se alcanzó ese diálogo entre el programa y las culturas locales: la mayoría de los esfuerzos siguieron dirigidos al español, dejando a un lado, en la práctica, la riqueza lingüística indígena del estado. En consecuencia, la reducción en la atención a los HLI sin escolaridad pone en evidencia una asignatura pendiente en la construcción de un enfoque verdaderamente intercultural: no basta con declarar la prioridad de atender a hablantes de lenguas indígenas, es necesario asegurar mecanismos para que, aun en tiempos de contracción presupuestal o crisis como la pandemia, estos grupos no queden relegados. La ausencia de



esos mecanismos redundan en que las brechas de exclusión se mantengan e incluso se amplíen, minando el potencial emancipador que la alfabetización debería tener en contextos de diversidad cultural.

En conjunto, los hallazgos aquí expuestos permiten sostener que el proceso de atención a adultos en rezago educativo en Veracruz, particularmente en el nivel de alfabetización, ha sufrido una transformación regresiva durante el periodo 2019–2024. Aunque las cifras generales muestran una caída sostenida en todos los grupos, las intersecciones entre lengua, género y escolaridad previa revelan patrones de exclusión diferenciada. Las mujeres indígenas sin escolaridad concentran las formas más graves de desatención acumulada, seguidas por el conjunto de los hablantes de lengua indígena en general y por las personas en situación de analfabetismo funcional. El descenso en la atención a estos grupos no puede ser entendido únicamente como un resultado administrativo, presupuestal o técnico; constituye, más bien, una expresión de las limitaciones estructurales del modelo de alfabetización, que no ha logrado adaptarse a las nuevas realidades ni garantizar una distribución equitativa de los recursos en condiciones de reducción operativa. Estos datos, por tanto, no solo informan, sino que interpelan el sentido social, ético y político de las políticas públicas en educación de adultos.

Declaración de conflicto de interés: El autor declara que no existe conflicto de interés ni financiamiento específico en la realización y publicación de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campero, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 85, 22-25.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno del Estado de Veracruz-Llave. (2000). *Decreto por el que se crea el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos*. *Gaceta Oficial del Estado*, 43, 1 de marzo de 2000.
- Hernández Flores, G., Letelier Gálvez, M. E., y Mendoza Ortega, S. E. (2021). *La situación de la EPJA*



- en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: Panorama descriptivo analítico.* Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Recuperado de https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). (2024). *INEA números*. Recuperado de <http://168.255.120.70:8084/INEANumeros/>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Latapí Sarre, P. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas: Antología*. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Martínez, R., Trucco, D., y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: Panorama y principales desafíos de política*. (Serie Políticas Sociales No. 198). Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Narro Robles, J., y Moctezuma Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 5-17.
- Picón Espinoza, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Pineda Trujillo, R. M., y Chapa García, J. B. (2018). Exclusión de las personas analfabetas en la vinculación laboral. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(4), 767-799.
- Portal Gallardo, J. A., y Ramírez González, Y. (2018). *El analfabetismo en Veracruz, un problema latente en pleno siglo XXI: Entre política pública y voluntad gubernamental*. *Revista Conrado*, 14(63), 287-296.
- UNESCO. (2020). *Literacy teaching and learning in the COVID-19 crisis and beyond*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374031>
- UNESCO. (2025). *¿Qué debe saber sobre la alfabetización?* Recuperado de <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

