

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Eliška Juříčková

Specifika vzdělávání dospělých v Mexiku

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2021

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za jeho cenné rady, doporučení a podněty, které mi poskytoval v průběhu vedení mé diplomové práce. Také bych chtěla vyjádřit velké díky všem svým blízkým za jejich trpělivost a oporu nejen při zpracovávání této práce, ale po celou dobu mého studia.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Diplomová práce pojednává o problematice vzdělávání dospělých v Mexiku s důrazem na boj s negramotností. Cílem práce je poskytnout celistvý obraz o podobách vzdělávání dospělých v Mexiku a analyzovat jeho specifické aspekty a souvislosti. Nejprve se zaměřuje na podoby vzdělávání dospělých v rámci regionu Latinské Ameriky, a následně v samotném Mexiku. Přiblížen je historický kontext vzdělávání dospělých v Mexiku i současné alfabetizační úsilí mexické vlády a vybraných mezinárodních subjektů. Značná pozornost je věnována problematice negramotnosti, jejím charakteristikám a způsobům, jakými se s ní mexická společnost vyrovnává. Vyzdvíženy jsou též zásluhy organizací UNESCO a OECD v boji proti negramotnosti. V návaznosti je představen mexický systém vzdělávání, nejznámější edukační program pro vzdělávání dospělých a legislativní ukotvení vzdělávání dospělých. Opomenuta není ani role vládní organizace „Instituto Nacional para la Educación de los Adultos“, která zastřešuje služby vzdělávání dospělých v zemi. V práci jsou diskutovány také další témata a problémy týkající se vzdělávání dospělých, jako je vzdělanostní zaostalost, funkční negramotnost, celoživotní učení ad. Závěrem jsou veškeré poznatky o vzdělávání dospělých v zemi shrnuty, dány do souvislostí a reflektovány s ohledem na zvolený cíl práce.

Klíčová slova: Mexiko, negramotnost, alfabetizace, vzdělávání dospělých, vzdělanostní zaostalost, systém vzdělávání, stupeň vzdělání

Abstract

The diploma thesis deals with the issue of adult education in Mexico with an emphasis on the fight against illiteracy. The aim of this thesis is to provide a comprehensive picture of the forms of adult education in Mexico and to analyze its specific aspects and contexts. First, it focuses on the forms of adult education in the Latin American region, and then in Mexico itself. The historical context of adult education in Mexico and the current literacy efforts of the Mexican government and selected international actors are presented. Considerable attention is paid to the issue of illiteracy, its characteristics and the ways in which Mexican society copes with it. The merits of UNESCO and OECD in the fight against illiteracy are also highlighted. Then the Mexican education system, the most famous educational program for adult education and the legislative anchoring of adult education, are introduced. The role of the government's "Instituto Nacional para la Educación de los Adultos", which covers adult education services in the country, is not omitted either. Other topics and problems related to adult education are also discussed, such as educational backwardness, functional illiteracy, lifelong learning, etc. Finally, all knowledge about adult education in the country is summarized, put into context and reflected with respect to the chosen goal of the thesis.

Keywords: Mexico, illiteracy, teaching literacy, adult education, educational backwardness, education system, level of education

OBSAH

0	ÚVOD.....	10
1	CHARAKTER VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V LATINSKÉ AMERICE.....	13
1.1	Negramotnost jako sociální problém	13
1.2	Klíčová role UNESCO při potlačování negramotnosti v Latinské Americe	16
1.2.1	Podněty z mezinárodních konferencí o vzdělávání dospělých „CONFINTEA“	16
1.2.2	Iniciativa „Vzdělávání pro všechny“ a další vliv UNESCO.....	18
1.3	Podoby vzdělávání dospělých v Latinské Americe	19
1.4	Pozice Mexika v Latinské Americe	21
2	HISTORICKÝ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU	23
2.1	Období kolonizace	23
2.2	Mexická válka za nezávislost.....	24
2.3	Porfiriát a Mexická revoluce.....	25
2.4	Národní kampaně	25
2.5	Lidové vzdělávání metodou Paula Freireho.....	27
3	BOJ S NEGRAMOTNOSTÍ V MEXIKU PO ROCE 1990	30
3.1	Alfabetizace obyvatelstva	31
3.2	Zásluhy UNESCO a OECD	34
3.3	Negramotnost v souvislostech a její příčiny	39
3.4	Aktuální stav negramotnosti v Mexiku.....	44
4	SOUČASNÁ PODOBA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU.....	49
4.1	Legislativní ukotvení vzdělávání dospělých	49
4.2	Vzdělávání dospělých v rámci mexického vzdělávacího systému	53
4.3	Funkce a postavení vládní organizace INEA („Instituto Nacional para la Educación de los Adultos“)	59
5	AKTUÁLNÍ TÉMATA, PROBLÉMY A VÝZVY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU	63
5.1	Vzdělanostní zaostalost.....	63

5.2	Funkční (ne)gramotnost, vzdělávání pro práci a rozvoj digitálních kompetencí.....	66
5.3	Učení se dospělých v kontextu celoživotního učení	70
5.4	Financování a kvalita ve vzdělávání dospělých.....	71
6	REFLEXE SPECIFIK A POTENCIÁLU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU.....	75
7	ZÁVĚR	85
8	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	87

Seznam zkratek

ALL	Adult Literacy and Lifeskills Survey
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CONEVyT	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
CONFINTEA	International Conference on Adult Education
CŽU	celoživotní učení
EFA	Education for All
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
GRALE	Global Report on Adult Learning and Education
IALS	International Adult Literacy Survey
ICT	Information and Communication Technologies
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPLAC	Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
LA	Latinská Amerika
MEVyT	Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OSN	Organizace spojených národů
PEC	Programa Especial de Certificación
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
SDGs	Sustainable Development Goals
SEN	sistema educativo nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIALS	Second International Adult Literacy Survey
VD	vzdělávání dospělých
YAE	Youth and Adult Education

0 ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na charakteristiky a možnosti vzdělávání dospělých v Mexiku – v zemi, která prostřednictvím svých vzdělávacích služeb pro dospělé představuje reprezentativní příklad v rámci regionu Latinské Ameriky. Pro tento region je příznačná velká diverzita, což v oblasti vzdělávání dospělých přináší mnoho komplikací, s kterými si jednotlivé země musí poradit. Vzdělávání v Mexiku zaměřené na dospělé populaci je velmi odlišné od toho, co chápeme jako vzdělávání dospělých ve vyspělých zemích Evropy i v prostředí České republiky. Rozumí se jím totiž zpravidla alfabetyzace čili rozvíjení gramotnosti u dospělých, nebo potlačování vzdelanostní zaostalosti, tedy vzdělávací aktivity zaměřené na získání základního vzdělání. Od toho se odvíjí i cíl diplomové práce, kterým je poskytnout celistvý obraz o podobách vzdělávání dospělých v Mexiku a analyzovat jeho specifické aspekty a souvislosti, zejména alfabetyzační úsilí mexické vlády i zainteresovaných mezinárodních subjektů. Dílčím cílem pak je identifikovat silné stránky, slabé stránky, limity a potenciál vzdělávání dospělých v Mexiku.

Téma vzdělávání dospělých v Mexiku s důrazem na boj s negramotností jsem si zvolila ze dvou důvodů. Jednak z důvodu znalosti španělského jazyka a zájmu o danou problematiku, a pak také proto, že danému tématu na české půdě prakticky není věnována pozornost. Diplomová práce by tak mohla být značně přínosná a inspirativní pro zájemce z řad odborníků i laické veřejnosti o tematiku vzdělávání dospělých v rozvojových zemích, mezi něž bývá Mexiko doposud řazeno. Zatímco školským vzděláváním dětí a mládeže v Mexiku se zabývá několik českých publikací i odborných článků (např. Fialová, 2018, nestránkováno; Klečánková 1987, 1–59), téma vzdělávání dospělých v této zemi jen okrajově řeší jediná závěrečná práce – *Role vzdělávání v současné mexické společnosti* od Elišky Steklíkové (2009). Troufám si říci, že až na tuto výjimku problematika vzdělávání dospělých v Mexiku v českých odborných (a dokonce ani neodborných) zdrojích a publikacích není podchycena. Z tohoto důvodu čerpám zejména ze zahraničních a převážně originálních zdrojů psaných ve španělštině, které vznikly v regionu Latinské Ameriky či v samotném Mexiku. Posloužily mi webové stránky vládních i nevládních institucí, dokumenty, výzkumy, odborné publikace a periodika či právní předpisy. Dostupné španělsky psané literatury i dalších elektronických zdrojů k danému tématu je až nadstandardní množství, ne vždy však odpovídající kvality, a proto se zpracování práce neobešlo bez důkladného ověřování věrohodnosti a spolehlivosti použitých pramenů a literatury. Jednotlivé zdroje tak byly vybrány pečlivě, ale zároveň v dostatečném

množství, aby byla v co největší míře zaručena přesnost uváděných informací. Při výběru bylo zohledněno též tematické zaměření jednotlivých kapitol a zvolený cíl práce.

Diplomová práce je rozčleněna do šesti kapitol. První kapitola je obecnější a poskytuje náhled do problematiky vzdělávání dospělých v celém regionu Latinské Ameriky. Vzdělávání dospělých napříč regionem má totiž určité rysy, které jsou jednotlivým zemím společné. Výchozím způsobem je zde přiblížen a kontextualizován jev negramotnosti a podoby vzdělávání dospělých v regionu. Představena je také role UNESCO při tvorbě politiky a praxe vzdělávání a pozice Mexika v rámci Latinské Ameriky.

Druhá kapitola se zabývá již samotným Mexikem a poskytuje exkurz do historie vzdělávání dospělých v této zemi. Říká se, že bez znalosti historie nemůžeme pochopit současnost, což u vzdělávání v Mexiku bezesporu platí. Tato kapitola proto popisuje historické milníky, které byly významné pro formování současné podoby vzdělávání dospělých na území této země. Přiblížena je etapa kolonizace, Mexická válka za nezávislost, období represivní vlády prezidenta Porfiria Díaze i následná Mexická revoluce, která vedla ke vzniku mexické ústavy (1917). Dnes již historický význam má též osoba brazilského vzdělavatele, myslitele a filozofa Paula Freireho, který položil základy lidovému vzdělávání v regionu Latinské Ameriky a svou prací ovlivnil debatu o vzdělávání dospělých také v Mexiku.

Třetí kapitolu lze považovat za ústřední z hlediska nastaveného cíle diplomové práce. V jejím rámci se věnují boji s negramotností v Mexiku v průběhu posledních třiceti let. Kapitola se nejprve zabývá, jakým způsobem probíhala alfabetizace Mexičanů v daném období, přičemž zdůrazněna je role alfabetizačních kampaní a dalších iniciativ majících za cíl snížení negramotnosti v zemi. V návaznosti je vyzdvížena role organizací UNESCO a OECD, které svou činností boji proti negramotnosti a vzdělanostní zaostalosti v Mexiku významně napomohly. Dále je uveden do souvislostí jev negramotnosti v kontextu Mexika – detailně jsou popsány příčiny negramotnosti v zemi, ohrožené skupiny obyvatel a negativní projevy negramotnosti v opozici proti pozitivům, jež se váží k dosahování vyšších stupňů vzdělání. Přestože je problematika negramotnosti hlavním tématem této diplomové práce, neznamená to, že je zároveň jediným tématem, kterým se aktéři na poli vzdělávání dospělých v Mexiku zabývají. Z tohoto důvodu se v rámci třetí kapitoly věnují také problematice vzdělanostní zaostalosti. Závěrečná podkapitola je pak věnována zhodnocení aktuálního stavu negramotnosti v zemi na základě dat různých autorit zabývajících se vzděláváním dospělých v Mexiku.

Čtvrtá kapitola navazuje na kapitolu předchozí a představuje současnou podobu vzdělávání dospělých v zemi. Nejdříve prostřednictvím legislativy, která předznamenala, nebo doposud upravuje aktuální podobu vzdělávání dospělých. Popsán je tak např. mexický zákon o vzdělávání dospělých, nebo ukotvení problematiky vzdělávání dospělých v mexické ústavě. V návaznosti je pak přiblížen mexický systém vzdělávání, jehož nedílnou součástí je právě i vzdělávání dospělých. Podrobně je řešena též vládní organizace „Instituto Nacional para la Educación de los Adultos“ (INEA), jež vzdělávání dospělých v zemi zastřešuje a zároveň je jeho hlavním poskytovatelem.

Pátá kapitola zachycuje aktuální témata, problémy a výzvy, které se na oblast vzdělávání dospělých v Mexiku váží. O negramotnosti je pojednáváno velice důkladně v kapitolách předchozích, a proto tato kapitola je věnována detailnějšímu rozboru problematiky vzdělanostní zaostalosti, funkční (ne)gramotnosti, celoživotního učení a financování a kvality ve vzdělávání dospělých. Prostor tak kromě negramotnosti dostávají další rovněž velice aktuální témata v dané oblasti, což napomáhá dokreslit obraz o podobách vzdělávání dospělých v této zemi.

Šestá a poslední kapitola získané poznatky o vzdělávání dospělých v Latinské Americe a Mexiku shrnuje a dává do souvislostí. Důraz je kladen na sociální aspekt negramotnosti a vzdělávání dospělých a přiblíženy jsou různé problémy, které se k tomu váží. Reflektován je též jedinečný charakter vzdělávání dospělých v Mexiku, jeho specifika, silné stránky, slabé stránky, potenciál i limity. Mezi jednotlivými kapitolami panuje logická návaznost, kdy se postup práce dá charakterizovat od obecnějšího ke konkrétnějšímu a zároveň od minulosti do současnosti. Neznámé či sporné pojmy a koncepty jsou vysvětleny, ale bez zbytečných odboček, díky čemuž by celá práce měla být srozumitelná i pro čtenáře neznalého dané problematiky.

1 CHARAKTER VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V LATINSKÉ AMERICE

Latinská Amerika (dále již jen LA) je pojem označující země amerického kontinentu jižně od USA, tedy země Střední Ameriky, Jižní Ameriky a Karibiku, v kterých se hovoří jedním z románských jazyků – španělsky, portugalsky, nebo francouzsky. Jedná se o velmi heterogenní region zahrnující dvacet nezávislých států a sedm závislých území se značně odlišnými sociálními, politickými, ekonomickými, kulturními i vzdělanostními kontexty (Torres, 2013, s. 19). Do LA bývají často nesprávně řazeny také všechny země Karibiku, nicméně mnohé z ostrovních států a závislých území Karibiku do LA spadají pouze geograficky, nikoli jazykově a kulturně, a proto by LA a Karibik měly být posuzovány jako dva odlišné regiony. Pro LA je velmi charakteristická zejména etnická a jazyková diverzita způsobená migračními vlnami po celou dobu její existence. Nejrozšířenějšími oficiálními jazyky jsou španělština a portugalština, zatímco francouzština je z románských jazyků zastoupena nejméně. Na celém území se navíc mluví přibližně čtyřmi sty domorodými jazyky (Pasquali, 2020, nestránkováno). Země LA, Mexiko nevyjímaje, jsou v mnoha ohledech velmi různorodé, ale zároveň v této různorodosti mají mnoho společného, včetně rozličných sociálních aspektů a úsilí v boji proti nigramotnosti. Z tohoto důvodu považují za nezbytné přiblížit nejdříve region samotný, a teprve pak se zaměřit na specifika Mexika, které je v lecčem podobné sousedním státům, v lecčem ale i odlišné a jedinečné.

1.1 Nigramotnost jako sociální problém

Uvádí se, že LA je světový region s nejvíce kontrasty a nerovnostmi. Bohužel se to týká i propasti mezi bohatými a chudými, která je největší na celém světě. Koncentruje se tu velké množství jak ultra bohatých obyvatel (lidé disponující investovatelným kapitálem převyšujícím třicet milionů dolarů), tak obyvatel žijících v podmínkách chudoby (Torres, 2009, s. 5). V chudobě žije celých 31 % obyvatelstva a 10 % obyvatelstva se nachází ve stavu extrémní chudoby. To znamená, že více než dvě stě milionů obyvatel LA (k roku 2016) trpí hmotným nedostatkem (Llorente, 2018, nestránkováno).

Odborníci zabývající se vzděláváním dospělých v LA poukazují na silnou spojitost mezi chudobou a nigramotností. Nigramotnost a nízká vzdělanost obyvatel tohoto regionu jsou sociálním fenoménem, neboť jsou přímo spjaty se sociálními a ekonomickými nerovnostmi zahrnujícími nerovnoměrnou distribuci bohatství i moci, což prohlubuje propast mezi chudou a bohatou vrstvou obyvatel. Jsou mj. také důsledkem politické kultury regionu, významných ekonomických změn a širšího historického rámce (Céspedes Rossel, 2017, s. 9). Chudoba dominuje všem nežádoucím společenským jevům projevujícím se v LA, s nimiž je

negramotnost provázaná. Vzdělávání a chudoba spolu v LA vždy souvisely a pro celý region doposud představují velkou výzvu. Když se v tomto kontextu hovoří o chudobě, často se poukazuje na nedostatečný přístup určité vrstvy obyvatel k základním službám, přičemž v takové situaci pak nelze dosáhnout dobrého vzdělání, a to s sebou nese další následky. Základní premisou velkého množství vzdělávacích aktivit v LA je, že umožní-li se všem jedincům získat patřičné vzdělání, zvýší se sociální mobilita obyvatel a nežádoucí společenské jevy, jako je právě chudoba, ale také nezaměstnanost, kriminalita a různé druhy diskriminace, se postupně minimalizují (Llorente, 2018, nestránkováno).

Aby bylo možné v jednotlivých zemích dosáhnout patřičného stupně vzdělání všech obyvatel, je nezbytné začít potíráním negramotnosti. Vysoká míra negramotnosti je proto pro mnohé státy LA stále palčivým problémem a hlavním tématem diskuze nad vzděláváním dospělých. Obecně totiž platí, že u dospělé populace je míra negramotnosti výrazně vyšší než u dětí a mládeže. Na tomto místě považuji za nezbytné pojem negramotnost vymezit, aby v návaznosti prezentované informace a data byly správně uchopeny. Negramotnost ve svém absolutním významu znamená neschopnost číst a psát po dosažení věku patnácti let. Míra negramotnosti pak vyjadřuje procento populace, jež neumí číst a psát po dosažení stanovené věkové hranice. Avšak země LA jednotnou definici negramotnosti nemají. Nepanuje mezi nimi na toto téma konsensus a definice tak zahrnují odlišnou terminologii, jsou různě obsáhlé, nebo dokonce vznikají ad-hoc (Torres, 2009, s. 16). Dojde-li ale na měření, země se uchylují zpravidla k uvedené absolutní negramotnosti se stanovenou věkovou hranicí patnácti let, což usnadňuje porovnávání míry (ne)gramotnosti mezi různými státy, čehož by při aplikování jinak nejednotných definic bylo jen stěží dosaženo. Někteří odborníci (např. Kalman et al., 2018, s. 7) nicméně poukazují na fakt, že absolutní pojetí negramotnosti je značně zjednodušující a nebere v potaz komplexitu celého jevu. V jejich pojetí je získávání gramotnosti chápáno jako kontinuální proces, který přesahuje pouhé „učení písmen“, neboť musí být zasazen do širšího sociálního kontextu. V takové koncepci být gramotný znamená: „...*číst a psát pro navazování a udržování sociálních vztahů a pro zapojení se do hodnotných kulturních aktivit v různých oblastech sociálního a kulturního života...*“ (Kalman et al., 2018, s. 7, přeloženo autorkou práce). Být gramotný tak zahrnuje i kulturní znalosti, jež jedinci umožňují poznávat a používat jazyk vhodný pro různé sociální situace (SITEAL, 2013, s. 4).

Kromě chudoby existuje ještě celá řada dalších sociálních faktorů, které mají vliv na míru negramotnosti jednotlivých vrstev obyvatelstva. Nejvyšších hodnot negramotnost dosahuje mezi domorodou populací, potomky Afričanů, migranty, ženami, starším

obyvatelstvem, lidmi žijícími na venkově a osobami se zdravotním znevýhodněním. Jedná se o sociálně diskriminované skupiny, jež nezřídka bývají ze společnosti v různé míře vyloučeny, což jim v důsledku znemožňuje dosáhnout efektivní úrovně vzdělání (Kalman et al., 2018, s. 7; Céspedes Rossel, 2013, s. 3). Uvedené faktory jsou provázané, a proto není překvapivé, že nejvíce negramotných obyvatel je mezi domorodými obyvateli, kteří žijí v chudobě ve venkovských oblastech (Escribano Hervis, 2017, s. 4–5). Jedná-li se navíc o ženy starší generace, míra negramotnosti pak v některých oblastech dosahuje až alarmujících 20 % (OREI, 2015, nestránkováno).

Vzdělávání je jedním ze základních lidských práv. Je to základní stavební kámen demokratického rozvoje společnosti, výkonu občanství a seberealizace každého jedince. Zvýšení úrovně vzdělanosti obyvatel je odborníky považováno za klíčový faktor ekonomické a sociální prosperity států. Spojuje se s pozitivními jevy, jako je růst produktivity, sociální mobilita, snížení chudoby, výkon aktivního občanství, rozvoj sociální identity, a v neposlední řadě také upevnění sociální soudržnosti. Je to hlavní prostředek ke zvrácení trendu mezigenerační reprodukce nerovností a chudoby (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 5). Právo na vzdělání v sobě přirozeně zahrnuje právo na osvojení si jazyka psanou formou, tedy právo být gramotný. V tomto kontextu je gramotnost jednou z neodmyslitelných podmínek také pro ochranu a rozvoj práv spojených s výkonem plnohodnotného občanství. Dává lidem šanci využívat příležitostí, jež nabízí život ve společnosti, a zároveň jim dává možnost obohatit společnost prostřednictvím své aktivní participace. Dokud však tak velká část latinskoamerické populace zůstává v situaci negramotnosti, vyhlídky na dosažení kvalitní demokracie v rámci regionu jsou ohroženy (SITEAL, 2013, s. 2).

Cílovou skupinou většiny iniciativ na poli vzdělávání dospělých v LA jsou převážně lidé sociálně vyloučení, kteří pocházejí z nejhudší vrstvy obyvatel, a kterým není z rozličných příčin (často zahrnujících negramotnost) umožněno podílet se efektivně na životě společnosti a stát se tak jejími plnohodnotnými členy. Z toho vychází i jeden ze současných cílů vzdělávání dospělých v LA, jímž je tzv. sociální inkluze, tedy překonání společenských bariér a integrace jedinců do života společnosti. Proto je v tomto regionu vzdělávání dospělých ve smyslu potírání negramotnosti tradičně spojováno se sociální změnou a politickou činností (Torres, 2009, s. 5). S vysokou mírou gramotnosti je spjata celá řada pozitiv, stejně jako s negramotností je spojeno velké množství negativ a sociálně patologických jevů. Pokud by se podařilo negramotnost významně redukovat ve všech státech regionu, vedlo by to ve svých důsledcích k rozvoji celých společností a zvýšení blahobytu obyvatel (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 5).

Ve světle výše uvedeného nelze pochybovat o tom, že negramotnost je sociálním problémem. Různé socioekonomické, etnické a kulturní kontexty regionu LA významně poznamenaly aktuální situaci a podoby vzdělávání dospělých zahrnujících zejména právě boj s negramotností. Nezaměstnanost, jazykové bariéry, sociální exkluze, rasismus, migrace, věková diskriminace, genderové nerovnosti, a to vše navázané na strukturální chudobu (Torres, 2009, s. 6). Jedná se o faktory, které negativně ovlivňují úspěšnost veškerého vzdělávacího úsilí, a proto budou-li při tvorbě vzdělávacích plánů a programů brány v potaz, lze očekávat, že výsledná úspěšnost aktivit ve vzdělávání dospělých se citelně navýší.

1.2 Klíčová role UNESCO při potlačování negramotnosti v Latinské Americe

S bojem proti negramotnosti v LA pomáhají různé mezinárodní organizace. Jednak to jsou organizace s regionální působností zabývající se problematikou vzdělávání na regionální úrovni, ale pak také organizace s celosvětovou působností v čele s organizací UNESCO. Její roli bych na tomto místě chtěla vyzdvihnout, protože je historicky nejstarší a zároveň ji lze považovat za klíčovou (CREFAL, nedatováno, nestránkováno). Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu (dále jen UNESCO) vznikla již v roce 1945 a jejím nejvyšším orgánem je Generální konference, kterou tvoří zástupci všech členských států (v současnosti 195 zemí). Každé dva roky Generální konference zasedá a projednává program a rozpočet organizace na další období (UNESCO, nedatováno, nestránkováno). „*Boj proti negramotnosti probíhal ještě před vznikem UNESCO, ale již na prvním zasedání Generální konference (1946) jej organizace zahrnula do svého programu a od té doby je jeho nedílnou součástí*“ (Lestage, 1981, s. 3, přeloženo autorkou práce). Jak citace naznačuje, UNESCO se zabývalo potlačováním negramotnosti v rozvojových zemích již od počátku svého vzniku, přičemž tato snaha přetrvává dodnes. Mezitím za podpory UNESCO vznikly na území LA mnohé plány, iniciativy, doporučení a programy, ale také dokumenty mapující současný stav negramotnosti a navrhuující další nezbytné kroky k jejímu úplnému vymýcení. UNESCO se tak významně zasloužilo o to, že v zemích LA je negramotnost vnímána jako zásadní problém a jsou podnikány činy k její minimalizaci (Lestage, 1981, s. 3; Garin Rozas, 2018, s. 9–10).

1.2.1 Podněty z mezinárodních konferencí o vzdělávání dospělých „CONFINTEA“

Krátce po vzniku organizace UNESCO a v návaznosti na konec druhé světové války, se roku 1949 ve městě Elsinor v Dánsku sešli zástupci členských států, aby diskutovali o tom, jak by vzdělávání dospělých mohlo napomoci světovému míru a mezinárodnímu dialogu. Toto setkání tak bylo první z doposud šesti Mezinárodních konferencí o vzdělávání dospělých, celosvětově známých pod názvem „CONFINTEA“. Mezinárodní konference CONFINTEA se

od první konference z roku 1949 organizují pravidelně každých dvanáct let, probíhají v různých státech a vždy se zaměřují na nějaký aktuální problém týkající se vzdělávání dospělých. Ze všech aktivit organizace UNESCO jsou právě CONFINTEA konference tím, co nejvíce ovlivnilo aktuální podobu vzdělávání dospělých v regionu LA. Nejvýznamnější a v různých dokumentech akcentovaný, byl vliv zejména 6. konference (CONFINTEA VI) realizované roku 2009 v brazilském Belému (UIL, nedatováno, nestránkováno).

Jedním z ústředních témat konference CONFINTEA VI bylo celoživotní vzdělávání – jak dosáhnout toho, aby se stalo skutečností a překonala se tak propast mezi pouhou debatou a reálnými skutky (Céspedes Rossel, 2013, s. 10). Výsledkem konference bylo přijetí dokumentu „Belém Framework for Action“, který zaznamenal závazky členských států a měl sloužit jako strategický průvodce pro rozvoj gramotnosti dospělých a vzdělávání dospělých v perspektivě celoživotního učení (UIL, 2010, s. 37). Tento dokument byl pro mnohé státy LA významným zdrojem inspirace při tvorbě politik týkajících se vzdělávání dospělých i při boji proti negramotnosti, je reflektován v mnoha relevantních dokumentech a bezpochyby poznamenal další vývoj vzdělávání dospělých v regionu (Bochynek, 2011, nestránkováno; Rodríguez Moncada, 2010, 127–129). Před samotnou konferencí CONFINTEA VI vznikla ještě první **Globální zpráva o učení se a vzdělávání dospělých GRALE**, dle originálu „Global Report on Adult Learning and Education“ (UIL, 2009). Zpráva zahrnovala komplexní přehled o globálním stavu učení se a vzdělávání dospělých a byla určena pro tvůrce politik, odborníky a výzkumné pracovníky, přičemž poskytla důležité informace a doporučení, jež posloužily jako základ pro vypracování výše zmíněného dokumentu „Belém Framework for Action“. Od roku 2009 byly publikovány již čtyři GRALE zprávy, z jejichž dat lze čerpat mnohé o tom, jak si LA i jednotlivé státy vedou v porovnání s jinými světovými regiony a zeměmi (UIL, nedatováno, nestránkováno). V souvislosti se zaměřením této diplomové práce považuji za klíčovou zejména druhou GRALE zprávu, která byla zasvěcena tématu gramotnosti a poskytla vyčerpávající analýzu této problematiky napříč 141 zeměmi světa (UIL, 2013, s. 13).

V posledních dekádách se v LA významně zvýšil zájem o výzkum vzdělávání dospělých a stoupla také produkce souvisejících dokumentů, a to na úrovni mezinárodní, národní i lokální. Do značné míry se o to zasloužila právě realizace CONFINTEA konferencí, pro jejichž účely se vypracovávají GRALE zprávy a také regionální zprávy, kde jsou diskutovány výsledky týkající se vzdělávání dospělých v celé LA i jednotlivých zemích, vyzdvihuje se progres a upozorňuje se na nedostatky. Úroveň výzkumu jednotlivých zemí se

sice různí, avšak i přesto se jedná o významný posun od minulého tisíciletí a CONFINTEA konference na tom mají své nesporné zásluhy (Torres, 2009, s. 31).

1.2.2 Iniciativa „Vzdělávání pro všechny“ a další vliv UNESCO

Vznik iniciativy „Vzdělávání pro všechny“ („Education for All“ – EFA) se datuje k roku 1990, kdy se v thajském městě Jomtien uskutečnila Světová konference o vzdělávání pro všechny („World Conference on Education for All“), které se zúčastnili delegáti 155 zemí a zástupci státních i nestátních organizací (včetně organizace UNESCO), aby diskutovali, jak zajistit základní vzdělávání, jež by bylo dostupné pro všechny. Výstupem byl dokument „Světová Deklarace o vzdělávání pro všechny“ („World Declaration on Education for All“) a související akční rámec, kde byly formulovány dílčí cíle, jak dosáhnout stavu, aby každý člověk (ať už dítě, mladistvý či dospělý) měl možnost uspokojit své základní vzdělávací potřeby (CEPAL, nedatováno, nestránkováno). O deset let později se roku 2000 v Dakaru konalo Světové fórum o vzdělávání, jehož výstupem byl dokument „The Dakar Framework for Action“. Na základě tohoto dokumentu se všech 165 zúčastněných zemí opětovně zavázalo usilovat o nastolení prostředí, jež by umožnilo vzdělávání pro všechny, přičemž UNESCO bylo pověřeno celkovou odpovědností za koordinaci činností vedoucích ke splnění uvedeného cíle. Toho lze dosáhnout, splní-li se šest základních dílčích cílů, přičemž bych ráda zdůraznila čtvrtý z nich – *„Dosažení 50% zlepšení úrovně gramotnosti dospělých do roku 2015, zejména u žen, a zajištění rovného přístupu k základnímu a dalšímu vzdělávání pro všechny dospělé“* (UNESCO, 2000, s. 8, přeloženo autorkou práce). Mnohé ze zemí LA usilovaly o dosažení cílů EFA, ale pouze Kuba to dokázala. Nutno však poznamenat, že i jiné země díky této iniciativě zaznamenaly velký pokrok ve vzdělávání dospělých, mládeže i dětí (Telesur, 2016, nestránkováno). Na snahy EFA navázala formulace sedmnácti **Cílů udržitelného rozvoje** („Sustainable Development Goals“ – SDGs), jež byly přijaty roku 2015 na summitu OSN v rámci „Agendy 2030 pro udržitelný rozvoj“ („Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development“) a jsou platné pro období 2015–2030. Čtvrtý z cílů byl formulován jako: *„Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny“* (FoRS, nedatováno, nestránkováno). Cíl se dále člení na sedm dílčích cílů, které se mj. týkají:

- zajištění rovného přístupu všech žen a mužů k cenově dostupnému a kvalitnímu vzdělání,
- podpory technických a odborných dovedností u mládeže a dospělých,
- eliminace genderových nerovností a zajištění rovného přístupu ke všem úrovním vzdělání pro znevýhodněné (týká se i domorodých obyvatel),

- dosažení čtenářské a matematické gramotnosti pro všechny mladistvé a značnou část dospělých mužů i žen (FoRS, nedatováno, nestránkováno).

Z těchto cílů dodnes vychází celá řada konkrétních strategií přijatých vládami zemí LA, což jen potvrzuje zásadní vliv UNESCO na vzdělávání dospělých v tomto regionu (OSN, 2019, s. 3).

Není snad dokument o ngramotnosti a vzdělávání dospělých v LA, který by nezmiňoval důležitost organizace UNESCO. Její role byla zásadní v minulosti a je zásadní i v současnosti. Organizace UNESCO prostřednictvím svých aktivit ve vzdělávání dospělých státům LA významně pomohla snížit počet ngramotných obyvatel a formulovala celosvětově přijímané definice týkající se této tematiky. Za její koncepční a metodické podpory vznikla celá řada iniciativ zabývajících se alfabetizací obyvatelstva a také velké množství cenných dokumentů analyzujících vzdělávání dospělých a ngramotnost v regionu.

1.3 Podoby vzdělávání dospělých v Latinské Americe

Vzdělávání dospělých v LA nabývá celou řadu podob, jež se velmi liší od vzdělávání typického pro prostředí vyspělých států Evropy. Hovoříme-li v tomto regionu o vzdělávání dospělých, zpravidla se tím míní rozvíjení gramotnosti u dospělé populace či vzdělávací aktivity vedoucí k získání prvního nebo druhého stupně základního vzdělání. Cílovou skupinou jsou pak zpravidla lidé z chudších vrstev obyvatelstva se základními vzdělávacími potřebami (Torres, 2009, s. 14). V situaci, kdy lidem chybí základní kompetence, jako je čtení, psaní a počítání, v žádném případě nelze hovořit o dalším vzdělávání – to můžeme považovat až za jakousi nástavbu již dosaženého stupně vzdělání, což v regionu LA není aktuálním tématem.

Napříč dokumenty pojednávajícími o vzdělávání dospělých v LA se objevuje pojem „EPJA“ („Educación de Personas Jóvenes y Adultas“), v angličtině známý pod zkratkou YAE – „Youth and Adult Education“ a volně přeložitelný tedy jako „**vzdělávání mládeže a dospělých**“. Mládeží se v tomto kontextu rozumí lidé ve věku 15 až přibližně 26 let, kteří z různých důvodů nedokončili základní vzdělání, nebo jsou ngramotní. Termín EPJA se rozvíjí od 80. let minulého století v souvislosti s vysokým počtem mladých lidí v programech zaměřených na vzdělávání dospělých. Postupně se tak ustupuje od souhrnného „vzdělávání dospělých“, protože mládež tvoří významnou část této populace a má odlišné vzdělávací potřeby (Torres, 2013, s. 19). Já však pro účely této diplomové práce budu nadále používat pojem vzdělávání dospělých (pod zkratkou VD) s tím, že bude zahrnovat obě kategorie obyvatelstva.

VD v LA často nabývá podob **alfabetizace**. Tento pojem lze zjednodušeně definovat jako úsilí vedoucí ke schopnosti číst a psát v konkrétním jazyce, respektive edukační snahy s cílem vymýtit negramotnost v jejím absolutním významu (Torres, 2009, s. 15–16). Alfabetizace v LA může probíhat jak v rámci certifikovaných edukačních programů zahrnutých ve vzdělávacím systému země a zaštitěných vládou, tak v podobě **sociálních hnutí** nebo **alfabetizačních kampaní**. V druhém případě se jedná o tzv. vzdělávání odspodu („educación desde abajo“), kdy se mobilizuje občanská společnost a do procesu vzdělávání se na bázi dobrovolnosti zapojuje široká veřejnost (Finnegan, 2009, s. 3–4). Alfabetizace obyvatelstva v LA tak mnohdy nabírá velmi živelného charakteru. Různé země se k problému negramotnosti postavily různými způsoby, a proto se podoby aktivit a programů zabývajících se negramotností mohou napříč zeměmi LA velmi lišit, stejně tak i jejich úspěšnost.

Sociální hnutí a alfabetizační kampaně úzce souvisí s pojmem **lidové vzdělávání**, v hispanoamerickém prostředí známým pod zkratkou EP – „Educación Popular“. Existence velkých sociálních nerovností a marginalizace obyvatel zapříčinila, že pro žádný jiný světový region není lidové vzdělávání natolik charakteristické, jako právě pro LA. Proto zabýváme-li se podobami současného VD v Latinské Americe, nelze historickou, ale i doposud trvající roli lidového vzdělávání opomenout. Jedná se hnutí, které bylo během 60.–80. let minulého století hnací silou změn v oblasti veřejných politik. Lidové vzdělávání mobilizovalo široké vrstvy občanské společnosti a vedlo ke změnám metodik, přístupů a nabídky vzdělávání. Zpochybnilo přínos tradičního vzdělávání odloučeného od praxe a vyzdvihlo důležitost transformačního přístupu ke vzdělávacím aktivitám (Caruso et al., 2008, s. 93–94; Picón Espinoza, 2013, s. 321–322). Za zakladatele a hlavního představitele lidového vzdělávání je považován brazilský myslitel a vzdělavatel Paulo Freire, který se krátce po polovině 20. století rozhodl modernizovat tradiční vzdělávání a vytvořil vlastní metodu alfabetizace, jež zdaleka překonala pouhou výuku čtení a psaní. Vedl žáky k tomu, aby prostřednictvím kritického myšlení zkoumali realitu, v které se nacházejí, dokázali pochopit svou vlastní situaci v širokém sociálním kontextu a usilovali o změnu k lepšímu. Lidové vzdělávání v tomto smyslu klade důraz na praxi a kolektivní proces učení se, který je kontextualizován a pomocí dialogu a reflexe vede ke změně nejen samotných žáků, ale celé sociální reality, která je obklopuje (Fernández, 2017, nestránkováno). Ačkoli lidové vzdělávání jako masové hnutí již ztratilo svou dynamiku, jeho prvky jsou stále přítomné v mnohých současných vzdělávacích aktivitách a programech, zejména těch realizovaných neziskovými organizacemi (Caruso et al., 2008, s. 94).

Zvláštní kategorii v rámci VD v LA tvoří **vzdělávání domorodých menšin**. Domorodé populace je v celém regionu zhruba 42 milionů a reprezentuje tak přibližně 8 % celkové populace. Nejvíce domorodých obyvatel je v Mexiku, Guatemale, Peru a Bolívii, kde se jich nachází celých 32 milionů. Tato populace tedy tvoří nemalou část obyvatelstva LA a zároveň se často nachází v situaci chudoby, sociální exkluze a negramotnosti (WB, 2016, nestránkováno). Domorodci žijí převážně na venkově a mnozí ani neznají jiný jazyk než ten vlastní, a to pouze v mluvené podobě. Země LA se tak musí vyrovnávat s neobvyklým problémem, a sice zda domorodce vést ke gramotnosti v jazyce jim blízkém, nebo je přeučovat na jeden z oficiálních románských jazyků, ale za cenu nižší úspěšnosti. Nepomáhá ani to, že domorodých jazyků je velké množství a hodně z nich navíc nemá psanou podobu (Kalman et al., 2018, s. 13). Některé státy se ale i přesto přiklání k tomu, že by se měla podporovat etnická a s tím související jazyková diverzita, díky čemuž mohlo vzniknout tzv. interkulturní bilingvní vzdělávání („educación intercultural bilingüe“). To probíhá ve venkovských zónách a ctí etnickou i kulturní různorodost, a proto je zaměřeno na výuku v jazyce domorodcům vlastním. Jedná se však o nelehký úkol, a z toho důvodu je i počet bilingvních edukačních programů velmi omezený a domorodci čelí spíše diskriminaci (Torres, 2013, s. 39–40). Etnická a kulturní variabilita tak pro oblast VD v LA doposud představuje velkou výzvu, poněvadž s sebou nese nutnost poznání a respektování odlišných přesvědčení, politik i kulturních praktik (Kalman et al., 2018, s. 7).

LA je mimořádně variabilní region, což se nutně podepsalo i do podob vzdělávání. Nabízené vzdělávání tak zahrnuje mnoho forem, metod i způsobů organizace. Podílí se na něm vládní organizace, ale také mezinárodní nevládní organizace, nebo neziskové organizace, církev či dobrovolníci z řad široké veřejnosti. Různé edukační praktiky vznikají někdy zcela ad-hoc dle aktuální potřeby, financování je často chaotické a neexistuje ani systematický monitoring vzdělávacích aktivit a relevantní data, jež by pomohla zhodnotit výsledky (Torres, 2013, s. 57–58). Přesto však LA dosáhla značných pokroků v oblasti VD a v mnohém může být inspirativní i pro vyspělé státy Evropy, například zapojením občanské společnosti do procesu vzdělávání či množstvím vzdělávacích programů zaměřených výhradně na dospělé populaci.

1.4 Pozice Mexika v Latinské Americe

Mexiko, oficiálně „Spojené státy mexické“ („Estados Unidos Mexicanos“), je stát mnoha národností a jazyků, který věrně reflektuje živelný charakter LA. Má formu federální republiky, jež je tvořena 31 autonomními státy a hlavním městem „Ciudad de México“. Subjekty mexické federace jsou svobodné a suverénní, mají svou vlastní ústavu i zákony, jen

nesmí jednat v rozporu s ústavou federální. Jednotlivé státy se různí svou velikostí, mírou urbanizace, ekonomickou úrovní, složením obyvatelstva i úrovní vzdělání. Nezanedbatelná část mexického obyvatelstva se doposud nachází, stejně jako v mnohých dalších latinskoamerických zemích, v situaci negramotnosti (OEI, nedatováno, nestránkováno; Gobierno de México, nedatováno, nestránkováno).

Z celkových téměř 630 milionů obyvatel žijících v LA bylo k roku 2016 přibližně 32 milionů lidí negramotných. U dospělých míra negramotnosti dosahovala 6 % a u mládeže 2 %. Značné rozdíly existují také mezi jednotlivými zeměmi, které lze dle míry negramotnosti rozčlenit do tří skupin. První skupina je tvořena státy Kuba, Chile, Argentina, Uruguay a Kostarika. Těmto státům se k roku 2016 podařilo míru negramotnosti redukovat pod 5 %. Mexiko spadá do druhé skupiny společně např. s Peru, Brazílií, Kolumbií a Dominikánskou republikou. Tyto země jsou již poměrně úspěšné v boji s negramotností a k roku 2016 ji snížily na 5–10 %. Poslední skupinu tvoří státy Guatemala, Nicaragua, Honduras a El Salvador – státy, které mají největší podíl negramotných dospělých (15–20 %) v rámci celého regionu (Llorente, 2018, nestránkováno, Metzonalli, 2017, nestránkováno). Toto srovnání je několik let staré a procenta již zcela neodpovídají skutečnosti, přesto však lze očekávat, že pořadí jednotlivých zemí je stále velmi podobné. Pozice Mexika v rámci LA je tak z hlediska míry (ne)gramotnosti v současnosti lehce nadprůměrná. Je třeba ale zdůraznit, že v minulosti tato země patřila mezi nejvíce negramotné v rámci regionu a svou pozici si zlepšila až v posledních dekadách. Značný podíl na tom má vládní organizace INEA („Instituto Nacional para la Educación de los Adultos“), jež zajišťuje veškeré vládní vzdělávací programy pro dospělé a dlouhodobě se věnuje potlačování negramotnosti v zemi (Informador, 2019, nestránkováno).

Mexiko je velmi reprezentativním příkladem VD v tomto regionu, vystihuje jeho odlišnosti a jedinečnosti. Jedná se o značně rozmanitou zemi, a to jak etnicky či kulturně, tak demograficky a ekonomicky. Má mnoho domorodých obyvatel hovořících velkým množstvím domorodých jazyků a existují tam výrazné kontrasty mezi městskými a venkovskými oblastmi (Torres, 2009, s. 5–6). Zároveň patří mezi země s největšími rozdíly ve vzdělání mezi bohatou a chudou vrstvou obyvatelstva (Núñez Barboza, 2005b, s. 37). Důležité však je, že Mexiko tento problém aktivně řeší a v minulosti i v současnosti tak zaznamenalo obrovskou škálu zejména vládních aktivit týkajících se VD, které bych zde ráda podrobněji přiblížila. Mexiko se do VD intenzivně zapojuje na národní i mezinárodní úrovni a jeho systém vzdělávání dospělých pod taktovkou vládní organizace INEA je jedním z nejlepších příkladů v rámci celého regionu (UIL, 2019, s. 114).

2 HISTORICKÝ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU

Aktuální podoba VD v Mexiku je výsledkem bouřlivého historického vývoje. Abychom ji mohli plně pochopit, a to včetně stále trvajících alfabetizačních iniciativ, je potřeba se nejdříve podívat více do minulosti a zaměřit se na skutečnosti, které současné situaci předcházely. Historie Mexika je velmi bohatá a v lecčem inspirativní, přesto bych ráda vyzdvihla pouze určité milníky, které byly pro formování aktuální podoby VD nejzásadnější. Jak vyplývá také z následujícího textu, vzdělávací aktivity pro dospělé v rámci historického vývoje Mexika lze prakticky ztotožnit s alfabetizačním úsilím. Alfabetizace má v Mexiku poměrně dlouhou historii a moderní metody často vycházejí z těch, které se rozvíjely již v minulých stoletích. První důležité události lze vysledovat až do doby kolonizace amerického kontinentu v 16. století. Oproti tomu 20. století bylo zase z hlediska boje proti negramotnosti nejvýraznější a nejpřínosnější pro současný stav. V této kapitole jsou proto jednotlivé klíčové etapy historie zachyceny.

2.1 Období kolonizace

První etapou je období kolonizace španělskou korunou v 16. století. Na území dnešního Mexika před příchodem Španělů vzkvétaly velké říše jako mayská či aztécká, po příchodu španělských conquistadorů (ze španělského slova „conquista“ = dobytí) ale byly dobyté a podrobeny. Co původně bylo dobytí vojenské, se brzy změnilo i v dobytí kulturní s cílem naučit obyvatele Nového Světa evropským kulturním hodnotám. Již s prvními kolonizátory připlouvali do Nového Světa také zástupci církve, aby tam šířili principy římskokatolické víry. Z jednotlivých řádů můžeme vyzdvihnout františkány, dominikány, augustiniány a jezuity, kteří byli zodpovědní za evangelizaci domorodých obyvatel. Jejich misijní a vzdělávací působení přesahovalo prosté učení víře a mělo na domorodé obyvatele dalekosáhlý kulturní dopad. Aby šíření křesťanské víry bylo co nejefektivnější, misionáři shledávali za důležité naučit domorodce číst a psát. K tomu využívali vzdělávací karty a také první slabikáře, s jejichž pomocí upevňovali zapamatování abecedy, slabik, slov a posléze i celých vět. Výuka byla založená na opakování, drilových cvičeních a častých trestech, které měly podpořit rychlé zapamatování učiva. Dodnes se z těchto časů zachovaly fráze jako „la letra con sangre entra“, což v doslovném překladu znamená „písmo s krví vstupuje“ (Muñoz Mancilla, 2017, s. 10; Parejas Moreno, 2005, s. 173–174).

Výuka čtení a psaní za času kolonizace nebyla masivní osvětou, ale privilegiem vybraných, zpravidla dětí místní šlechty. Cílem bylo poskytovat náboženskou výchovu a současně vytvářet misijní skupinu, která by reprodukovala a šířila náboženství nejenom ve

španělštině, ale i v domorodých jazycích (New Catholic Encyclopedia, 2020, nestránkováno). Způsob výuky založený na doktríně s využíváním častých trestů se měl postupně měnit až v 18. století díky osvícenským myšlenkám. I přes zřejmé nedostatky se však misijní činnost španělských vzdělavatelů zasloužila o alfabetizaci nemalé části původního mexického obyvatelstva a vznik prvních zdrojů, především slabikářů, které usnadňovaly výuku čtení a psaní i v budoucnu (Muñoz Mancilla, 2017, s. 10–11). Španělská koloniální říše jako taková se zároveň přičinila o rozšíření španělštiny jako mateřského jazyka do většiny zemí Střední a Jižní Ameriky. Většina současných obyvatel má také evropské předky a jedinečným způsobem se tak prolíná několik různých kultur (Parejas Moreno, 2005, s. 175).

2.2 Mexická válka za nezávislost

Další významnou etapou z hlediska VD v Mexiku je Mexická válka za nezávislost, která probíhala v letech 1810–1821. Tou dobou bylo Španělsko v Evropě oslabeno jak napoleonskými válkami, tak vnitřní politickou krizí a zároveň obdobné boje za nezávislost probíhaly i v řadě dalších španělských kolonií. Cílem bylo vymanit se ze španělského útlaku a získat nezávislost, čehož bylo dosaženo na konci války v roce 1821, kdy se zformoval nový a nezávislý stát Mexické císařství („Imperio Mexicano“). Mexické hnutí za nezávislost je rámováno osvícenstvím a liberálními revolucemi druhé poloviny 18. století (Excelsior, 2019, nestránkováno). Došlo k transformaci způsobu myšlení a nové koncepci státu, což znamenalo vstup této země do moderní doby s větší odpovědností za společnost. Nebyla to jen politická revoluce, ale i sociální revoluce v nejširším slova smyslu – ovlivnila náboženský život, ekonomické instituce i vzdělávání, které mělo být založeno na vědeckých poznatcích a nabídnuto co největšímu počtu obyvatel země. V rámci politické transformace se tak formovala i nová koncepce veřejného vzdělávání. Zatímco v době kolonizace bylo vzdělávání obyvatel Nového Světa v rukou církve, v období nezávislosti se její vliv oslabil a tuto zodpovědnost převzal stát. Vzdělávání obyvatel bylo pro nově ustanovenou vládu jednou z hlavních priorit, protože pouze vzdělané obyvatelstvo se může podílet na úkolech nezávislého státu. Veřejné vzdělávání v tomto smyslu tak předcházelo pozdějším myšlenkám lidového vzdělávání, které se rozvíjelo o jeden a půl století později (Torres Hernández, 2014, nestránkováno). V hlavní roli už nebyl vyučující, který si prostřednictvím trestů získával respekt a udržoval pořádek. Naopak, výuka byla založena na vzájemném respektu, toleranci, komunikaci a osobnostním rozvoji žáků, kteří se tak dostali do popředí zájmu (Muñoz Mancilla, 2017, s. 11).

2.3 Porfiriát a Mexická revoluce

Etapa mezi lety 1876–1911 je známá jako **Porfiriát**, dle tehdy působícího prezidenta a vojenského diktátora Porfiria Díaze. Během jeho vlády, která kombinovala konsenzus s represí, země prošla rozsáhlou modernizací, přestože určité občanské svobody byly omezeny. Jednalo se o období relativní prosperity a míru, kdy se významně posílila infrastruktura státu díky zahraničním investicím do rozvoje železnic. Nicméně ekonomický pokrok byl vykoupen prohlubujícími se sociálními nerovnostmi. Movití investoři totiž bohatli na úkor zbytku populace, jež žila v chudobě a s vládou proto nebyla spokojená (Encyclopaedia Britannica, 2019, nestránkováno). Co se týče vzdělávání, tak výuka čtení a psaní dostala jiný směr díky novým metodám vznikajícím po založení první instituce pro vzdělávání učitelů (1886) – „Escuela Normal de Jalapa“ (Muñoz Mancilla, 2017, s. 11). Zároveň se do země přivedli zahraniční vzdělavatelé, což vše mělo podpořit vzdělávání obyvatel. To ale zůstalo elitářské a většina populace tak byla z výuky vyloučována (tamtéž, s. 15).

Nespokojenost obyvatel Mexika postupně vzrůstala, až vyústila v **Mexickou revoluci**, jež započala 10. listopadu 1910 a nedlouho poté ukončila Díazovu diktátorskou vládu. Během jeho více než třicetiletého prezidentství Mexiko zažilo ekonomický růst a politickou stabilitu, ale za cenu vysokých ekonomických a sociálních nákladů ze strany znevýhodněných vrstev společnosti (Muñoz Mancilla, 2017, s. 12). Požadavky, za které lid bojoval, se později promítly do mexické ústavy z roku 1917. Právo na vzdělání bylo zaručeno dle třetího paragrafu, kde se mj. uvádí, že vzdělávání je svobodné a demokratické a že bude poskytováno zdarma v oficiálních zařízeních k tomuto účelu zřízených (Mexiko, 1917, čl. 3). Na základě tohoto práva na vzdělání se začaly zřizovat školy napříč celým Mexikem a zaváděly se i nové metody výuky (Muñoz Mancilla, 2017 s. 12).

2.4 Národní kampaně

Z hlediska boje proti negramotnosti byly značně významné alfabetizační kampaně uskutečněné v letech 1921, 1936, 1937 a 1944. Jednalo se o veřejné iniciativy, které si kladly za cíl sjednotit kulturní podmínky obyvatel země prostřednictvím vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. V porevolučním Mexiku panovaly obrovské sociální rozdíly mezi zemědělci, domorodci či dělníky oproti bohatší vrstvě obyvatelstva, a také mezi venkovem a městem. Všechny společenské nedostatky měly jeden sdílený prvek – negramotnost, která se v roce 1921 týkala více než 70 % obyvatel. V tom samém roce stát proto zřídil Sekretariát veřejného vzdělávání („Secretaría de Educación Pública“), který měl za úkol rozšířit základní vzdělání a národní kulturu mezi obyvatele státu, ať už mezi dospělé či děti (Lira García, 2014, s. 127–

128). Tato státní instituce funguje dodnes, ale zodpovědnost za VD se mezitím přesunula do kompetencí organizace INEA, jež se pro tyto účely zřídila roku 1981 (Larentes da Silva, 2017, s. 178). Není příliš překvapivé, že první mexickou **Kampaň proti negramotnosti** („La Campaña contra el Analfabetismo“) inicioval první sekretář veřejného vzdělávání, José Vascolenes. Ještě téhož roku (1921) vytvořil Oddělení kampaně („Departamento de la Campaña“), které mělo organizaci alfabetizačních iniciativ na starosti. Úkolem tohoto oddělení bylo zřídit v oblastech s velkou koncentrací obyvatel školská centra, jež by nabízela obecné vzdělávání pro co největší počet lidí a aktivně tak bojovala proti negramotnosti. K tomu bylo zapotřebí velké dávky improvizace, protože chyběly jak prostory, tak vzdělavatelé. Výuka se uskutečňovala často v soukromých bytech či na dvorcích vyučujících, jimiž nezřídka byli prostí lidé, kteří sami uměli sotva číst a psát. Zakládaly se také ambulanti knihovny s cílem probudit v lidech zájem o literaturu, a především vznikly oficiální učebnice usnadňující výuku – Slabikář („Silabario“) a tzv. Národní kniha četby („Libro Nacional de Lectura“), oboje od autora Ignacia Ramíreze (Lira García, 2014, s. 128–130).

Další kampaně z let 1936–1937, tedy **Kampaň pro lidové vzdělávání** („Campaña pro Educación Popular“) a **Národní kampaň lidového vzdělávání** („La Campaña Nacional de Educación Popular“), se uskutečnily v odlišném duchu než první z kampaní. Čtení a psaní bylo vnímáno jako nástroj, který pozdvihuje kulturu, eliminuje sociální a ekonomické nerovnosti a nastoluje spravedlivé podmínky pro všechny Mexičany. Výrazněji se do alfabetizačního úsilí začaly promítat socialistické ideály, což v mexické představě socialismu znamenalo zrušení sociálních tříd a nastolení kulturní homogenity (resp. snižování kulturní diverzity ve společnosti prostřednictvím vzdělávání), vzdělávání pro podporu tvorby kolektivních organizací či vzdělávání jako nástroj zlepšení životních podmínek pracujících. V souladu s těmito cíli se zřizovaly smíšené školy pro děti všech ras a uskutečňovalo se vzdělávání proletariátu. Vznikaly dokonce večerní školy, kam měli povinnost docházet všichni negramotní, jimž byla odepírána práce, pokud studium přerušili. Socialisté vyobrazovali negramotnost velmi pejorativně, a sice jako příčinu chudoby a projev nedostatku civilizace a kultury. Neumět číst a psát bylo vnímáno jako ignorance a občanská neschopnost znemožňující žít plnohodnotný život. Zatímco první kampaň fungovala zcela na bázi dobrovolnosti, následující dvě kampaně si účast negramotných na vzdělávacích aktivitách vynucovaly a neúčast byla společensky nepřijatelná (Lira García, 2014, s. 132–134).

Poslední z kampaní se uskutečnila v letech 1944–1946 a nesla název **Národní kampaň proti negramotnosti** („La Campaña Nacional contra el Analfabetismo“). Základním cílem této

kampaně bylo poskytnout společnosti minimální podmínky pro moderní život, tedy umět číst a psát. Pro tyto účely byl v srpnu roku 1944 vydán Nouzový zákon („Ley de Emergencia“), který ustanovil výuku čtení a psaní povinnou pro všechny negramotné obyvatele ve věku 18–60 let. Díky tomu se jednalo o první kampaň, která byla zaměřena výhradně na dospělou populaci, což bylo zároveň prvním krokem k zavádění odlišných metod a přístupů pro vzdělávání dospělých. Pro účely výuky čtení a psaní se následně navrhla a vytvořila speciální učebnice ve španělštině (vydaná v nákladu 10 milionů výtisků) a také několik bilingvních učebnic zpracovaných v kombinaci španělštiny s několika nejrozšířenějšími domorodými jazyky (mayský, taraský, otomí a náhuatl). Obce měly povinnost výuku zajišťovat, jinak jim hrozily vládní sankce. Kampaň byla propagována tiskem, reklamami i rádiem, a to za užití bojovného a provokativního jazyka a nejrůznějších budovatelských hesel (Escalante Fernández, 2013, s. 155–158; Lira García, 2014, s. 138–139). Vzdělavatelé byli nazýváni jako „...vojáci za mír, jejichž zbraní je učebnice a odměnou bude budoucí blahobyť naší země.“ (Lira García, 2014, s. 139–140, přeloženo autorkou práce). O negramotnosti se hovořilo jako o vnitřním nepříteli („enemigo interno“) a neplnění povinnosti učit se číst a psát se považovalo za nedostatek patriotismu. Kampaň se uskutečnila ve třech fázích: první se věnovala organizaci, druhá výuce a třetí závěrečným zkouškám a evaluaci. Výsledek bohužel nedopadl podle očekávání, protože k roku 1940 se v Mexiku evidovalo 9 411 075 negramotných, z nichž se kampaně zúčastnilo 1 350 575 a pouze 205 081 studentů dokončilo závěrečné zkoušky (Lira García, 2014, s. 139–140). Stále tak zbyla obrovská masa negramotných obyvatel, které bylo potřeba vzdělávat také v následujících obdobích, a boj proti negramotnosti proto zůstal tíživým problémem.

Alfabetizačním kampaním první poloviny minulého století lze bezesporu ledasco vytknout, jako např. chaotickou organizaci, nedostatek finančních zdrojů, nedostatek podpůrných materiálů, nízkou kvalifikaci vzdělavatelů, nedostatečné zázemí pro výuku, nesprávný přístup při vzdělávání dospělých, chabé výsledky, nebo nejasnosti při výuce domorodých obyvatel nehovořících španělsky (Lira García, 2014, s. 127–133). Přesto však se tyto kampaně ve svém důsledku zasloužily o vytvoření rámce VD v Mexiku, který je doposud patrný. Předcházely vzniku organizace INEA (1981) a dodnes jsou zdrojem inspirace pro mnohé edukační aktivity zaměřené na dospělou populaci (Larentes da Silva, 2017, s. 178).

2.5 Lidové vzdělávání metodou Paula Freireho

Alfabetizační kampaně nastolily podmínky pro pozdější hnutí lidového vzdělávání, které probíhalo v celé LA v období 60.–80. let a Mexiko nebylo výjimkou (Caruso et al., 2008,

s. 93). Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, jeho hlavním představitelem je brazilský vzdělavatel, myslitel a filozof **Paulo Freire** (celým jménem Paulo Reglus Neves Freire), který žil v letech 1921–1997. V této podkapitole bych ráda přiblížila jeho vliv na VD v Mexiku a průkopnickou metodu alfabetizace, jež je respektována, převzata či re-interpretována mnoha zeměmi LA včetně Mexika.

Paulo Freire se narodil v Recife v Brazílii, kde vystudoval filozofii a později vyučoval historii a filozofii vzdělávání na tamější univerzitě. Jeho práce započala v 50. letech a pokračovala téměř do konce minulého století (Ruiza, Fernández a Tamaro, 2004, nestránkováno). V roce 1947 zahájil své úsilí týkající se alfabetizace dospělých a samotná metoda alfabetizace se tak zrodila ještě ve Freireho rodném městě, kde si ji vyzkoušel na pěti negramotných občanů. S podporou několika specialistů pak metodu zdokonalil a aplikoval na výrazně větší počty negramotných v jiných státech Brazílie. Následovaly různé výzkumy a studie, až vznikla kompletní metoda alfabetizace (Rodríguez Brandao, 1977, s. 2). V roce 1964 musel zemi opustit z důvodu vojenského puče, a tak se uchýlil do Chile, kde jeho práce pokračovala. Pobýval také v USA a Švýcarsku a do Brazílie se vrátil až v roce 1980. Právě v exilu roku 1968 vzniklo jeho nejznámější dílo *Pedagogika utlačovaných* („*Pedagogia do Oprimido*“), na jehož základech pak dále rozvíjel celou svou teorii vzdělávání (Lucio-Villegas, 2018, s. 158).

Dle *Pedagogiky utlačovaných* se společnost dělí na utlačovatele a utlačované, vůči nimž je vyvíjena nespravedlnost a páčáno násilí. Útlak pak vyvolává touhu po svobodě, spravedlnosti a obnovení ztracené humanity. Freire za typickou ukázkou útluaku považoval tradiční vzdělávací systém, jehož byl velkým kritikem. Studenti během výuky podle něj vystupují jako pasivní příjemci vědomostí, které do nich učitel vkládá. Zatímco učitel tak zastává aktivní roli vkladatele, studenti jsou pojímáni jako pouhé skladiště vědomostí. Freire takovou výuku nazval bankovním vzděláváním – vyučující vkládá do studentů informace jako do banky, což u nich prohlubuje nedostatek kritického myšlení. A přitom teprve kritické zkoumání reality umožňuje uvědomit si útlak, ke kterému dochází a otevírá možnosti, jak se mu vzepřít (Cardoso, 2013, s. 176; Lojdová, 2013, s. 19–20).

Výuka využívající Freireho alfabetizační metodu je organizována prostřednictvím tzv. kulturních kroužků („*círculos culturales*“), kdy vzdělavatel vystupuje v roli koordinátora a samotná výuka probíhá formou dialogu. Dialog zajišťuje rovnocennou komunikaci v prostředí spolupráce a kolektivní sdílení nových znalostí. Metoda měla zaručit nejen alfabetizaci negramotných, ale také jejich sociální uvědomování, a proto Freire čerpal z reálné

situace a zkušeností svých studentů. Prostřednictvím dialogu v nich postupně rozvíjel kritické myšlení (proces tzv. konscientizace, z portugalského „conscientização“), aby si uvědomovali svou vlastní situaci, usilovali o své osvobození a ve spolupráci s ostatními mohli začít měnit celé společnosti (Ledvinková a Macků, 2011, s. 73; Lojdová, 2013, s. 19–21; Lucio-Villegas, 2018, s. 158). „*V alfabetačních metodě jsou slova více než pouhou dovedností. Slova jsou otevřenými dveřmi, skrze něž lze chápat a měnit svět*“ (Lucio-Villegas, 2018, s. 158, přeloženo autorkou práce). Lidové vzdělávání v tomto smyslu je osvobozujícím procesem, jenž umožňuje lidem řešit jejich každodenní problémy a skrze solidaritu a spolupráci vede ke společenské transformaci. Podporuje demokracii, spravedlnost a snaží se zajistit lidem důstojný život, zejména těm nejvíce utlačovaným (Céspedes Rossel, 2013, s. 15–16).

V době největšího rozmachu lidového vzdělávání Paulo Freire pocítil svou návštěvou i Mexiko. Navštívil jej dvakrát (nikoli však poprvé) v letech 1983 a 1984, krátce po založení organizace INEA. Ta měla převzít zodpovědnost za certifikované VD v Mexiku, kterou měl do té doby na starosti Sekretariát veřejného vzdělávání (dále již jen SEP). INEA se už od počátku svého vzniku zavázala bojovat proti negramotnosti a návštěva tak významného vzdělavatele se jevila jako velmi žádoucí. Freire do Mexika přicestoval, aby se setkal s významnými vzdělavateli země a během série dialogů s nimi diskutoval, jak nabídku vzdělávání pro mládež a dospělé v nově vzniklé instituci co nejlépe nastavit. Lze tak říci, že stál u zrodu nejúspěšnější instituce pro VD v Mexiku, která je dnes známá i daleko za hranicemi země. Freireho návštěva v Mexiku jen přispěla k tomu, že i posmrtně dosahuje mezinárodního uznání a zůstává přední osobností lidového vzdělávání a jeho myšlenky doposud slouží jako inspirace při tvorbě politik VD (Larentes da Silva, 2017, s. 175–178). „*Dílo i osobnost Freireho – které jsou stále platné – mohou sloužit jako inspirace při překonávání hranic a budování mostů mezi slovy a světem.*“ (Beltrán Llavador, 2015, s. 6, přeloženo autorkou práce). V různých městech Mexika jsou dodnes za účelem zvýšení vzdělanosti obyvatel zřizovány tzv. studijní kroužky („círculos de estudios“), u nichž lze vyzorovat přímou návaznost na Freireho kulturní kroužky (Larentes da Silva, 2017, s. 180; Toribio, 2020, nestránkováno). Také můžeme sledovat, jak se v průběhu vývoje VD v Mexiku pozornost od vyučujícího postupně přesouvala směrem ke studentům. Tento trend je doposud patrný a aktivně se o něj přičinil právě i Paulo Freire (Muñoz Mancilla, 2017 s. 14).

3 BOJ S NEGRAMOTNOSTÍ V MEXIKU PO ROCE 1990

Jak vyplývá z předchozího textu, boj s negramotností má v Mexiku dlouhou tradici. Nutno zdůraznit, že toto úsilí je doposud nepolevující a jeho důležitost je odborníky i vládními činiteli velmi akcentována. Zatímco v 19. století mnohdy stačilo umět se podepsat, aby se uspokojily každodenní společenské požadavky, v dnešní době je vyžadována celá řada komplexních praktik spojených s písmem, jako hledání, organizování a interpretace informací či vytváření a výklad textů v různých podobách (Kalman et al., 2018, s. 15). Společnost se neustále vyvíjí a mění a na moderního občana jsou kladeny čím dál, tím vyšší požadavky, aby s vývojem dokázal držet krok. Zejména technologický rozvoj a probíhající digitalizace jsou neúprosné, a v 21. století proto negramotný nemá šanci zvládat běžné nároky života.

V Mexiku dodnes panuje určité rozčarování, že negramotnost je mezi obyvateli stále přítomná a představuje tak trvajícím problémem, jímž je třeba se konstantně zabývat a snažit se jej řešit. *„Přestože Mexiko vynaložilo velké úsilí na vymýcení negramotnosti, dosud ji nepřemohlo. (...) Ačkoli se vzdělávací instituce prezentují jako vítězové, intelektuálové a experti přes vzdělávání považují za hanebné, že v zemi stále existují miliony negramotných“* (Salinas Maldonado, 2020, nestránkováno, přeloženo autorkou práce). Zaměříme-li se na odborné zdroje posledních dekád, ve spojitosti s bojem proti negramotnosti v Mexiku se lze setkat s různými opakujícími se pojmy, z nichž se mnohé promítly do samotných názvů publikací zabývajících se tímto tématem. Velmi často je například zdůrazňována důležitost „vymýcení negramotnosti“ („erradicación del analfabetismo“), tedy úplného odstranění negramotnosti za použití širokého spektra vládních i nevládních prostředků, jako jsou zejména alfabetizační kampaně či vzdělávací programy (Picón Espinoza, 2013, s. 75; López Hernández a Martínez López, 2014, s. 20; Torres, 2009, s. 27). Negramotnost bývá také nazývána „tichým nepřítelem“ („enemigo silencioso“) mexické společnosti, protože se stále týká příliš mnoha obyvatel, které tím vážně omezuje v jejich rozvoji a nenápadně tak rozvrací společnost zevnitř (Núñez Barboza, 2005b, s. 29). Její vymýcení je zároveň „sociálním dluhem“ („deuda social“) státu vůči svým občanům, a to proto, že jeho aktivity byly v tomto ohledu doposud nedostatečné či neúplné (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 6). *„Argumentuje se, že vládní strategie jak negramotnost snížit, nedosáhly očekávaného úspěchu vzhledem k investovaným prostředkům a technologickému pokroku v dnešní době“* (tamtéž, s. 6, přeloženo autorkou práce). S vnímáním dosavadního úsilí jako neúspěchu by se však dalo polemizovat, protože jak si v rámci této kapitoly ukážeme, bylo dosaženo mnoha pokroků a celková situace s negramotností v Mexiku se výrazně zlepšila.

3.1 Alfabetizace obyvatelstva

Největší zbraní v boji proti ngramotnosti v Mexiku byla a doposud je plošná alfabetizace obyvatelstva. Uvádí se, že alfabetizace je rozhodujícím faktorem jak pro rozvoj jednotlivců, tak pro dosažení ekonomického blahobytu a společenské soudržnosti. Jedná se o klíčový nástroj v boji proti chudobě, nemocem, dětské úmrtnosti, násilí i kriminalitě – situacím, které jsou silně provázané s ngramotností (Kalman et al., 2018, s. 18). Zlepšuje životní podmínky osob, rodin, komunit i národů a pomáhá lidem dosáhnout benefitů, které zvyšují celkovou kvalitu jejich života (CEAMEG, 2013, s. 50). V této podkapitole představím významné alfabetizační iniciativy, které v Mexiku v posledních dekáдах probíhaly.

V první řadě shledávám za důležité zdůraznit roli různých alfabetizačních kampaní, tedy programů na zvyšování gramotnosti, jež bývají v Mexiku spojovány hlavně s 20. stoletím, ale jejich význam se promítl i do století následujícího. Dospělí, kteří mají nějaký deficit v oblasti gramotnosti, si mnohdy vůbec neuvědomují, o jak zásadní problém se jedná (Rabušicová, 2002, s. 124). A pokud si jsou svého hendikepu přeci jen vědomi, mnohdy si jej nechťejí přiznat a představa, že se sami rozhodnou jej řešit a zapíší se do některého z alfabetizačních programů, je spíše nepravděpodobná. Potenciální zájemce je proto zpravidla nutné aktivně vyhledávat a oslovovat, což je běžným postupem právě při realizaci alfabetizačních kampaní (tamtéž, s. 170).

Z mezinárodních iniciativ z prostředí LA byla pro Mexiko bezesporu nejvýznamnější kampaň „**Yo, sí puedes**“ (v překladu „Ano, já mohu“), kterou vytvořil kubánský institut IPLAC („Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño“) mající jako součást své agendy snižování ngramotnosti v regionu LA. Metoda byla poprvé úspěšně aplikována ve Venezuele a postupně se rozšířila do většiny zemí LA včetně Mexika, kde probíhala nejintenzivněji mezi lety 2002–2008. Jednalo se o alfabetizační program, který si kladl za cíl skoncovat s ngramotností v LA a zajistit alespoň primární vzdělání (resp. první stupeň základního vzdělání) pro všechny. Nakonec se rozšířil i mimo region LA a napříč různými zeměmi světa se pomocí této kubánské metody zbavilo ngramotnosti více než 3,5 milionu lidí (Robles Bárcena et al., 2012, s. 104; Jáuregui, 2006, s. 36). Program se skládá z 65 video-lekcí, z nichž má každá délku 30 minut a studentům mohou být zprostředkovány pomocí videopřehrávače a televize. Prvních 10 lekcí je přípravných a má charakter cvičení, jež připravuje studenta na jeho následné zapojení se do výuky čtení a psaní. Další 42 lekcí slouží k samotné výuce čtení a psaní a posledních 13 lekcí k upevnění znalostí (Jáuregui, 2006, s. 36–37). Program se uskutečňoval v různých prostorech, jež byly zrovna k dispozici a ať už se jednalo o dům, knihovnu či školu, základním

předpokladem byla možnost přehrávání video-lekcí. Počítalo se s pomocí facilitátorů, kteří výuku vedli a po dobu jejího trvání byli žákům k dispozici. Facilitátoři nemuseli mít vyšší vzdělání než základní, stačilo, když absolvovali přípravný kurz. Program měl celkovou délku 8–10 týdnů, pokud se uskutečňoval dvě hodiny denně od pondělí do pátku (Hernández López, 2008, s. 42–45). Jednalo se o úvodní kurz gramotnosti, který by však sám o sobě bez dlouhodobější praxe neměl kýžený efekt, a proto se vytvořil návazný program s názvem „**Yo, sí puedo seguir**“ („Ano, já mohu pokračovat“), který je rozložen do dvou úrovní, z nichž každá trvá 10 měsíců. Jedná se o jakousi zrychlenou verzi primárního vzdělávání pro dospělé, zahrnuje 600 video-lekcí a počítá s celkovou délkou 20 měsíců, pokud se student vzdělává každý den od pondělí do pátku opět přibližně dvě hodiny (Jáuregui, 2006, s. 36–37).

První zemí, kde se úvodní program „Yo, sí puedo“ roku 2003 poprvé úspěšně realizoval, byla Venezuela. Na základě prvotních úspěchů se země rozhodla program aplikovat masivně na více než 1,5 milionu negramotných občanů. Na alfabetizaci se podílela armáda, různé organizace a značné množství facilitátorů, přičemž výsledkem bylo, že roku 2008 byla Venezuela prohlášena za zemi bez negramotnosti. Podobný úspěch zaznamenala i Bolívie a pokoušelo se o něj více zemí LA včetně Mexika, efekt nicméně nebyl tak dalekosáhlý (Jáuregui, 2006, s. 37). V Mexiku se program poměrně úspěšně uskutečnil v sedmi různých státech a nahrávky s video-lekcemi zahrnovaly osm různých variant v závislosti na jazykových mutacích španělštiny v zemi. Nejlepších výsledků se dosáhlo ve státě Michoacán, kde se alfabetizační program uskutečnil ve více než devadesáti obcích z celkových sto tří a celkem tak negramotnost překonalo na 80 000 občanů (Hernández López, 2008, s. 53–54).

Hlavní roli při potírání negramotnosti v Mexiku si v posledních desetiletích drží vládní organizace INEA, která během své existence od roku 1981 vytvořila a úspěšně aplikovala vícero programů a alfabetizačních kampaní, jež významným způsobem napomohly ke snížení počtu negramotných v zemi. INEA je hlavním orgánem zodpovědným za VD v Mexiku, které zahrnuje alfabetizaci a základní vzdělávání pro dospělé (Robles Bárcena et al., 2012, s. 107). Pro snadnější dosažení svých cílů INEA v roce 2001 zřídila tzv. **Národní radu vzdělávání pro život a práci**, známou pod zkratkou **CONEVyT** („Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo“). Rada CONEVyT poskytuje poradenství, technickou podporu a pomoc při tvorbě akcí vznikajících za účelem vzdělávání mládeže a dospělých v oblasti života a práce. Její hlavní funkce je především podpůrná s cílem koordinovat, propagovat a propojovat různé služby, programy a aktivity v uvedené oblasti. Samotná rada CONEVyT vzdělávání neposkytuje, ale vydává certifikáty, jimiž oceňuje firmy, které se zavázaly řešit vzdělanostní

zaostalost svých zaměstnanců a prostřednictvím služeb organizace INEA je vedou k dokončení základního vzdělání. Určitá výše vzdělání je totiž považována za elementární předpoklad produktivity i konkurenceschopnosti, stejně jako za faktor zlepšující blahobyt a společenské soužití. CONEVyT poskytuje dva typy ocenění, nejprve „Empresa Comprometida con la Educación de sus Trabajadores“, což můžeme přeložit jako Podnik se závazkem vzdělávat své pracovníky. Na toto ocenění dosáhnou organizace, které se zavázaly podporovat a propagovat vzdělávací aktivity, které umožní všem jejich pracovníkům dokončit základní vzdělání. Druhým stupněm ocenění pak je „Empresa Libre de Rezago Educativo“, tedy Podnik bez vzdělanostní zaostalosti. Toto ocenění získají firmy poté, co všichni jejich zaměstnanci základní vzdělání úspěšně dokončí (García Malpica, 2016, s. 46; IEEA QROO, nedatováno, nestránkováno; INEA, 2012, nestránkováno).

Jedná se o iniciativu či spíše projekt, který sám o sobě není zvlášť úspěšný, ale zvyšuje povědomí o důležitosti VD a motivuje dospělou populaci ke vzdělávacím aktivitám zprostředkovaným organizací INEA, čímž významně podporuje její činnost. Souběžně s tímto projektem INEA vytvořila také edukační model zaměřený na vzdělávání mládeže a dospělých, tzv. „**Model vzdělávání pro život a práci**“ („Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo“), který se do povědomí široké veřejnosti dostal pod zkratkou **MEVyT**. Program byl experimentálně spuštěn roku 2001 a od roku 2005 naplno, kdy byl zároveň oficiálně ustanoven hlavním vzdělávacím programem pro VD v Mexiku (a dodnes jím je). Z tohoto důvodu se mu budu detailněji věnovat až v rámci další kapitoly přibližující současnou podobu VD v této zemi (UIL, 2015, nestránkováno). Během existence modelu MEVyT organizace INEA zorganizovala ještě jeden velmi důležitý počín z hlediska alfabetizace v Mexiku, a sice **Národní kampaň pro alfabetizaci a snížení vzdělanostní zaostalosti 2014–2018** („La Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014–2018“). Jednalo se o nejdůležitější alfabetizační kampaň pro mládež a dospělé v Mexiku za posledních 70 let, tedy od doby velkých alfabetizačních kampaní první poloviny 20. století (INEA, 2015, nestránkováno).

Vzniku samotné kampaně předcházela konference s názvem Alfabetizace v Mexiku („La alfabetización en México“) uskutečněná roku 2013, kde vystoupil tehdejší generální ředitel organizace INEA, aby představil ambiciózní alfabetizační plán mexického obyvatelstva. Zmínil, že 32 milionů Mexičanů starších 15 let je negramotných či vzdělanostně zaostalých, a proto cílem výše uvedené kampaně bude postarat se o 7,5 milionu těchto obyvatel a poskytnout jim příslušné vzdělání. 2,2 milionu občanů se tak měly stát gramotnými, čímž by

se snížil dosavadní index negramotnosti o polovinu. Další 2,2 miliony Mexičanů měly dokončit primární vzdělávání a 3,1 miliony sekundární vzdělávání (INEA, 2015, nestránkováno; López Hernández a Martínez López, 2014, s. 17). INEA se zavázala, že během následujících čtyř let pro tyto účely zmobilizuje více než milion dobrovolníků, mezi nimiž budou učitelé, poradci ve vzdělávání, organizátoři zkoušek a další lidé podporující dosažení toho, aby se do roku 2018 podařilo snížit negramotnost v zemi na 3,5 %, což by pro Mexiko dle mezinárodních měřítek znamenalo být prohlášené za zemi bez negramotnosti (INEA, nedatováno, nestránkováno).

Přestože kampaň byla hojně propagována vládou prostřednictvím různých médií a institucí, jak už to bývá u velkých a příliš ambiciózních projektů, uvedených cílů se dosáhnout nepodařilo. Celá kampaň proto byla dosti kritizována veřejností i vládními činiteli. Negramotnost zůstala vyšší než 4 % a prostřednictvím kampaně se k roku 2018 účastnilo vzdělávání „pouze“ 5,8 milionu občanů. Kampani bylo například vyčítáno, že se jednalo především o politický projekt a že cíle nebyly dostatečně zasazeny do kontextu. Předmětem kritiky byla i nízká odbornost dobrovolníků, kteří se kampaně účastnili jako učitelé. Jeden z vládních představitelů také uvedl, že nastavené cíle v oblasti snižování negramotnosti nejsou objektivní, protože negramotných postupně ubývá a je stále těžší a těžší se jim věnovat, když žijí v odlehlých venkovských komunitách, každý třetí mluví domorodým jazykem a je mu více než 50 let (Poy Solano, 2018b, nestránkováno). O tom, že cíle byly nastavené možná až příliš vysoko, svědčí i skutečnost, že se INEA během pouhých čtyř let zavázala zbavit negramotnosti stejné množství lidí, jako se jí podařilo během celé předchozí doby její existence (López Hernández a Martínez López, 2014, s. 17). Na druhou stranu i přes veškeré zpochybňování různých aspektů proběhlé kampaně jsem přesvědčena, že celému projektu nelze upřít citelný pokrok v oblasti snižování negramotnosti a vzdělanostní zaostalosti, jehož bylo během let 2014–2018 v Mexiku dosaženo.

3.2 Zásluhy UNESCO a OECD

S dichotomií gramotnost/negramotnost jsou v mezinárodním kontextu spojovány zejména dva typy aktivit, a sice alfabetizační kampaně a výzkumy (ne)gramotnosti, jejichž výstupem bývají různé statistiky a mezinárodní srovnání (Rabušicová, 2002, s. 43). Zatímco alfabetizační kampaně či programy byly předmětem předchozí podkapitoly, v následujícím textu se budu soustředit na zásluhy organizací UNESCO a OECD, kterých se týká právě druhá z aktivit. Ráda bych zde vyzdvihla, jak obě mezinárodní organizace prostřednictvím svých

činností a spolupráce napomohly Mexiku ke zvýšení gramotnosti obyvatel a podpořily debatu na toto téma.

V rámci první kapitoly jsem zdůraznila klíčovou roli organizace **UNESCO** při potlačování negramotnosti v regionu LA. Neméně důležitá je její role při boji proti negramotnosti v samotném Mexiku, kde jsou pozitivní dopady alfabetizační činnosti této mezinárodní organizace značné. Pro země doposud bojující s negramotností je významné datum 8. září, protože UNESCO roku 1966 toto datum prohlásilo za **Mezinárodní den gramotnosti**. Cílem Mezinárodního dne gramotnosti je mobilizovat mezinárodní společenství a každoročně zhodnotit dosažené úspěchy ve zvyšování úrovně gramotnosti a formulovat nové výzvy. Jednotlivé země napříč celým regionem LA k tomuto dni zveřejňují a hodnotí své postupy v boji proti negramotnosti a kladou si cíle na další období (Telesur, 2016, nestránkováno; EDOMÉX, 2019, nestránkováno). Mexiko není výjimkou a každoročně tak vznikají zprávy o tom, jak si tato země vede v boji proti negramotnosti v porovnání s jinými zeměmi LA a také v rámci jednotlivých států samotného Mexika (EDOMÉX, 2019, nestránkováno). Velkou snahou organizace INEA v posledním desetiletí bylo dosáhnout stupně negramotnosti nižšího 4 %, a to z toho důvodu, že UNESCO tuto hodnotu ustanovilo jako hranici, od které mohou být jednotlivé státy považovány za země osvobozené od negramotnosti (CEAMEG, 2013, s. 48; Poy Solano, 2018a, nestránkováno). Nejenom Mexiko, ale i mnohé další země LA si osvojily tuto snahu být prohlášeny za „teritorium bez negramotnosti“ („territorio libre de analfabetismo“) a usilují tak o snížení stupně negramotnosti pod určenou hranici. Podaří-li se to nakonec některé ze zemí LA, obvykle je tato zpráva akcentována (především k datu Mezinárodního dne gramotnosti) v médiích napříč všemi zeměmi LA a zejména těmi, které jsou ve svém alfabetizačním úsilí méně úspěšné. Ty pak mají tendenci strategie té které úspěšnější země dávat do kontrastu s vlastními akcemi, přejímat je, či případně své programy a plány aktualizovat po vzoru úspěšnějších tak, aby mohly být brzy také prohlášeny za země bez negramotnosti. Toto se týká právě i případu Mexika a v minulosti se tak k Mezinárodnímu dni gramotnosti napříč médii objevovaly titulky jako: „*Mexiko dosud nepřemohlo negramotnost*“ (Salinas Maldonado, 2020, nestránkováno, přeloženo autorkou práce), nebo „*Mezinárodní den gramotnosti: v Mexiku existuje stále 5,7 % populace, která neumí číst a psát*“ (Infobae, 2019a, nestránkováno, přeloženo autorkou práce). Mezi státy s velkým vlivem v oblasti alfabetizačního úsilí, které byly organizací UNESCO již prohlášeny za země bez negramotnosti, se řadí především Kuba, Bolívie a Venezuela. Mnohé další země více či méně úspěšně přejala jejich metody ve snaze snížit stupeň negramotnosti na vlastním

území. V Mexiku byla poměrně úspěšná například již dříve diskutovaná kubánská metoda „Yo, sí puedo“, kýžených výsledků s ní Mexičané ale nedosáhli (Telesur, 2016, nestránkováno).

Za zmínku stojí také dlouhodobá spolupráce organizace UNESCO s organizací INEA – s nejspěšnější organizací pro VD v Mexiku vůbec. UNESCO prakticky po celou dobu existence INEA tuto organizaci podporuje a bezesporu i díky tomu se tak INEA stala příkladem pro mnohé jiné státy na základě svého perfektně zvládnutého systému vzdělávání dospělých (INEA, 2010, nestránkováno). Za tento úspěch se jí také několikrát dostalo od organizace UNESCO uznání. Například v roce 2011 INEA obdržela ocenění „King Sejong“ (mezinárodní cenu UNESCO za zásluhy v alfabetizaci), a to za bilingvní alfabetizační program podporující alfabetizaci a vzdělávání domorodého obyvatelstva prostřednictvím již zmíněného vzdělávacího modelu MEVyT (UNESCO, 2011, s. 5). Roku 2012 bylo Mexiko dokonce organizací UNESCO označeno za vedoucí zemi ve vzdělávání dospělých, a to díky tomu, že prostřednictvím organizace INEA aktivně podporuje alfabetizaci a VD a podněcuje k diskusi na tato témata (Gobierno de México, 2012, nestránkováno). V roce 2013 se obě organizace zavázaly spolupracovat při tvorbě koncepčních a metodických základů pro později se uskutečnivší a výše diskutovanou Národní kampaň pro alfabetizaci a snížení vzdělanostní zaostalosti 2014–2018 (UNESCO, 2013, nestránkováno). UNESCO dále vyzdvihuje mezinárodní spolupráci a činnost organizace INEA, konkrétně třeba to, že organizovala a také se účastnila různých mezinárodních setkání, seminářů a workshopů a že se podílela na regionálním přípravném setkání pro konferenci CONFINTEA VI (UIL, nedatováno, nestránkováno). Příklady spolupráce i následných úspěchů těchto dvou organizací v oblasti VD a boji proti negramotnosti v Mexiku je mnoho a zásluhy UNESCO jsou tak bezesporu dalekosáhlé.

Hovoříme-li o mezinárodních organizacích s celosvětovou působností, které měly vliv na VD v Mexiku, kromě organizace UNESCO nelze opomenout také zásluhy **OECD**, tedy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, jejíž vznik se datuje k roku 1961. Tato organizace přispěla k rozvoji VD v Mexiku především díky nastolování témat v oblasti vzdělávání, organizaci mezinárodních srovnávacích výzkumů ve vzdělávání a následnému vydávání doporučení zaměřených na zlepšení vzdělávací politiky členských zemí. Mexiko tak má jedinečnou příležitost zjistit, jak by mohlo zlepšit vzdělávací systém země a stanovit si realistické aspirace v souladu s dosaženými cíli vůdčích zemí ve vzdělávání (OECD, nedatováno, nestránkováno; OECD, 2019b, s. 1–3).

Organizace OECD se zabývá na prvním místě ekonomickým rozvojem členských zemí (včetně např. potlačování nezaměstnanosti) a sociálně-politickými problémy, ale chce-li být země ekonomicky úspěšná, je také potřeba, aby svým občanům nabídla kvalitní vzdělání. Z tohoto důvodu je nedílnou součástí agendy OECD právě výzkum v oblasti vzdělávání (včetně VD) a následná tvorba mezinárodních srovnání členských a přidružených zemí. OECD tím zkoumá efektivitu vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a podává návrhy na zlepšení. Mezinárodní srovnávání jsou realizována opakovaně pomocí šetření **PISA** („Programme for International Student Assessment“) zaměřeného na dětskou populaci a návazného výzkumu **PIAAC** („Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) zaměřeného na dospělou populaci (MŠMT, nedatováno, nestránkováno; OECD, nedatováno, nestránkováno).

Mezinárodní šetření PISA měří a mezinárodně srovnává výsledky vzdělávání zúčastněných zemí, a to prostřednictvím zjišťování přírodovědné, čtenářské a matematické gramotnosti patnáctiletých žáků, tzn. většinou studentů posledních ročníků povinné školní docházky. Představuje nejrozsáhlejší a zároveň nejdůležitější mezinárodní šetření svého druhu, jehož výsledky poskytují tvůrcům školské politiky i široké veřejnosti relevantní informace o fungování vzdělávacích systémů v jejich zemích. Testování má celkem devítiletý cyklus a je rozděleno do tří kol, přičemž v každém z nich probíhá vždy s důrazem na jednu z výše uvedených tří funkčních gramotností. (ČŠI, nedatováno, nestránkováno; MŠMT, nedatováno, nestránkováno). Mexiko je členem OECD od roku 1994, díky čemuž se mohlo účastnit již prvního PISA testování v roce 2000 a od té doby se účastní pravidelně. Poslední výsledky z roku 2018 ukazují, že mexičtí žáci jsou v testovaných oblastech pod průměrem všech 79 zemí, jež se příslušného šetření účastnily (OECD, nedatováno, nestránkováno; Salinas, De Moraes a Schwabe, 2019, s. 1–2). Na druhou stranu jsou na tom lépe, než žáci většiny dalších latinskoamerických zemí, které se šetření také účastnily – z celkových 10 zúčastněných zemí v jednotlivých testovaných oblastech Mexiko obsazuje třetí až čtvrtou příčku (nejlépe je na tom Chile následováno zemí Uruguay, zatímco Mexiko se dělí o třetí příčku s Kostarikou). V rámci 37 členských zemí se však Mexiko stále nachází na chvostu, následované jen Kolumbií a Španělskem (Valentini, 2019, nestránkováno). OECD Mexiku dlouhodobě doporučuje zejména posílit význam role učitelů a vytvořit standardy pro jejich kvalitnější vzdělávání, stejně tak jako se zaměřit na kvalitu ve vedení a řízení škol (OECD, 2010, s. 3–4).

Na testování PISA nepřímo navazuje mezinárodní šetření PIAAC, jež představuje mezinárodní srovnávací výzkum dovedností dospělých zaměřený na populaci ve věku 16–65

let. Cílem výzkumu je mapovat klíčové dovednosti, jimiž by měla disponovat dospělá populace, aby dosahovala uplatnění na trhu práce a úspěchu při zvládnání každodenního osobního i občanského života. Tyto dovednosti jsou zkoumány ve třech oblastech: čtenářská gramotnost, numerická gramotnost a řešení problémů v technologicky bohatých prostředích, přičemž důraz je kladen na schopnost zacházet s různými typy psaných informací. Jedná se o soubor funkčních gramotností umožňujících lidem úspěšné zapojení se do osobního, pracovního i společenského života (NPI, nedatováno, nestránkováno). Samotný pojem **funkční gramotnost** je značně důležitý, jeho vymezení v odborné literatuře je ale nejednoznačné, stejně tak jako související terminologie. Nejdůležitějším aspektem funkční gramotnosti nicméně je, že na rozdíl od absolutní gramotnosti se nejedná o prostou schopnost číst a psát, nýbrž o takovou schopnost (nejenom) čtení a psaní, jež umožňuje člověku aktivní zapojení se do různých oblastí života a orientaci ve světě informací. Jedná se tak o soubor gramotnostních dovedností, které přesahují základní úroveň gramotnosti ve smyslu čtení a psaní, protože umožňují člověku nabyté znalosti a dovednosti kontextuálně využívat, čímž mu zajišťují plné začlenění do společnosti a lepší fungování v rozličných každodenních situacích (Rabušicová, 2002, s. 10–11). Funkční gramotnost se týká zejména dospělých (osob starších patnácti let) a má různé úrovně, přičemž s vyššími hodnotami jsou spojovány vyspělejší země (tamtéž, s. 19).

PIAAC není prvním šetřením svého druhu, jež by se mezinárodně zabývalo měřením funkčních gramotností dospělé populace. Navazuje na již dříve uskutečněná šetření IALS („International Adult Literacy Survey“) a ALL („Adult Literacy and Lifeskills Survey“) proběhnuvších v 90. letech 20. století a na počátku 21. století. IALS, resp. SIALS („Second International Adult Literacy Survey“) průzkum se uskutečnil mezi lety 1994–1998, Mexiko však nepatřilo mezi 22 vybraných zemí, které se jej účastnily. ALL průzkum pak proběhl mezi lety 2003–2008 a Mexiko se na něm podílelo jen okrajově, účastnil se ho pouze jeden z mexických států – Nuevo León. Důležitým přínosem obou šetření nicméně je, že poskytly obsahový i realizační rámec pro v současné době nejrelevantnější mezinárodní šetření v oblasti kompetencí a funkční gramotnosti dospělé populace, a sice pro současně probíhající PIAAC (NCES, nedatováno, nestránkováno; NPI, nedatováno, nestránkováno; OECD a Statistics Canada, 2005, s. 16).

Průzkum PIAAC se provádí opakovaně ve zhruba osmiletých cyklech. Dosud kompletně proběhl pouze v jednom cyklu rozděleném do tří fází testování a sběru dat, jež se uskutečnily v letech 2011–2012, 2014–2015 a 2017–2018. Mexiko se účastnilo poslední fáze, přičemž skončilo jako třetí nejhorší ze všech 36 členských zemí, které se tohoto výzkumného

cyklu účastnily (Hernández, 2019, nestránkováno; OECD, nedatováno, nestránkováno). Druhý cyklus průzkumu byl započat roku 2018 s plánovaným datem zveřejnění výsledků v roce 2024. Účastní se jej více než 30 členských států OECD, Mexiko mezi nimi ale tentokrát nebude (OECD, nedatováno, nestránkováno). Na základě neuspokojivých výsledků prvního cyklu šetření PIAAC začaly v mexických médiích výrazněji rezonovat témata týkající se digitálních dovedností, protože jak výsledky odhalily, Mexičané mají značné problémy s využíváním informačních a komunikačních technologií. Zjistilo se, že 39 % Mexičanů (ve věku 16–65 let) z celkových 6306 zúčastněných, postrádá základní dovednosti, jako je používání myši od počítače či surfování po internetu. Zároveň 50,6 % zúčastněných Mexičanů má obtíže při čtení textu na počítači, tabletu, nebo mobilním telefonu a 60,1 % má značné problémy s plněním základních numerických úloh. Takové výsledky staví Mexiko na jednu z nejhorších příček v rámci tohoto mezinárodního srovnání, společně např. se zeměmi Ekvádor a Chile (Hernández, 2019, nestránkováno; OECD, 2019c, s. 15).

Obě výše diskutovaná mezinárodní šetření se zaměřují na klíčové dovednosti, které lze považovat za zásadní pro úspěšný život ve společnosti a usilují o zachycení jejich úrovně napříč různými zeměmi světa. Na jejich základě se pak každoročně vydává nejrepresentativnější srovnání národních vzdělávacích systémů pod názvem „Education at a Glance“ (OECD, nedatováno, nestránkováno). Přestože pro Mexiko se do značné míry jedná o smutné statistiky, výsledky zároveň představují určitou výzvu. OECD jimi totiž poukazuje na problémy, kterými by se Mexiko mělo v nejbližší budoucnosti zabývat, aby se mohlo zařadit mezi nejrozvinutější ekonomiky světa, a zároveň mu poskytuje inspiraci, jak toho dosáhnout. V oblasti VD by se pozornost neměla soustředit pouze na potírání negramotnosti ve smyslu neschopnosti číst a psát, ale také na posílení různých dimenzí funkční gramotnosti, jež jsou důležité pro úspěšný život ve společnosti a pro uplatnění na trhu práce.

3.3 Negramotnost v souvislostech a její příčiny

Negramotnost je pro Mexičany dlouhodobým problémem, který však nestojí osamoceně, ale je provázaný s mnoha faktory. Abychom tento fenomén plně pochopili, je třeba se na něj zaměřit komplexně a z různých úhlů pohledu. Hovoříme-li o negramotnosti v Mexiku, zpravidla tím míníme absolutní pojetí negramotnosti, tedy neschopnost číst a psát po dosažení věku patnácti let. To je definice, ke které se v Mexiku, tak jako ve většině jiných zemí LA, přiklání vládní i nevládní organizace (INEGI, 2015a, nestránkováno). Negramotnost můžeme chápat jako jednu z forem vzdělanostní zaostalosti, de facto se jedná o její extrémní vyjádření. **Vzdělanostní zaostalost** („rezago educativo“) je v Mexiku v posledních letech stejně často

skloňovaným výrazem, jako samotná negramotnost. Na základě národních parametrů ji můžeme definovat jako stav týkající se osob, které nikdy nechodily do školy, nebo nedokončily primární či sekundární vzdělávání (čili první nebo druhý stupeň základního vzdělávání). Primární a sekundární vzdělávání je v Mexiku totiž povinné a celkem čítá devět let studia – šest let pro primární vzdělávání a tři roky pro sekundární vzdělávání. Vzdělanostně zaostalý tak je dle těchto měřítek každý občan, který (na příčiny nehledě) nedokončil povinné základní vzdělání v rámci formálního vzdělávacího systému a ani si jej nedoplnil prostřednictvím certifikovaných vzdělávacích programů pro dospělé (Aliat Universidades, 2019, nestránkováno).

Vzdělanostní zaostalost můžeme klasifikovat do několika dimenzí na základě dosažené úrovně vzdělání. První dimenzí je **extrémní vzdělanostní zaostalost**, kam spadá většina negramotných, tj. lidé, kteří se nikdy (nebo téměř nikdy) nevzdělávali v rámci formálního vzdělávacího systému. Na základě definice nicméně není jasné, zda sem spadá i skupina lidí, kteří se sice nikdy neúčastnili formálního vzdělávání, ale gramotnost, byť třeba jen přechodně, získali prostřednictvím některé z alfabetizačních kampaní, jež jsou pro Mexiko typické. Následuje **vysoká vzdělanostní zaostalost** zahrnující jedince, kteří nedokončili primární vzdělávání (Núñez Barboza, 2005b, s. 32). Tito lidé zpravidla již nejsou negramotní, ale pokud své nabyté znalosti nebudou dostatečně využívat, snadno se mohou negramotnými opět stát. Dle některých odborníků je totiž zapotřebí alespoň pět let studia v rámci primárního vzdělávání, aby se schopnost číst a psát dostatečně upevnila a gramotnost se tak časem nevytratila (Kalman et al. 2018, s. 14). Pak se vymezuje **střední vzdělanostní zaostalost**, kam se řadí jedinci s dokončeným primárním vzděláváním, a nakonec **nízká vzdělanostní zaostalost** čítající jedince se započatým, nicméně nedokončeným sekundárním vzděláváním (Núñez Barboza, 2005b, s. 32).

Důležitost alfabetizace je značně zdůrazňována, často prostřednictvím vykreslování negativních aspektů, které se pojí s negramotností a pozitiv pojmích se s gramotností. Negramotnost a nízká úroveň vzdělání mají na prvním místě přímé a negativní dopady na produktivitu a míru účasti na trhu práce. Negramotní lidé jsou ohroženou skupinou na trhu práce a často tak trpí nezaměstnaností či vykonávají nízkokvalifikovanou práci, což se odráží v nízkých výdělcích a také to negativně ovlivňuje budoucí očekávané příjmy jejich dětí (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 17–18). Negramotnost se pojí také se špatným stravováním, podvýživou a souvisejícími problémy se zdravím. Gramotní lidé a lidé s vyšším vzděláním naopak mají lepší ponětí o tom, co je zdravé a co ne, mají lepší stravovací návyky

a zároveň disponují více prostředky pro zajištění kvalitní výživy a zdravotní péče. Být negramotný s sebou nese dále také omezený přístup k informacím, což zvyšuje riziko v různých oblastech běžného života – v životě pracovním (nedostatečná znalost pracovních povinností a bezpečnosti práce, zvýšené riziko zneužití práva ze strany zaměstnavatele atd.), rodinném (špatné stravovací, hygienické a vzdělávací návyky předávané dětem) i osobním (nízká úroveň samostatnosti a kritické reflexe, nedostatečné sebevědomí). Tyto znevýhodňující faktory mohou vést až k neznalosti práv a povinností vyplývajících ze zákona, kriminálnímu chování a sociálnímu vyloučení (tamtéž, s. 22–24). Oproti tomu gramotnost „...poskytuje občanům možnost přístupu k relevantním informacím pro jejich účast na společensko-politickém životě komunity, a to na lokální i národní úrovni, jakož i možnost vyjádřit své názory“ (tamtéž, s. 25, přeloženo autorkou práce). Co bývá označováno za důsledek negramotnosti, je nezřídka také její příčinou. Negramotnost je výsledkem působení řady činitelů, mezi kterými bývá zdůrazňována např. chudoba, podvýživa, zdravotní problémy, dětská práce, migrace a nedostatečný přístup ke vzdělání. Lidé nacházející se v těchto situacích trpí sociální zranitelností, která má tendenci se ještě více prohlubovat na základě pohlaví, věku, etnické příslušnosti a geografického kontextu. To znamená, že kombinace výše uvedených faktorů může až mnohonásobně zvyšovat riziko negramotnosti, které se tak netýká všech stejně, ale jsou určité skupiny obyvatel, jež mu jsou vystaveny významně více než jiné (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 17).

Jednou z tradičních charakteristik negramotnosti v Mexiku je její převaha ve *venkovských oblastech*, tzn. v malých lokalitách, kde žije méně než 2500 obyvatel (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 13). Kvůli stálé migraci obyvatel z venkova do měst se počet lidí na venkově konstantně snižuje. Zatímco v roce 1950 žilo ve městě méně než 43 % mexické populace, v roce 1990 to bylo přibližně 71 %, v roce 2000 necelých 75 % a v roce 2010 zhruba 78 % obyvatel. Roku 2010 tedy na venkově žilo přibližně 22 % obyvatel Mexika, což odpovídá 26 milionům lidí (INEGI, 2010, nestránkováno). Zajímavé ale je, že i přes tuto masivní migraci obyvatel z venkova do měst, je v posledních dekadách celkový počet negramotných lidí ve venkovských oblastech oproti městským oblastem velmi podobný. Roku 2010 tak zhruba půlka negramotných obyvatel žila ve venkovských oblastech a půlka v městských oblastech, a proto je negramotnost na venkově v relativním pojetí výrazně vyšší (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 13–14). Významnou část obyvatel venkova tvoří *domorodé obyvatelstvo*, které je v Mexiku zastoupeno více než v jiných zemích LA. V celé zemi žije přibližně 15,3 milionů domorodých obyvatel, z nichž 7 milionů hovoří některým

z domorodých jazyků. Oficiálně uznaných je 68 domorodých jazyků, existuje však více než 360 sociolingvistických variant, což z Mexika činí jednu z deseti nejvíce jazykově rozmanitých zemí světa (Köster, 2016, s. 34). Jak uvádí organizace INEA, 70 % negramotného obyvatelstva Mexika se koncentruje v pouhých deseti státech země, přičemž státy Oaxaca, Chiapas a Guerrero obsazují první příčky. Ne náhodou to jsou zároveň nejméně rozvinuté a nejchudší státy země s největším zastoupením domorodých a venkovských obyvatel (INEA, 2018a, nestránkováno).

Hlavní příčinou negramotnosti venkovských obyvatel je *chudoba*, která je na venkově mnohem patrnější, než ve městě. Nejčastějším zdrojem obživy těchto obyvatel je totiž zemědělství, kdy se na práci podílí mnohdy celá rodina a obvyklá je proto i dětská práce. Děti pak často zanedbávají školní docházku (zejména v období sklizně) a jsou tak výrazně ohroženy negramotností již od útlého dětství. Dospělým zase chybí motivace ke vzdělávání, protože se bez něj obejdou a nevidí v něm přímé přínosy pro svou práci, jež je hlavní náplní jejich života. Když k tomu přičteme zhoršenou dostupnost vzdělávání v odlehlých venkovských komunitách, riziko negramotnosti významně vzrůstá (Picón Espinoza, 2013, s. 238–239). Také je třeba počítat se skutečností, že na venkově se koncentruje většina domorodých obyvatel země. Jakákoliv výuka by proto měla respektovat jejich kulturní a jazykové odlišnosti, přičemž bilingvní prostředí je základ. Tomuto účelu ale zpravidla není věnován dostatek ekonomických prostředků a ne vždy se tak snahy o alfabetizaci setkávají s pochopením. Zejména, pokud nedokážou vhodně reagovat na požadavky a očekávání života a práce domorodých obyvatel venkova a propojit výuku se zemědělským cyklem (tamtéž, s. 239; Köster, 2016, s. 39–40).

Na riziko negramotnosti má kromě geografické lokality, etnické příslušnosti a socioekonomického statusu značný vliv i *pohlaví a věk*. Ženy jsou na tom v Mexiku z hlediska negramotnosti významně hůře než muži. Navíc čím jsou ženy starší, tím vyšší je procento negramotných a propastnější rozdíl mezi pohlavími. V roce 2015 bylo 5,5 % mexické populace negramotné, což odpovídá 4,7 milionu lidí starších 15 let, kteří neumí číst ani psát. Z hlediska genderu bylo negramotných 3,8 % mužů a 6,1 % žen, tedy čtyři z každých sto mužů a šest z každých sto žen trpělo negramotností. Nejdramatičtější tyto výsledky jsou, zaměříme-li se na ně nejen z hlediska genderu, ale i věku. Zatímco ve věkové skupině 15–29 let bylo negramotných pouze 1,3 % mužů a 1,2 % žen, ve skupině 30–64 let to bylo už 4,1 % mužů ku 6,1 % žen a v rámci věkové kategorie 65+ dokonce 18,1 % mužů oproti 26,2 % žen (INEGI, 2015a, nestránkováno). Především v poslední věkové skupině negramotnost dosahuje alarmujících hodnot a rozdíl mezi muži a ženami je nejvýraznější. Naopak v nejmladší věkové

skupině si můžeme povšimnout, že rozdíly mezi muži a ženami se stírají a negramotnost se drží na nízkých hodnotách. Poměr mezi negramotnými muži a negramotnými ženami má tendenci se kontinuálně snižovat. Napovídá tomu i skutečnost, že v roce 1990 bylo negramotných 9,6 % mužů a 15,0 % žen, v roce 2000 7,4 % mužů a 11,3 % žen, a nakonec v roce 2010 5,6 % mužů a 8,1 % žen (tamtéž). To implikuje, že nové generace žen jsou na tom z hlediska možností vzdělávání významně lépe než ženy vyššího věku. Jedná se tak o dobrý krok do budoucna, ale přese všechny snahy je Mexiko stále daleko od skutečné genderové a věkové rovnosti (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 13).

Větší procento negramotnosti u žen oproti mužům je do značné míry dáno tradičním pojetím role na základě pohlaví, kdy muž se má vzdělávat, aby dokázal lépe živit rodinu, zatímco žena zůstává v domácnosti a o rodinu pečuje. Toto tradiční pojetí role muže a ženy je patrné zejména u sociálně a ekonomicky slabších rodin, kdy se žena nejdříve stará o sourozence a připravuje se tím na budoucí roli matky, aby později pečovala o vlastní děti a domácnost. Tím jí nezbývá prostor na vzdělávání v žádném věku a navíc zůstává ekonomicky závislá na muži (Coronel Cabanillas a Ávila Valdez, 2014, nestránkováno). Starší lidé si negramotnost nesou z dřívějších životních etap, kdy alfabetizace mexického obyvatelstva nebyla ještě tak masivní a aktivity s tím spojené nedosahovaly do všech oblastí země. Tito lidé v současnosti mnohdy už nemají dostatečnou motivaci ke vzdělávání, postrádají informace o jeho možnostech, nebo je pro ně vzdělávání nedostupné z hlediska lokality (INEA, 2018a, nestránkováno; Martí, 2017, nestránkováno). Mnohé alfabetizační aktivity jsou navíc zaměřené především na mladé dospělé, kteří představují hlavní cílovou skupinu a starší generace tak nezřídka zůstávají marginalizovány (Torres, 2013, s. 21).

Velice významným, ale v odborných zdrojích často opomíjeným faktorem zvyšujícím riziko negramotnosti, je také *zdravotní postižení či znevýhodnění*. Ještě v roce 2015 dosahovala negramotnost u zdravotně hendikepovaných Mexičanů hodnoty 22,7 %, zatímco u osob bez hendikepu se jednalo o 5,1 %. Z hlediska pohlaví jsou na tom opět hůře ženy, u nichž negramotnost dosahovala 25,8 % (INEGI, 2015c, s. 4–11). V současné době se negramotnost u osob se zdravotním znevýhodněním či postižením odhaduje na přibližně 20 %, přičemž tyto lidé nejčastěji trpí zrakovými či pohybovými obtížemi. Příčiny tak vysoké hodnoty negramotnosti jsou vcelku zjevné. Lidé se zdravotním hendikepem mají speciální vzdělávací potřeby, které bohužel často nebývají reflektovány, což ve svém důsledku vede k vyloučení těchto osob ze vzdělávání (Cabadas, 2019, nestránkováno). Se zdravotním znevýhodněním či postižením je spojována také vysoká nezaměstnanost a chudoba, jež se na negramotnost váží.

Důvodem je většinou hendikep samotný – tito lidé čelí značným překážkám, aby vůbec nějakého zaměstnání dosáhli, a když už jej získají, zpravidla je finančně velmi špatně ohodnocené. Zároveň zdravotní problémy samy o sobě bývají zdrojem zvýšených finančních výdajů, což riziko chudoby ještě více prohlubuje (Infobae, 2019b, nestránkováno).

Jak jsem postupně ukázala, negramotnost výrazně převládá u starších generací a navzdory skutečnosti, že je méně zastoupena v mladé populaci, stále ve větší míře přetrvává ve zranitelných skupinách, jako jsou ženy, domorodé obyvatelstvo, osoby se zdravotním znevýhodněním či postižením, nebo osoby ve špatných socioekonomických podmínkách. Jedná se o extrémní vyjádření vzdělanostní zaostalosti a představuje multifaktoriální problém s různými příčinami. Je důležité mít na zřeteli, že vzdělanostní zaostalost, ať už ve své extrémní formě negramotnosti či v kterékoli mírnější variantě, má značnou tendenci se reprodukovat, a to v rozsahu, v jakém určité sektory mexické populace nemají přístup ke vzdělávání (Robles Bárcena et al., 2012, s. 98). Núñez Barboza (2005b, s. 50–53) rozlišuje dvě stadia vzdělanostní zaostalosti na základě životní etapy, v které se člověk nachází. V životní etapě mezi 6–15 lety věku, tedy věku odpovídajícímu době povinné školní docházky, se vzdělanostní zaostalost vytváří. Týká se jednak dětí, které do školy nikdy nechodily, a pak dětí, které do školy chodit přestaly, ať už z důvodů osobních (zdravotní znevýhodnění či postižení), rodinných (socioekonomické problémy), nebo institucionálních (nedostatečná dostupnost vzdělání v dané lokalitě). V druhé životní etapě, která následuje po 15. roce života, se vzdělanostní zaostalost prohlubuje a opět můžeme rozlišit dvě skupiny – dospělé, kteří se nikdy nevzdělávali v rámci vzdělávacích programů pro ně určených a dospělé, kteří takové vzdělávání předčasně opustili před formálním zakončením. Příčiny mohou být opět rázu osobního (pochybnosti o hodnotě vzdělávání v dospělém věku), rodinného (starost o rodinu) nebo institucionálního (nedostatečná vzdělávací nabídka). Výzkumy prokázaly, že negramotní rodiče mají nižší vzdělanostní očekávání a aspirace pro sebe samé i své děti (Robles Bárcena et al., 2012, s. 102). Oproti tomu u vzdělanějších rodičů, kteří měli možnost účastnit se formálního vzdělávání či vzdělávacích programů pro dospělé, je větší pravděpodobnost, že budou ve vzdělávání podporovat i své děti, čímž se mezigenerační přenos negramotnosti přeruší (CEAMEG, 2013, s. 50). Ať tak či onak, schopnost číst a psát se jeví jako vstupní předpoklad k boji proti vzdělanostní zaostalosti ve všech jejích dimenzích.

3.4 Aktuální stav negramotnosti v Mexiku

V posledním desetiletí bylo v Mexiku učiněno mnohé, aby se procento negramotnosti co nejvíce snížilo, přičemž určitý cíl mexické vlády v oblasti VD představovalo dostat se pod

hranici 4 %, což by Mexiku (dle měřítek UNESCO) mělo zajistit status „teritoria bez negramotnosti“ (Madrigal, 2018, nestránkováno; Wong, 2020, nestránkováno). Představitelé organizace INEA předpokládali, že tohoto cíle se dosáhne nejpozději do roku 2018, to se však nepodařilo. Ukázalo se, že cíle organizátorů alfabetyzačních iniciativ byly až příliš optimistické. Přesto se ale realita od těchto cílů až tak moc neliší, v posledních letech se Mexiko totiž pohybuje těsně nad určenou hranicí 4 %, ač tato hranice i přes veškeré snahy a spekulace doposud překonána nebyla (INEGI, 2021, s. 3).

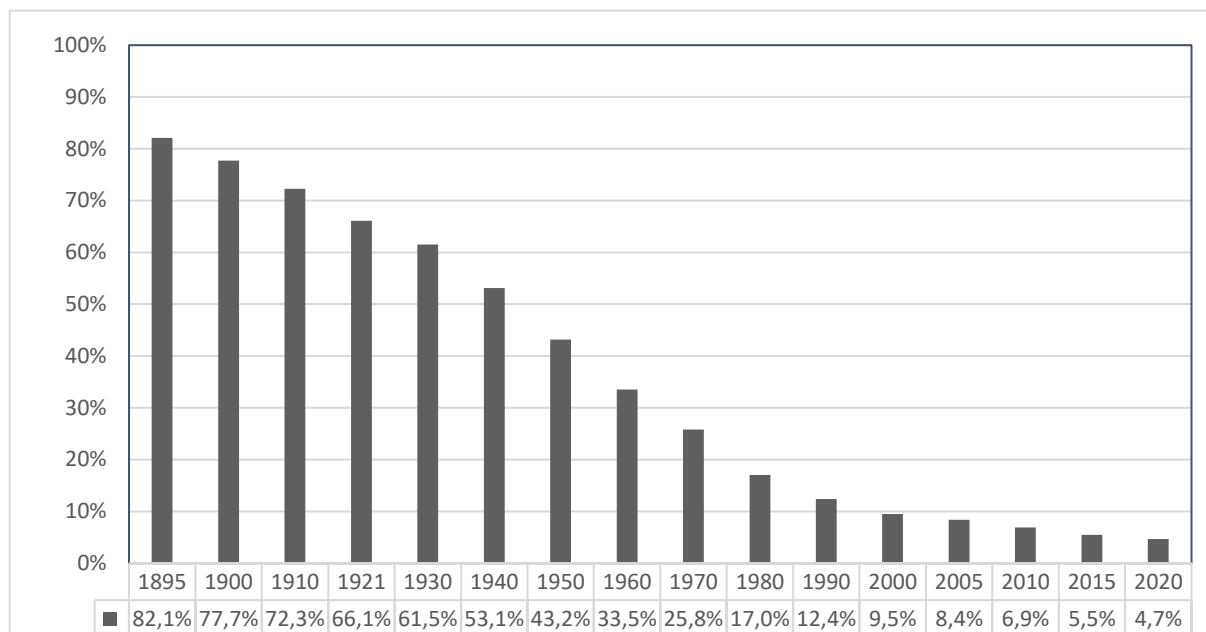
Různé instituce uvádějí různá data o negramotnosti a ve výsledku také různá procenta negramotných v zemi. Procentuální nesrovnalosti sice nejsou nijak dramaticky odlišné, ale uvážíme-li dlouhodobější cíl překonání hranice 4 %, každá desetinná odlišnost je zásadní. Značnou váhu má v tomto ohledu organizace INEA a její statistiky, na jejichž základě se mnozí odborníci již od konce roku 2018 domnívají, že Mexiko se zařadilo po bok jiných zemí úspěšných v boji proti negramotnosti a oficiálně tak může být prohlášeno zemí bez negramotnosti. INEA procenta negramotných aktualizuje někdy i vícekrát ročně a údaje z konce roku 2018 skutečně naznačují, že dlouhodobého cíle je již dosaženo. K 8. září 2018, tedy k Mezinárodnímu dni gramotnosti, INEA evidovala 4,17 % negramotných obyvatel (INEA, 2018b, nestránkováno), v listopadu téhož roku dokonce 4,07 % (Madrigal, 2018, nestránkováno). Poslední údaj udává k červnu roku 2020, kdy negramotnost dle této organizace klesla na 3,8 % (Wong, 2020, nestránkováno) a dle oficiálních prohlášení organizace by se tak Mexiko mělo na základě měřítek organizace UNESCO zařadit mezi země bez negramotnosti. Problémem ale je, že INEA není jediným relevantním zdrojem dat o negramotnosti v zemi a, jak ukáží v návaznosti, ani tím rozhodujícím. Negramotnost na národní úrovni měří například také organizace CONEVAL, jejíž název lze přeložit jako Národní rada pro hodnocení politiky sociálního rozvoje („Consejo Nacional de Evaluacion de la Política de Desarrollo Social“). Tato organizace udává poslední údaje k Mezinárodnímu dni gramotnosti 2019, kdy uvedla, že v Mexiku je negramotných obyvatel dokonce 5,7 % z celkové populace (Mack, 2019, nestránkováno), což je s ohledem na určený cíl značně odlišný údaj.

Za rozhodující by se dala považovat hodnota, kterou udává UNESCO. To porovnává negramotnost napříč zeměmi světa a jako zdroj této organizaci slouží zpravidla sčítání lidu v jednotlivých zemích, přičemž u Mexika nejaktuálnější údaj donedávna představovala hodnota 5,5 % z roku 2015 (UIS, nedatováno, nestránkováno). Tzv. „obecné sčítání lidu“ („censo general“) lze v Mexiku skutečně považovat za nejrelevantnější zdroj o negramotnosti v zemi. Probíhá již od roku 1895 a měření (ne)gramotnosti je od počátku jeho pevnou součástí. Druhé

sčítání lidu proběhlo v roce 1900 a od té doby probíhá pravidelně v desetiletých intervalech. Od 80. let minulého století jej má na starosti institut **INEGI**, tedy **Národní statistický a geografický úřad** („Instituto Nacional de Estadística y Geografía“) a od nového tisíciletí se uskutečňuje i tzv. „obecné mezi-sčítání lidu“ („intercenso general“). To se realizuje po pěti letech od hlavního sčítání lidu (naposledy v roce 2015) a zajišťuje tak, aby data byla aktuálnější. Poslední sčítání lidu v Mexiku probíhalo roku 2020, tento rok je ale velmi poznamenán celosvětovou pandemií virové choroby způsobené koronavirem SARS-CoV-2 (všeobecně známým pod zkratkou COVID-19), která zapříčinila i posun realizace různých jeho částí. Výsledky, které měly být ve své kompletní podobě dostupné již v říjnu roku 2020, se zveřejnily zatím pouze v obecné podobě až koncem ledna 2021 (ECDC, nedatováno, nestránkováno; INEGI, nedatováno, nestránkováno). Koronavirus se nejprve během prosince roku 2019 začal šířit v Číně, postupně ale pronikal do dalších zemí, až se nakonec dostal do většiny zemí světa a dodnes významným způsobem ovlivňuje životy lidí i celých společností (ECDC, nedatováno, nestránkováno). Je jen málo oblastí lidské činnosti, kam pandemie nezasáhla a VD či výzkum (ne)gramotnosti a související aktivity tuto výjimku bohužel netvoří.

Když uvážíme, kolik se toho může během pětiletého, až desetiletého období z hlediska dat o (ne)gramotnosti změnit, nelze se divit, že mnohé organizace přicházejí s vlastními měřeními a statistikami. Budeme-li ale brát údaje ze sčítání lidu jako výchozí, opět se ukazuje, že INEA je ve svých předpokladech o snižování negramotnosti v Mexiku příliš optimistická. Na základě posledního obecného sčítání lidu realizovaného od března do června roku 2020 totiž vyplývá, že negramotných je v zemi stále 4,7 % (INEGI, 2021, s. 3). A jelikož se jedná o údaj relevantní i pro UNESCO, Mexiko na základě určených parametrů doposud nemůže být prohlášené za „teritorium bez negramotnosti“. I přesto je těžko uvěřitelné, kam se tato země za relativně krátké období dostala a čeho bylo v alfabetizačním úsilí dosaženo, podíváme-li se na fenomén negramotnosti v Mexiku z historického hlediska. O to více, když uvážíme specifické podmínky země, které alfabetizaci obyvatel dosti komplikují. Pro dokreslení obrazu o vývoji negramotnosti v Mexiku může být zajímavý následující graf vytvořený na základě dat poskytnutých institutem INEGI a znázorňující podíl negramotného obyvatelstva v Mexiku dle výsledků sčítání lidu v jednotlivých letech realizace.

Graf 1: Negramotnost v Mexiku vyjádřena procenty v letech 1895–2020 (vlastní zpracování, INEA, 2019, s. 159; INEGI, 2021, s. 3)



Při posuzování grafu je třeba brát v potaz, že v letech 1895, 1940 a 1950 měření negramotnosti zahrnovalo populaci starší šesti let, která neumí číst ani psát. V letech 1900, 1910, 1921, 1930, 1960 a 1970 se do celkového počtu negramotných započítávala populace ve věku od 10 let, a až od roku 1970 pouze osoby starší patnácti let (INEA, 2019, s. 159). Přesto však lze z grafu vypožorovat, že procentuální podíl negramotných v Mexiku má v uvedeném rozmezí let trvale klesající tendenci, ačkoli neklesá v takovém tempu, jak očekávala organizace INEA. Zejména v posledních desetiletích procenta negramotných ubývají velmi pomalu. To ale zřejmě souvisí s již zmíněnou skutečností, že většina těchto obyvatel se nachází ve venkovských oblastech, a tím pádem se hůře se vyhledává a přesvědčuje o přínosech alfabetizace, především jedná-li se o domorodé obyvatele pokročilejšího věku (Poy Solano, 2018b, nestránkováno).

Výsledky dlouholetého úsilí v boji proti negramotnosti lze považovat za přinejmenším uspokojivé, na druhou stranu je třeba, aby odpovědné instituce a orgány nepolevily v ostražitosti, a to kvůli jedné zásadní skutečnosti, která z grafu není postřehnutelná. Negramotnost se v důsledku velkého množství různých alfabetizačních aktivit sice relativně (tzn. procentuálně) snížila, v absolutním vyjádření (tedy počtem negramotných obyvatel) ale po celou dobu měření klesá velmi pomalu. Mexická populace má dlouhodobě vzrůstající tendenci, a přestože procento negramotných rok od roku klesá, reálný počet negramotných se snižuje jen v určitých obdobích. V minulém století se celkový počet negramotných (až na

ojedinělé výkyvy) snižoval kontinuálně, ale mezi lety 2000–2010 se dokonce zvyšoval a v současné době se snižuje jen pozvolna (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 6; Núñez Barboza, 2005b, s. 61; Rojas, 2014, nestránkováno). „*Je zřejmé, že země s 12,6 miliony obyvatel (1895) není to samé, jako země se 112,3 miliony obyvatel (2010), ale je nezvratné, že za více než sto let se nám stěží podařilo snížit počet negramotných asi o 600 tisíc lidí*“ (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 6, přeloženo autorkou práce). Když k tomu přičteme skutečnost, že výše zmíněná pandemie koronaviru zapříčinila dočasné zastavení či minimálně zbrzdění vzdělávacích aktivit na poli VD (snad jen s výjimkou online kurzů), tak se Mexiko musí mít obzvlášť na pozoru. Nastalá pandemická situace, jež negativně poznamenala vzdělávání dětí i dospělých prakticky na celém světě, totiž může snadno vést k tomu, že počet negramotných Mexičanů opět poroste (OSN, 2020, nestránkováno). To pro Mexiko může do budoucna představovat značnou výzvu, skutečné dopady koronavirové krize ale prokážou až statistiky příštích let.

4 SOUČASNÁ PODOBA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU

V rámci dvou předchozích kapitol bylo možné pozorovat, jak si Mexiko v minulosti i v současnosti vcelku úspěšně osvojovalo různé alfabetizační metody a iniciativy a částečně i díky pomoci mezinárodních organizací tak postupně dosáhlo značného snížení stupně negramotnosti v zemi. Toho by však nebylo možné docílit, kdyby se jednotliví aktéři ve VD (především INEA) neopírali o legislativu upravující oblast vzdělávání, na jejímž základě stojí aktuální podoba vzdělávacích služeb pro dospělé i celý mexický vzdělávací systém (López Hernández a Martínez López, 2014, s. 18–19). V rámci této kapitoly se proto zaměřím na legislativní rámec VD a přiblížím, jakým způsobem jsou různé oblasti VD reflektovány v aktuálním systému vzdělávání. Také detailněji představím roli organizace INEA a jejího „Modelu vzdělávání pro život a práci“, který je již více než patnáct let hlavním vzdělávacím programem pro dospělé v této zemi.

4.1 Legislativní ukotvení vzdělávání dospělých

Prvním a zásadním legislativním krokem, který předznamenal dnešní podobu VD v Mexiku, bylo schválení **Politické ústavy Spojených států mexických** („Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos“) z roku 1917 (viz kap. 2.3). Ta ve svém třetím článku Mexičanům zaručuje právo na vzdělání, které musí být světské, svobodné, demokratické, národní a kvalitní. V návaznosti pak zavazuje federaci i jednotlivé státy a obce, aby poskytovaly základní, střední, vyšší střední a vyšší vzdělání (Mexiko, 1917, čl. 3). Všichni Mexičané tak na základě tohoto článku mají právo na vzdělání, ať už se jedná o děti či dospělé. V praxi bylo ale vždy upřednostňováno vzdělávání dětí a VD se řešilo po dlouhou dobu značně nesystematicky (Ramírez a Víctor Ramírez, 2010, s. 64–65). Od doby svého vzniku byla ústava mnohokrát upravována a rozšiřována až do své dnešní podoby, kdy je oproti starším verzím značný důraz kladen na demokracii, solidaritu, rovnost a respekt vůči etnojazykovým menšinám, čímž se bere v potaz zejména domorodé obyvatelstvo a jeho speciální vzdělávací potřeby (Mexiko, 1917, ve znění pozdějších předpisů, čl. 1–4). Dospělí jsou v rámci úseku věnujícímu se vzdělávání zmíněni jen okrajově, kdy jim je zaručeno právo vstoupit do vzdělávacích institucí, jež mají respektovat specifčnost těchto osob (tamtéž, čl. 3).

O mexickou ústavu se v průběhu 20. století opíraly různé návazné zákony upravující oblast vzdělávání, jejichž principy se později sjednotily a vznikl tak **Federální zákon o vzdělávání** („Ley Federal de Educación“), který vešel v platnost roku 1973 a po celou dobu své účinnosti až do roku 1993 představoval hlavní zákon o vzdělávání v Mexiku (Barba Casillas, 1994, s. 1). Ráda bych u něj zdůraznila jednu zásadní odlišnost od současně platné

legislativy týkající se povinné školní docházky. Federální zákon o vzdělávání vymezuje pouze tři stupně vzdělání v rámci národního systému vzdělávání – elementární, střední a vyšší, přičemž elementární stupeň se skládá z předškolního a primárního vzdělávání. Zatímco předškolní vzdělávání zahrnuje 2–3 roky a není povinné, primární vzdělávání čítá 6 let studia (ekvivalentní dnešní podobě) a jako jediné je tímto zákonem určeno jako povinné pro všechny obyvatele Mexika. Střední stupeň vzdělání pak zahrnuje sekundární vzdělávání (též ekvivalentní dnešní podobě) a středoškolské studium a je nepovinný, stejně jako vyšší stupeň zahrnující vysokoškolské studium (Mexiko, 1973, § 15–16). To znamená, že až do roku 1993 (kdy byl tento zákon zrušen a nahrazen současně platnou legislativou) bylo v Mexiku povinných pouze šest let studia v rámci primárního vzdělávání.

Nedlouho po Federálním zákonu o vzdělávání vešel v platnost také **Národní zákon o vzdělávání dospělých** („Ley Nacional de Educación para Adultos“) z prosince roku 1975. Nejednalo se však o první zákon svého druhu, Mexiko mělo zákon upravující oblast VD již od roku 1944, přičemž původně se jednalo o Nouzový zákon, který zřídil Národní kampaň proti negramotnosti uskutečněnou v letech 1944–1946 (viz kap. 2.4). Tento zákon byl během své existence vícekrát aktualizován a byl platný až do roku 1975, kdy byl zrušen a nahrazen právě Národním zákonem o vzdělávání dospělých (ILO, nedatováno, nestránkováno). Ten měl doplňovat Federální zákon o vzdělávání, který oblast VD zcela opomíjel a uvážíme-li, že ještě v 70. letech minulého století bylo více než 40 % mexických obyvatel starších patnácti let negramotných, potřeba určité aktualizace legislativního ukotvení VD se jeví jako velmi logická (INEA, 2019, s. 159). Překvapivé však je, že na rozdíl od jiné legislativy týkající se vzdělávání, tento zákon o VD zůstal od té doby až dodnes nezměněn, je stále v platnosti a stále aktuální, což svědčí o jeho značné nadčasovosti.

Národní zákon o vzdělávání dospělých je poměrně stručný, ale jak si ukážeme v návaznosti, velice významný pro budoucí podobu VD v Mexiku. Zákon na prvním místě uvádí, že *„Základní obecné vzdělání pro dospělé je součástí národního systému vzdělávání a je určeno osobám starším patnácti let, které z různých důvodů nestudovaly nebo nedokončily své studium v rámci primárního nebo sekundárního vzdělávání“* (Mexiko, 1975, § 2, přeloženo autorkou práce). VD je zároveň *„...formou mimoškolského vzdělávání, která je založena na samostudiu a sociální solidaritě jakožto hlavních prostředcích pro osvojení si, přenos a pozvednutí kultury i posílení vědomí jednoty mezi různými sektory populace“* (tamtéž, přeloženo autorkou práce). To znamená, že zatímco primární a sekundární vzdělávání pro děti a mládež je rozdělené do dvou různých stupňů vzdělání (elementární a střední), mimoškolské

vzdělávání pro dospělé chápe oba tyto stupně jako součást „základního obecného vzdělání pro dospělé“ („educación general básica para adultos“).

Cíle VD jsou vyzdvíženy v rámci čtvrtého paragrafu (Mexiko, 1975, § 4) a lze je shrnout následovně:

- Zajistit, aby všichni občané měli možnost dosáhnout alespoň takové úrovně znalostí a dovedností, která odpovídá základnímu obecnému vzdělání (primární a sekundární vzdělávání).
- Podporovat kontinuitu ve vzdělávání prostřednictvím realizace různých studií a činností zaměřených na odbornou přípravu.
- Podporovat samostudium a rozvíjet fyzické a intelektové dovednosti vzdělávaných, stejně jako jejich schopnost kritiky a reflexe.
- Navýšit kulturní úroveň marginalizované populace, aby se mohla podílet na společném rozvoji.
- Podporovat povědomí o sociální solidaritě a prostřednictvím vzdělávání zlepšovat rodinný, pracovní a společenský život.

Aby mohlo být uvedených cílů dosaženo, federální výkonná moc měla za úkol vydat potřebná nařízení, která by zavázala jednotlivé státy a obce poskytovat vzdělávací služby pro dospělé na základě tohoto zákona (tamtéž, § 5). Zároveň platí, že na aktivitách podporujících VD se může podílet kdokoli a je to považováno za odpovědný příspěvek vedoucí ke zvyšování kulturní, sociální a ekonomické úrovně země (tamtéž, § 3). Dále bych ráda vyzdvihla paragrafy 11–20, které pojednávají o způsobu výuky, roli poradců ve vzdělávání a o certifikaci výsledků vzdělávání. Studenti si své studium mohou organizovat individuálně, nebo v rámci studijních kroužků a pokračovat dle své kapacity a časových možností. Během studia jim má být k dispozici poradce, jehož hlavní rolí je účastníkům vzdělávání pomáhat a podporovat jejich zájem o studium, organizovat a vést studijní kroužky a v neposlední řadě věnovat zvýšenou pozornost negramotným osobám. Organizace VD dle tohoto zákona spadá do kompetencí SEP (Sekretariátu veřejného vzdělávání, viz kap. 2.4 a 2.5), který má navíc pravomoc prostřednictvím zkoušek ověřovat a certifikovat znalosti a dovednosti, jež si studenti osvojí (tamtéž, § 11–20).

Národní zákon o vzdělávání dospělých lze považovat za vůbec nejdůležitější legislativní krok pro rozvoj vzdělávacích služeb pro dospělé v Mexiku. Zásadní byl i pro vznik organizace INEA, jejíž cíle i způsob organizace výuky pro dospělé z tohoto zákona vycházejí (Vargas,

2017, s. 12). Také je zde patrná návaznost na myšlenky Paula Freireho, vyjádřena např. rolí poradců ve vzdělávání a organizací výuky prostřednictvím studijních kroužků či důrazem na kulturní aspekt vzdělávání s cílem rozvíjet schopnost kritiky a reflexe. Důraz je kladen též na prvek solidarity, což je svým způsobem výsledek smísení a aktualizace dřívějších zkušeností se VD, které byly postaveny do značné míry právě na solidaritě a dobrovolnické práci (Larentes da Silva, 2017, s. 180). Za hlavní přínos zákona nicméně lze považovat to, že usnadňuje uznávání výsledků vzdělávání získaných neformální cestou bez nutnosti podřizovat se tradičním systémům vzdělávání a přináší tak rovnost příležitostí pro populaci starší 15 let, jež se z různých příčin nemohla účastnit výuky v rámci formálního vzdělávání (Vargas, 2017, s. 12).

Nejaktuálnějším zákonem, který do určité míry také upravuje oblast VD, je **Obecný zákon o vzdělávání** („Ley General de Educación“), který vstoupil v platnost roku 1993 a nahradil tak původní Federální zákon o vzdělávání. Obecný zákon o vzdělávání je v souladu s aktuální podobou mexické ústavy (navazuje na ni a rozpracovává některé její principy uvedené v třetím článku), během své působnosti byl několikrát novelizován a v současnosti představuje nejdůležitější zákon upravující vzdělávání v Mexiku (IBE, 2010, nestránkováno). V úvodních paragrafech se uvádí, že všichni obyvatelé země mají rovné příležitosti v přístupu k národnímu systému vzdělávání a že vzdělávání je hlavním prostředkem pro osvojení si, přenos a obohacení kultury, což přispívá k individuálnímu rozvoji občanů i společenské transformaci. Zavazuje stát k povinnosti poskytovat kvalitní vzdělávací služby, ke kterým by měli mít přístup všichni občané. Velice zásadní je čtvrtý paragraf, který stanovuje, že všichni obyvatelé země mají povinnost se účastnit nejen primárního, ale také sekundárního vzdělávání (Mexiko, 1993, ve znění pozdějších předpisů, § 2–4). Tímto paragrafem Obecný zákon o vzdělávání roku 1993 určil všem občanům povinnost dalších tří let studia v rámci sekundárního vzdělávání, čímž zároveň nepřímo uvrhl značnou část dospělých obyvatel Mexika do stavu vzdělanostní zaostalosti. Ta se náhle týkala všech, kteří neměli dokončené oba stupně nově ustanoveného „povinného základního vzdělání“ („educación obligatoria básica“), jež od té doby čítá devět let studia a zahrnuje nejen primární, ale také sekundární vzdělávání. Na rozdíl od předchozího zákona se zároveň myslí více na domorodé obyvatele, jimž se stát zavázal zajistit povinné vzdělávání jak ve španělštině, tak v jejich vlastním jazyce, aby se respektovala jazyková pluralita země (tamtéž, § 7).

Několik dalších paragrafů pojednává o podobě národního vzdělávacího systému, ten však bude předmětem až následující podkapitoly. Dospělým jsou věnovány paragrafy 43–45,

kteře jsou určitou aktualizací a zároveň rozšířením Národního zákona o vzdělávání dospělých, a proto zmíním jen nejdůležitější změny. Paragraf 43 uvádí, že VD je uskutečňováno prostřednictvím služeb alfabetyzace, primárního a sekundárního vzdělávání a také prostřednictvím vzdělávání pro práci, přičemž veškeré tyto vzdělávací služby se opírají o sociální participaci a solidaritu. Uznávání výsledků výše uvedeného vzdělávání má stále na starosti SEP, ale ve spolupráci s dalšími zodpovědnými federálními orgány, kdy v tomto případě se jedná v první řadě o organizaci INEA, která pod SEP spadá. Blíže vysvětleno je zde vzdělávání pro práci, jehož cílem je rozvoj znalostí a dovedností, které příjemci prostřednictvím kvalifikovaného povolání umožní vykonávat produktivní činnost požadovanou na trhu práce. Toto vzdělávání se realizuje zpravidla ve formě tzv. školení pro práci, které popíšu v rámci další podkapitoly. Opomenuti nejsou ani lidé se zdravotním hendikepem, pro něž má být vzdělávání uzpůsobeno, aby odpovídalo jejich speciálním potřebám (Mexiko, 1993, ve znění pozdějších předpisů, § 43–45). Mnoho nového v oblasti VD oproti dřívější legislativě tento zákon nepřináší, spíše jen rozpracovává, specifikuje a aktualizuje některé části, což je ovšem také velmi důležité. Vyzdvihla bych, že alfabetyzace se díky tomuto zákonu oddělila od primárního vzdělávání a tvoří samostatnou skupinu vzdělávacích aktivit, které tak mohly získat na kvalitě a propracovanosti (Ramírez a Víctor Ramírez, 2010, s. 70–71). Za velice přínosnou lze považovat také oblast vzdělávání pro práci, jež by měla zajistit, aby Mexičané své vzděláváním nabyté znalosti a dovednosti dokázali využít v praxi.

Jednotlivé výše prezentované zákony jsou do značné míry odrazem kulturní diverzity a specifík Mexika jako země. Je nesporné, že vzdělávání obyvatel (ať už dětí, mládeže či dospělých) je pro tuto zemi prioritou a má silnou oporu v legislativě. Ačkoli se zákony upravující tuto oblast v průběhu minulého i tohoto století vcelku výrazně měnily, jedno zůstalo již od vydání mexické ústavy roku 1917 neměnné, a sice že veškeré vzdělávání poskytované státem je zdarma a přístupné pro všechny občany země s důrazem na solidaritu, sociální inkluzi a kulturní přínos.

4.2 Vzdělávání dospělých v rámci mexického vzdělávacího systému

Současný systém vzdělávání v Mexiku se začal konsolidovat již počátkem 20. století po skončení Mexické revoluce, kdy právo na vzdělání bylo garantováno mexickou ústavou z roku 1917. Od té doby se mnohokrát aktualizoval až do současné podoby, kterou představím v souvislosti s tím, jakou pozici v něm zaujímá VD (Vargas, 2017, s. 11–12). Postupně se ustálil název „**národní vzdělávací systém**“, který je v mnoha zdrojích odkazován pod

iniciálovou zkratkou **SEN** dle „sistema educativo nacional“ (např. INEE, 2019, s. 12; Pacheco et al., 2018, s. 16) a dále o něm tedy budu pojednávat též s užitím této zkratky.

Podobu SEN řeší paragrafy 37–46 Obecného zákona o vzdělávání, což zahrnuje i oblast týkající se VD, které je jeho nedílnou součástí, ačkoli (jak ukáží dále) stojí poněkud stranou. SEN lze dle jednotlivých typů vzdělávání nejjednodušším způsobem rozdělit na základní vzdělávání („educación básica“), vyšší střední vzdělávání („educación básica superior“) a vyšší vzdělávání („educación superior“). Vzdělávání v rámci SEN se může organizovat různými způsoby buď jako školské („escolar“), mimoškolské („extraescolar“), nebo jako smíšené („mixto“). Mimoškolské vzdělávání je typické zejména pro VD, jež probíhá prostřednictvím programů určených pro tuto část populace (Mexiko, 1993, ve znění pozdějších předpisů, § 37–46; Pacheco et al., 2018, s. 16–17). Pro všechny typy vzdělávání zároveň platí, že by měly být poskytovány s respektem ke kulturním odlišnostem a nabízet tak interkulturní vzdělávání přívětivé vůči domorodým obyvatelům (INEE, 2019, s. 109; Mexiko, 1993, ve znění pozdějších předpisů, § 38).

Každý z typů vzdělávání zahrnuje i několik úrovní, přičemž pro základní vzdělávání to je předškolní vzdělávání, primární vzdělávání a sekundární vzdělávání. **Předškolní vzdělávání** („educación preescolar“) je určeno pro děti ve věku 3–5 let a od školního cyklu v letech 2004/2005 je povinné a společně s primárním a sekundárním vzděláváním tak tvoří povinnou školní docházku (Ordorika a Rodríguez Gómez, 2010, s. 210–211; Pérez Martínez, 2010, s. 14). **Primární vzdělávání** („educación primaria“) je určené pro děti ve věku 6–12 let, zahrnuje šest let studia a je členěno do šesti stupňů odpovídajícím jednotlivým rokem studia. Zbývá **sekundární vzdělávání** („educación secundaria“), které se týká dětí ve věku 12–15 let a má tříletou délku, jež odpovídá dělení do tří stupňů studia. Veškeré toto vzdělávání probíhá zpravidla prezenčně ve školských zařízeních a jednotlivé úrovně na sebe navazují, takže není možné některou z nich přeskocit (Ordorika a Rodríguez Gómez, 2010, s. 211; Pacheco et al., 2018, s. 18–21).

Následuje vyšší střední vzdělávání, které je variantou našeho středoškolského vzdělávání a zpravidla trvá 2–3 roky, v některých případech i 4 roky. Mezi základní úrovně vyššího středního vzdělávání řadíme **obecné maturitní vzdělávání** („bachillerato general“), **technologické maturitní vzdělávání** („bachillerato tecnológico“) a úroveň **technický odborník** („profesional técnico“), která není zakončena maturitní zkouškou, a tudíž na ni nelze navázat studiem na vysoké škole (Ordorika a Rodríguez Gómez, 2010, s. 211; Pacheco et al., 2018, s. 21–22). Než však studenti mohou vyšší střední vzdělávání započít, musí splnit ještě

tzv. „**školení pro práci**“ („capacitación para el trabajo“), které není součástí základního vzdělávání, ani vyššího středního vzdělávání, ale je potřeba jej splnit někdy v průběhu sekundárního vzdělávání, případně těsně po jeho dokončení. Vždy ale po ukončení primárního vzdělávání a před započítáním vyššího středního vzdělávání. Jedná se o kurz v délce 100–450 hodin (3–5 měsíců), jehož cílem je připravit žáky na budoucí povolání a v závislosti na zvoleném typu školení tak rozvíjet jejich znalosti a dovednosti v odvětví průmyslu, zemědělství, obchodu, anebo v sektoru služeb (Educaonline, nedatováno, nestránkováno).

Posledním typem je vyšší vzdělávání, které odpovídá vysokoškolskému vzdělávání a též počítá s několika úrovněmi. Nejdříve je třeba absolvovat **bakalářské studium** („licenciatura“), které má standardně čtyřletou délku a zahrnuje mnoho oborů dle zájmu a profesní orientace studenta. Další úrovně vzdělávání jsou už považovány za postgraduální studium a řadí se tam tzv. **speciální studium** („especialización“) a **magisterské studium** („maestría“), obojí ve standardní délce 1–2 roky. Speciální studium je zpravidla méně náročné a díky flexibilnímu rozvrhu jej lze realizovat souběžně s pracovní činností. Magisterské studium je oproti tomu o něco delší a komplexnější, realizuje se převážně prezenčně, získaný titul má větší váhu a lze na něj navázat doktorátem. **Doktorské studium** („doctorado“) je poslední a nejvyšší úroveň mexického vzdělávacího systému a má přibližně čtyřletou délku (Pacheco et al., 2018, s. 22–24; Universia, 2019, nestránkováno).

Vzdělávání v rámci SEN zahrnuje také několik vzdělávacích možností:

- a) **Počáteční vzdělávání** („educación inicial“), které je určené pro děti ve věku 0–3 let, není povinné a je možné jej realizovat ještě před započítáním předškolního vzdělávání.
- b) **Speciální vzdělávání**, které je určené pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, zpravidla pro lidi s nějakým zdravotním znevýhodněním či postižením. Tato vzdělávací možnost by měla být přítomná ve všech uvedených úrovních vzdělávání.
- c) **Vzdělávání pro dospělé**, které členíme na alfabetizaci, primární a sekundární vzdělávání, jehož součástí bývá upravená verze školení pro práci (Mexiko, 1993, ve znění pozdějších předpisů, § 39–43; Pacheco et al., 2018, s. 25–26).

Tyto vzdělávací možnosti jsou do určité míry brány jako kompenzační, případně doplňkové (v případě počátečního vzdělávání), což pro VD znamená, že přestože je legislativou zahrnuto v mexickém vzdělávacím systému jako určitá „vzdělávací možnost“, zpravidla je považováno za neformální a mimoškolské (Marúm Espinosa a Reynoso Cantú, 2014, s. 143) a v tradičních

schématech znázorňujících SEN proto nebývá reflektováno (viz např. Pacheco et al., 2018, s. 18; SEP, 2015, nestránkováno). A to i přesto, že může být certifikováno a vést tak k dosažení určitého stupně vzdělání. Realizuje se však vně školských zařízení v komunitních centrech k tomu určených a je organizováno značně odlišně od tradičního školského vzdělávání.

Ačkoli v Mexiku v minulosti existovali různí vládní i nevládní aktéři poskytující VD, v současnosti je drtivá většina vzdělávacích aktivit zaměřených na dospělou populaci zastřešena vládní organizací INEA spadající pod SEP a činnost dalších aktérů tak lze považovat spíše za podpůrnou a informační (García Malpica, 2016, s. 11–12). VD se tak uskutečňuje prostřednictvím edukačního modelu **MEVyT**, který vytvořila a dodnes má na starosti právě INEA. Jedná se o jediný oficiální vzdělávací model/program pro dospělé, který byl okrajově zmíněn již v rámci 3. kapitoly, na tomto místě jej však představím detailněji. MEVyT, tedy „Model vzdělávání pro život a práci“, byl plnohodnotně spuštěn roku 2005 a od té doby představuje hlavní vzdělávací program pro dospělou populaci v Mexiku (UIL, 2015, nestránkováno). Během let jeho fungování se postupně rozšiřuje, zdokonaluje a dostalo se mu i mezinárodního uznání (UNESCO, 2011, s. 5). Hlavním cílem programu MEVyT je poskytovat příležitost ke vzdělávání lidem starším patnácti let, kteří jsou z jakéhokoliv důvodu negramotní, neúčastnili se školní docházky či nedokončili základní vzdělání. Poskytuje tak těmto lidem druhou vzdělávací šanci, přičemž plně respektuje jejich dříve získané znalosti a dovednosti či dosaženou úroveň vzdělání. Jednotlivé úrovně programu MEVyT na sebe plynule navazují a jejich úspěšné zakončení je certifikováno a může tak být ekvivalentní až dokončenému sekundárnímu vzdělávání. Model je od počátku svého vzniku otevřený, flexibilní a inovativní. Obsah výuky je rozdělen do různých modulů, které jsou strukturovány na základě cílové skupiny a úrovně obtížnosti (IDEA, nedatováno, nestránkováno). Dle cílové skupiny v současnosti existují čtyři základní modulová zaměření:

1. „**MEVyT Hispanohablante**“ zaměřený na španělsky hovořící cílovou skupinu, která je v rámci celého programu největší, a proto i modulů je pro tuto skupinu nejvíce.
2. „**MEVyT Indígena Bilingüe**“ zaměřený na domorodé obyvatelstvo hovořící některým z indiánských jazyků. Dostupné moduly plně respektují jazykové odlišnosti, sociokulturní kontext i vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Výuka španělštiny se v tomto případě odvíjí od jazykových dovedností studentů a buď je koncipována jako výuka cizího jazyka (nemá-li student se španělštinou dostatečnou

předchozí zkušenost), nebo navazuje na již získané znalosti španělského jazyka (pro studenty s dobrou znalostí španělštiny).

3. „**MEVyT en Braille**“ zaměřený na osoby se zrakovým postižením, pro něž jsou uzpůsobené prostory, metody výuky i výukové materiály, jež jsou poskytovány v Braillově písmu.
4. „**MEVyT 10–14**“, který byl k původním třem modulům doplněn až později a trochu vybočuje, protože se zaměřuje na děti ve věku 10–14 let, kteří z různých důvodů nemohou docházet do školy a je jim tak poskytována alternativní výuka (IDEA, nedatováno, nestránkováno).

Každé zaměření má tři úrovně obtížnosti – počáteční pro negramotné účastníky vzdělávání, střední pro studenty s nedokončeným primárním vzděláváním, a nakonec pokročilou úroveň pro studenty s nedokončeným sekundárním vzděláváním. Moduly pro negramotné studenty jsou celkem tři a poskytují zcela základní znalosti nezbytné pro další úrovně obtížnosti v rámci programu MEVyT. Do povědomí veřejnosti se dostal zejména první a nejzákladnější z modulů nesoucí název „La Palabra“, tedy „Slovo“. Návazné úrovně obtížnosti se skládají již z podstatně více modulů, které jsou rozdělené do dvou skupin, a sice na základní moduly („módulos básicos“) a rozšířené moduly („módulos diversificados“). Zatímco základní moduly musí být absolvovány všechny, aby studenti mohli zvolený kurz (resp. modulové zaměření) úspěšně dokončit, rozšířené moduly jsou povinně volitelné a je třeba jich absolvovat jen několik. Zároveň jich je větší množství, aby si každý student mohl zvolit vyhovující zaměření, které pokud možno co nejlépe odpovídá jeho preferencím a zájmu. Zpravidla ještě před započítím rozšířených modulů se plní školení pro práci, které bývá značně flexibilní, aby bylo v souladu s časovými možnostmi dospělé populace a navazovalo na již získané zkušenosti. Rozšířené moduly pak zahrnují témata týkající se např. aktivního občanství, rodičovství, podnikání, života ve vězení, používání počítače, zdraví a sexuality, migrace, životního prostředí ad. (IDEA, nedatováno, nestránkováno; UIL, 2015, nestránkováno). Za zmínku určitě stojí, že regionálně existují také modulová zaměření pro seniory a na popularitě získává též „**MEVyT en Línea**“, který nabízí jednotlivá modulová zaměření online a zpřístupňuje tak alternativu tohoto modulového vzdělávání ve formě vzdělávání na dálku pro lidi, kteří nemohou či nechtějí docházet do center k tomu určených (INEA, nedatováno, nestránkováno). Pro snadnější pochopení, jak jsou jednotlivé moduly organizovány, poslouží následující schéma, které vyobrazuje zjednodušenou a přeloženou verzi kurikulárního schématu „MEVyT Hispanohablante“ z roku 2017 tak, jak jej prezentuje INEA (INEA, 2017, nestránkováno).

Obrázek 1: Kurikulární schéma „MEVyT Hispanohablante“ (převzato a upraveno dle INEA, 2017, nestránkováno)

R O Z Š Í Ř E N É M O D U L Y		24 ROZŠÍŘENÝCH MODULŮ ROZČLENĚNÝCH DO 4 TEMATICKÝCH OKRUHŮ (KULTURA A OBČANSTVÍ, ZDRAVÍ A PROSTŘEDÍ, MLÁDEŽ, RODINA)	14 ROZŠÍŘENÝCH MODULŮ ROZČLENĚNÝCH DO 3 TEMATICKÝCH OKRUHŮ (PRÁCE, INFORMAČNÍ TECHNOLOGIE, REGIONÁLNÍ MODULY)	R O Z Š Í Ř E N É M O D U L Y
Z Á K L. M O D U L Y	3 ZÁKLADNÍ MODULY	7 ZÁKLADNÍCH MODULŮ	8 ZÁKLADNÍCH MODULŮ	Z Á K L. M O D U L Y
POČÁTEČNÍ ÚROVEŇ		STŘEDNÍ ÚROVEŇ	POKROČILÁ ÚROVEŇ	
PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ			SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	

Program MEVyT představuje snad vůbec neúspěšnější a zároveň nejzáslužnější činnost organizace INEA. Vyzdvihnout lze zejména propracovaný systém modulů, které na sebe vzájemně logicky navazují a umožňují mládeži a dospělým dostat se z negramotnosti a postupovat až k ukončení základního vzdělávání. Nespornou výhodou pak je, že výsledky vzdělávání v rámci tohoto programu jsou prostřednictvím organizace INEA certifikovány, čímž se stávají rovnocenné ukončenému základnímu vzdělávání v rámci škol (García Malpica, 2016, s. 46). Uznávané jsou též jakékoliv jiné relevantní znalosti a dovednosti získané formální, neformální i informální cestou v průběhu osobního a pracovního života. Pro tyto účely INEA vytvořila vlastní certifikační program, tzv. PEC („Programa Especial de Certificación“), který přínos a kvalitu programu MEVyT posouvá na ještě vyšší úroveň (INEA, 2016, nestránkováno).

4.3 Funkce a postavení vládní organizace INEA („Instituto Nacional para la Educación de los Adultos“)

Vládní organizace INEA („Instituto Nacional para la Educación de los Adultos“), jejíž název můžeme přeložit jako Národní institut pro vzdělávání dospělých, byla v předchozích kapitolách zmíněna a odkazována již mnohokrát. Pojednávала jsem o jejích zásluhách, spolupráci s organizací UNESCO, jejím dalekosáhlém významu, a nakonec i o výjimečně úspěšném programu pro vzdělávání dospělých MEVyT. Činnost této organizace na poli VD v Mexiku je od počátku jejího vzniku až do současnosti opravdu velice přínosná a zajímavá (viz např. Gobierno de México, 2012, nestránkováno; UIL, 2019, s. 114) a organizace samotná si tak zaslouží bližší přiblížení. Na tomto místě bych proto ráda dokreslila obraz o organizaci INEA – přiblížila, jakým způsobem funguje a jaké jsou její cíle i okolnosti vzniku.

Organizace INEA vznikla v reakci na dlouhodobou potřebu instituce, jež by zaštiťovala oblast VD, kterou měl do doby jejího vzniku cele na starosti SEP. V porevolučním Mexiku bylo enormní množství negramotných a vzdělanostně zaostalých lidí, což se země pokoušela řešit pomocí série alfabetizačních kampaní a později se do alfabetizačního úsilí vložilo i UNESCO. V 50. a 60 letech 20. století vznikala různá vzdělávací centra zaměřená na mimoškolské vzdělávání, až se roku 1968 vytvořily tzv. Centra vzdělávání dospělých („Centros de Educación para Adultos“) a roku 1970 se zřídil Sekretariát mimoškolského vzdělávání („Secretaría de Educación Extraescolar“), který měl pravomoc certifikovat výsledky VD v rámci těchto center. Ta poskytovala pro dospělou populaci nejprve pouze primární vzdělávání a od roku 1973 i sekundární vzdělávání. Všechny tyto události vedly k pozdějšímu schválení Národního zákona o vzdělávání dospělých roku 1975, a nakonec ke vzniku samotné organizace INEA roku 1981 (Vargas, 2017, s. 11–12).

Organizace vznikla na základě prezidentského dekretu publikovaného 31. srpna 1981 a jejím počátečním a dodnes hlavním cílem je boj s negramotností a vzdělanostní zaostalostí prostřednictvím uspokojování základních vzdělávacích potřeb dospělých (tj. starších patnácti let) obyvatel země (Núñez Barboza, 2005a, s. 25–26). INEA se tím ustanovila oficiální organizací zastřešující VD, konkrétně alfabetizaci, primární a sekundární vzdělávání, jejichž součástí se později díky programu MEVyT stalo také vzdělávání pro život a práci (EDOMÉX, 2019, nestránkováno). Funkčně INEA spadá pod SEP, ale disponuje celkem pouze 1 % z jeho celkového rozpočtu (Torres, 2009, s. 21). Jejím posláním je být veřejnou institucí, která reguluje, podporuje, rozvíjí a poskytuje služby alfabetizace a základního vzdělávání, aby mládež a dospělí měli možnost zvyšovat své dovednosti, zlepšovat kvalitu svého života

a přispívat k budování spravedlivější společnosti bez sociálních nerovností. S tím souvisí i vize této organizace, kdy INEA usiluje o to, aby její služby byly poskytovány kvalitně a spravedlivě a aby byly založené na institucionální koordinaci a sociální solidaritě. To vše se zaměřením se na udržení míry negramotnosti pod mezinárodně uznávanou úrovní (tj. 4 %) a na snižování vzdělanostní zaostalosti (INEA, nedatováno, nestránkováno). V praxi to znamená, že se INEA zavazuje navrhovat a rozvíjet vzdělávací modely a programy, aplikovat systémy hodnocení, akreditovat a certifikovat základní VD, vytvářet a šířit didaktické materiály a také realizovat výzkumy v dané oblasti (Núñez Barboza, 2005a, s. 78). Zároveň ale platí, že účast na vzdělávacích aktivitách pro dospělé je zcela dobrovolná, a to i přes skutečnost, že mít dokončené základní vzdělání je v Mexiku povinné.

Působnost organizace INEA je decentralizovaná, což znamená, že vystupuje jako technický, řídicí a regulační orgán, samotné vzdělávání je ale zpravidla realizováno prostřednictvím tzv. **Státních institutů pro vzdělávání dospělých** („Institutos Estatales de Educación para Adultos“) známými pod zkratkou **IEEA**. Ty vznikaly až od roku 1999 za účelem větší decentralizace vzdělávacích služeb pro dospělé, což mělo zajistit flexibilitu při jejich poskytování. Instituty IEEA vznikaly na úrovni jednotlivých států země na základě dohody, kterou s každým z příslušných států INEA podepsala. V současné době má INEA dohodu s 27 státy z celkových 32 a každý z těchto států má tedy vlastní institut IEEA, který realizuje vzdělávací programy pro dospělé v daném státě a organizaci INEA pak posílá čtvrtletní zprávy o plnění rozpočtu a také o tom, jak jsou naplňovány cíle ve VD. Ve státech, kde dohoda podepsaná není, vzdělávací služby nadále poskytuje samotná INEA. Těmito specializovanými instituty však decentralizace nekončí, INEA totiž operuje nejen na národní a státní, ale i lokální úrovni (Torres, 2009, s. 21; Frausto Martín del Campo, 2017, s. 18-19). Z toho důvodu jsou v každém ze států zřizovány tzv. „**plazas comunitarias**“, tedy určitá komunitní centra přinášející fyzický prostor s učebním materiálem, kde se studenti mohou scházet a za pomoci poradců ve vzdělávání se účastnit vzdělávacích aktivit v rámci programu MEVyT. Tato centra se nacházejí na strategických místech země, aby k nim měl přístup co největší počet Mexičanů, a každé z nich disponuje třemi důležitými místnostmi:

- a) **Místností pro osobní výuku** („sala de educación presencial“), kde jsou k dispozici pracovní stoly, židle, tabule a podpůrné materiály, jako např. knihy, učebnice a časopisy.
- b) **Počítačovou místností**, kde se nachází počítače vybavené připojením k internetu s přístupem k různým informacím, podpůrným materiálům, digitálním knihovnám,

vzdělávacím institucím či webům a především k online vzdělávacím kurzům „MeVyT en Línea“.

- c) Audiovizuální místností**, kde jsou k dispozici audio a video přehrávače, televize a videorekordéry, společně s různými CD, DVD a videokazetami za účelem stimulovat účastníky vzdělávání a motivovat je prostřednictvím audiovizuálních zdrojů (IDEA, nedatováno, nestránkováno; INEEA, nedatováno, nestránkováno).

To vše je zapsaným studentům poskytováno zdarma s cílem napomoci jim se učit, rozvíjet a certifikovat své znalosti (Guadarrama a Sánchez, 2018, s. 5). V centrech (nikoli však pouze tam) se organizují také **studijní kroužky** („círculos de estudios“), kde se scházejí skupiny studentů, aby za vedení poradce ve vzdělávání mohli sdílet a diskutovat své pokroky, pochybnosti i problémy týkající se vzdělávání (INEEA, nedatováno, nestránkováno). Samotní **poradci ve vzdělávání** (tzv. „asesores“) pak v celém vzdělávacím procesu zastávají velmi zásadní roli. Jedná se o dobrovolníky z řad veřejnosti, kteří studentům při výuce pomáhají, motivují je a zároveň výuku vedou a usměrňují. Svoji činností podporují vzdělávací služby poskytované organizací INEA, respektive jednotlivými instituty IEEA, přičemž jejich role při výuce je hlavně podpůrná a facilitační. Poradcem se může stát prakticky kdokoliv, stačí jen absolvovat krátký základní kurz, a ačkoli je za tuto práci poskytována finanční odměna, zdůrazňován je solidární význam pro mexickou společnost. Zapojeni jsou také tzv. **techničtí vzdělavatelé** („técnicos docentes“), což jsou vyškolení odborníci ve vzdělávání, kteří mají na starosti plánování, organizaci, koordinaci, implementaci, propagaci, dohled a monitorování vzdělávacích služeb nabízených INEA a IEEA v regionálních oblastech, kde působí (INEA, nedatováno, nestránkováno).

Do procesu VD v rámci programu MEVyT se v Mexiku každoročně zapojuje na 80 000 poradců ve vzdělávání, 5 000 technických vzdělavatelů a značně vysoké je také množství komunitních center, kterých v roce 2019 fungovalo více než 2 600. Také popularita vzdělávacích služeb realizovaných instituty IEEA je od zavedení modelu MEVyT stabilně poměrně vysoká, o čemž svědčí skutečnost, že každoročně se do některého z poskytovaných kurzů zapíše přibližně 1 200 000 studentů. Výraznější pokles je možné zaznamenat až u roku 2020, což lze s největší pravděpodobností připsat na vrub pandemii koronaviru (INEA, nedatováno, nestránkováno; García Malpica, 2016, s. 14). Nutno však přiznat, že počty úspěšných studentů, tedy těch, kteří některý z programů úspěšně dokončili, jsou výrazně nižší a mnohdy nedosahují ani poloviny celkově zapsaných. I přes jisté nedostatky, na kterých je třeba stále pracovat, se ale jedná o nejvýznamnější organizaci svého druhu v Mexiku. Nejenom

s ohledem na to, co INEA za dobu své působnosti dokázala, ale také s ohledem na lidské a finanční zdroje s kterými počítá, stejně jako na množství lidí, kterým poskytuje vzdělávací služby (Núñez Barboza, 2005a, s. 19).

5 AKTUÁLNÍ TÉMATA, PROBLÉMY A VÝZVY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU

Mexiko je zemí, kde bylo v oblasti VD a zejména v boji proti negramotnosti historicky i v současnosti dosaženo značných pokroků, přesto je ale stále na čem pracovat a co rozvíjet. Ačkoliv je organizace INEA mezinárodně uznávána, na národní úrovni čelí také kritice (Poy Solano, 2018b, nestránkováno). Přestože procento negramotných v zemi vytrvale klesá, dle mnohých odborníků i laické veřejnosti klesá příliš pomalu (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 6; Salinas Maldonado, 2020, nestránkováno). Zároveň platí, že negramotnost ve svém absolutním významu (jako neschopnost číst a psát) v dnešním Mexiku už zdaleka nepředstavuje hlavní a jediný problém ve VD, s kterým se Mexičané musí potýkat. Naopak, stále častěji je poukazováno na skutečnost, že zájem o problematiku negramotnosti je až přehnaný. S technologickým pokrokem, globalizací a neustálým vývojem společností totiž vyvstávají další témata a problémy, jež je třeba řešit, aby Mexiko bylo schopné pozdvihnout úroveň vzdělávání v zemi a mohlo tak v tomto ohledu konkurovat vyspělejšími státy světa (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 27; Torres, 2009, s. 29). Předmětem této kapitoly proto nebude již absolutní negramotnost, ale jiné významné a aktuální problémy ve VD, kterým Mexiko čelí, témata, které je třeba řešit a také výzvy, na které by se země měla připravit a jimiž by se měla zabývat.

5.1 Vzdělanostní zaostalost

Velice aktuální problém a zároveň určitou výzvu pro Mexičany jednoznačně představuje vzdělanostní zaostalost obyvatel. Opomineme-li extrémní vzdělanostní zaostalost čili negramotnost, kterou jsem velmi podrobně rozebírala v předchozích kapitolách, velkým problémem je také nedokončování primárního (vysoká vzdělanostní zaostalost) a sekundárního (střední a nízká vzdělanostní zaostalost) vzdělávání (Núñez Barboza, 2005b, s. 32, viz kap. 3.3). Přestože boj se vzdělanostní zaostalostí byl součástí agendy organizace INEA již od jejího založení, dlouhou dobu byla pozornost této organizace upřena spíše na snižování negramotnosti v zemi. Téma vzdělanostní zaostalosti se začalo více řešit až od roku 1993, kdy se sekundární vzdělávání ustanovilo jako povinné pro všechny občany země a celková doba povinného základního vzdělávání se tak prodloužila z šesti na devět let (Núñez Barboza, 2005b, s. 30–31). Vzdělanostně zaostalých dospělých pak skokově přibývalo a tato problematika se postupně dostávala do popředí zájmu, přičemž dnes je jí věnována přinejmenším stejná pozornost jako negramotnosti (Vargas, 2019, nestránkováno). Navíc se ukazuje, že ačkoliv se procento negramotných obyvatel již podařilo snížit k 4 %, pouhé naučení se gramotnosti nestačí, ale je

potřeba delšího ukotvení znalostí a dovedností. K tomu by měly nejlepším způsobem napomoci právě kurzy zaměřené na boj proti vzdělanostní zaostalosti a vedoucí k získání některého ze stupňů základního vzdělání (Kalman et al., 2018, s. 14).

K roku 2019 INEA evidovala 8,9 milionů obyvatel starších 15 let, kteří nedokončili primární vzdělávání, což odpovídá 9,5 % obyvatel z dané věkové skupiny. Nejhuře jsou na tom státy Veracruz s 15 %, Michoacán s 14,6 %, a Oaxaca s 14,3 % dospělých obyvatel s nedokončeným primárním vzděláváním. Není žádným překvapením, že poslední příčky obsazují ty samé státy, které mají zároveň nejvyšší počty nigramotných obyvatel. Naopak nejlépe si vede stát Coahuila se 4,2 %, dále hlavní město Ciudad de México se 4,9 % a stát Nuevo León s 5,6 % obyvatel trpících vysokou vzdělanostní zaostalostí (Arellano, 2020a, nestránkováno). Obyvatel s nezapočatým či nedokončeným sekundárním vzděláváním ke stejnému roku dle této organizace pak bylo 16 milionů, tedy cifra odpovídající 17,1 % z celkových 93,3 milionů obyvatel Mexika starších patnácti let. Celkový počet vzdělanostně zaostalých obyvatel (lidí trpících nigramotností nebo s nedokončeným primárním či sekundárním vzděláváním) odpovídal 28,6 milionům, což znamená, že ještě koncem roku 2019 bylo v Mexiku 30,7 % obyvatel starších patnácti let bez dokončeného povinného základního vzdělání (Arellano, 2020b, nestránkováno).

Podíváme-li se na další relevantní data k problematice vzdělanostní zaostalosti, tak k roku 2020 průměrný počet let školní docházky v Mexiku odpovídal cifře 9,7, tedy přibližně 9,7 roků studia (INEGI, 2020, nestránkováno). To odpovídá dokončenému základnímu vzdělání a započatému prvnímu ročníku středoškolského vzdělávání (respektive vyššího středního vzdělávání dle dělení SEN) za předpokladu, že student neopakoval žádný ročník. Jinými slovy, průměrný Mexičan má sotva dokončené povinné základní vzdělání, přičemž v některých státech známých pro vysokou koncentraci nigramotných obyvatel (např. Chiapas, Oaxaca a Guerrero) nedosahuje ani toho – průměrná školní docházka tam osciluje mezi 7,8–8,4 roky studia. Relativně nedávno dokonce ani celostátní průměr nedosahoval dokončeného základního vzdělání, protože jak vyplývá z dřívějšího sčítání lidu, v roce 2010 průměrný počet let školní docházky odpovídal 8,6 roků a až v roce 2015 dosáhl 9,2 let (INEGI, 2015b, nestránkováno). Průměrný počet let strávených ve škole se v Mexiku rok od roku zvyšuje, nicméně i přesto je výsledek v porovnání s vyspělými státy světa neuspokojivý, na což pravidelně upozorňuje také OECD a nabádá Mexiko ke snahám o zlepšení (viz např. Expansión, 2018, nestránkováno; OECD, 2010, s. 4; WEF, 2017, nestránkováno).

OECD v dobrém vzdělání občanů spatřuje ekonomický prospěch jak pro zemi, tak pro jednotlivce a ve svých příspěvcích proto často poukazuje na důležitost dosahování vyšších stupňů vzdělání (Martínez, Trucco a Palma, s. 18–19; OECD, 2010, s. 3–4). Jako jeden z hlavních argumentů uvádí, že lidé s vyšším stupněm vzdělání netrpí v takové míře nezaměstnaností a dosahují výrazně vyšších příjmů. (OECD, 2019a, s. 3–4). Mexičtí odborníci na to navazují a podporují tím své argumenty, proč věnovat zvýšenou pozornost vzdělanostní zaostalosti jako celku a ne pouze negramotnosti. Z výsledků výzkumu zabývajících se tímto tématem a realizovaného roku 2017 Národním institutem pro evaluaci ve vzdělávání (INEE, dle „Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación“) vyplývá, že lidé bez dokončeného základního vzdělání vydělali průměrně za hodinu pouze 70 % toho, co lidé s dokončeným středoškolským vzděláním a necelých 39 % hodinového příjmu lidí s dokončeným vysokoškolským vzděláním (INEE, 2018b, nestránkováno). Jiný výzkum z roku 2016 zase uvádí, že Mexičané bez vzdělání nedosahují ve svých výdělcích ani minimální mzdy, která se vyměřuje na den a v daném roce odpovídala příjmu 73 mexických pesos denně. Lidé s dokončeným primárním vzděláním pak v průměru vydělávali 144 pesos denně a lidé s dokončeným sekundárním vzděláním 155 pesos denně. U těchto dvou kategorií rozdíl ve výdělcích není moc velký, ale markantněji se liší mezi lidmi s dokončeným středoškolským vzděláním, kteří vydělávali průměrně 186 pesos denně a lidmi s vysokoškolským vzděláním s průměrným výdělkem 342 pesos denně. Z výzkumu tak v relativním pojetí vyplývá, že lidé bez jakéhokoliv vzdělání vydělávají denně pouze 49 % příjmu lidí s dokončeným primárním vzděláním, kteří zároveň vydělávají denně zhruba 42 % toho, co lidé s vysokoškolským vzděláním (Ramírez, 2016, nestránkováno), což je v souladu i s výsledky výše uvedeného výzkumu institutu INEE.

Pro Mexičany z toho jednoznačně vyplývá, že průměrná mzda stoupá společně s výší dosaženého vzdělání, přičemž v případě žádného vzdělání je velmi nízká v poměru k jakémukoliv dosaženému stupni vzdělání a velký rozdíl je také u vysokoškolského vzdělání vůči všem nižším stupňům vzdělání. Jinými slovy Mexičanům se vyplácí dokončit alespoň primární vzdělávání, aby měli šanci navýšit své příjmy zhruba o polovinu, a dosahují-li vyšších stupňů vzdělání, velmi se jim vyplácí pokračovat až k získání některého z vysokoškolských titulů. Pouhá alfabetizace negramotných obyvatel v Mexiku dozajista nestačí k odstranění problémů vyplývajících z nízké vzdělanosti obyvatel, které byly popsány v rámci třetí kapitoly. Alfabetizace je pouze prvním krokem a boj se vzdělanostní zaostalostí následuje jako krok druhý, ať už z důvodů osobních, pracovních či celospolečenských.

5.2 Funkční (ne)gramotnost, vzdělávání pro práci a rozvoj digitálních kompetencí

Jak se ukazuje, v současné době už není ani základní vzdělání tím, co by Mexičanům mělo zajistit úspěch v realitě každodenního života. O slovo se totiž čím dál, tím více hlásí funkční gramotnost zahrnující klíčové dovednosti dospělé populace, které jsou zásadní pro dosažení úspěchu v životě osobním, pracovním i občanském (Reyes a Enrique, 2020, s. 2–3). V rámci této podkapitoly se proto zaměřím na tematiku funkční (ne)gramotnosti a na související podtémata, která byla do určité míry podchycena ve třetí kapitole, ale pro svůj stoupající význam si zaslouží větší pozornost. Mexičané si jsou dobře vědomi, že chtějí-li být úspěšní jako národ, je třeba se neustále přizpůsobovat měnícím se podmínkám a k tomu pouhá alfabetizace a často ani základní vzdělání samo o sobě nestačí. Dnešní svět vyžaduje znalosti a dovednosti, které jsou užitečné a funkční pro sociální a produktivní život jedinců i pro společnost jako celek. Žádoucí je proto vzdělávání, které vede k získání praktických dovedností využitelných ve všech oblastech každodenního života (Guadarrama a Sánchez, 2018, s. 5).

Značný důraz je kladen na oblast pracovního života a na možnosti uplatnění na trhu práce. Pracovní prostředí je velice soutěživé, a pokud člověk nedisponuje alespoň minimálními kompetencemi a kvalifikacemi, aby byl schopen v tomto prostředí obstát, zpravidla neobstojí (Núñez Barboza, 2005a, s. 64). Při VD v Mexiku je proto velmi zdůrazňováno vzdělávání pro práci, tedy vzdělávání, které je zaměřeno na získávání praktických dovedností, což ve svém důsledku vede k lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce. V rámci programu MEVyT je toto vzdělávání poskytováno na prvním místě prostřednictvím školení pro práci, které se realizuje zpravidla před započítáním rozšířených modulů v rámci pokročilé úrovně (poskytující sekundární vzdělávání) a rozvíjí praktické dovednosti studentů v jimi zvoleném oboru, který v ideálním případě navazuje na již získané zkušenosti (IDEA, nedatováno, nestránkováno; INEA, 2017, nestránkováno). Dále je vzdělávání pro práci poskytováno také prostřednictvím rozšířených modulů v pokročilé úrovni, a to v rámci jednoho z tří tematických okruhů, který se týká právě práce. Lze se tak setkat s moduly nesoucími název „Můj podnik“ („Mi negocio“), „Jak porazit konkurenci“ („Para ganarle a la competencia“), „Být lepší v práci“ („Ser mejor en el trabajo“), „Tvůj dům, mé zaměstnání“ („Tu casa, mi empleo“) ad. (INEA, 2017, nestránkováno).

Přestože je vzdělávání pro práci přínosné a užitečné pro uplatnění Mexičanů na pracovním trhu, stále to nestačí. Dnešní zaměstnání bývají velmi často založena na práci s informacemi a vyžadují tak dovednosti, jež jedincům umožní s nimi správně zacházet. Úkoly se stávají propracovanějšími, zahrnují větší analýzu a požadované dovednosti pro jejich

zvládnutí jsou rok od roku komplexnější. Pro velkou část zaměstnání se stala nezbytná schopnost práce s počítačem v souladu s tím, jak informační a komunikační technologie (dále již jen ICT, z anglického „Information and Communication Technologies“) postupně prostupují všemi aspekty každodenního života, čímž se zvyšuje riziko vyloučení lidí s nedostatečnými digitálními kompetencemi (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 20; Muñoz Mancilla, 2017, s. 9). Už nestačí pouze číst a psát, ale je nezbytné informacím rozumět, kriticky je reflektovat a umět s nimi zacházet v digitálním prostředí (Escribano Hervis, 2017, s. 13–14). Výsledky šetření PIAAC nicméně odhalily, že právě zacházení s informacemi v digitálním prostředí činí Mexičanům velké potíže. Značná část obyvatelstva má totiž problém i s těmi nejjednoduššími úkony týkajícími se práce s počítačem, jako je používání myši, surfování po internetu či čtení textu na obrazovce monitoru (Hernández, 2019, nestránkováno).

Jakkoli zarážející se toto zjištění může na první pohled zdát, není až tak překvapivé, uvážíme-li dostupnost ICT pro běžné občany v této zemi. Sčítání lidu z roku 2020 totiž odhalilo, že pouze 38 % mexických domácností disponuje počítačem, notebookem, nebo tabletem a 88 % domácností disponuje alespoň jedním mobilním telefonem. Zároveň se zjistilo, že internetové připojení má k dispozici jen 52 % domácností, přičemž ještě v roce 2010 to bylo pouhých 21 % domácností (INEGI, 2021, s. 3). Jestliže téměř polovina domácností v Mexiku nemá přístup k internetu, není moc překvapivé, že podobné procento dospělých obyvatel má problém s internetem pracovat (Hernández, 2019, nestránkováno). Komplikací navíc je, že nedostatečným přístupem k internetu trpí zejména lidé z chudších vrstev obyvatelstva, kteří si kvůli svízelné ekonomické situaci nemohou připojení k internetu v domácnosti dovolit. Tato skutečnost v Mexiku vytváří tzv. **digitální propast** („brecha digital“), kdy na jedné straně jsou bohatší lidé čerpající výhody ze snadného přístupu k ICT, zatímco na straně druhé zůstávají lidé, kteří si ICT v domácnosti nemohou dovolit a jsou odkázáni na veřejné instituce, chtějí-li čerpat výhod vyplývajících z přístupu k moderním technologiím. Na prvním místě pak figuruje stát v roli zprostředkovatele, který je prostřednictvím škol a dalších vzdělávacích institucí zodpovědný, aby všichni občané bez rozdílu měli přístup ke kvalitnímu vzdělávání, jež v dnešní době přirozeně zahrnuje i práci s ICT (Escribano Hervis, 2017, s. 10–11). „*Nepochybně je žádoucí, aby všechny naše školy a komunitní centra byly vybavené připojením k internetu a aby přístup k počítači byl umožněn všem, a to uvnitř i vně vzdělávacích institucí...*“ (Kalman et al., 2018, s. 42, přeloženo autorkou práce).

Vláda si důležitost rozvoje digitálních kompetencí a přístupu občanů k ICT uvědomuje a snaží se tuto situaci aktivně řešit. Roku 2013 proto vznikl dokument s názvem Národní

digitální strategie („Estrategia Digital Nacional“), kde se vyzdvihuje důležitost ICT pro rozvoj jednotlivců a pro lepší fungování podniků, vlády i celé mexické společnosti (Gobierno de México, 2013, s. 5). „Zajištění přístupu k ICT nám umožní být svobodnější společností a zemí s většími možnostmi rozvoje a každý Mexičan bude mít potřebné nástroje k napsání svého vlastního příběhu úspěchu“ (tamtéž, s. 5, přeloženo autorkou práce). Jedná se o akční plán, který se měl implementovat v období let 2013–2018 a jeho hlavním cílem bylo podpořit přijetí a rozvoj ICT a zařídit tak, aby se Mexiko transformovalo v **informační společnost**. Tu můžeme definovat jako společnost, kde informace nabyly takové důležitosti, že jsou pro chod celé společnosti klíčové a běžný člověk se bez práce s nimi neobejde. Pro společenský řád je pak nezbytné, aby všichni občané měli přístup k ICT a uměli s nimi zacházet, jinak nastolení informační společnosti zůstává jen přáním, nikoli realitou (Fukárková, 2019, nestránkováno). Hlavní cíl Národní digitální strategie se dělí na pět dílčích cílů, přičemž třetí z nich se týká zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny. Tohoto cíle se mělo dosáhnout prostřednictvím integrace a využívání ICT ve vzdělávacím procesu na všech jeho úrovních – v managementu vzdělávání, v procesu výuky a učení i ve vzdělávání učitelů (Gobierno de México, 2013, s. 16). Podpora rozvoje digitálních dovedností se tak měla stát pevnou součástí kurikulárních plánů a výuky, aby bylo možné Mexiko úspěšně transformovat v informační společnost (tamtéž, s. 22).

Přestože se výše uvedený strategický dokument týkal vzdělávání na školách, rozvoj digitálních kompetencí se stále výrazněji zařazuje též do agendy organizace INEA a dalších spolupracujících subjektů zabývajících se VD. Program MEVyT s ICT počítá a z toho důvodu jednotlivá komunitní centra („plazas comunitarias“) disponují počítačovou místností, kde studenti mohou rozvíjet své digitální dovednosti prostřednictvím práce s počítačem, ať už si tím plní některý z modulů věnující se informačním technologiím, surfují po internetu a vyhledávají informace dle jejich vlastního zájmu, nebo studují některý z online kurzů „MEVyT en Línea“ (IDEA, nedatováno, nestránkováno). Vzdělávání v oblasti informačních technologií je, stejně jako vzdělávání v oblasti práce, zahrnuté v rozšířených modulech pokročilé úrovně a také tvoří jeden ze tří tematických okruhů. Posledním okruhem jsou pak regionální moduly, jejichž obsah je závislý na lokalitě, kde studium probíhá. Moduly věnující se tématu informačních technologií nesou např. název „Úvod k používání počítače“ („Introducción al uso de la computadora“), „Píšu na počítači“ („Escribo en la computadora“), „Využívám internet“ („Aprovecho Internet“), nebo také „Vytvářím prezentace na počítači“ („Hago presentaciones en la computadora“). Jak už samotné názvy vzdělávacích modulů

napovídají, jedná se o zcela základní průpravu pro práci s počítačem, která je určena zejména těm dospělým, kteří nemají přístup k počítači a internetu ve vlastní domácnosti a měli tak velmi omezené možnosti, jak rozvíjet své digitální dovednosti (IDEA, nedatováno, nestránkováno; INEA, 2017, nestránkováno).

Nespornou výhodou mají bezesporu ti účastníci vzdělávání, kteří doma počítačem a přístupem k internetu disponují, mají určité digitální dovednosti a mohou si vzdělávání plnit na dálku prostřednictvím modulárního zaměření „MEVyt en Línea“ (v překladu „MEVyT online“). Tato výhoda je v dnešní době znásobená doposud probíhající pandemií COVID-19, kdy se celosvětově velká část studijních i pracovních aktivit přesunula domů k počítači. Digitální dovednosti a dostupnost ICT se tak staly klíčové pro úspěšné zvládnutí koronavirové krize a ti, kteří mají v této oblasti nějaký deficit, bezesporu trpí více než jiní. U Mexičanů to je bohužel velká část obyvatelstva a lze tak předpokládat, že pandemie bude mít v této zemi výrazně negativní dopady na vzdělávání, přičemž už vznikají první studie, které tento předpoklad potvrzují (viz např. Cuéllar, 2020, s. 231–237; Rendón, 2020, nestránkováno; Ruiz, 2020, nestránkováno). Školy byly v Mexiku v uplynulém roce 2020 vlivem pandemie zavřeny jen několik měsíců, a přesto se už projevují negativní dopady. Ačkoli vzdělávání dětí je pro zemi prioritou a okamžitě se začaly vytvářet řešení, jak je vzdělávat na dálku prostřednictvím televize, rádia a je-li to možné také prostřednictvím internetu, ukazuje se, že děti začínají oproti předchozím ročníkům zaostávat (Ortega, 2020a, nestránkováno; Ruiz, 2020, nestránkováno). Vzdělávání se natolik masivní podpory ani zdaleka nedočkal a škody napáchané sociálním distancováním a dočasnou nemožností prezenční výuky tak budou mít pravděpodobně výrazné dopady. Prezenční výuka pro dospělé byla na dlouhé měsíce přerušena a v současnosti funguje jen ve velmi omezeném režimu. Účastníci vzdělávání jsou zároveň nabádáni, aby jednotlivé výukové moduly pokud možno plnili online prostřednictvím „MEVyT en Línea“ (INEA, nedatováno, nestránkováno). To si však zdaleka ne všichni studenti mohou dovolit a mnozí tak svou účast na vzdělávacích aktivitách nejenom přerušili, ale zcela ukončili (Ortega, 2020b, nestránkováno). Ne nadarmo pak v Mexiku vznikají články s názvy jako „*Zaostalost a nerovnost ve vzdělávání budou daní za COVID-19*“ (Ortega, 2020b, nestránkováno, přeloženo autorkou práce), nebo „*Učit se online v prostředí pandemie zvyšuje vzdělanostní zaostalost*“ (Ortega, 2020a, nestránkováno, přeloženo autorkou práce). Je téměř jisté, že v nejbližších letech se digitální propast mezi těmi, kteří disponují ICT a mají osvojené určité digitální dovednosti a těmi, kteří ICT nedisponují a jsou odkázáni na veřejné instituce, významně prohloubí (Backhoff, 2020, nestránkováno). ICT totiž nejsou pouhým prostředkem

pro učení, ale stávají se také stále užitečnějším nástrojem pro zvládnání každodenního života (Escribano Hervis, 2017, s. 18). Na jednu stranu přináší nové a široké možnosti, jak zlepšit život lidí a propojit jednotlivce napříč světem, na druhou stranu ale mohou marginalizovat ty jedince, kteří postrádají základní dovednosti k jejich ovládnutí (Kalman et al., 2018, s. 20). Boj s digitální propastí mezi jednotlivými vrstvami obyvatel Mexika, dostupnost ICT a podpora rozvoje digitálních kompetencí tak pro tuto zemi jednoznačně představují značnou výzvu a významný cíl na poli VD pro následující dekádu.

5.3 Učení se dospělých v kontextu celoživotního učení

Právo na vzdělání je mexickou ústavou určeno jako jedno ze základních občanských práv a na základě této skutečnosti se v Mexiku v průběhu 20. století začala čím dál, tím více prosazovat myšlenka, že vzdělávání by nemělo být ohraničené dokončením nějakého kurzu či dosažením určité úrovně vzdělání, ale mělo by být kontinuální a rozvíjet se v průběhu celého života (INEE, 2014, s. 7–8 ; Zurita Rivera, 2011, s. 134–135). Kořeny myšlenky celoživotního učení lze vysledovat daleko do historie a i v současnosti existuje vícero uznávaných konceptů na základě toho, která mezinárodní organizace je vytvořila (Trindade Prestes a Santos Diniz, 2015 s. 2). Popis jednotlivých konceptů by mohl vydat na mnohastránkový rozbor, pro účely této diplomové práce však postačí přiblížit, jak je celoživotní učení (dále v textu CŽU) chápáno v prostředí Mexika. Definice CŽU se v této zemi nejčastěji opírá o koncept dle organizace UNESCO, která hraje důležitou roli při formování konceptu CŽU (nejprve ve variantě celoživotního vzdělávání, až později CŽU) již od 70. let 20. století (Beltrán Llavador, 2015, s. 1–3). Roku 1972 totiž vydala tzv. Faureho zprávu nesoucí název „Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow“ (v překladu „Učit se být: Svět vzdělávání dnes a zítra“). Na základě tohoto dokumentu vzdělávání již není výsadou elity nebo záležitostí pouze jedné věkové skupiny, ale mělo by být univerzální a celoživotní. Pro aktuální podobu konceptu CŽU dle organizace UNESCO byla však zásadní především tzv. Delorova zpráva z roku 1996 s názvem „Learning: The treasure within“, do češtiny překládána jako „Učení je skryté bohatství“. Dle této zprávy CŽU stojí na čtyřech pilířích – učit se být, učit se vědět, učit se jednat a učit se žít pohromadě. Zároveň předpokládá existenci učící se společnosti, kdy každý člověk má možnost se vzdělávat kdekoli a kdykoli na základě svých individuálních potřeb a zájmů. Učení by mělo být průvodním jevem celého života, tedy od dětství až po stáří a mělo by probíhat ve všech životních kontextech a situacích – ve škole, v rodině, na pracovišti atd. (UIL, 2018, s. 2). U tohoto konceptu CŽU je velmi důležité uznávání relevantních výsledků učení získaných jakoukoli cestou, a to buď formálně prostřednictvím škol a tradičních

vzdělávacích systémů, neformálně prostřednictvím vzdělávání organizovaného vně tradičních vzdělávacích institucí, anebo informálně čili bezděčně a spontánně prostřednictvím každodenních zkušeností (UIL, 2012, s. 2).

Mexičtí vládní činitelé a odborníci ve vzdělávání si jsou vědomi, že aby bylo možné dosáhnout skutečných benefitů plynoucích ze vzdělávání obyvatel, je potřeba, aby toto vzdělávání bylo kontinuální a pokud možno i celoživotní a univerzálně přístupné. K tomuto cíli jsou dlouhodobě podnikány kroky, které byly vyjádřeny již například prostřednictvím Národního zákona o vzdělávání dospělých z roku 1975, kdy byly zavedeny mechanismy pro uznávání výsledků vzdělávání získaných neformální cestou, což lze považovat za významný posun k myšlence celoživotního učení (Vargas, 2017, s. 12). Později, společně s vytvořením modelu MEVyT, se začaly uznávat jakékoliv relevantní znalosti a dovednosti získané v průběhu života nejenom formální a neformální, ale také informální cestou a tato skutečnost principy celoživotního učení v Mexiku ještě více posílila (INEA, 2016, nestránkováno). Lze tak konstatovat, že celoživotní učení je vzdělávacím systémem této země respektováno a podchyceno. Jeho důležitost se zvyšuje i v současné době poznamenané koronavirovou krizí, kdy se realita všedního života mění takřka před očima a stoupá nutnost sociálního distancování a využívání alternativních forem komunikace prostřednictvím ICT. Vzdělávací aktivity a společenský i pracovní život se v mnoha zemích přesunuly do online prostředí a pro Mexičany je zásadní, aby tváří v tvář této situaci dokázali s vyspělejšími národy držet krok (Cárdenas a Valdés-Cotera, 2020, nestránkováno). Chtějí-li toho dosáhnout, je důležité, aby se kontinuálně rozvíjeli a aktualizovali své schopnosti a dovednosti v různých oblastech života a dokázali tak čelit nejenom současným, ale i budoucím nástrahám. Nicméně právě tohle je v Mexiku značně problematické. Přestože celoživotní učení je bráno v potaz a vzdělávací instituce dbají jeho principů, země stále bojuje se skutečností, že jen velmi malé procento lidí má chuť se vědomě kontinuálně vzdělávat, aniž by k účasti na VD byli aktivně podněcováni (Trindade Prestes a Santos Diniz, 2015 s. 7). To znamená, že jakkoliv je celoživotní učení v Mexiku formálně podchyceno, tuto zemi stále čeká dlouhá cesta k tomu, aby občané byli ochotni se sami a z vlastního zájmu vzdělávat nad rámec nutného minima.

5.4 Financování a kvalita ve vzdělávání dospělých

Jednou z hlavních problematických oblastí VD v Mexiku, na kterou odborníci často upozorňují, je financování a kvalita ve VD. Mexická vláda do vzdělávání obecně investuje značnou sumu peněz, která se v posledních letech pohybovala mezi 5,1–5,4 % HDP. Ačkoli toto procento nedosahuje doporučení UNESCO (alespoň 6 % HDP) ani cílů mexické vlády

(8 % HDP), víceméně odpovídá průměru členských zemí OECD (INEA, 2019, s. 173; OECD, 2015, s. 3). Co se týká samotného VD, tak stejně jako u poskytování vzdělávacích služeb, i u financování má hlavní roli stát a VD je tak závislé především na penězích z veřejných rozpočtů (Torres, 2009, s. 30–31). Nicméně podíl peněz z veřejných rozpočtů přidělený pro tuto oblast je nízký, což značně kontrastuje s důležitostí VD a zároveň vypovídá o nedostatku zájmu, který mu vláda v tomto ohledu věnuje (Ramírez a Víctor Ramírez, 2010, s. 70). Podíl financí pro VD se v poslední dekádě pohybuje mezi 0,7–1,4 % veřejných prostředků pro celou oblast vzdělávání s tím, že v posledních letech má tendenci se spíše snižovat (García Miramón, 2015, nestránkováno; Gallegos, 2020, nestránkováno). Například roku 2015 se do VD investovalo 0,8 % veřejných prostředků určených pro oblast vzdělávání. Většinová část financí se pak investovala do školského vzdělávání dětí a mládeže, kdy 60,3 % veřejných prostředků šlo na základní vzdělávání, 12,5 % na středoškolské vzdělávání a 16,3 % na vysokoškolské vzdělávání (CIEP, 2016, s. 17–18). V roce 2019 se do VD investovalo už jen 0,7 % veřejných prostředků určených pro danou oblast a je pravděpodobné, že v letech poznamenaných pandemií koronaviru bude toto procento ještě nižší (Gallegos, 2020, nestránkováno).

Autoři odborných publikací o problematice VD v Mexiku se shodují, že dosavadní financování VD v zemi je nedostatečné a nemůže tak zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny (Ramírez a Víctor Ramírez, 2010, s. 70; Núñez Barboza, 2005a, s. 83; Torres, 2009, s. 21). Kvalita ve VD se totiž do značné míry odvíjí právě od množství peněz, které je do této oblasti investováno (Núñez Barboza, 2005a, s. 83; INEE, 2018a, s. 5). Bývá poukazováno na skutečnost, že alfabetizace a VD obecně není pro vládu prioritou v porovnání se školským vzděláváním dětí a mládeže. *„Vzdělávání dospělých je tradičně okrajovým subsystémem, protože se jedná o populaci, která ve vzdělávání zaostává. Prioritou všech vlád nebyl tento sektor, ale studenti, kteří jsou na úrovni vzdělání odpovídající jejich věku“* (Vargas, 2019, nestránkováno, přeloženo autorkou práce). Kritizována pak nebývá ani tak výuka samotná, ale spíše připravenost a odbornost vyučujících. *„Rozpočet organizace INEA je nízký a školení vzdělavatelů nedostatečné. Mnozí nemají ani pedagogickou přípravu, protože nejsou učители, ale dobrovolnými poradci; nemají plat, i když existují mechanismy jak jim příjem zajistit“* (tamtéž, přeloženo autorkou práce). VD v Mexiku neposkytují odborníci ve VD, ani pedagogičtí pracovníci, ale mnohdy to jsou dobrovolníci jen se základním vzděláním. Organizaci INEA proto bývá doporučováno zaměřit se právě na odbornou přípravu vzdělavatelů a nastavit podmínky, aby vzdělávací služby poskytovali kvalifikovaní pracovníci a ne běžní lidé po absolvování krátkého přípravného kurzu. Dospělí lidé postrádající základní

vzdělání potřebují být ke vzdělávání motivováni a vyžadují citlivý přístup zohledňující jejich věk a zkušenosti. Moderní technologie a učební pomůcky jsou sice užitečným nástrojem, ale zůstávají jen a pouze nástrojem, který v nesprávných rukou nepřinese kýžený efekt. Je proto zřejmé, že VD by nemělo být v rukou nezkušených a často nedostatečně motivovaných vyučujících, nýbrž v rukou kvalifikovaných odborníků (Escribano Hervis, 2017, s. 19). „Základním pilířem hodnotného vzdělávání je kvalifikovanost učitelů: pokud studenti nejsou ve svých učebnách se učiteli schopnými vytvářet dobré příležitosti k učení, ke skutečnému zlepšení kvality ve vzdělávání nedojde“ (tamtéž, přeloženo autorkou práce). Kvalifikovanosti učitelů ale nebude možné dosáhnout, dokud nebudou dostatečné finance na zajištění jejich adekvátního platu (Torres, 2009, s. 38; Núñez Barboza, 2005a, s. 96).

Nízká kvalifikace učitelů bohužel není jediným problémem, na který je v souvislosti s kvalitou VD v Mexiku poukazováno. Bývá také upozorňováno na skutečnost, že na národní úrovni prakticky neexistují výzkumy zaměřené na VD, které by měly reálný a pozitivní dopad na jeho kvalitu. Většina probíhajících výzkumů se totiž soustředí na míru účasti či neúčasti na aktivitách ve VD, nebo zjišťuje aktuální negramotnost a její distribuci v rámci populace. Torres v této souvislosti hovoří přímo o předimenzování alfabetizace, kdy je alfabetizačnímu úsilí věnována přílišná pozornost, zatímco další oblasti VD zůstávají opomíjeny. Opakovaně se tak řeší aktuální stav negramotnosti, jednotlivé alfabetizační plány se překrývají, diagnostiky jsou zdvojeňovány a vzniká celá řada „osvědčených postupů“, které v praxi příliš nefungují (Torres, 2009, s. 29). Zároveň existuje jen málo důkazů, že probíhající výzkumy mají výraznější dopad a vliv na vytváření politiky ve VD nebo na podobu vzdělávání samotného (tamtéž, s. 38–39). Proto je nezbytné podporovat relevantní vědecké výzkumy v této oblasti a opírat se o ně při tvorbě politiky VD i samotných vzdělávacích kurzů. O tématu VD by se mělo hovořit nejen ve smyslu procent negramotných či vzdělanostně zaostalých a za zdůrazňování meziročních pokroků, ale také ve smyslu debaty o tom, co funguje a kde je naopak prostor pro zlepšení. Moderní výzkum ve vzdělávání není příliš nákladný, zato ale může hrát významnou roli při rozvoji vzdělávání, debatě o různých problémech, zpochybňování dosavadních politik a jejich efektivity a také může pomoci ukázat správný směr, kterým by se země v této oblasti měla ubírat do budoucna (Escribano Hervis, 2017, s. 16–17).

Jak poukazuje Escribano Hervis, snažit se dosáhnout lepší kvality ve VD se jeví v mnoha ohledech značně náročné a finančně nákladné. Vzdělávací politika by se měla vytvářet v souladu se sociálními požadavky a také by měly být zaručeny nezbytné finanční zdroje k zajištění udržitelného rozvoje v této oblasti. To mj. zahrnuje zajištění potřebné infrastruktury,

odpovídající technologické vybavení, co nejmenší počet studentů na jednoho vyučujícího a náležitou odměnu za odbornou způsobilost vzdělavatelů. Zvyšování investic do VD proto tento autor vnímá jako nezbytnost, stejně jako umění správně určit, kam peníze mají směřovat, aby bylo možné zkvalitnění služeb ve VD skutečně dosáhnout (Escribano Hervis, 2017, s. 17–18). Kvalita ve VD je tématem, o kterém odborná veřejnost hodně mluví, ale vládou zatím není dostatečně reflektováno. Je však jisté, že určitých změn v této oblasti bude potřeba dosáhnout, protože kvalitní vzdělávání je jedním z klíčových faktorů pro efektivní boj s negramotností a vzdělanostní zaostalostí na všech jejích úrovních (CEAMEG, 2013, s. 50).

6 REFLEXE SPECIFIK A POTENCIÁLU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V MEXIKU

Téma VD v Mexiku bylo v předchozích kapitolách diskutováno značně obsáhle a podrobně. Usazeno do širšího rámce a s přihlédnutím ke všem historickým, sociálním, kulturním, ekonomickým a politickým vlivům, představuje velice složitý systém. V rámci jednotlivých kapitol jsem na VD v Mexiku nahlížela z různých úhlů pohledu a přibližovala jeho rozličné aspekty, na místě však je určité shrnutí, které by zdůraznilo jeho nejvýraznější charakteristiky a rysy. Shrnutí, které by poukázalo na jeho silné stránky, úspěchy a potenciál, ale i slabé stránky, nedokonalosti a limity. Tomuto účelu bych ráda věnovala šestou a poslední kapitolu své diplomové práce.

Úvodní část diplomové práce se oblasti VD věnovala v kontextu celého regionu LA, jehož je Mexiko důležitou součástí. Mojí snahou bylo poukázat na skutečnost, že země napříč regionem i přes svou značnou diverzitu sdílejí společné prvky, které se týkají také oblasti vzdělávání. Pro vzdělávání a specifickěji VD v rámci regionu je velmi charakteristický boj s negramotností, který představuje ústřední téma této diplomové práce. Alfabetizační úsilí v LA probíhalo v minulosti a probíhá dodnes, přičemž mnohé státy včetně Mexika mají doposud potíže procento negramotných obyvatel snížit na mezinárodně přijatelnou úroveň, která by zajistila, že tento patologický společenský jev nebude jednotlivé země výrazněji limitovat.

Věnuje-li se někdo problematice negramotnosti v tomto regionu důkladněji, dříve či později se nevyhne otázce, jak je možné, že po tolika letech mezinárodních, národních i lokálních snah negramotnost doposud představuje pro LA takový problém. Touto otázkou se zabývalo mnoho odborníků (např. Llorente, 2018, nestránkováno; Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 7; Torres, 2009, s. 27) a zdá se, že možnou odpověď lze hledat v sociálním rozměru negramotnosti. Jak jsem psala v první kapitole a považuji za důležité znovu zdůraznit, fenomén negramotnosti v LA je výrazně sociálně podmíněn a silná provázanost je zejména s chudobou, kterou lze považovat za jednu z hlavních příčin a zároveň i za důsledek negramotnosti v regionu. Chudoba souvisí také s dalšími nežádoucími společenskými jevy, jako je nezaměstnanost, sociální vyloučení, kriminalita, diskriminace ad., které se s negramotností tradičně pojí a jsou provázány i mezi sebou (Céspedes Rossel, 2017, s. 9; Llorente, 2018, nestránkováno). Vzniká tak potřeba chápat negramotnost komplexně a v širších souvislostech jako sociální problém s mnoha vzájemně se ovlivňujícími faktory, přičemž v tomto světle cíl v podobě „vymýcení negramotnosti“ vyžaduje citlivější přístup než pouhou alfabetizací. Ztotožňuji se proto s autory Narro Robles a Moctezuma Navarro, kteří tvrdí, že

„...gramotnost není samoúčelná; není to konečný cíl, a proto by neměla být vnímána výlučně jako způsob, jak získat základní dovednosti čtení a psaní.“ (Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 7, přeloženo autorkou práce). Alfabetizace by měla sloužit především k tomu, aby pomohla lidem k plnohodnotnému a rovnocennému zapojení se do společenského života bez sociální exkluze a různých stigmat. Čtení a psaní vede k objevování nových informací a významů a umožňuje lidem skrze komunikaci nalézt své místo ve společnosti. Není proto pochyb o tom, že psaný jazyk zásadním způsobem ovlivňuje sociální život jedinců (tamtéž).

Jestliže negramotnost v LA představuje sociální problém, znamená to zároveň, že alfabetizace obyvatel a jakékoliv další návazné vzdělávací úsilí musí být též sociálně orientované. Toho si byl vědom i nejdůležitější představitel lidového vzdělávání v regionu – brazilský vzdělávatel Paulo Freire. Jeho alfabetizační metoda byla založena na sociálním uvědomování skrze komunikaci a spolupráci, a to vše s cílem osvobodit se od sociálního útlaku a kolektivními silami dosáhnout společenské transformace (Lojdová, 2013, s. 19–21). Už jen na základě Freireho alfabetizační metody je zřejmé, že VD zde probíhá zcela rozdílně od toho, co nám je blízké v prostředí Evropy. Do vzdělávacích aktivit pro dospělé je zapojována široká veřejnost a vzdělávání samotné je stavěno na principech solidarity, rovnosti a dobrovolnické práce (Céspedes Rossel, 2013, s. 15–16). Ať už se jedná o lidové vzdělávání, různá sociální hnutí či alfabetizační kampaně, vzdělávání dospělých v LA je velmi sociálně orientováno, což osobně vnímám jako významnou charakteristiku a zároveň zdroj inspirace pro individualisticky orientované státy Evropy. Při takovém vzdělávání je třeba respektovat odlišnosti a nabídku ve vzdělávání přizpůsobovat širšímu kontextu, ať už historickému, sociálnímu, kulturnímu, jazykovému či ekonomickému. Gramotnost obyvatel je na jedné straně výchozím předpokladem větší sociální rovnosti, na straně druhé jí lze těžko dosáhnout, panují-li ve společnosti nerovné podmínky. Tato provázanost příčin a důsledků z negramotnosti vytváří velice komplexní jev, kterého se lze jen stěží zbavit a jehož závažnost se odvíjí od souvisejících společenských problémů (Llorente, 2018, nestránkováno; Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 17). Lze tak konstatovat, že úspěšnost alfabetizace do určité míry závisí na úspěšnosti boje s dalšími nežádoucími společenskými jevy, které jsou s ní provázané, a dokud budou přítomné, negramotnost bude v zemích LA ve větší míře existovat a představovat tak pro region problém.

Zaměřím-li se na samotné Mexiko, tak se mi potřeba kontextualizace negramotnosti a holistického přístupu v boji proti ní zdá ještě významnější. Mexiko je mnohonárodnostním státem s bohatou historií a značnými sociální rozdíly, jež zahrnují i oblast vzdělávání. Je rozmanité v oblasti ekonomické, demografické, kulturní, jazykové i etnické (Núñez Barboza,

2005b, s. 37; Torres, 2009, s. 5–6). Už jen tyto podmínky samy o sobě veškeré snahy o kvalitní a rovné vzdělávání pro všechny značně komplikují. Vytvářejí totiž určité skupiny obyvatel, které jsou vůči jiným populačním skupinám výrazněji ohrožené negramotností. Jedná se v první řadě o chudé domorodé obyvatelstvo žijící ve venkovských oblastech, ale také o ženy, starší jedince nebo osoby se zdravotním znevýhodněním či postižením. Je-li jedinec členem více těchto skupin zároveň, pravděpodobnost, že bude trpět negramotností, se samozřejmě zvyšuje. Každá z těchto skupin je navíc specifická a vyžaduje odlišný přístup, což situaci ještě více komplikuje (Cabadas, 2019, nestránkováno; Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 17). Není proto divu, že Mexiko svůj boj s negramotností dodnes nevyhrálo a k roku 2020 stále eviduje 4,7 % negramotných obyvatel (INEGI, 2021, s. 3). Palčivost přetrvávajícího problému negramotnosti v Mexiku z hlediska znevýhodněných skupin vystihuje následující citace: „*Negramotnost se nachází hlavně ve venkovských oblastech se střední, vysokou a velmi vysokou marginalizací a také v oblastech městské chudoby. A stejně jako při sčítání lidu v letech 1895, 1900 a 1910, skupinami s vysokou sociální a ekonomickou zranitelností jsou domorodí obyvatelé, ženy a lidé středního a pokročilého věku. To znamená, že v naší zemi se negramotná populace reprodukuje ve stejných kontextech sociální a ekonomické marginalizace jako před sto lety*“ (CEAMEG, 2013, s. 51, přeloženo autorkou práce). Procento negramotných v posledních letech klesá sice vytrvale, ale velmi pomalu a zdá se tak, že Mexiko v této oblasti naráží na své limity. Z různých zdrojů (např. Narro Robles a Moctezuma Navarro, 2012, s. 6; Núñez Barboza, 2005b, s. 37; Salinas Maldonado, 2020, nestránkováno) je patrná určitá společenská frustrace, že se problém, o kterém se předpokládalo, že již bude minulostí, doposud nepodařilo uspokojivě a především trvale vyřešit.

V rámci regionu LA se různé země s problémem negramotnosti potýkaly různými způsoby a některé byly úspěšnější než jiné. V Mexiku má boj s negramotností historickou tradici, je státem podporovaný a v určitých obdobích byl dokonce prioritou v oblasti vzdělávání (Muñoz Mancilla, 2017, s. 11–12). VD je pevnou součástí národního systému vzdělávání, je legislativně ukotveno a již od 80. let 20. století jej zajišťuje vládní organizace INEA, jejímž primárním úkolem byl právě boj s negramotností (López Hernández a Martínez López, 2014, s. 18–19). V minulosti byla snaha přejímat alfabetizační strategie úspěšnějších zemí LA a zároveň Mexiku v jeho alfabetizačním úsilí pomáhaly a doposud pomáhají různé mezinárodní organizace (Jáuregui, 2006, s. 36; Castro Porcayo, 2017, s. 1–2). Nicméně i přes veškeré snažení se Mexiko s negramotností dodnes potýká. Nutně se tak nabízí otázka: Jak je možné, že země s tak příkladným systémem VD, se dosud nezbavila negramotnosti – svého hlavního

problému v oblasti VD, a to přes skutečnost, že o to aktivně usiluje již více než 100 let? Proč už dávno nemá procento negramotných nižší 4 % a nezařadila se tak po bok úspěšnějších zemí LA v boji proti negramotnosti?

Na základě studia dané problematiky jsem přesvědčena, že problém tkví v několika faktorech, které Mexiku boj s negramotností ztěžují. Na prvním místě považuji za důležité zmínit, že Mexiko má výrazně vyšší počet domorodých obyvatel než kterákoliv jiná země LA. Mezinárodní statistiky uvádějí, že mexická populace je tvořena 15–20 % domorodých obyvatel (procentuální odlišnosti závisí na definici domorodého obyvatelstva). Oproti tomu v zemích, jako je Kuba, Chile, Argentina, Uruguay a Kostarika, které mají nejvyšší podíl gramotných obyvatel v rámci regionu, je domorodé obyvatelstvo zastoupeno mnohem méně, zpravidla v řádu nižších jednotek procent (IWGIA, 2020, s. 450; Pasquali, 2019, nestránkováno). Zatímco tyto země mají jako oficiální jazyk pouze španělštinu, případně jiný evropský jazyk, Mexiko má ke španělštině dalších 68 oficiálně uznaných domorodých jazyků, což výuku gramotnosti značně komplikuje (IWGIA, 2020, s. 450, Köster, 2016, s. 34). Z mezinárodních srovnání dále vyplývá, že v Mexiku je výrazně vyšší míra chudoby a také vyšší podíl obyvatel žijících ve venkovských oblastech než ve výše uvedených státech (EOM, 2019, nestránkováno; Pasquali, 2019, nestránkováno). Tyto výsledky jsou vcelku logické, když platí, že domorodé obyvatelstvo se koncentruje zpravidla ve venkovských oblastech zasažených chudobou (Picón Espinoza, 2013, s. 239). Domnívám se, že tyto vzájemně provázané nežádoucí společenské faktory Mexiko znevýhodňují vůči jiným zemím LA, které tak mohou snadněji dosáhnout vyšší gramotnosti svých obyvatel. Můj názor má oporu v tvrzení organizace INEA, která uvádí, že domorodé obyvatelstvo žijící v rozptýlených, odlehlých a chudých venkovských komunitách tvoří celou třetinu všech negramotných Mexičanů (INEA, 2018a, nestránkováno). Ne nadarmo se pak v LA o alfabetizaci a o VD obecně hovoří jako o chudém vzdělávání pro chudé – „educación pobre para los pobres“ (Caruso et al., 2008, s. 20; Núñez Barboza, 2005b, s. 61; Torres, 2009, s. 14).

Alfabetizace domorodých obyvatel v odlehlých venkovských lokalitách je náročná sama o sobě, a dokud se bude Mexiko nacházet na horních příčkách žebříčku zemí LA dle chudoby obyvatel, bude alfabetizační úsilí ještě náročnější. Ze spirály chudoby je však velmi obtížné vystoupit. V nízkopříjmových rodinách se totiž často upřednostňuje práce před vzděláváním a chudí lidé tak mají potíže se studiem a s dokončováním jednotlivých stupňů vzdělání. Negramotnost a nízká vzdělanost je pak zase zbavuje možností získat výdělečnější práci a překonat tak podmínky chudoby a marginalizace, v kterých se nacházejí. Tím vzniká

pro Mexiko velmi charakteristická socioekonomická nerovnost, která má navíc tendenci se reprodukovat z generace na generaci (Robles Bárcena et al., 2012, s. 104).

Výše popsané znevýhodňující faktory (jakkoli beznadějně mohou působit) však nutně neznamenají, že Mexiko nemá šanci se negramotnosti či kterékoliv jiné formy vzdělanostní zaostalosti zbavit, jen že má toto úsilí poněkud ztížené. Spíše mohou posloužit jako možná odpověď na to, proč se ani po tolika letech úsilí Mexiku problém s negramotností doposud nepodařilo překonat. Budu-li se soustředit právě na alfabetizační úsilí, které Mexiko za podpory mezinárodních organizací vyvinulo během uplynulého i tohoto století, jedná se o úctyhodný výčet záslužných činností. Dlouhá tradice alfabetizačních snah – od období kolonizace, přes národní kampaně, až po hnutí lidového vzdělávání – předurčila aktuální podobu VD v této zemi. Zodpovědnost za VD v Mexiku již v 19. století převzal stát a od té doby je drtivá většina vzdělávacích služeb pro dospělé organizována jeho prostřednictvím. Zpravidla však za zapojení široké veřejnosti a na bázi solidarity a dobrovolnosti, jak je tomu zvykem v LA (Larentes da Silva, 2017, s. 180). Z minulého století přetrval také prvek občanství a kulturní aspekt VD, kdy jedním z cílů aktivit ve VD má být podpora výkonu aktivního občanství a navýšení kulturní úrovně obyvatel (Mexiko, 1975, § 4).

Rozvoji gramotnosti v zemi napomohla dlouhodobá spolupráce Mexika s organizací UNESCO a později také činnost organizace OECD, zejména v oblasti mezinárodních srovnávacích výzkumů. Velice přínosná je dle mého názoru též existence Národního zákona o vzdělávání dospělých a další důležité legislativy vymezující podobu a funkci VD v rámci mexického vzdělávacího systému. Jako nejvýznamnější krok v potírání negramotnosti a vzdělanostní zaostalosti se mi však jeví založení vládní organizace INEA. Od jejího vzniku VD v zemi nabralo spád, získalo na organizovanosti, propracovanosti a začalo být úspěšnější i z hlediska dosažených výsledků (Núñez Barboza, 2005a, s. 19; Gobierno de México, 2012, nestránkováno). INEA jakožto hlavní poskytovatel VD v zemi, s cílem potlačovat negramotnost a vzdělanostní zaostalost, byla předurčena k velkým krokům v oblasti VD, a to i přes omezené finanční zdroje, kterými disponuje (Gallegos, 2020, nestránkováno). Ačkoli je její činnost některými odborníky zpochybňována, osobně ji považuji za velice progresivní a v mnoha ohledech inovativní a prospěšnou.

Jedním z nejvýraznějších počínů organizace INEA byla dozajista „Národní kampaň pro alfabetizaci a snížení vzdělanostní zaostalosti 2014–2018“, která sice nedosáhla kýžených výsledků, i tak se ale do ní zapojil úctyhodný počet Mexičanů, a to jak na straně organizátorů, tak na straně příjemců alfabetizační činnosti (Poy Solano, 2018b, nestránkováno). Cíle možná

byly nastaveny příliš ambiciózně, avšak nehledě na výsledky, povědomí mexické společnosti o důležitosti gramotnosti se zase trochu zvýšilo. V současnosti nejvýznamnější a zároveň nejpropracovanější prostředek k potlačování negramotnosti a vzdělanostní zaostalosti v zemi představuje program MEVyT. Na tomto programu je obdivuhodná provázanost jednotlivých výukových modulů, které na sebe plynule navazují, jsou variabilní a vzájemně se doplňují. Kromě základních modulů, které se soustředí na výuku čtení, psaní a počítání, je přínosné také začlenění modulů orientovaných do oblasti práce, digitálních dovedností, zdraví, kultury, občanství apod. Systém modulů je poměrně jednoduchý, srozumitelný a flexibilní. Jednotlivé úrovně obtížnosti působí uceleně a adekvátně vůči cílové skupině. V Mexiku je značně řešena problematika přístupu určitých znevýhodněných skupin ke vzdělávání a oceňuji, že i na toto program MEVyT myslí skrze jednotlivá modulová zaměření. Výuka tak může být zprostředkována např. i jedincům se zrakovým postižením nebo domorodým obyvatelům bez znalosti španělského jazyka. V dnešní době je více než žádoucí také varianta „MEVyT en Línea“, která umožňuje plnohodnotné VD na dálku prostřednictvím internetového připojení (IDEA, nedatováno, nestránkováno).

Pozoruhodná je též samotná organizace VD v rámci programu MEVyT. Za velice efektivní považují decentralizaci vzdělávacích služeb (Torres, 2009, s. 21), což zajišťuje větší flexibilitu a dostupnost VD i pro občany v odlehlejších částech země. Komunitní centra, kde se scházejí studenti spolu s poradci ve vzdělávání za účelem výuky, jsou na místní poměry nadstandardně vybavená a poskytují dospělým studentům vše, co by mohli ke studiu potřebovat (IDEA, nedatováno, nestránkováno). Díky tomu, že jsou vzdělávací služby poskytovány zdarma (Guadarrama a Sánchez, 2018, s. 5), je výuka přístupná i pro sociálně znevýhodněné obyvatele. To napomáhá boji proti digitální propasti a snižuje socioekonomické rozdíly mezi jednotlivými vrstvami společnosti. Pokroky ve vzdělávání mohou být diskutovány za pomoci poradců ve vzdělání prostřednictvím studijních kroužků, které jsou důležitým odkazem Paula Freireho. Samotní poradci ve vzdělávání jsou dobrovolníci z řad široké veřejnosti a vystupují v roli facilitátorů (INEA, nedatováno, nestránkováno). Role těchto poradců možná bývá zpochybňována z důvodu nízké kvalifikace (Vargas, 2019, nestránkováno), jejich práci však nelze upřít solidární význam. Díky programu MEVyT a organizaci vzdělávání v jeho rámci se tak může naplno projevit výjimečný charakter VD typický pro region LA, na což Mexičané mohou být právem hrdí.

Úspěch programu MEVyT by však nemohl být zaručen, kdyby postup studentů nebyl certifikován. Možnost certifikace znalostí i dovedností získaných jakoukoliv formou, stejně

jako možnost certifikace dosaženého stupně vzdělání prostřednictvím programu MEVyT (INEA, 2016, nestránkováno), vnímám jako důležitý krok k potírání všech forem vzdělanostní zaostalosti v zemi. Studenti tím získávají druhou vzdělávací šanci, mohou na již získané znalosti a dovednosti navazovat a postupovat jednotlivými úrovněmi zvoleného modulárního zaměření až k ukončení základního vzdělání, kdy budou oficiálně zbaveni nálepky vzdělanostně zaostalých. Právě díky možnosti pokračovat ve studiu až k dokončení primárního či sekundárního vzdělávání, se Mexiko konečně vymanilo z jednostranného zaměřování se na boj s negramotností. Ten byl dozajista velmi důležitý v průběhu uplynulého století, dnešní doba si však žádá více než základní schopnost čtení a psaní. Jsem přesvědčena, že v zemi, kde téměř polovina obyvatel postrádá základní schopnost práce s počítačem a 30 % obyvatel je vzdělanostně zaostalých (Arellano, 2020b, nestránkováno; Hernández, 2019, nestránkováno), nemá smysl se nadále soustředit na poslední procenta negramotných. Koneckonců i odborníci naznačují, že zájem o problematiku negramotnosti a s tím související aktivismus je až přehnaný, zatímco další problémy ve VD jsou upozadřovány (Martínez, Trucco a Palma, 2014, s. 27; Torres, 2009, s. 57).

Na všem, co Mexiko v oblasti VD doposud dokázalo, lze něco vytknout, ale také vyzdvihnout. VD v Mexiku (ať už současné, nebo minulé), má své nedostatky, limity a slabé stránky, ale také úspěchy a silné stránky, které jsem měla v průběhu pronikání do tématu možnost identifikovat. Není mým záměrem vytvářet Mexiku „zaručené návody“, přesto jsem přesvědčena, že určité shrnutí silných stránek, slabých stránek a limitů VD v zemi je na místě. V následujícím výčtu bych proto tyto aspekty ráda sumarizovala a postavila do kontrastu.

Silné stránky VD v Mexiku:

- dlouhá tradice alfabetizačního úsilí v zemi, což umožňuje kontinuitu ve VD;
- spolupráce s mezinárodními organizacemi (zejména s UNESCO) a dalšími subjekty;
- legislativní opora VD (vlastní zákon o VD) a zahrnutí VD do mexického vzdělávacího systému (SEN);
- veškeré veřejné vzdělávání je poskytováno zdarma;
- existence vládní organizace zastřešující služby VD v Mexiku;
- decentralizace vzdělávacích služeb v zemi;
- kontinuální a nepolevující edukační úsilí organizace INEA;
- propracovaný systém VD zprostředkovaný programem MEVyT;

- program MEVyT a jeho modulární řešení – provázanost jednotlivých úrovní (od alfabetyzace až po dokončení sekundárního vzdělávání);
- inkluze ve vzdělávání prostřednictvím různých modulárních zaměření (zejména „MEVyT Indígena Bilingüe“ a „MEVyT en Braille“) a podpora distančního studia díky modulární variantě „MEVyT en Línea“;
- podpora funkční gramotnosti a vzdělávání pro praxi prostřednictvím rozšířených modulů v rámci MEVyT (rozvoj digitálních dovedností, vzdělávání pro práci, vzdělávání pro zdraví ad.);
- nadstandardně vybavené zázemí pro účastníky vzdělávání (komunitní centra disponující výukovou, počítačovou a audiovizuální místností);
- sociální rozměr VD vyjádřený např. postavou poradce ve vzdělávání a organizací studijních kroužků (zapojení veřejnosti na principu solidarity a dobrovolnosti, podpora rovnocenné komunikace a dialogu);
- certifikace výsledků vzdělávání i znalostí a dovedností získaných jakoukoliv cestou a v kterémkoliv věku – upevňování principů CŽU;
- šíření osvěty o důležitosti VD, např. prostřednictvím alfabetyzačních kampaní.

Slabé stránky VD v Mexiku:

- pochybná úspěšnost některých alfabetyzačních snah v uplynulých několika dekádách (velký aktivismus, ale bez dosažení kýženého efektu) a obecně nízká úspěšnost VD v čase;
- ambiciózní cíle nereflektující skutečný potenciál edukačního úsilí;
- nízká finanční podpora služeb VD;
- přílišný důraz na alfabetyzaci na úkor jiných relevantních problémů v oblasti VD;
- nízká kvalifikace vzdělavatelů;
- chybějící podpora VD zaměřeného na dosahování vyšších stupňů vzdělání, než je základní vzdělání;
- neexistence relevantních výzkumů zaměřených na zlepšení kvality VD v zemi a nedostatečná evaluace aktivit ve VD.

Limity VD v Mexiku:

- přetrvávající problém chudoby, sociálních nerovností a dalších společenských problémů komplikujících úspěšnost VD v zemi;

- nízká prestiž VD z důvodu socioekonomického statusu nejčastějších příjemců vzdělávacích služeb a kvůli ztotožňování VD s bojem proti negramotnosti a vzdělanostní zaostalosti;
- nezájem cílových skupin obyvatel o VD a nepochopení jeho důležitosti – upřednostňování práce před vzděláváním;
- nedostatečná vybavenost domácností ICT, což komplikuje úspěšnost a dosah VD;
- koronavirová krize a její negativní důsledky pro oblast VD v zemi.

I přes výše uvedené přetrvávající problémy ve VD a různé limitující skutečnosti, je Mexiko na dobré cestě. Jedním z důkazů je fakt, že si svou pozici v rámci zemí LA z hlediska úspěšnosti boje proti negramotnosti a vzdělanostní zaostalosti postupně vylepšuje (Alonso Ruiz, 2020, nestránkováno). Přestože dosud nepatří mezi nejúspěšnější státy LA v alfabetizaci obyvatel, svým propracovaným systémem VD může být velice inspirativní pro ty země regionu, pro které negramotnost představuje ještě závažnější problém. Ve VD a zejména v oblasti alfabetizace tato země učinila velké pokroky, přičemž zcela vyniká edukačním programem MEVyT, o kterém jsem přesvědčena, že má velký potenciál i do budoucna. Zdaleka ne všechny snahy ve VD splnily očekávání, ale nic není dokonalé napoprvé a Mexiko to vyvažuje svým neutuchajícím úsilím a cílevědomostí skrze organizaci INEA. Dosažení cílů v oblasti alfabetizace obyvatel (tj. především snížení počtu negramotných obyvatel pod 4 %) Mexiku trvá výrazně déle, než se očekávalo. Na druhou stranu s ohledem na specifické podmínky země, které toto úsilí významně ztěžují, se stále jedná o značný úspěch. Je proto jen otázkou času, než se zemi negramotnost podaří vymýtit dostatečně, aby se vláda mohla více soustředit na další problémy ve VD. Vzniká tak otázka, kterým směrem se ve VD ubírat dále? Který směr lze považovat za nejlepší?

Odpověď není vůbec snadná. Mexiko je zemí natolik specifickou, že bych se zdržela prosazování jakýchkoliv konkrétních doporučení. VD zde má vlastní a vcelku fungující kontinuitu, na druhou stranu určité možnosti se tu rýsují. Myslím si, že vhodné by bylo zaměřit se na potlačování vzdělanostní zaostalosti a v návaznosti zprostředkovat dospělým přístup k vyšším stupňům vzdělání, než představuje vzdělání základní. Tím by se rozšířila permanentní nabídka vzdělávání pro dospělou populaci a více by se mohl v praxi projevit koncept CŽU. S dosahováním vyšších stupňů vzdělání pak přímo souvisí také potřeba zaručit odpovídající kvalitu ve vzdělávání. Jako možné řešení se mi jeví vymezení standardů kvality ve VD a zapojení různých aktérů do procesu řízení kvality, stejně jako zvyšování odbornosti

pracovníků ve VD, evaluace vzdělávacích aktivit a tvorba výzkumů zaměřených na tuto oblast. Určitou překážku pro dosažení těchto cílů však představují klesající investice do VD, které by bylo potřeba spíše navyšovat. Veškeré návrhy dalších kroků pro oblast VD tak sice mohou působit prospěšně, ale v dnešní době sužované pandemií koronaviru, jejíž konec je stále v nedohlednu, jsou poněkud nerelevantní. Pandemie vzděláváním otrásla v základech a bohužel jen stěží lze předpokládat, že za probíhající krize by Mexiko v následujících letech navyšovalo investice právě do VD.

Situace si žádá nové přístupy a metody, které by zajistily ochranu zdraví studentů na straně jedné a efektivní a finančně nenáročné vzdělávání na straně druhé. V mnoha zemích světa se prozatím osvědčilo vzdělávání online prostřednictvím internetového připojení. Zde ale leží „kámen úrazu“ pro Mexiko. Zatímco pro člověka narozeného v prostředí ICT to není až takový problém, pro Mexičany, v jejichž domácnostech je počítač dodnes nedostatkovým zbožím (INEGI, 2021, s. 3), to může představovat problém přímo zásadní. Když k tomu přičteme nízkou digitální gramotnost mexických obyvatel, země je v této oblasti značně znevýhodněná. Rozhodující však je, jak se k této překážce postaví. Vždy lze hledat nové cesty, jak VD občanům zajistit, anebo je možné ve svém nedostatku vidět příležitost a zaměřit se na rozvoj digitálních kompetencí, i kdyby to mělo být na úkor jiných oblastí. Vše totiž nasvědčuje tomu, že právě v digitálních kompetencích leží budoucnost. Celý svět prochází nejistou dobou s nejistými vyhlídkami a univerzální návod na řešení problémů současnosti neexistuje. Ať už si Mexiko zvolí jakoukoliv cestu, mělo by mít na zřeteli, že cílem není pouze vzdělávání samo o sobě, ale zajištění takových podmínek, aby se lidé vzdělávali z vlastního zájmu, v rozličných oblastech a ideálně po celý život.

7 ZÁVĚR

Problém nigramotnosti v Mexiku ve smyslu neschopnosti číst a psát je od nás natolik vzdálený a natolik opomíjený, že mě přirozeně zaujal a rozhodla jsem se mu prostřednictvím této diplomové práce detailně věnovat. Jedná se o fenomén, který je pro vyspělé státy světa minulostí, ale pro region Latinské Ameriky včetně Mexika doposud představuje tíživý problém. Jako občané vyspělé evropské země během typického dne čteme články a knihy, surfujeme po internetu, vyhledáváme informace a děláme si poznámky, píšeme, chatujeme, vytváříme dokumenty či tabulky a konzultujeme výsledky naší práce. Dennodenně čteme a píšeme v různých formátech, prostředích a s různými cíli, ať už kvůli práci, studiu, socializaci, zábavě nebo rozptýlení. Tyto činnosti jsou pro nás natolik samozřejmé, že si ani neuvědomujeme, že za ně vděčíme našemu socioekonomickému zázemí, rozvinuté ekonomice státu a modernímu školství, které nám všem bez rozdílu umožňuje nejenom dokončit základní vzdělání, ale bez větších potíží postupovat i dalšími stupni vzdělávacího systému. VD v českém prostředí pak zpravidla znamená něco doplňkového, jakýsi benefit, který podstupujeme z vlastního zájmu, nebo pro zlepšení své pozice na trhu práce.

Situace v LA je ale zcela odlišná a jednotlivé země se v oblasti VD potýkají s úplně základními vzdělávacími problémy. Jak uvádí Rabušicová, podstata (ne)gramotnosti je poměrně těžko uchopitelná a je vždy zasazena do kulturního a sociálního kontextu. Má mnohé souvislosti, příčiny i důsledky, a to jak pro jedince, tak pro skupiny lidí i celé společnosti. Dynamika změn posledních desetiletí dokazuje, že jev (ne)gramotnosti je v čase proměnlivý, takže zatímco v minulém století projevem gramotnosti byla schopnost přečíst či napsat krátký text, v dnešní době je vyžadována schopnost aktivní práce s informacemi a texty nejenom na papíře, ale také prostřednictvím ICT (Rabušicová, 2002, s. 10). Jestliže se určité sektory mexické populace doposud potýkají s nulovou vzdělaností a nigramotností, jak mohou Mexičané jako národ konkurovat zemím, pro které je problém nigramotnosti již historií? A jak může konkurovat LA jako region?

Region LA vzešel z velkých sociálních, politických, ekonomických a kulturních změn a důsledky těchto transformací jsou bohužel také extrémní chudoba, nerovnost mezi obyvateli, sociální vyloučení a nigramotnost, která je s těmito jevy provázaná. Boj s nigramotností k regionu LA tradičně patří a vše nasvědčuje tomu, že ještě minimálně dalších deset let patřit bude. Představuje historický fenomén, který je orámován charakteristikami, možnostmi a limity socioekonomického rozvoje každé země (Robles Bárcena et al., 2012, s. 98). A právě v tom tkví jádro problému, protože jednotlivé země nemají stejné výchozí podmínky a stejné

možnosti, jak se s problémy ve vzdělávání svých občanů vyrovnat. Na druhou stranu, rozdíly jsou přirozené a důležité je, jak si s nimi každý jedinec, stát nebo region poradí a jak se mu podaří i přes své případné znevýhodnění dosáhnout vytčených cílů. Motto Evropské unie zní „Jednotná v rozmanitosti“ – „United in diversity“ (EU, nedatováno, nestránkováno), a přitom evropské státy nejsou ani zdaleka tak rozmanité jako země LA. Jestliže se o LA hovoří jako o regionu s nejvíce kontrasty a nerovnostmi světa a zároveň ji ve všech aspektech provází diverzita, cíl vyplývající z motto Evropské unie lze aplikovat také do prostředí LA a jejích zemí. Jednotlivé země i LA jako celek tak mají možnost usilovat o jednotu v rozmanitosti všech aspektů, které je charakterizují. Koneckonců cíle v oblasti VD jsou napříč zeměmi LA jednotné a aktuálně se týkají především vymýcení negramotnosti a potlačení vzdělanostní zaostalosti. Jakkoli se nám tyto cíle mohou zdát nedostatečné, pro tento region představují jeden ze způsobů, jak navýšit svou konkurenceschopnost a uspět v prostředí vyspělejších států světa. Jedná se o dlouhý proces, který vyžaduje značné úsilí, ale to je právě to, v čem země LA vynikají a Mexiko je toho zářným příkladem.

Mexičané mohou být hrdými členy latinskoamerického společenství, také proto, že v oblasti VD a zejména pak v boji proti negramotnosti jako národ prokázali neutuchající a dlouhodobé úsilí, které přináší výsledky. Cílem mé diplomové práce bylo toto úsilí zachytit, zmapovat a vystihnout jeho charakteristiky a specifika. Jednotlivé specifické aspekty VD a alfabetizačních snah byly vyčerpávajícím způsobem popsány a zasazeny do kontextu. Jsem přesvědčena, že čtenář si po seznámení se s textem diplomové práce může vytvořit ucelený obraz o podobách a charakteristikách VD v Mexiku, stejně jako o jeho silných stránkách, potenciálu, slabých stránkách i limitech. V tomto spatřuji velký přínos své diplomové práce.

Mexiko prostřednictvím svých vzdělávacích služeb pro dospělé prokázalo cílevědomost a i přes jisté pochyby značnou efektivitu při vzdělávání svých občanů. Některé problémy v této oblasti se zmírňují a jiné naopak vyplouvají na povrch. S každým dalším úspěchem vznikají nové cíle a potřeby mexické společnosti a ne vždy je jednoduché si správně nastavit priority. Jedno je však jisté, a sice že Mexiko je země s velkým potenciálem (nejenom) v oblasti VD. Otázkou pak zůstává, nakolik se této zemi podaří svůj potenciál využít a zhodnotit. Poradit lze snad jen, aby země pokračovala ve svém úsilí, a to za vytrvalé mezinárodní spolupráce, solidarity mezi občany a za rozvíjení nových směrů a hledání nových možností, jak se posouvat kupředu.

8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ALIAT UNIVERSIDADES. *Rezago educativo en México: ¿Qué lo produce?* [online]. Ciudad de México: Aliat Universidades, 2019 [vid. 2021-01-11]. Dostupné z: <https://aliatuniversidades.com.mx/blog/index.php/rezago-educativo/>

ALONSO RUIZ, Rogelio Javier. *El reto del analfabetismo: Del „cuántos leen“ al „cómo leen“* [online]. Educacionfutura.org, 2020 [vid. 2021-04-17]. Dostupné z: <https://www.educacionfutura.org/el-reto-del-analfabetismo-del-cuantos-leen-al-como-leen/>

ARELLANO, Saúl. *Analfabetismo: Un rezago que persiste* [online]. Mexicosocial.org, 2020a [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.mexicosocial.org/analfabetismo/>

ARELLANO, Saúl. *El rezago educativo en el contexto de la COVID19* [online]. Mexicosocial.org, 2020b [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.mexicosocial.org/el-rezago-educativo-en-el-contexto-de-la-covid19/>

BACKHOFF, Eduardo. *Educación y Covid-19 en México (II)* [online]. Educacionfutura.org, 2020 [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.educacionfutura.org/educacion-y-covid-19-en-mexico-ii/>

BARBA CASILLAS, Bonifacio. La nueva ley general de educación. *Sinéctica*. 1994, 4(1), s. 1–12. ISSN 2007-7033. Dostupné z: <http://132.248.9.204/sinectica/index.php/SINECTICA/article/view/541>

BELTRÁN LLAVADOR, José. Educación a lo largo de la vida: Un horizonte de sentido. *Sinéctica*. 2015, 45(1), s. 1–11. ISSN 2007-7033. Dostupné z: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002

BOCHYNEK, Bettina. *Veinte meses desde la CONFINTEA VI* [online]. Bonn: DVV International, 2011 [vid. 2021-04-17]. Dostupné z: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-772011/supervisando-la-implementacion-del-marco-de-accion-de-belem/veinte-meses-desde-la-confintea-vi>

CABADAS, María. *Alertan analfabetismo en 20% de discapacitados* [online]. Contrareplica.mx, 2019 [vid. 2020-12-03]. Dostupné z: <https://www.contrareplica.mx/nota-Alertan-analfabetismo-en-20-de-discapitados201926353>

CABELLO MARTÍNEZ, María Josefa, ed. *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006, 25–40. ISBN 84-9700-348-9. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/232906549_Educacion_de_Personas_Jovenes_y_Adultas_en_Iberoamerica

CÁRDENAS, Sergio a Raúl VALDÉS-COTERA. *La educación a lo largo de la vida en los próximos años* [online]. Educacion.nexos.com, 2020 [vid. 2021-08-03]. Dostupné z: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2262>

CARDOSO, Aline. Paulo Freire: La educación como elemento práctico de la libertad. In: BORJÓN NIETO, José a Eugenio VÁSQUEZ MUÑOZ, eds. *Grandes Educadores de México y América Latina*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz, 2013, s. 166–183. ISBN 978-607-725-086-9. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/295955622_Jaime_Torres_Bodet_la_educacion_y_la_universalidad

CARUSO, Arlés et al. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: Informe regional*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, 2008. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0018_01.pdf

CASTRO PORCAYO, David. *La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012)*. San Luis Potosí: Universidad Nacional Autónoma de México, 2017. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>

CEAMEG. *El rezago educativo de las mujeres en los diferentes niveles educativos*. Mexiko: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, 2013. ISBN neuvedeno. Dostupné z:

http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ET_2013/10_REMDN.pdf

CEPAL [online]. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, nedatováno [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://www.cepal.org/es>

CÉSPEDES ROSSEL, Nélica. El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica*. 2013, 40(6), s. 1–20. ISSN 2007-7033. Dostupné z: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/49>

CÉSPEDES ROSSEL, Nélica. *The Status of Adult Learning and Education in Latin America and the Caribbean*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017. ISBN 978-92-820-1222-2. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259724>

CIEP. *Gasto público para una educación de calidad*. Ciudad de México: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, 2016. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://gastoeducativo.ciep.mx/Gasto-publico-para-una-educacion-de-calidad.pdf>

CORONEL CABANILLAS, Ana Imelda a Cristina ÁVILA VALDEZ. *Causas y consecuencias del analfabetismo femenino en Sinaloa y la educomunicación como instrumento para alfabetizar* [online]. Transformacion-educativa.com, 2014 [vid. 2021-01-09]. Dostupné z: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/9-causas-y-consecuencias-del-analfabetismo-femenino-en-sinaloa-y-la-educomunicacion-como-instrumento-para-alfabetizar>

CREFAL [online]. Ciudad de México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, © 2020 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182

CUÉLLAR, Guadalupe. COVID-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*. 2020, 25(85), s. 229–237. ISSN 1405-6666. Dostupné z: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229

ČŠI [online]. Praha: Česká školní inspekce, © 2020 [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/home>

ECDC [online]. Solna: European Centre for Disease Prevention and Control, © 2020 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/en>

EDOMÉX. *Día Internacional de la Alfabetización 2019* [online]. Toluca: Gobierno del Estado de México, 2019 [vid. 2021-01-10]. Dostupné z: <http://edomex.gob.mx/alfabetizacion2019>

EDUCAONLINE. *Capacitación para el trabajo* [online]. Barcelona: Educaonline S.L., © 1998-2021 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.educaonline.mx/contenidos/educativos/formacion-tecnica-profesional/capacitacion-trabajo/>

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. *Porfiriato* [online]. Britannica.com, 2019 [vid. 2020-12-01]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/Porfiriato>

EOM. *La pobreza en América Latina* [online]. Madrid: El Orden Mundial, 2019 [vid. 2021-04-16]. Dostupné z: <https://elordenmundial.com/mapas/pobreza-en-america-latina/>

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944–1946 en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. 2013, 1(1), s. 155–162. ISSN 2007-7335. Dostupné z: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/16>

ESCRIBANO HERVIS, Elmys. La educación en América Latina: Desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*. 2017, 17(2), s. 1–23. ISSN 1409-4703. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/316572667_La_educacion_en_America_Latina_desarrollo_y_perspectivas

EU [online]. Brussels: European Union, © 2020. Poslední změna 11.01.2021 [cit. 2021-04-17]. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_en

EXCÉLSIOR. *Así se gestó la Guerra de Independencia en México* [online]. Excelsior.com.mx, 2019 [vid. 2020-11-30]. Dostupné z: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/asi-se-gesto-la-guerra-de-independencia-en-mexico/1336543>

EXPANSIÓN. *Más inversión y mejorar educación, sugiere la OCDE a México* [online]. Expansion.mx, 2018 [vid. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://expansion.mx/economia/2018/03/19/la-ocde-recomendo-a-mexico-abrirse-a-la-inversion-extranjera>

FERNÁNDEZ, Raul. *Pedagogía alternativa: la Educación Popular de Paulo Freire* [online]. Emagister.com, 2017 [vid. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.emagister.com/blog/pedagogia-alternativa-la-educacion-popular-de-paulo-freire/>

FIALOVÁ, Lucie. *Učitelé tráví spoustu času usměřňováním dětí. Umíme jim pomoci, říká vědkyně, která proměňuje školy v Mexiku* [online]. Praha: EDUZÍN, 2018. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skolstvi/zahranicni-inspirace/ucitele-travi-obrovske-mnozstvi-casu-umernovanim-deti-vime-jak-jim-pomoc-rika-emiliana-rodriguez-ktera-promenuje-skoly-v-mexiku/>

FINNEGAN, Florencia. *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: Algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2009. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=657>

FORS. *Cile udržitelného rozvoje – SDGs (2015 – 2030)* [online]. Praha: České fórum pro rozvojovou spolupráci, © 2019 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/cile-udrzitelneho-rozvoje-sdgs/>

FRAUSTO MARTÍN DEL CAMPO, Adrián. El rezago educativo total y su atención en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2017, 47(2), s. 41–58. ISSN 0185-1284. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27052400003/html/index.html>

FUKÁRKOVÁ, Barbora. *Rizika a úskalí informační společnosti* [online]. Brno: EdTech KISK, 2019 [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/u%C4%8D%C3%ADc%C3%AD-se-spole%C4%8Dnost-informace-901718db7acb>

GALLEGOS, Luis. *¿Cuánto invierte México en educación?* [online]. Enlacedelacosta.mx.com, 2020 [vid. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://enlacedelacosta.com.mx/2020/06/12/cuanto-invierte-mexico-en-educacion/>

GARCÍA MALPICA, Edna. *Segunda etapa de estudio y seguimiento de proyectos cooperativos con los sectores público, privado y social, para ofrecer servicios educativos para la vida y el trabajo*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, 2016. ISBN neuedeno.
http://www.inea.gob.mx/transparencia/sipot/fraccion_XLI/PRIMER_ENTREGABLE_MARZO_2016_EGM.pdf

GARCÍA MIRAMÓN, Fiorentina. *Gasto público en la educación para adultos* [online]. Ciudad de México: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, 2015 [vid. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://ciep.mx/gasto-publico-en-la-educacion-para-adultos/>

GARIN ROZAS, Stephanie Marlene. *Educación de personas jóvenes y adultas: El caso de la modalidad regular en contexto libre, análisis desde el enfoque de derechos humanos*. Diplomová práce. Santiago de Chile, 2018. Universidad de Chile. Facultad de ciencias físicas y matemáticas. Vedoucí práce: Leonardo Moreno Núñez. Dostupné z: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152366>

GOBIERNO DE MÉXICO. *México, país líder en educación de adultos: UNESCO* [online]. Ciudad de México: Gobierno de México, 2012 [vid. 2021-01-11]. Dostupné z: <https://www.gob.mx/inea/galerias/mexico-pais-lider-en-educacion-de-adultos-unesco-75550>

GOBIERNO DE MÉXICO. *Estrategia Digital Nacional*. Ciudad de México: Gobierno de México, 2013. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.inr.gob.mx/Descargas/trc/EstrategiaDigital.pdf>

GOBIERNO DE MÉXICO. *Acerca de México: Datos generales* [online]. Ciudad de México: Gobierno de México, © 2020 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <https://consulmex.sre.gob.mx/el Paso/index.php/2016-03-16-21-05-21/2016-03-16-21-07-37>

GUADARRAMA, Julio a Guillermina SÁNCHEZ. Rezago educativo en México. *Boletín LINE*. 2018, 1(1), s. 1–9. ISSN neuvedeno. Dostupné z: https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/boletin_investigacion.pdf

HERNÁNDEZ, Leticia. *4 de cada 10 mexicanos tienen problemas para usar el mouse o navegar por internet* [online]. Elfinanciero.com.mx, 2019 [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.elfinanciero.com.mx/tech/4-de-cada-10-mexicanos-tiene-problemas-para-usar-el-mouse-o-navegar-por-internet>

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Marycarmen. *El método cubano de alfabetización „Yo, sí puedo“: Su aplicación y sus resultados en México*. Diplomová práce. Ciudad de México, 2008. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de pedagogía. Vedoucí práce: Guadalupe Teresinha Bertussi. Dostupné z: <http://200.23.113.51/pdf/25870.pdf>

IBE. *World Data on Education: VII Ed. 2010/2011* [online]. Geneva: International Bureau of Education, 2010 [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11>

IDEA [online]. Durango: Instituto Duranguense de Educación para Adultos. © 2000 – 2021 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <http://idea.gob.mx/>

IEEA QROO [online]. Chetumal: Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos de Quintana Roo, © 2021 [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://qroo.gob.mx/ieea2/>

ILO [online]. Geneva: International Labour Organization, © 1996-2014 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=14254

INEA [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, nedatováno [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.gob.mx/inea/>

INEA. *Reconocimiento internacional a México por su política de Alfabetización* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2010. Poslední změna: 12.11.2010 17:29 [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: http://www.inea.gov.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=299&Itemid=603

INEA. *¿Qué es el CONEVyT?* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2012. Poslední změna: 12.01.2012 [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <http://guajuato.inea.gov.mx/proyectos/conevyt.php>

INEA. *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2015. Poslední změna: 09.02.2015 16:56 [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <http://www.inea.gov.mx/index.php/cam-nal-alfa-rez-edu.html>

INEA. *Programa Especial de Certificación, PEC* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2016 [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.gob.mx/inea/articulos/programa-especial-de-certificacion-pec?idiom=es>

INEA. *Esquema curricular del MEVyT hispanohablante* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2017 [vid. 2021-02-21]. Dostupné z: http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/descargables/esquema_curricular_mevyt_hh.pdf

INEA. *Alfabetizar a más personas mayores de 65 años, reto del INEA* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2018a [vid. 2020-12-29]. Dostupné z: <https://www.gob.mx/inea/prensa/alfabetizar-a-mas-personas-mayores-de-65-anos-reto-del-inea?idiom=es>

INEA. *México llega al día internacional de la alfabetización 2018 con un índice de 4.17%* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2018b [vid. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://www.gob.mx/inea/prensa/mexico-llega-al-dia-internacional-de-la-alfabetizacion-2018-con-un-indice-de-4-17?idiom=es>

INEA. *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2019. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

INEE. *El derecho a una educación de calidad: Informe 2014*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/resumen_290414.pdf

INEE. La calidad educativa en México. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. 2018a, 4(10), s. 5. ISSN 2448-5152. Dostupné z: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

INEE. *RE02c – Salario relativo por hora de los trabajadores* [online]. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018b [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/re02c-salario-relativo-trabajadores/>

INEE. *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019. ISBN neuedeno. Dostupné z: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>

INEEA [online]. Temixco: Instituto Estatal de Educación para Adultos, © 2018 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <http://ineea.morelos.gob.mx/>

INEGI [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, nedatováno. [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.inegi.org.mx/default.html>

INEGI. *Población rural y urbana* [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010 [vid. 2021-01-11]. Dostupné z: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P

INEGI. *Analfabetismo* [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015a [vid. 2021-01-11]. Dostupné z: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>,

INEGI. *Educación* [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015b [vid. 2021-03-08]. Dostupné z: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=15>

INEGI. *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad* [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015c [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>

INEGI. *Escolaridad* [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020 [vid. 2021-03-08]. Dostupné z: <http://cuentame.gob.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2020* [online]. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021 [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

INFOBAE. *Día Internacional de la Alfabetización: en México aún hay 5.7% de la población que no sabe leer y escribir* [online]. Infobae.com, 2019a [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.infobae.com/america/mexico/2019/09/08/dia-internacional-de-la-alfabetizacion-en-mexico-aun-hay-5-7-de-la-poblacion-que-no-sabe-leer-y-escribir/>

INFOBAE. *El proyecto que busca disminuir el analfabetismo entre personas con discapacidad* [online]. Infobae.com, 2019b [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.infobae.com/america/mexico/2019/09/04/el-proyecto-que-busca-disminuir-el-analfabetismo-entre-personas-con-discapacidad/>

INFORMADOR. *El INEA reporta más de tres millones de analfabetos en México* [online]. Informador.mx, 2019 [vid. 2020-04-29]. Dostupné z: <https://www.informador.mx/mexico/El-INEA-reporta-mas-de-tres-millones-de-analfabetos-en-Mexico-20190907-0078.html>

IWGIA. *El Mundo Indígena 2020*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs, 2020. ISBN 978-87-92786-99-9. Dostupné z: <https://www.iwgia.org/es/recursos/mundo-indigena.html>

JÁUREGUI, María Luisa. Principales tendencias y programas de la educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica. In: CABELLO MARTÍNEZ, María Josefa, ed. *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006, s. 25–40. ISBN 84-9700-348-9. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232906549_Educacion_de_Personas_Jovenes_y_Adultas_en_Iberoamerica

KALMAN, Judith et al. *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2018. ISBN neuedeno. Dostupné z: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=555&Itemid=202

KLEČÁNKOVÁ, Růžena. *Školství ve Spojených státech mexických*. Praha: Ústav školských informací, 1987. ISBN neuvedeno.

KÖSTER, Anne Julia. Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad: Revista de Educación*. 2016, 11(1), s. 33–52. ISSN 1390-8642. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467746763003/html/index.html>

LARENTES DA SILVA, Adriano. Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2017, 9(24), s. 173–188. ISSN 2007-2872. Dostupné z: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000100173&lng=es&nrm=iso

LEDVINKOVÁ, Magda a Richard MACKŮ. Paulo Freire – pedagogika utlačovaných a její vztah k teologii osvobození. *Caritas et Veritas*. 2011, 2(1), s. 68–78. ISSN 1805-0948. Dostupné z: <http://www.caritasetveritas.cz/index.php?action=openfile&pkey=55>

LESTAGE, André. *Analfabetismo y alfabetización*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1981. ISBN 92-3-301854-7. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133942>

LIRA GARCÍA, Alba Alejandra. La alfabetización en México: Campañas y cartillas, 1921–1944. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 2014, 1(2), s. 126–149. ISSN 2362-6194. Dostupné z: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/247>

LLORENTE, Analía. *4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan* [online]. Bbc.com, 2018 [vid. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102>

LOJDOVÁ, Kateřina. *Subkultury ve veřejné pedagogice*. Brno, 2013. Dizertační práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Klára Šedřová. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/735>

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Marisol a Cornelio MARTÍNEZ LÓPEZ. *La alfabetización en México* [online]. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez. 2014 [vid. 2020-26-12]. Dostupné z: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/1997>

LUCIO-VILLEGAS, Emilio. Revisiting Paulo Freire: Adult Education for Emancipation. In: MILLANA, Marcela, Sue WEBB, John HOLFORD, Richard WALLER a Peter JARVIS, eds.

The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, 2018, s. 151–168. ISBN 978-1-137-55782-7.

MACK, Sandra. *Coneval reporta que el 5.7% de los mexicanos son analfabetas* [online]. Eluniversal.com.mx, 2019 [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/coneval-reporta-que-el-57-de-los-mexicanos-son-analfabetas>

MADRIGAL, Javier. *México libre de analfabetismo por tasa menor a 4%* [online]. Noticiasncc.com, 2018 [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://noticiasncc.com/cartelera/articulos-o-noticias/11/13/mexico-libre-analfabetismo-tasa-menor-4/>

MARTÍ, Josep. *Tercera edad y alfabetización* [online]. Inforesidencias.com, 2017 [vid. 2021-01-09]. Dostupné z: <https://www.inforesidencias.com/blog/index.php/2017/09/27/tercera-edad-y-alfabetizacion/>

MARTÍNEZ, Rodrigo, Daniela TRUCCO a Amalia PALMA. El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*. 2014, 198(4), s. 1–40. ISSN 1564-4162. Dostupné z: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/1/S2014179_es.pdf

MARÚM ESPINOSA, Elia a Elsa Laura REYNOSO CANTÚ. La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2014, 5(12), s. 137–155. ISSN 2007-2872. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200728721471947X>

METZONALLI, Lula. *El analfabetismo en América Latina: Preocupante estadística* [online]. Thefalseflag.com, 2017 [vid. 2020-04-08]. Dostupné z: <http://www.thefalseflag.com/es/2017/04/05/analfabetismo-america-latina-preocupante-estadistica/>

MEXIKO. *Politická ústava Spojených Států Mexických* [online]. Mexiko, ze dne 5. února 1917, v původním znění [vid. 2020-12-02]. Dostupné z: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1917.pdf>

MEXIKO, *Politická ústava Spojených Států Mexických* [online]. Mexiko, ze dne 5. února 1917, ve znění pozdějších předpisů [vid. 2021-02-12]. Dostupné z: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

MEXIKO. *Federální zákon o vzdělávání* [online]. Mexiko, ze dne 27. listopadu 1973, v původním znění [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S2A1ES.pdf

MEXIKO. *Národní zákon o vzdělávání dospělých* [online]. Mexiko, ze dne 31. prosince 1975, v původním znění [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975

MEXIKO, *Obecný zákon o vzdělávání* [online]. Mexiko, ze dne 13. července 1993, ve znění pozdějších předpisů [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

MŠMT [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013 – 2021 [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

MUÑOZ MANCILLA, Martín. Evolución de los procesos de alfabetización en México: De silabarios a prácticas sociales de lenguaje. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*. 2017, 1(2), s. 5–17. ISSN 2557-0633. Dostupné z: <https://www.unilim.fr/trahs/476&file=1>

NARRO ROBLES, José a David MOCTEZUMA NAVARRO. Analfabetismo en México: Una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*. 2012, 3(3), s. 5–17. ISSN 2395–8537. Dostupné z: <https://bconocimientoamedirh.com.mx/insumos/item/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social>

NCES [online]. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, nedatováno [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/>

NEW CATHOLIC ENCYCLOPEDIA. *Gante, Pedro de* [online]. Encyclopedia.com, 2020 [vid. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.encyclopedia.com/religion/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/gante-pedro-de>

NPI. *Mezinárodní výzkum dospělých: PIAAC* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, © 2011 – 2021 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://piaac.cz/>

NÚÑEZ BARBOZA, Marianela. *El rezago educativo en México: Análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*. Diplomová práce. Ciudad de México, 2005a. Centro de

Investigación y Docencia Económicas. Vedoucí práce: Teresa Bracho González. Dostupné z: <http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/2519>

NÚÑEZ BARBOZA, Marianela. El rezago educativo en México: Dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2005b, 27 (2), s. 29–70. ISSN 0188-8838. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>

OECD [online]. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, nedatováno [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/>

OECD. *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OECD. *Education at a Glance 2015: Country Note, México*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

OECD. *Education at a Glance 2019: Country Note, México*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019a. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf

OECD. *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019b. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

OECD. *Skills Matter: Additional results from the Survey of Adult Skills*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019c. ISBN 978-92-64-60466-7. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_1f029d8f-en

OECD a STATISTICS CANADA. *Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Ottawa: Statistics Canada, 2005. ISBN 9789264010390. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34867438.pdf>

OEI. *Perfil actual de México* [online]. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, © 2020 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <https://www.oei.es/historico/cultura2/mexico/c3.htm#indice>

ORDORIKA, Imanol a Roberto RODRÍGUEZ GÓMEZ. Cobertura y estructura del sistema educativo mexicano: Problemática y propuestas. In: NARRO ROBLES, José, Jaime MARTUSCELLI QUINTANA a Eduardo BARZANA GARCÍA, eds. *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, s. 197–222. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>

OREALC. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2013. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

OREI. *Nivel de analfabetismo es más alto entre jóvenes indígenas en América Latina* [online]. Sao Paulo: Observatorio Regional de Educación Inclusiva, 2015 [vid. 2020-04-08]. Dostupné z: https://orei.redclade.org/post_datos/nivel-de-analfabetismo-de-jovenes-indigenas-en-america-latina/

ORTEGA, Ariadna. *Aprender 'on line' en medio de la pandemia incrementa rezago educativo* [online]. *Politica.expansion.mx*, 2020a [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/27/aprender-on-line-en-medio-de-la-pandemia-incrementa-rezago-educativo>

ORTEGA, Ariadna. *Rezago y desigualdad será el costo de la COVID-19 en educación* [online]. *Politica.expansion.mx*, 2020b [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/08/24/rezago-y-desigualdad-sera-el-costode-la-covid-19-en-educacion>

OSN. *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. New York: Organizace spojených národů, 2019. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

OSN. *Enseñanza y aprendizaje de la alfabetización durante y después de la COVID-19* [online]. New York: Organizace spojených národů, 2020 [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.un.org/es/observances/literacy-day>

PACHECO, Gina et al. Estructura del sistema educativo mexicano: Antecedentes y generalidades. In: REYES, María Elena. *Ciencias de la educación: Handbook T-I*. Ciudad del Carmen: ECORFAN, 2018, s. 15–28. ISBN 978-607-8534-61-6. Dostupné z: https://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias_de_la_educacion_TI/La_ense%C3%B1anza_aprendizaje_y_evaluaci%C3%B3n_bajo_el_enfoque_en_competencias.pdf

PAREJAS MORENO, Alcides. Las raíces de la cultura americana. *Rev Cien Cult*. 2005, 24(17), s. 169–180. ISSN 2077-3323. Dostupné z: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232005000200022

PASQUALI, Marina. *Los países con la mayor cantidad de población indígena de América* [online]. Cologny: World Economic Forum, 2019 [vid. 2021-04-16]. Dostupné z: <https://es.weforum.org/agenda/2019/11/los-paises-con-la-mayor-cantidad-de-poblacion-indigena-de-america/>

PASQUALI, Marina. *¿En qué países latinoamericanos existen más lenguas indígenas?* [online]. Es.statista.com, 2020 [vid. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://es.statista.com/grafico/20888/paises-latinoamericanos-con-mas-lenguas-indigenas/>

PÉREZ MARTÍNEZ, María Guadalupe. *La educación preescolar en México: Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2010. ISBN 978-607-7675-23-5. Dostupné z: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf

PICÓN ESPINOZA, César. *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2013. ISBN 978-607-9286-01-9. Dostupné z: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55885.pdf>

POY SOLANO, Laura. *Declarará Unesco a México libre de analfabetismo por tener tasa menor a 4%* [online]. Ciudad de México: La Jornada, 2018a [vid. 2021-01-10]. Dostupné z: <https://www.jornada.com.mx/2018/11/11/sociedad/030n2soc>

POY SOLANO, Laura. *Difícil de lograr, la meta sexenal de alfabetizar a 7 millones de mexicanos* [online]. Ciudad de México: La Jornada, 2018b [vid. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.jornada.com.mx/2018/02/07/sociedad/035n1soc>

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta a Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

RAMÍREZ, Denise. *Lo que gana un trabajador en México según su nivel educativo* [online]. Dineroenimagen.com, 2016 [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.dineroenimagen.com/2016-06-07/73982>

RAMÍREZ, Victorino Liberio a Ana Cecilia VÍCTOR RAMÍREZ. 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*. 2010, 11(21), s. 59–78. ISSN 1665-0824. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>

RENDÓN, Pedro. *Desigualdad educativa, que ahondó la pandemia, requiere políticas públicas* [online]. Ciudad de México: Ibero, 2020 [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://ibero.mx/prensa/desigualdad-educativa-que-ahondo-la-pandemia-requiere-politicas-publicas>

REYES, George a Carlos ENRIQUE. Alfabetización y alfabetización digital. *Revista Transdigital*. 1(1), 2020, s. 1–17. ISSN 0000-0000. Dostupné z: <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/15>

ROBLES BÁRCENA, Miguel et al. El analfabetismo. In: NARRO ROBLES, José, Jaime MARTUSCELLI QUINTANA a Eduardo BARZANA GARCÍA, eds. *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, s. 97–115. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>

RODRÍGUES BRANDAO, Carlos. *El método Paulo Freire para la alfabetización de Adultos*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 1977. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/brandao-el-mc3a9todo-paulo-freire-para-la-alfabetizacic3b3n-de-adultos.pdf>

RODRÍGUEZ MONCADA, Ernesto. Una mirada prospectiva derivada de la CONFINTEA VI. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2010, 32 (1), s. 124–130. ISSN 0188-8838. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>

ROJAS, Héctor. *Analfabetismo en México, una realidad de alto riesgo* [online]. Educacionfutura.org, 2014 [vid. 2021-02-07]. Dostupné z: <http://www.educacionfutura.org/analfabetismo-en-mexico-una-realidad-de-alto-riesgo/>

RUIZ, Rebeca. *Analizan expertos efectos del COVID-19 en la educación pública* [online]. Tec.mx, 2020 [vid. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://tec.mx/es/noticias/ciudad-de-mexico/educacion/analizan-expertos-efectos-del-covid-19-en-la-educacion-publica>

RUIZA, M., T. FERNÁNDEZ a E. TAMARO. *Biografía de Paulo Freire* [online]. Biografiasyvidas.com, 2004 [vid. 2020-12-01]. Dostupné z: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freire.htm>

SALINAS, Daniel, Camila DE MORAES a Markus SCHWABE. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2018 – resultados*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

SALINAS MALDONADO, Carlos. *México aún no vence el analfabetismo* [online]. Elpais.com, 2020 [vid. 2020-22-12]. Dostupné z: <https://elpais.com/mexico/2020-07-12/mexico-aun-no-vence-el-analfabetismo.html>

SEP. *Conoce el Sistema Educativo Nacional* [online]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2015 [vid. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>

SITEAL. *El analfabetismo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2013. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf

STEKLÍKOVÁ, Eliška. *Role vzdělávání v současné mexické společnosti*. Bakalářská práce. Praha, 2009. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Martin Kopecký. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/74458/>

TELESUR. *Alfabetización en América Latina* [online]. Caracas: Telesur, 2016 [vid. 2020-04-26]. Dostupné z: <https://www.telesurtv.net/news/America-Latina-y-el-analfabetismo-20150907-0048.html>

TORIBIO, Laura. *Disminuye analfabetismo en México* [online]. Excelsior.com.mx, 2020 [vid. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/disminuye-analfabetismo-en-mexico/1388776>

TORRES, Rosa María. *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América latina*

y el Caribe. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. ISBN 978-92-820-3072-1. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182951>

TORRES, Rosa María. Youth & Adult Education and Lifelong Learning in Latin America and the Caribbean. In: MAYO, Peter, ed. *Learning with Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013, s. 19–31. ISBN 978-94-6209-335-5. Dostupné z: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6209-335-5#about>

TORRES HERNÁNDEZ, Alfonso. *La educación pública: Orígenes en la independencia de México* [online]. Milenio.com, 2014 [vid. 2020-11-30]. Dostupné z: <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-educacion-publica-origenes-en-la-independencia-de-mexico>

TRINDADE PRESTES Emília Maria a Adriana Valéria SANTOS DINIZ. Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: Los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*. 45(3), 2015, s. 1–20. ISSN 2007-7033. Dostupné z: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n45/n45a6.pdf>

UIL [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, nedatováno [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/>

UIL. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. ISBN 978-92-820-1169-0. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>

UIL. *Belém Framework for Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/belem-framework-action>

UIL. *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2012. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf

UIL. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013. ISBN 978-92-820-1180-5. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407>

UIL. *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), Méjico* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015 [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/modelo-educacion-vida-y-trabajo-mevyt-mejico>

UIL. *UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note: Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>

UIL. *4th Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind – Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019. ISBN 978-92-820-1233-8. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>

UIS [online]. Quebec: UNESCO Institute of Statistics, © 2021 [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <http://uis.unesco.org/>

UNESCO [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, © 2019 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/>

UNESCO. *The Dakar Framework for Action: Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2000. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

UNESCO. *The Winners of the UNESCO International Literacy Prizes, 2011: Literacy for Peace*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211318>

UNESCO. *La UNESCO y el INEA firman una carta de intención para colaborar en los esfuerzos de alfabetización y reducción del rezago educativo* [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013 [vid. 2021-01-11]. Dostupné z: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/la_unesco_y_el_inea_firman_una_carta_de_intencion_para_cola/

UNIVERSIA. *Diferencias entre licenciatura, maestría y doctorado* [online]. Orientacion.universia.net.co, 2019 [vid. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://orientacion.universia.net.co/infodetail/orientacion/consejos/diferencias-entre-licenciatura-maestria-y-doctorado-6643.html>

VALENTINI, Martina. *El posicionamiento de América Latina en PISA 2018: Resultados preocupantes y desafíos para la región* [online]. Magisnet.com, 2019, [vid. 2021-01-18]. Dostupné z: <https://www.magisnet.com/2019/12/el-posicionamiento-de-america-latina-en-pisa-2018-resultados-preocupantes-y-desafios-para-la-region/>

VARGAS, Aabye. *4T recorta alfabetización y educacon básica para adultos* [online]. Otrasvoceeneducacion.org, 2019 [vid. 2021-03-26]. <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/323453>

VARGAS, Jaime. Educación para adultos: Contexto y experiencia. *e-Magazine Conductitlan*. 2017, 3(2), s. 9–20. ISSN 2014-9999. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/324503562_EDUCACION_PARA_ADULTOS_CONTEXTO_Y_EXPERIENCIA

WB. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century* [online]. Washington, D.C.: World Bank, 2016 [vid. 2020-04-26]. Dostupné z: <https://www.worldbank.org/en/region/lac/brief/indigenous-latin-america-in-the-twenty-first-century-brief-report-page>

WEF. *El preocupante nivel educativo en México* [online]. Geneva: World Economic Forum, 2017 [vid. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://es.weforum.org/agenda/2017/09/el-preocupante-nivel-educativo-en-mexico>

WONG, Alma Paola. *Índice de analfabetismo en México disminuyó a 3.8: SEP* [online]. Milenio.com, 2020 [vid. 2021-01-30]. <https://www.milenio.com/politica/analfabetismo-mexico-3-8-destacan-sep-inea>

ZURITA RIVERA, Úrsula. Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*. 16(48), 2011, s. 131–158. ISSN 1405-6666. Dostupné z: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100007