



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**LENGUAJE ESCRITO Y PRÁCTICAS
SOCIOCULTURALES EN ADULTOS
ANALFABETAS MIGRANTES.**

T E S I S
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
JULIETA BRISEÑO ROA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ALFREDO GUERRERO TAPIA
REVISOR: LIC. MA. EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

MÉXICO, D. F.

2004





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**LENGUAJE ESCRITO Y PRÁCTICAS
SOCIOCULTURALES EN ADULTOS ANALFABETAS
MIGRANTES.**

Con todo mi amor y admiración
a Cristina, mi madre, por su inmensa sabiduría;
a Luis, mi padre, por enseñarme a vivir con pasión y
a Luis, mi hermano, porque la distancia nunca ha sido lejanía.

RECONOCIMIENTOS

A mis sinodales:

Alfredo Guerrero Tapia, por creer en este proyecto y apoyarme en los momentos más difíciles, por enseñarme una visión diferente de entender a los grupos indígenas, por tu tiempo y tu confianza.

Ma. Eugenia Martínez Compeán, por la comprensión, por entregarte a este proyecto y sobre todo, por tu amistad.

Gerardo Hernández Rojas, por compartir tus conocimientos y aceptar ser parte del jurado.

Blanca Reguero Reza, por estar pendiente de todo este largo proceso, por animarme a continuar cuando todo era obscuridad, y por tu apoyo incondicional.

Juan Manuel Sánchez, por tus aportaciones tan valiosas, porque después de tantos años de conocernos y de enseñanzas qué mejor que formes parte de este final.

AGREDECIMIENTOS

Otra vez, a mi madre y padre que siempre me apoyaron, que nunca dudaron de mi capacidad de sacar esto adelante, por tratar de entenderme cuando ni siquiera yo me entendía, por todo el amor que me han dado y me han enseñado a dar, porque gracias a ustedes soy.

A mi hermano Luis por tener tanta convicción en lo que hace, porque no te has dejado vencer pese a los malos momentos, la lluvia y la niebla, por estar siempre aquí aunque estas allá.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme permitido ser parte de esta gran institución, por el orgullo de pertenecer a su comunidad; a la Facultad de Psicología por ser mi casa y hasta permitirme poner una cocina...

A todos los maestros involucrados en mi formación, tanto dentro de los salones de clases como en discusiones entorno a una mesa, todos aquellos que día a día dan lo mejor de sí para enseñar la otra cara de la psicología. A Georgina Delgado, Frida Díaz Barriga, Francisco Pérez Cota, Emily Ito, Pablo Fernández, Piedad Aladro, Estela Jiménez, y Angélica Bautista.

A Javier Alatorre, por todo tu tiempo y paciencia, por formar parte de este proyecto, por tus aportaciones teóricas y sobre todo, por tu comprensión.

A Malenita por su ternura y ganas de vivir, a Bibis que aunque ya no está aquí dejó mucho en cada uno de nosotros. A todo la familia Briseño que es un vivo ejemplo de la unión familiar; a la familia Roa porque en sus diferencias siempre ha existido respeto y cariño.

A Tere por tu cariño, por escucharme y crear un espacio donde todos nos compartimos, Ale, Alejandra, Emiliano, Miriam y Clara gracias por sus consejos y sus lágrimas, por estar ahí en este duro proceso que ha sido crecer.

A Mónica por compartir conmigo un forma de vivir y entender la vida, por apoyarme siempre en mis impulsos y no dejar nada para después, por tu nostalgia y melancolía. A Danu porque en tu fuerza siempre he encontrado un apoyo y en tus comentarios sinceridad. A Tania, por tu forma de vivir la vida y compartirla, porque me has enseñado a seguir adelante, pese a las tormentas. A las tres por su amistad incondicional, porque en los momentos más difíciles han estado ahí, por el gusto de "otra ronda", porque el final de una época no encontramos y experimentamos esta transición juntas.

A Mayra por todos los caminos que hemos caminado juntas, porque en tus palabras siempre encuentro aliento, gran parte de lo que soy se lo debo a tu amistad; a Nadia por ser tan auténtica, porque siempre me has mostrado una visión del mundo que no me deja de sorprender, porque pese a los años de distancia nuestra amistad es más fuerte; a Julia por el repentino reencuentro que me acompañó en todo este proceso, por tu amistad que día con día compartimos, sobre todo por ayudarme a superar el vértigo. A las tres por compartir risas y fiesta; tristeza y llanto.

A Norma por vivir la vida con tanta pasión, por tu lucha incansable por un espacio para todos; a Valentín por compartir innumerables bailes y entrañables discusiones; a Toño por aquellos tiempos de guardia, café y plática, que no hemos dejado que terminen; a Ileana por llevar la “camiseta” puma en el corazón. A los cuatro porque si bien fue hace mucho tiempo que nos conocimos hemos aprendido a no dejar que el cariño se acabe.

A Juan Pablo y Ana por ser un espacio de diversión y de “comics” cuando las clases parecían ser interminables, por el famosísimo “wiki”, por aceptarme pese a las diferencias y crear una amistad con base en ellas.

A Pepe y Tomás porque aunque son mis amigos más viejos seguimos compartiendo nuestros mundos, porque nos hemos visto crecer y cambiar, fue gracias a ustedes que aprendí lo que significa una verdadera amistad.

A Evelia y el Oso por todo el cariño que nos une.

Al Colectivo Conciencia Crítica donde encontré una ventana para expresarme, y ser el espacio donde alguna vez luchamos juntos por lo que creíamos, por las eternas discusiones y días soleados; especialmente a Jahir, Chey, Zulai, Judith, y Poncho; a todos los que alguna vez formamos parte de esa rebeldía.

A Radio Sabotaje, por crear un espacio donde encontré una forma de expresarme y por estar ahí justo cuando todo era más difícil, sobre todo a Radoni por impulsarme en este proyecto y a los “fanés” de cada jueves.

A todos los amigos que los caminos nos han separado pero siempre estarán.

A Esteban, Rosa, Gabino, Lazara, Marcela, Claudia, Cirila, Alejandra, y toda su familia porque sin ellos esto hubiera quedado hasta aquí...

A todos porque esto no sería sin ustedes

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I CONTEXTO PSICOSOCIAL DEL ANALFABETISMO	12
1.1 DESIGUALDAD SOCIAL	13
1.2 MIGRACIÓN	14
1.2.1 <i>MIGRACIÓN INTERNACIONAL</i>	15
1.2.2 <i>MIGRACIÓN INTERNA</i>	16
1.2.2.a. Migración permanente o definitiva	18
1.2.2.b. Migración temporal	19
1.2.3 <i>MIGRACIÓN INDÍGENA</i>	20
1.3 REZAGO EDUCATIVO	22
1.3.1 <i>EDUCACIÓN EN MÉXICO</i>	22
1.3.2 <i>ANALFABETISMO</i>	26
1.3.2.a. Situación actual	26
1.3.2.a. ¿Dónde están y quiénes son los analfabetas?	28
1.3.3 <i>CONCEPCIONES DEL ANALFABETISMO</i>	31
CAPÍTULO II PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES	35
2.1. APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL	35
2.1.1 <i>ORIGEN SOCIAL DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES</i>	36
2.2. LA ACTIVIDAD SITUADA	38
2.3. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES.....	40
2.3.1 <i>COMUNIDADES DE PRÁCTICA</i>	42
2.3.2 <i>APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES</i>	43
CAPÍTULO III LENGUAJE ESCRITO	46
3.1. LENGUAJE ESCRITO COMO SISTEMA SIMBÓLICO	46
3.1.1 <i>PROCESO HISTÓRICO DEL LENGUAJE ESCRITO</i>	47
3.2. EL LENGUAJE ESCRITO COMO MEDIADOR DE LA ACTIVIDAD	50
3.3. LOS USOS SOCIALES DEL LENGUAJE ESCRITO DENTRO DE PRÁCTICAS SOCIALES	53
3.3.1 <i>ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN ADULTOS ANALFABETAS</i>	55
MÉTODO	58
OBJETIVO	58
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	58
HIPÓTESIS DE TRABAJO	58
TIPO DE ESTUDIO	58
PARTICIPANTES	58
INSTRUMENTOS	60
<i>ENTREVISTA</i>	60
a. Ficha sociodemográfica.....	60
b. Líneas de Tiempo	61
<i>CONOCIMIENTO ALREDEDOR DEL LENGUAJE ESCRITO</i>	61
ACERCAMIENTO METODOLÓGICO.....	63

PROCEDIMIENTO	63
RESULTADOS.....	67
CAMBIO DE PRÁCTICAS	67
ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO	70
ANÁLISIS DE RESULTADOS	79
CAMBIO DE PRÁCTICAS	79
ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO	86
<i>NIVEL 1</i>	86
<i>NIVEL 2</i>	87
<i>NIVEL 3</i>	87
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	90
ANEXO 1	98
DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES	98
ANEXO 2	100
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	100
ANEXO 3	102
IMÁGENES UTILIZADAS PARA TAREAS DE LENGUAJE ESCRITO.....	102
<i>TAREA 1. LETREROS</i>	102
<i>TAREA 2. LECTURA EN CONTEXTO</i>	105
ANEXO 4	108
LÍNEAS DE TIEMPO	108
ANEXO 5	112
ESCRITURA	112
ANEXO 6	115
ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	119

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. MIGRACIÓN NETA DE ACUERDO CON TRES ESTRATOS DE MUNICIPIOS, 1995-2000 (MILES DE PERSONAS).....	17
TABLA 2. INDICADORES SOBRE CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN, 2000.....	25
TABLA 3. ESTADOS CON MAYOR PORCENTAJE DE ANALFABETAS.....	28
TABLA 4. PORCENTAJE DE ANALFABETISMO POR TAMAÑO DE LOCALIDAD, GRUPO DE EDAD Y SEXO, 1995.....	30
TABLA 5. DATOS GENERALES DE CADA PARTICIPANTE	59
TABLA 6. ACTIVIDADES SEMANALES EN SANTIAGO MEXQUITITLÁN Y EN LA CIUDAD DE MÉXICO	70
TABLA 7. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS RELATOS DE SANTIAGO MEXQUITITLÁN.....	80
TABLA 8. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS RELATOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO	80
TABLA 9. SUBCATEGORÍAS DE SUSTANTIVOS EN AMBOS RELATOS.....	83

INTRODUCCIÓN

En México, como en la mayoría de los países del mundo, existe una amplia desigualdad social que se ve reflejada en varios aspectos sociodemográficos y por ende en consecuencias directas en la vida cotidiana de las personas. El desempleo, la falta de seguridad social, los altos índices de delincuencia, el rezago educativo, el analfabetismo y la migración son algunas de las consecuencias de las políticas económicas actuales, tanto a nivel social como a nivel individual.

El fenómeno de la migración en México no es reciente, desde mediados del siglo pasado la economía mexicana comenzó a industrializarse, trayendo consigo un detrimento en las inversiones de la producción agrícola, por ello, los habitantes dedicados a la agricultura comenzaron a buscar nuevas formas de generar ingresos en otras localidades. En el capítulo I del presente trabajo se muestra un panorama general de este fenómeno, tanto en su nivel internacional como interno como contexto psicosocial del analfabetismo. Uno de los grupos más afectados por la desigualdad social ha sido el indígena por lo que en estos grupos se presentan movimientos migratorios importantes a las ciudades. La situación socioeconómica que viven los migrantes indígenas en la Ciudad de México es de marginación, con posibilidades restringidas que los llevan a insertarse en el subempleo urbano y a tener condiciones deploras de vida. A su vez, los indígenas al migrar hacia las ciudades experimentan un cambio radical de contexto sociocultural que incluye el enfrentamiento a un lenguaje diferente al de su grupo, tanto en su forma oral como escrita.

La migración plantea un contexto especial para estudiar la relación entre el lenguaje escrito y las prácticas socioculturales, ya que los grupos indígenas han sido marginados históricamente de los servicios educativos. En el estudio de la adquisición del lenguaje escrito existe una aproximación que retoma a la lecto-escritura como una actividad con un propósito social basado en diferentes utilidades subjetivas y grupales, apoyado en la noción que los requerimientos de ciertas habilidades de lecto-escritura depende directamente del contexto sociocultural. De aquí emerge la noción de **analfabetismo funcional** basada en que lecto-escritura es un fenómeno social y por ello las funciones, significados, y métodos de transmisión varían de un grupo social a otro.

En el Capítulo II se realiza una revisión de la aproximación sociocultural la que propone que la acción mental está situada en contextos sociales determinados. Vygotsky argumenta que

las funciones psicológicas superiores tienen su origen en el plano social de la actividad humana, proponiendo la internalización como el proceso encargado de transformar la actividad interpsicológica en intrapsicológica. Las funciones psicológicas superiores son transacciones que incluyen a un individuo, y un contexto sociocultural donde se realiza la actividad, por ello se retoma la noción de práctica sociocultural para comprender la estructura de la actividad humana. Esta estructura plantea que la actividad humana está dirigida a una meta particular con un objeto compartido, siendo estos los elementos de cohesión entre los participantes de la práctica, así como los medios simbólicos y las herramientas culturales.

Para comprender el papel que juega el lenguaje escrito como herramienta cultural dentro de la actividad humana, en el Capítulo III se revisa la mediación simbólica desde la visión sociocultural. Comenzando por definir al lenguaje escrito como sistema simbólico de la realidad para después sustentar la postura de que el lenguaje escrito, como artefacto cultural, es un mediador de la actividad humana tanto interna-mental como externa-social. Por tanto, para estudiar la adquisición del lenguaje escrito en los adultos analfabetas, es fundamental conocer los usos sociales del lenguaje dentro de sus práctica así como los eventos particulares de lenguaje escrito en los que participan.

Con base en la aproximación sociocultural se formuló la pregunta de investigación la cual se refiere a conocer la relación entre el cambio de prácticas y la adquisición del lenguaje escrito por parte de los adultos analfabetas migrantes. Para resolver ésta se realizó el trabajo de campo con un grupo indígena migrante proveniente de Santiago Mexquititlán, Querétaro, con residencia en la Ciudad de México, dedicados a la venta de su propia artesanía: las muñecas. Se trabajó en dos sesiones individuales, en la primera se realizó una entrevista cualitativa semi-estructurada, comenzando por obtener los datos personales de cada participante, así como su situación educativa, migratoria y sociodemográfica. Después se prosiguió con la elaboración de líneas de tiempo para conocer las actividades realizadas por los participantes antes de migrar y en su situación actual en la Ciudad de México. En la segunda sesión se realizaron tareas concernientes a conocer el conocimiento alrededor del lenguaje escrito que sostiene cada participante.

Para analizar los resultados se llevó a cabo un análisis de contenido de los relatos obtenidos al realizar las líneas de tiempo, confrontando los resultados encontrados en los relatos de Santiago Mexquititlán con los de la Ciudad de México; con el fin de conocer el cambio de prácticas sociales en el grupo. Con respecto al conocimiento del lenguaje escrito se realizó un

análisis intergrupales para categorizar a los participantes con base en sus nociones, encontrando 3 niveles diferentes donde los participantes se distribuyen.

Con base en el análisis de resultados se observó que los indígenas participantes al migrar a la Ciudad de México, cambian de actividad cotidiana y de objeto de la misma pero no así de su organización y estructura. Por otro lado, se obtuvo que la adquisición del lenguaje escrito está directamente relacionado con la función mediadora del sistema en su actividad cotidiana.

CAPÍTULO I

CONTEXTO PSICOSOCIAL DEL ANALFABETISMO

Después de la Segunda Guerra Mundial se planteó un nuevo orden mundial y las nuevas instituciones que lo regirían: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Naciones Unidas, así como la división de los países en “desarrollados” o “primer-mundistas” y “en vías de desarrollo” o “tercer-mundistas”, diferenciados en que los primeros cuentan con el capital para la inversión y los segundos con la fuerza de trabajo. En la década de los ochentas, este nuevo orden culminó en la implementación de un nuevo modelo, un sistema económico neoliberal, regido por una economía de mercado global, donde las grandes y poderosas empresas rompieron las fronteras nacionales convirtiéndose así en empresas transnacionales, dando lugar a que el capital comenzara a circular entre las manos de los ricos y poderosos sin importar nacionalidades. Una de las características fundamentales de este modelo es el desplazamiento de la política por parte de la economía, por ejemplo el famoso “Grupo de los Ocho” (G-8) el cual está conformado por las 8 potencias económicas más fuertes del mundo y ya no por factores políticos; y es ahí donde cada año se decide y discute la economía global por lo tanto el futuro del resto de las naciones. Latapí (1997) indica que la filosofía neoliberal está constituida por: “la preeminencia de los valores económicos sobre todos los valores importantes para la realización humana, la fe dogmática en el mercado, la reducción de la esfera pública ante la privada y, sobre todo, un peculiar concepto de calidad de vida que se identifica con el consumo de bienes materiales, el confort y el éxito” (p.16).

Por medio de la globalización del capital, el neoliberalismo ha aumentado la distancia entre las clases socioeconómicas, pareciera ser que el papel histórico de este modelo no es resarcir las diferencias sociales sino incrementarlas, tomando en cuenta únicamente los intereses de los grandes empresarios. Empresas como las telecomunicaciones, el petróleo, las maquiladoras, etcétera, son las que rigen el destino de las naciones y no así la situación socioeconómica del resto de la población. Por lo tanto, la desigualdad social que se ve reflejada en pobreza y marginación es el resultado de la aplicación de un modelo económico neoliberal globalizado.

1.1 DESIGUALDAD SOCIAL

La desigualdad social no es una característica única del neoliberalismo, desde la década de los 80's México ha sido una potencia mundial en formador de millonarios¹, empero estos enriquecimientos no describen en absoluto la situación real del resto de la población nacional. En contra parte a estos empresarios existen más del 60% de mexicanos que viven en la pobreza, de los cuales más de 30 millones en extrema pobreza, es decir, cuentan con menos de 2 pesos diarios como ingreso para satisfacer todas las necesidades (casa, alimento y vestido). El Consejo Nacional de Población reporta que 386 municipios, con una población de 4,444,1157 de habitantes tienen un muy alto grado de marginación y 906 con un grado alto con 13,689,659 habitantes (de un total de 2,443 municipios), es decir, lugares donde la mayoría de las familias viven con menos de 2 salarios mínimos, en viviendas sin servicios públicos (agua, piso, drenaje, luz) y con rezago educativo². Además, indica que con base en el índice de severidad de pobreza: 374 municipios tienen grado muy alto de severidad de pobreza, donde viven 2.6 millones de mexicanos; asimismo, 591 municipios tienen grado alto y en ellos residen alrededor de 7.5 millones de persona (*idem*, p.34). Estos datos revelan que a pesar de la aplicación de diferentes programas federales para generar "equidad social"³, existe una amplia separación entre las oportunidades socioeconómicas a las que tiene acceso la mayoría de la población y las que tiene un pequeño sector.

Esta desigualdad social se ve reflejada en varios aspectos sociodemográficos así como en consecuencias directas en la vida cotidiana de las personas, sin mencionar que las políticas económicas actuales no han ayudado en sentido alguno a la mejoría de ésta y pareciera que la ha ido empeorando. Unas de las grandes consecuencias⁴ de este fenómeno es la falta de empleo y los salarios insuficientes, esto se ve reflejado tanto en el ámbito rural como urbano; con la desaparición de la inversión del Estado en el campo, los trabajadores agrícolas han tenido que buscar otras formas de supervivencia, ya sea empleándose como jornaleros o migrando a las ciudades o a Estados Unidos de América (EUA). Por otro lado, con la casi desaparición de las

¹ Hombres como Carlos Slim, Salinas Pliego y Harp Helú, entre otros, han logrado enriquecerse hasta llegar a las listas de los hombres más ricos de Latinoamérica y del mundo

² CONAPO (2001). Índices de Marginación, 2000.

³ Desde el sexenio de Salinas de Gortari con Solidaridad, después el Progreso y ahora con Fox, Oportunidades.

⁴ Para poder explicar las consecuencias, es importante mencionar que son dependientes entre sí, lo que complica su descripción.

empresas nacionales y la llegada de las empresas transnacionales manufactureras, se ha ido incrementando la demanda de mano de obra barata. Por esto mismo, la población económicamente activa ha buscado oportunidades en otros sectores de la producción (ya que ni el sector primario de producción de materia prima, ni la industria transformadora han cubierto los requerimientos necesarios), es decir, en el empleo informal o sector de servicios, como por ejemplo el ambulante. El empleo informal provoca que la población que se dedica a ello no tenga acceso a la seguridad social que imparte el estado. A su vez, el desempleo en el campo ha generado un proceso de migración a las ciudades, buscando mejores opciones de vida, pero la situación de desempleo urbano, no permite que tengan oportunidades reales, así que acaban insertándose en el empleo informal. Con el aumento de la población en las ciudades más la falta de empleo, se ha generado niveles increíblemente altos de delincuencia, ya que ésta parece ser la única salida para obtener ingresos. Otra consecuencia de la desigualdad social es la falta de oportunidades educativas relacionadas a su vez con la insuficiencia de los ingresos familiares, la migración y los pocos recursos gubernamentales invertidos en este sector.

Por lo anterior la desigualdad social es el contexto que encuadra a la migración como fenómeno social, económico y demográfico, dando éste a su vez una situación especial y relativamente nueva, para estudiar la adquisición de una nueva lengua y del lenguaje escrito en los grupos indígenas migrantes. Para comprender mejor el fenómeno del analfabetismo desde la visión de la migración a continuación se realiza una revisión del fenómeno migratorio que vive México.

1.2 MIGRACIÓN

El fenómeno de la migración en México no es reciente, desde mediados del siglo pasado la economía mexicana comenzó a industrializarse, trayendo consigo un detrimento en las inversiones de la producción agrícola. Los habitantes dedicados a la agricultura comenzaron a buscar nuevas formas de generar ingresos en otras localidades. Durante los años 70's las ciudades más grandes del país (Ciudad de México, Monterrey, y Guadalajara) reportaron grandes flujos migratorios (Escobar Latapí, Bean y Weintraub, 1999), sin embargo, fue a partir de esta década que otras regiones del país fueron teniendo un crecimiento industrial considerable, como las zonas Fronteriza-Norte, lo que tuvo como consecuencia nuevos cursos migratorios. Arizpe (1985)

menciona que la migración ha sido determinada por tres procesos: el primero, la industrialización urbana; la descomposición de la economía agrícola tradicional, y la intervención estatal en el desarrollo económico (citado en Valencia, 2000, p.32). Por lo tanto, es evidente que la migración es resultado de la búsqueda incesante de mejores oportunidades de vida que no encuentran dentro de sus lugares de origen. Para describir y entender más claramente este complejo fenómeno, se divide en dos grandes rubros: en migración internacional, especialmente a EUA, y por otro lado, la migración interna, que a su vez está conformada por diferentes tipos de patrones de movimientos.

1.2.1 MIGRACIÓN INTERNACIONAL.

No obstante, la migración internacional es un efecto de la globalización a nivel mundial, generalmente como consecuencia del crecimiento de la pobreza pero también por causas políticas como las guerras internas. Al respecto, Castells (1997) indica que en la actualidad existen 100 millones de personas que viven fuera de sus países de origen. En el caso de México, el principal país receptor de emigración de conacionales es Estados Unidos de América (EUA), debido a la cercanía de éste y su nivel de desarrollo económico. Escobar Latapí y cols. (1999, p.9-10) mencionan cuatro factores fundamentales que han dado como resultado un aumento en la migración hacia EUA:

- La caída en la generación de empleo a partir de 1982, y la generación de empleo no protegido e informal.
- Un descenso sistemático de los salarios
- La reestructuración económica que ha cambiado la distribución geográfica de la economía (la expansión de la Frontera Norte).
- La desregularización de la economía rural, ha desestabilizado los sistemas de trabajo, la organización de éste y las estrategias de sobrevivencia de un gran número de familias y comunidades rurales y urbanas. “Antes, las necesidades de efectivo de los productores rurales (o urbanos) pobres podían cubrirse con trabajo asalariado en plantaciones prósperas, regiones de agricultura comercial o trabajos urbanos temporales, mientras que hoy en día tales necesidades requieren de dinero ganado en el extranjero” (p.11).

Además de los factores internos, que llevan a los mexicanos a migrar, ya sea con documentos o sin ellos, a territorio extranjero existen elementos que se originan dentro de EUA que inciden en la migración mexicana. Estos autores plantean que la desigualdad de ingresos, la demanda de mano de obra barata y la reorganización territorial y económica de EUA, así como “la vieja formación de redes sociales y comunidades binacionales” entre los dos países, son algunos de los factores influyentes. En este contexto, los trabajadores inmigrantes indocumentados son contratados en grandes cantidades sobretodo para trabajos agrícolas, sin embargo encuentran empleo también en el sector de servicios. Dentro de EUA, hay cerca de 25 millones de personas de origen mexicano, de los cuales ocho millones nacieron en México, y se considera que para 2010 serán 11.1 millones (Romero, 2002). De estos últimos, un poco más de la tercer parte son identificados por migración de EUA como ilegales (el término correcto es *indocumentado*). Los mexicanos en EUA envían cada año casi 10 mil millones de dólares representando la segunda entrada de divisas para México después del petróleo; en el 2000 generaron más de 87 mil millones de dólares y nada más enviaron siete millones (*idem*), demostrando que la aportación económica por parte de la inmigración en la economía de EUA es fundamental. Aunque los datos anteriores son impresionantes, no describen en total el fenómeno de la búsqueda de mejoras en la calidad de vida por parte de los mexicanos, a continuación se describe a grandes rasgos la migración interna.

1.2.2. MIGRACIÓN INTERNA

La migración interna ha sido el principal determinante demográfico de los cambios en la distribución geográfica de la población de México observados durante la segunda mitad del siglo pasado. Los traslados masivos del campo a las ciudades, como respuesta a los procesos de urbanización e industrialización, constituyeron la mayor parte de los flujos migratorios ocurridos en los años cuarentas y cincuentas; posteriormente, la diversificación de las actividades económicas ha propiciado la aparición de polos de atracción alternativos para la movilidad territorial de la población, adquiriendo importancia las migraciones entre los núcleos urbanos y de ellos a las zonas metropolitanas⁵. El Consejo Nacional de Población reporta que entre 1995 y

⁵ CIESAS: Perfil Indígena en México. En: http://207.248.180.194/bibdif/ini/webciesas/perfil_nacional/migracion02.htm/

2000, 14 de cada mil mexicanos mudaron anualmente su residencia cruzando los límites municipales dentro o fuera de su entidad, así, de los 1939 municipios no urbanos (que no tienen localidades de 15000 o más habitantes) corresponde una pérdida global de 407 mil individuos, el cual se repartió en ganancias de 293 mil en los 316 municipios urbanos (no metropolitanos, con al menos una localidad de 15000 o más habitantes) y 113 mil en los 118 metropolitanos (2001) (ver Tabla 1).

TABLA 1. MIGRACIÓN NETA DE ACUERDO CON TRES ESTRATOS DE MUNICIPIOS, 1995-2000 (MILES DE PERSONAS)

Municipio de destino	Municipio de origen			
	No urbanos	Urbanos	Metropolitanos	Total
No urbanos		-245	-162	-407
Urbanos	245		49	293
Metropolitanos	162	-49		113

Fuente: CONAPO, 2001. La población de México en el nuevo siglo. p.102

Escobar Latapí y cols. (1999) plantean que la migración interna se ha movido en dos direcciones, primeramente ha habido un cambio del tipo migración, en 1970 la migración se desplazaba de las áreas rurales a las urbanas y para 1990 se convirtió en urbana-urbana (p.95). Este fenómeno se debe a la urbanización de la población, es decir, la mayoría de la población actualmente vive en municipios urbanos. En segundo lugar, desde mediado del siglo pasado hasta 1970 la migración interna se dirigía hacia los núcleos económicos y políticos: Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey; y actualmente los flujos migratorios han cambiado en especial en el caso de la Ciudad de México⁶. Ahora este último se ha convertido en uno de los estados con mayor expulsión de habitantes hacia estados menos privilegiados que lo circundan.

⁶ De aquí en adelante se utiliza Ciudad de México y Distrito Federal indistintamente.

Este es el caso del Estado de México que recibe a la mayoría, del total de inmigrantes del Estado de México el 69.75% provienen del Distrito Federal. (*idem* p.99). Esto puede explicar los flujos diarios que existen dentro de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, ya que muchos habitantes del Estado de México tienen sus centros de empleo dentro del Distrito Federal (DF); los autores mencionan al respecto “(la expulsión de población del DF) posiblemente, tenga que ver sobre todo con la desconcentración residencial más que del empleo” (*idem* p.98). Entre 1990 y 1995 hubo un intercambio de más de 700 mil personas entre el DF y el Estado de México, 518,552 del primero al segundo, y 183,196 en dirección opuesta, abarcando el 17.8% de la movilidad interestatal del país (CONAPO, 2001). Dentro de este mismo punto, la situación de los estados de la Frontera- Norte, con respecto a su población, se vieron muy opacados por las ganancias netas de las tres grandes áreas metropolitanas entre 1940 y 1980. Sin embargo, desde esa década, aumentaron sus ganancias tanto en términos absolutos como en la proporción de flujos migratorios interestatales⁷.

Para entender mejor los patrones de movimientos migratorios dentro de México, a continuación se explican dos tipos de migración, clasificados según su duración temporal.

1.2.2.a. Migración permanente o definitiva

Escobar Latapí y cols. (1999) definen la migración rural-urbana permanente como “el tipo de movimiento migratorio en que un individuo o familia se mueve del campo a la ciudad y establece su residencia ahí” (p.62). La composición de este tipo de flujo migratorio ha cambiado en los últimos años, antes eran los hombres jefes de familia quienes cambiaban de lugar su residencia en búsqueda de mejores condiciones de empleo para enviar el dinero a sus familias. Sin embargo, la situación actual del campo y la falta de fuentes de empleo para la población rural en sus localidades de origen, ha tenido como consecuencia que familias enteras emigren, ya sea a otros estados o a Estados Unidos de América. Este cambio en los flujos migratorios, también ha tenido como consecuencia de migración de mujeres solas, en una encuesta realizada en 326 localidades del estado de Oaxaca por De Grammont en 2000, se encontró que en 173 poblados la migración de familias enteras era la primera opción de migración antes que la migración de los

⁷ Corona, 1993; citado en Escobar Latapí *et al.*, 1999. p.63.

hombres solos, y además menciona que “llama la atención que en algunas localidades la migración de mujeres solas tenga cierta importancia” (2001, p. 97)

1.2.2.b. Migración temporal

Por otro lado, un segundo tipo de movilidad relevante para la población rural y los mercados de trabajo regionales son los flujos migratorios a corto plazo. La migración temporal se debe a que en las zonas de atracción ya no hay suficiente oferta de trabajo, lo que lleva a que la población mantenga su residencia en su población de origen (De Grammont, 2001). En los estudios de migración temporal se han encontrado diferentes patrones de movilidad dependientes sobre todo a la actividad económica en la que se insertan los migrantes, se ha reportado movimientos semanales o estacionales. Estos últimos son los que cuentan con mayor demanda y se les denomina jornaleros migrantes, y describe una migración rural-rural debido a que en su mayoría son habitantes de comunidades basadas económicamente en la agricultura pero debido a la falta de apoyo en el campo por parte del estado y el empobrecimiento generalizado, tienen que dejar sus propios ejidos para trabajar como mano de obra en la agroindustria. Este tipo de migración es temporal estacional ya que únicamente hay trabajo cuando es época de cosecha o de siembra, sin embargo, existen grupos de jornaleros que van en búsqueda de plantíos que tienen diferentes temporalidades, para así contar con ingresos durante más meses en el año. Los estados que cuentan con mayor jornaleros migrantes son Oaxaca y Guerrero, en el primero se encontraron municipios que expulsan temporalmente más de la cuarta parte de su población total, pero hay otras localidades que alcanzan hasta el 90%, “pueblos fantasmas” que quedan vacíos de toda su población activa por varios meses al año” (De Grammont, 2001, p.97). Los polos de atracción para este tipo de jornaleros son básicamente Sinaloa y Baja California, donde son llevados desde sus lugares de origen por parte de los horticultores (Escobar Latapí *et al.*, 1999).

Sin embargo, no toda la migración temporal o circular es de tipo rural-rural, existen otros grupos que migran a centros urbanos por ciclos, dependiendo de las actividades económicas por las que lleguen a las zonas de atracción. En el caso de la Ciudad de México, un estudio realizado por Bueno (1993) reveló que 42% de los albañiles y peones que trabajaban en la construcción de vivienda eran miembros activos de familias que residían de 50 a 400 kms. de distancia (en Escobar Latapí *et al.*, 1999). Este tipo de trabajo permite que los migrantes regresen a sus

localidades de origen cada semana, en época de cosecha para trabajar las tierras y/o para participar en las fiestas de sus pueblos. Los ejemplos anteriores son solo algunos que describen una migración temporal o circular, ya que demuestran movimientos constantes de emigración e inmigración. Así como éstos existen muchos otros ejemplos en cada estado de la República, pero otro acercamiento al fenómeno migratorio es observar la migración de los grupos indígenas del país.

1.2.3. MIGRACIÓN INDÍGENA

Al igual que el resto de la población migrante del país, el grupo indígena también ha tenido cambios en su forma de migrar, de hombres solos a familias completas, y hasta mujeres solas. Además, se encuentra patrones de migración tanto temporales como permanentes dentro de estos grupos, así como migración internacional hacia Estados Unidos de América. Sin embargo, presentan un mayor flujo temporal que está relacionado con el ciclo agrícola y se da en dos momentos: después de la cosecha, es decir, cuando concluyen las ceremonias religiosas relacionadas con la agricultura; y el segundo, después de la siembra (INI, 1996)⁸. Para 1996 de los 56 grupos indígenas en el país, habían emigrado por lo menos uno o dos miembros de cada familia de forma temporal. En 1990, 450,000 hablantes de lengua indígena vivían en una entidad federativa diferente a la de origen, es decir, el 8.7% del total nacional, los estados con mayor flujo migratorio son Oaxaca con 142 000 (casi la tercera parte del total nacional) y Yucatán con 82 000. En contra parte, los polos de mayor atracción son la Ciudad de México con 93,000 migrantes indígenas, el estado de México con 90,000 y Quintana Roo con 78,000 (*idem*). A su vez, el Instituto reporta que los grupos con mayor número de migrantes son los mixtecos, zapotecos, chinanteco, otomí, purépecha y nahuatl.

La migración permanente es poco significativa en estos grupos, por lo general se dirigen a centros turísticos de la costa y a las capitales de los estados, donde establecen colonias que conforman cinturones de miseria. Al establecerse en ciudades, los indígenas migrantes se integran a las actividades económicas de la región, en el caso de las ciudades el mercado laboral

⁸ En: CIESAS: Perfil Indígena en México. En: http://207.248.180.194/bibdif/ini/webciesas/perfil_nacional/migracion02.htm/

en su mayoría se diferencian por género, los hombres se insertan en sectores como de la construcción, intendencia, servicios de vigilancia, cargadores, entre otras; y las mujeres en el servicio doméstico; ambos encuentran oferta laboral en fábricas como obreros. Sin embargo, la venta de artesanías es otra forma de manutención, así como el comercio ambulante. Estas actividades se mantienen y reproducen a través de las redes sociales establecidas entre familiares y otros miembros de la comunidad de origen. La oferta de trabajo para los indígenas migrantes depende en su mayoría de la actividad económica principal de la zona del país, por ejemplo en los estados de la frontera norte se insertan en las empresas agro-exportadoras de hortalizas; la cosecha de tabaco, azúcar, café, plátano, naranja en los estados de Veracruz, San Luis Potosí, y Nayarit; en la ciudad de México y otras metrópolis se emplean en la construcción, la jardinería, el comercio informal, servicios domésticos y también la mendicidad (*idem*).

La Ciudad de México es uno de los polos de mayor atracción para la población indígena, sin embargo no existe un cálculo homogeneizado del total de esta población en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), el artículo del CIESAS⁹ reporta 93,000 en el DF y 90,000 en el Edo. de México, el INI reporta 300,000 y Valencia (2000) calcula alrededor de 500,000. Los principales puntos receptores de migrantes indígenas en el DF son, por orden de importancia: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Coyoacán, Cuahémoc, Tlalpan, Alvaro Obregón, Xochimilco, Benito Juárez, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Azcapotzalco (Valencia, 2000, p.47). En el Estado de México los municipios conurbados de mayor atracción son: Naucalpan, Ecatepec, Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Tlanepantla, Atizapán, La Paz, Tultitlán, Texcoco, Valle de Chalco, Nicolás Romero, Ixtapaluca, Chalco de Díaz, Huixquilucan y Cuautitlán Izcalli (*idem*). Igual que la mayoría de los habitantes del Distrito Federal, la población indígena migrante enfrenta serias dificultades de vivienda, algunos de los lugares donde viven son: asentamientos irregulares, ciudades perdidas, municipios conurbados y en predios, con altos niveles de hacinamiento, situaciones de riesgo por la mala calidad de las construcciones y carencia de los servicios más elementales (SEDESOL, 2001).

La expansión de la Ciudad de México no ha respetado los límites políticos entre los estados colindantes, creando así la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM)

⁹ *op. cit.*

conformada por 27 municipios del Estado de México y las 16 delegaciones del DF (Valencia, 2000). Aunque el DF ya no es considerado como un centro de atracción, la ZMCM si lo es debido principalmente a los flujos migratorios del Estado de México, por lo tanto se reconoce que la ciudad de México es una “zona de atracción permanente” (*idem*, p.45). La situación socioeconómica que viven los indígenas migrantes en esta área es de marginación, con posibilidades casi nulas de desarrollo personal, social y económico. A su vez, la migración de los grupos indígenas a contextos urbanos los enfrentan a situaciones tanto agresivas como novedosas, como es la comprensión de un lenguaje diferente al de ellos, tanto en su forma oral como escrita. Es en esta situación donde el fenómeno del analfabetismo cobra relevancia, ya que en estos grupos, como se verá adelante, es donde se presenta mayor índice de analfabetismo. Por lo tanto se genera una situación social para estudiar la relación entre el lenguaje escrito y las prácticas socioculturales. El analfabetismo es parte de un fenómeno más general denominado “rezago educativo” por ello para comprenderlo en su totalidad a continuación se presenta una descripción actual de la situación educativa del país.

1.3 REZAGO EDUCATIVO

1.3.1. EDUCACIÓN EN MÉXICO

La educación es un derecho primordial que todo ser humano posee, el cual debe de ser proporcionado por los gobiernos de los países. En el caso de México una de las garantías individuales legisladas en el Capítulo I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se refiere a la impartición de la educación por parte del Estado (Federación, Estados, Municipios). Con base en el Artículo 1º de la misma que se refiere a “*en los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución*” (1917, p.1), el estado tiene la obligación de proporcionar educación a todo mexicano, sin excepción alguna. Sin embargo, en México siempre ha existido una deficiencia en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) debido principalmente a que los gobiernos nunca han tenido como prioridad la educación, es decir, generar y brindar igualdad de oportunidades educativas a toda la población (ni de salud, empleo, vivienda, etc.). Esto se ve reflejado claramente en el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) nacional invertido en la educación, en el “Segundo Informe de Gobierno” del actual

presidente se reportó que en 2002 se autorizó un gasto federal para el sector educativo por 277,038.4 millones de pesos, lo que significó un 4.5% del PIB de ese año¹⁰.

Estos datos pueden ser asombrosos, no obstante, la UNESCO recomienda que en los países en vías de desarrollo deben de invertirse el 7% del PIB en este rubro, para alcanzarse un verdadero avance en las oportunidades educativas para toda la población (Muñoz Ríos, 2003).

En la última década el Sistema Educativo Mexicano ha sufrido diversos cambios con el fin del mejorar la calidad educativa y llegar a todos los sectores (cambios que en los datos no se ven reflejados). El mayor de los cambios fue resultado del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de Mayo de 1992 por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (SEP, 2001). Los tres ejes principales de tal acuerdo fueron: la reorganización del sistema educativo, es decir, la descentralización del Sistema Educativo; segundo, fue la reestructuración del currículo de la educación básica, teniendo como consecuencias la reformulación tanto de contenidos como de materiales, así como la incorporación de la secundaria y el preescolar como parte de la educación básica (obligatoria). Tercero, la profesionalización de la plata docente, es decir capacitar, modernizar y aumentar los ingresos de los maestros de educación básica (*idem*, p.4).

A pesar de todos estos cambios, sobre todo en el ámbito estructural, los datos acerca de la eficiencia interna del SEM no reflejan un panorama muy optimista. Prawda y Flores (2001) reportan 12 síntomas actuales del SEM alrededor de la eficiencia interna y los flujos educativos (pp. 141-149):

- 1) 43% de los niños de 4 años (alrededor de 936,000) y el 17% de los de 5 (unos 383,000) no se benefician de ningún programa de estimulación temprana formal, como la educación preescolar, o informal, como la educación inicial dada por los padres.
- 2) Poco más de 1,200,000 niños entre los 6 y los 14 años, para 1995 no acudían a la escuela; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reporta que en 2000 son el 8.2% de esta población no asiste a la escuela (Censo de Población y Vivienda, 2000).

¹⁰ "Segundo Informe de Gobierno del C. Presidente de la República, Vicente Fox Quezada." (2002). En: www.informe.presidencia.gob.mx

- 3) De los niños que acuden a la primaria, alrededor de 398,000 la abandona antes de cumplir con el ciclo oficial de 6 años.
- 4) Un poco más de 2.1 millones de alumnos no terminan la primaria en 6 años.
- 5) Unos 156,000 egresados del sexto grado (7%) no continuarán con sus estudios de secundaria.
- 6) Un poco más 5.5 millones de jóvenes entre los 13 y los 17 años, están fuera del sistema educativo. Entre los que si acuden a la escuela, alrededor de 489,000, la abandonarán; y cerca de 1.4 millones de alumnos completará el ciclo en más de tres años (26% de la matrícula).
- 7) En un cohorte realizado desde 1984, solo 21 de cada 100 alumnos de la cohorte aparente que ingresó a primer grado de primaria en 1984 terminó la secundaria 9 años después.
- 8) En esos mismos 9 años, 15.2 millones de niños y jóvenes abandonaron a escuela, 50% de ellos sin terminar la primaria.
- 9) A los 26 millones de adultos que conformaban el rezago educativo en 1984 (aprox. 6 millones de analfabetos, 7 millones sin primaria concluida y 13 millones sin secundaria completa), 56% de la población de 15 años o más, ahora se suman otros 15.2 millones, para llegar a la exorbitante cifra de 41 millones, 60% de la población mayor de 15 años.
- 10) México es un país con una escolaridad promedio de 7.6 grados de educación.
- 11) Solo tres de cada 10 jóvenes de entre 16 y 19 años estudian la educación media-superior.
- 12) México ofrece educación superior a solo el 17% de la población entre los 19 y los 24 años.

Como se observa en este panorama general del SEM es evidente que la política económica neoliberal tienen incidencia dentro de la educación y su eficiencia interna, al respecto Latapí (1997) distingue tres fenómenos de influencia en la educación, el *primero* es el empobrecimiento creciente de la población que trae consigo la inasistencia a la escuela, la mala nutrición que no permite el aprendizaje óptimo, la búsqueda de los maestros de otras fuentes de ingreso ya que no es suficiente el salario que perciben para sobrevivir, y se podría agregar la necesidad de involucrar a los niños como individuos económicamente activos para generar mayores ingresos familiares. Como *segundo* fenómeno el autor plantea la falta de empleo generalizado en el país, que lleva a los jóvenes a cuestionarse el sentido del asistir a la escuela, y

tercero la “limitación de los recursos públicos destinados a la educación” (p.17). En la tabla 2 se observa los datos nacionales que describen la situación del SEM.

TABLA 2. INDICADORES SOBRE CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN, 2000.

Porcentaje de la población de 15 años y más analfabeta	9.5
Porcentaje de hombres de 15 años y más analfabetas	7.4
Porcentaje de mujeres de 15 años y más analfabetas	11.3
Porcentaje de la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	8.2
Porcentaje de la población mayor de 15 años sin instrucción y con instrucción primaria incompleta	28.2
Porcentaje de la población de 15 años y más con posprimaria	51.8
Porcentaje de la población de 18 años y más con instrucción superior	12.1
Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más	7.6

Fuente: INEGI. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. *Tabulados Básicos por Entidad Federativa.*

Para los objetivos de este trabajo, es importante retomar los datos sobre rezago educativo, definido como el caso de todos los adultos mayores de 15 años que son analfabetos o no han completado su educación básica (primaria y secundaria). El rezago educativo es un fenómeno que va en aumento, ya que la gran mayoría de los individuos de 15 años o más ya no tienen posibilidad de terminar con su educación, y año con año se van sumando 760 mil más, en 1990 había más de 10 millones de mexicanos sin concluir la educación básica, para 1995 eran más de 15 millones y en el 2000 se reportaron más de 19 millones¹¹; y estos datos son más alarmantes cuando contemplan los analfabetas (Prawda *et al.*, 2001 e Instituto Nacional de Educación para

¹¹ Los datos arrojados por el XII Censo General de Población y Vivienda realizado por el INEGI en 2000, con respecto a la distribución porcentual de la población de 15 años o más son: de un total de 62,842,638, el 10.22% está sin instrucción, 17.98% con primaria incompleta, 19.13% con primaria completa, 24.21% con media básica, 16.65% en media superior y 10.92% en superior.

Adultos (INEA)¹²). En total existen 34.6 millones de mexicanos con rezago educativo, cuya escolaridad está por debajo del límite obligatorio y representa casi el 60% de la población adulta (Latapí, 1997). A continuación se hará una breve revisión de que grupos son los más afectados del rezago educativo, para así identificar y comprender mejor este fenómeno.

1.3.2. ANALFABETISMO

1.3.2.a. Situación actual

Las instituciones oficiales, tanto internacionales como nacionales, categorizan el analfabetismo como la falta de la habilidad de leer y escribir debido a diversas razones, la principal es la ausencia de educación formal. Sin embargo, las instituciones para acercarse a la cifra real que describa a aquellos que no saben leer y escribir definen como analfabeta a aquel individuo, mayor de 15 años, que ya no tiene posibilidad de acceder a la educación formal. Esto puede tener una explicación si se considera los instrumentos que son utilizados dentro de los censos y consultas realizadas por instancias gubernamentales como no-gubernamentales, utilizando preguntas cerradas como por ejemplo: ¿Asistió a la escuela? ¿Cuántos años concluyó? Sin embargo muchos investigadores del campo educativo (Wagner, 1993; Ferreiro, 1983; King, 1994) argumentan que el número de años de asistencia a la escuela dice poco acerca del conocimiento que se aprendió y menos aún, en el caso de adultos, qué conocimientos se mantiene (sin mencionar la calidad educativa de ésta).

En la “Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos” de 1990 la UNESCO reportó que más de 900 millones de hombres y mujeres, es decir, la cuarta parte de la población mundial, no sabían leer y escribir (UNESCO, 1990). Ese mismo año es declarado como el *Año Internacional de la Alfabetización* (AIA) por la UNESCO, con la finalidad de fomentar “actividades de alfabetización en todo el mundo, en colaboración con los gobiernos e instituciones de los Estados Miembros de la Naciones Unidas” (*idem*). El proyecto principal del AIA era que para el año 2000, la humanidad debía llegar sin ningún analfabeta. Sin embargo, en la 56ª sesión de la Asamblea General de Naciones Unidas realizada en 2001, se adoptó una resolución para proclamar una “Década de la Alfabetización de Naciones Unidas” ya que para el

¹² Este documento del INEA no tiene fecha, es un tríptico publicado junto con la UNAM para promover el servicio social dentro de los programas de Educación para Adultos.

año 2000 el índice de analfabetismo era de 20% de la población total mundial¹³. Es decir, existe 875 millones de personas jóvenes y adultas analfabetas y 113 millones de niños y niñas que permanecen fuera de la escuela, coincidiendo en que la mayoría son mujeres y aquellos que sufren de mayor pobreza. Además, la UNESCO estima que para el 2010 la población adulta analfabeta representaría 830 millones de personas, y la proporción decrecería a 17% (*idem*, p.5). En el caso de México el Censo General de Población y Vivienda realizado por el INEGI en febrero de 2000 se obtuvo que en México el 9.5% de la población mayor de 15 años o más es analfabeta.

En México, a pesar de que una de las obligaciones del Estado es impartir educación pública a toda la población, sin importar clase social, religión ni grupo étnico, las cifras acerca del analfabetismo son sorprendentes. Hasta 1990 cerca del 37% de la población de 15 años o más no había tenido instrucción o tenía la primaria incompleta y el 12.4% era analfabeta, para el 2000 disminuyó al 28.2%, y el 9.5% respectivamente, cifra que sigue siendo atroz (INEGI: Censo General de Población y Vivienda, 2000). El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) actualmente reporta que 35 millones de mexicanos adultos, no han concluido su educación básica, de los cuales seis millones son analfabetas (no asistieron nunca a educación escolar), 11.2 millones no concluyeron la primaria, y el resto no terminó la educación secundaria¹⁴. La cifra de **seis millones** dada por este instituto concuerda con los datos reportados por el INEGI (2000): 5,942,091 son analfabetas adultos, de los cuales 2,233,244 son hombres (el 7.4% de los hombres con 15 años o más) y 3,708,847 son mujeres (11.3% de la población total de mujeres de 15 años o más). La mayor población analfabeta se distribuye de la siguiente manera en los estados de la República: Veracruz con 572 mil, Chiapas con 566 mil, Estado de México con 544 mil, Guanajuato con 472 mil, Puebla con 457 mil y Oaxaca con 453 mil (*idem*). En el caso del estado de Querétaro, lugar de origen de los participantes de la presente investigación, el Segundo Informe de Gobierno del Presidente Vicente Fox (2002) indica que el total de población mayor de 15 años en Querétaro es de 885,463, de los cuales el 9.79% (86,720) es analfabeta¹⁵; datos que concuerdan con los obtenidos en el XII Censo de Población y Vivienda, 2000. En la

¹³ Dossier Educativo 33, en *Educación 2001: Revista Mexicana de educación*, 2004, núm.109.p 4.

¹⁴ Fuente: www.inea.gob.mx (3 de junio de 2003)

¹⁵ "Segundo Informe de Gobierno del C. Presidente de la República, Vicente Fox Quesada". (2002). En: www.informe.presidencia.gob.mx.

Tabla 3 se presenta los 5 estados con mayor porcentaje de analfabetas y los datos del estado de Querétaro, así como las características educativas de su población.

TABLA 3. ESTADOS CON MAYOR PORCENTAJE DE ANALFABETAS

Entidad Federativa	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela (%)	Población de 15 años y más		
		Analfabeta (%)	Sin instrucción y primaria incompleta (%)	Con posprimaria (%)
Chiapas	15.9	22.9	49.9	31.9
Guerrero	11.1	21.5	41.5	40.3
Oaxaca	0.0	21.5	45.1	33.3
Veracruz	9.9	14.9	38.9	41.9
Hidalgo	6.0	14.9	33.9	45.3
Querétaro	7.8	9.8	25.9	52.5

Fuente: INEGI, 2000. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. *Indicadores sobre las características educativas de la población por entidad federativa.*

1.3.2.a. ¿Dónde están y quiénes son los analfabetas?

No es difícil reconocer que en México el rezago educativo está estrechamente relacionado con la desigualdad social, y a las demás carencias que trae consigo en el orden de salud, higiene y condiciones de trabajo. Por lo que es evidente que en las comunidades donde se encuentra la población más afectada por las desigualdades sociales generadas por las políticas económicas actuales, son las que tienen mayor población adulta de más de 15 años dentro del rezago educativo. De los más de 34 millones de mexicanos en rezago, según un estudio realizado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y Consejo Nacional de Población (CONAPO): "Índices de marginación a nivel localidad, 2000"; existen 33,896 localidades con alto grado de marginación donde de un total de 4,436,981 personas, el 73% no terminó la primaria, 4 de cada 10 adultos no saben leer ni escribir, y 1.7 millones de personas mayores de 15 años sufren rezago educativo. Además, existen 2,267 localidades con grado de marginación muy bajo, en donde

viven 40,122,007 mexicanos de los cuales el 15% no termino la primaria, 3% es analfabeta y 5 millones de 15 años o más viven rezago educativo (Salazar, 2003).

El INEA admite que dos terceras partes de los analfabetas tienen 45 años o más y la mitad vive en comunidades con menos de 2500 habitantes, localidades pequeñas y más aisladas y mayormente de población indígena¹⁶ (ver tabla 3). Estos datos reflejan un hecho evidente, en comunidades donde su fuente de ingresos es la agricultura, todos los miembros de una familia tienen que participar en la economía familiar, por lo que difícilmente los niños logran acudir a la escuela de forma regular y terminan por desertar. De igual forma, dos terceras partes de los analfabetas tienen ingresos menores a un salario mínimo, por lo tanto aunque no vivan en comunidades rurales, son personas que no tienen una vivienda digna, ya sea en zonas marginales de las metrópolis, cinturones de miseria, o predios.

Para el INEA y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como instituciones encargadas de la educación de los adultos y para eliminar el rezago educativo en México¹⁷ los grupos prioritarios a atender son: indígenas, mujeres de medios marginadas entre los 20 y 44 años, jornaleros migrantes y sus familias, campesinos de escasa escolaridad y habitantes de pequeñas y aisladas comunidades (Latapí, 1997). Sin embargo, no son los únicos grupos en los que se encuentra algún rezago educativo, por ejemplo en las localidades urbanas, los migrantes temporales de las zonas rurales, que, como se había mencionado anteriormente, han empezado a migrar con las familias completas, sus hijos tienen que dejar la escuela para apoyar el ingreso familiar. Además, otro grupo que actualmente ha tenido un impresionante crecimiento dentro de las ciudades, son los “niños en situación de calle” que difícilmente acuden a la escuela ya que tienen que buscar sus propios medios para subsistir.

¹⁶ Fuente: www.inea.gob.mx (3 de junio de 2003)

¹⁷ Estas instituciones tenían como meta, junto con el PDE 1995-2000, que para el 2000 la tasa de analfabetismo fuera el 7%, pero en la actualidad se sabe que es de 9.5%.

TABLA 4. PORCENTAJE DE ANALFABETISMO POR TAMAÑO DE LOCALIDAD, GRUPO DE EDAD Y SEXO, 1995.

Tamaños de localidad	Porcentaje de analfabetismo	
	Hombres	Mujeres
1-14,999 habitantes	16.1	23.6
15-19 años	7.0	7.5
20-24 años	7.6	9.8
25-29 años	9.4	14.0
30 y más años	23.2	35.5
15,000 y más habitantes	3.7	6.4
15-19 años	1.6	1.5
20-24 años	1.5	1.7
25-29 años	1.8	2.4
30 y más años	5.5	10.2

Fuente: Prawda y Flores (2001). *México educativo revistado*. México: Océano, p.191

Existe una gran lista de grupos que han sido marginados por la economía nacional, teniendo como resultado pocas oportunidades de subsistencia y por lo tanto educativas. En este sentido, Paulo Freire estudió el analfabetismo como una forma de opresión y explotación, una forma de control de los menos a los más; y es por medio de la “palabra” que el oprimido se da cuenta de su situación de opresión. Freire plantea que la *pedagogía del oprimido* permite a los oprimidos ir “descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación” (1970, p.47). En este mismo sentido, Scribner (1984a) plantea que la lecto-escritura contiene cierto poder en sí mismo, ya que la expansión de las habilidades de lectura y escritura es un medio para los oprimidos para demandar un lugar en el mundo.

Aunque los datos presentados anteriormente son impactantes, pareciera que no describen totalmente el fenómeno del analfabetismo en adultos debido, como se había mencionado anteriormente, a la forma de aproximarse al problema. Por lo tanto, para la relevancia de este

trabajo, es importante conocer diferentes posturas en las que se define el fenómeno del analfabetismo y otras formas de acercamiento al problema.

1.3.3. CONCEPCIONES DEL ANALFABETISMO

En el estudio de la adquisición de la lecto-escritura existen principalmente dos tipos de orientación hacia el problema, el primero es aquel que han seguido los organismos institucionales en el cual consideran que el proceso de la adquisición del lenguaje escrito es lineal y describe una habilidad independiente del contexto social. Dicha aproximación define al analfabetismo como la incapacidad de decodificar el lenguaje escrito, es decir, no saber leer ni escribir por no haber accedido a la educación escolar. Por otra parte, existe otra forma de abordar el fenómeno considerándolo como un proceso continuo en la cual el contexto social en el que es utilizado el lenguaje escrito es fundamental para comprenderlo. Desde esta visión la etiqueta de analfabeta ha sido sobrepasada, en los últimos años diferentes autores han propuesto categorías como analfabeta funcional, analfabeta marginal, subletrado, poco alfabetizado¹⁸ y alfabetismo emergente (Lytle, 1991; Wells, 1981; Senechal, et al. 2001).

Inicialmente, es importante para definir y entender la noción de analfabeta primero se debe de considerar su contraparte, es decir, qué significa que una persona sea letrada o esté alfabetizada. La UNESCO (1962) propone que “una persona es letrada cuando ha adquirido el conocimiento esencial y las habilidades que lo posibilitan engancharse en las actividades en donde la lecto-escritura es requerida para un funcionamiento efectivo en su grupo y comunidad y cuyas actividades de leer y escribir... hacen posible continuar usando las habilidades hacia el desarrollo de si mismos y su comunidad” (en Baynham, 1995, p.8). Además, Wells (1981) y Ferdman (1990) concuerdan en que estar alfabetizado va más allá de las actividades rutinarias en forma de una transacción superficial con la lecto-escritura, sino la explotación, comprensión, y manipulación de los significados codificados en el lenguaje escrito. Con base en lo anterior, es evidente que la situación que se vive en México con respecto a la gente que no sabe leer y escribir, es mucho más alarmante a los datos reportados por el INEGI, ya que no únicamente se encuentran en los 6 millones considerados como analfabetas, sino entre éstos y los 11.2 millones

¹⁸ Se reporta en inglés como “low-literate” y “subliterate”.

que no terminaron la educación primaria¹⁹, es decir el 28.2% de la población total de 15 años o más.

Retomando la definición anterior dada por la UNESCO, un individuo analfabeta (o iletrado) es aquel que no tiene el conocimiento y las habilidades esenciales acerca del sistema escrito que es necesario para las actividades que realiza su grupo y comunidad en un entorno determinado. Por lo tanto, ser analfabeta no tiene que ver únicamente con la ausencia de educación formal, sino con la capacidad de funcionar adecuadamente en situaciones que involucran directamente el lenguaje escrito dentro de una sociedad (Kalman, 2003; Lytle, 1991; Kazemek, 1988). Esta forma de aproximarse al tema plantea que para estudiar al analfabetismo se debe considerar las situaciones en las que la lecto-escritura se realiza, es decir, se debe de tomar en cuenta los entornos específicos (sociales, económicos y políticos) de cada grupo donde los individuos están inmersos. Lo que demuestra que la dicotomía analfabetismo-“alfabetismo”²⁰ no describe el fenómeno en su totalidad, dando así paso a una noción mucho más específica, la funcionalidad del individuo con respecto al sistema escrito.

El **analfabetismo funcional** ha sido estudiado en las últimas décadas desde una postura sociocultural, retomando a la lecto-escritura como una actividad con un propósito social basado en diferentes utilidades subjetivas y grupales que se refieren a leer y escribir. Al respecto Scribner menciona: “*la lecto-escritura funcional es el nivel necesario para actuar efectivamente en un rango de situaciones y actividades*” (1984a p.207), dándole así un valor pragmático para enfrentar las demandas que exige cierto contexto, apoyando la noción que los requerimientos de ciertas habilidades de lecto-escritura depende directamente del contexto sociocultural. Por lo tanto, las habilidades de lectura y escritura van encaminadas a intenciones específicas en contextos específicos de uso (Scribner y Cole, 1981). Otros autores como Bayhnam (1995) y Wagner (1993) también se refieren al analfabetismo funcional haciendo énfasis en que la lecto-escritura es un fenómeno social y por ello las funciones, significados, y métodos de transmisión varían de un grupo social a otro. Por consiguiente, para determinar si un individuo es analfabeta o no es necesario conocer en primer lugar el contexto sociocultural del individuo, para entender cuáles son las funciones del sistema escrito dentro de éste y de las actividades que realiza el

¹⁹ La SEP considera que a partir del 4º año de primaria un individuo ya tiene las habilidades de lecto-escritura, situación que es discutida por varios autores (Latapí, 1997).

²⁰ En inglés a dicha dicotomía se le llama illiteracy-literacy, sin embargo para la palabra literacy no existe una traducción literal en español. Por lo que para objetivos de este trabajo se utilizara la palabra alfabetismo cuando se refiera al fenómeno y lecto-escritura cuando se hable del proceso.

individuo. Y en segundo lugar, conocer los comportamientos aprendidos y las habilidades involucradas en decodificar y comprender el lenguaje escrito por parte del individuo (Wagner,1993). Por ejemplo, el papel que juega el lenguaje escrito dentro de una comunidad rural de los Altos de Chiapas seguramente no es el mismo que juega dentro de la ciudad de Monterrey, y con esta misma noción se puede ir más allá, el lenguaje escrito tiene cierto significado y uso para un agricultor de la Sierra Gorda, totalmente diferente que para un empresario de las Lomas en la Ciudad de México.

La etiqueta de “analfabeta” o iletrado, tiende a expresar exclusión y marginación, denota la ausencia de algo, pero el problema es que ese *algo* es un “valor” fundamental para la sociedad occidental, sin tomar en cuenta la diversidad de contextos donde el individuo se desarrolla. Scribner (1984a) menciona que la lecto-escritura no es una necesidad para la sobrevivencia del individuo, el analfabetismo no excluye a la persona de la participación total en las actividades económicas ni de la vida social de una comunidad. El concepto de analfabetismo funcional incorpora elementos sociales y culturales al uso del lenguaje escrito. En casi todos los contextos el lenguaje escrito está presente, pero este puede manifestarse en distintas dimensiones, desde la presencia en productos comerciales, en medios de transporte hasta en actividades como escribir cartas, leer un libro o en el mismo campo laboral (Kalman, 2002). Por lo tanto, cualquier individuo está en contacto con el sistema escrito pero la negociación con éste depende de las actividades donde se involucre. Sin embargo, debe de quedar claro que la categoría analfabeta funcional no agrupa a aquellos individuos que no tienen conocimiento alguno o competencia alrededor del lenguaje escrito cuando las actividades en las que está inmerso así se lo solicitan, considerándolos como analfabeta; así como las personas que tienen un manejo completo del sistema, los alfabetizados.

A lo largo del capítulo se revisó el fenómeno migratorio de los grupos indígenas, como consecuencia de la desigualdad social que se vive en México, como contexto psicosocial del analfabetismo, con el fin de crear un marco referencial para el presente estudio. Un elemento fundamental para comprender el fenómeno del analfabetismo es la demanda del contexto hacia los individuos alrededor de la utilización del lenguaje escrito. Y es en este punto donde cobra relevancia la migración interna, ya que en un contexto rural un individuo puede ser analfabeta funcional con base en las actividades que realiza y en las cuales el lenguaje escrito juega cierto

papel, sin embargo, cuando ese mismo individuo migra a un contexto diferente donde la demanda del uso del lenguaje escrito es mayor y completamente distinto, se convierte en analfabeta. Abriendo así la posibilidad de que por medio de la introducción en las nuevas actividades que el nuevo contexto proporciona, el individuo que alguna vez fue analfabeta ahora sea analfabeta funcional.

CAPÍTULO II

PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Uno de los planteamientos principales de la teoría sociocultural es la relación entre el medio sociocultural y los procesos cognitivos internos de los individuos. En este sentido, se retoma la propuesta de Vygotsky con respecto al origen social de las funciones psicológicas superiores como resultado de la internalización de las relaciones socioculturales en las que el individuo participa. De esta aproximación surge la noción de actividad situada que plantea a las prácticas socioculturales como estructura para estudiar el trinomio actividad- contexto sociocultural- individuo.

2.1. APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL

En la primera mitad del siglo XX, en la URSS surgió una nueva visión para aproximarse a la psicología formulada por Lev Vygotsky (1896-1934), el cual sostuvo, entre otras cosas, que el desarrollo del individuo y de las funciones mentales están estrechamente relacionadas con la situación cultural e histórica donde se encuentra; denominándose así “teoría histórico-cultural”. Vygotsky planteó que la única forma de entender los aspectos de las funciones psicológicas²¹ es comprender su origen y las transiciones que ha pasado, argumentando que el desarrollo de la vida cultural involucra el manejo de los mediadores que proporciona la cultura, combinado con el desarrollo de la línea natural ontogenética (Wertsch, 1991).

Dentro de este análisis genético, Vygotsky propuso una serie de “dominios genéticos” para estudiar el fenómeno de la filogénesis entre los monos y los humanos, surgiendo así la noción de funciones psicológicas, tanto superiores como inferiores, siendo un elemento fundamental de la propuesta vygotskiana, y por lo tanto esencial para su comprensión.

La propuesta teórica de Vygotsky además de plantear una nueva visión para el estudio del desarrollo humano ha sido una gran influencia en el desarrollo de nuevas posturas psicológicas en la segunda mitad del siglo XX, una de éstas ha sido la “teoría sociocultural” (Wertsch, 1997, 1988; Mahn, 1999; Cole, 1999). En el siguiente argumento de Wertsch evidencia esta relación:

²¹ Este término puede encontrarse en diferentes autores y traducciones como funciones mentales o psíquicas o psicológicas, en este trabajo se utilizarán indistintamente.

Yo uso el término *sociocultural* porque quiero entender cómo la acción mental está situada por contextos culturales, históricos e institucionales. He escogido este término entre otros (como *cultural* o *sociohistórico*) para reconocer las importantes contribuciones de diversas disciplinas y escuelas de pensamiento al estudio de la acción mediada. Por un lado, quiero reconocer las contribuciones hechas por L. Vygotsky y sus colegas (aunque ellos utilizaron generalmente el término *sociohistórico* en lugar de *sociocultural*). Por otro lado, quiero reconocer las contribuciones hechas por muchos estudiosos contemporáneos de la cultura... En un sentido, un término como *socio-histórico-cultural* sería mucho más preciso, pero obviamente es muy amplio (1991, pp. 15-16).

2.1.1. ORIGEN SOCIAL DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

En el estudio de las funciones mentales, Vygotsky diferenció entre las funciones mentales superiores y las inferiores, el elemento que principalmente las diferencia es que las primeras son mediadas por artefactos o herramientas y las segundas, no. Las funciones psicológicas superiores como la atención voluntaria, la formulación de conceptos, la memoria lógica, el lenguaje y, en el caso que ocupa este estudio, la lecto-escritura, están mediadas por artefactos culturales, por lo tanto derivan de las relaciones sociales en las que el individuo está inmerso. Siguiendo este mismo argumento, las funciones psicológicas superiores surgen en dos planos, primero en un plano social- externo y luego en uno individual- psicológico- interno, denominándose así *interpsicológico e intrapsicológico*²², respectivamente. De aquí se desprende la Ley General Genética del Desarrollo Cultural formulada por Vygotsky, la cual menciona:

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces en dos planos distintos. En principio, aparece entre las personas como categoría interpsicológica y después en el niño como una categoría intrapsicológica...Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y sus relaciones (1981, p.163, citado en Wertsch, 1991,p.26).

Por ello para comprender los procesos internos del individuo es necesario entender las relaciones sociales en las que está inmerso, así como en los contextos en las que éstas se realizan (Wertsch, 1988). Vygotsky propuso un proceso que crea un puente entre la actividad sociocultural y la actividad interna de los individuos: la internalización.

²² El término en ruso es *interpsikhiicheskii e intrapsikhiicheskii*, y la traducción más literal sería interpsíquico o intramental, (Wertsch, 1988, p.77); sin embargo en este trabajo se utilizarán indistintamente.

Las funciones psicológicas superiores humanas representan la interiorización de las relaciones sociales que se transforman en funciones para el individuo y en formas que estructuran al mismo. Desde esta perspectiva, la *internalización* es la reconstrucción interna de una operación externa y es el mecanismo de formación de los procesos psicológicos superiores en los individuos, constituido por una serie de transformaciones, es decir, es el proceso por el cual una acción externa-material se convierte en una acción interna-mental (1978). Este proceso está constituido por:

- a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente...
- b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal...
- c) la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (Vygotsky, 1978, pp.93-94).

Por lo tanto, la internalización no se trata de una situación momentánea, sino de un proceso constante, gracias a que el individuo “vive constantemente” en un contexto sociocultural, inmerso en relaciones sociales. Sin embargo, la formación de las funciones psicológicas superiores no son una mera copia de la realidad social externa, sino que la estructura y los procesos de funcionamiento intrapsicológico tienen su precursor genético en un plano interpsicológico, Vygotsky (1981) indica que la composición, la estructura genética y las formas mediacionales de las funciones superiores son de naturaleza social (en Wertsch, 1991). Es decir, el origen social de las funciones superiores describe un proceso de transcripción, por medio del cual el individuo reconstruye internamente la realidad sociocultural en la que participa, influyendo tanto la interacción social como la actividad que se lleva a cabo en ese contexto sociocultural (Wertsch, 1988; Zinchenko, 1985). En esta reconstrucción juega un papel importante los significados que el individuo le otorga a ciertas interacciones y actividades, así como la función mediacional de los artefactos culturales que son internalizados.

Existen diferentes investigaciones donde se ha estudiado el origen social de algunas funciones psicológicas superiores, así como su respectiva internalización, donde a su vez, se observa que no se trata de un proceso de transmisión sino reconstructivo, por ejemplo los estudios en torno a la “habla egocéntrica” y de la “habla interna” (*inner speech*) realizados por Vygotsky (Wertsch, 1991; Mahn, 1999), del gesto indicativo (Leontiev, 1981, en Wertsch, 1988) y de la autorregulación en solución de problemas.

Wertsch (1979) realizó una investigación concerniente al origen de las funciones superiores como resultado de la interacción social, observó niños interactuando con sus madres para resolver un problema (rompecabezas). El objetivo de la investigación fue observar el origen de la autorregulación en los niños como consecuencia de la interacción niño-adulto. Obteniendo como resultado que el adulto es el proveedor de regulación externa al niño y argumenta que la función dentro de ambientes comunicativos de interacción donde se involucra una regulación externa es donde los niños desarrollan su capacidad de autorregulación. En estos resultados se puede constatar cómo es que una función superior intrapsicológica como la autorregulación, emerge de una función interpsicológica, la interacción social entre madre e hijo²³.

Consiguientemente, si la internalización es el puente entre lo interno y lo externo, se debe de estudiar conjuntamente ambos procesos, ya que el proceso social e individual se constituyen uno a otro, Mahn (1999) considera que lo externo y lo interno del individuo constituyen una unidad dialéctica, en el cual sin uno no existiría el otro. Asimismo, Wertsch (1997) propone que el funcionamiento mental y el marco sociocultural son momentos dialécticos que interactúan, la acción mental no está “dentro” de la cabeza de la persona sino justamente en la intersección de estos dos momentos²⁴. Es evidente, que para que las funciones psicológicas superiores se generen deben de existir estos dos elementos de la unidad dialéctica: un sujeto biológico así como ambientes sociales y naturales estructurados culturalmente en el que las personas estén inmersas y formen parte. De esta forma, para conocer cualquier aspecto intrapsicológico se puede estudiar, en cierta medida, desde su base social. Por ello para comprender como se organiza y estructura la actividad humana se revisa a continuación la propuesta de *actividad situada* y su unidad de estudio: las *prácticas socioculturales*.

2.2. LA ACTIVIDAD SITUADA

Dentro de la aproximación sociocultural existen diferentes líneas de estudio con respecto a la actividad y la acción²⁵, sin embargo, al comparar la conceptualización dada por algunos

²³ Es importante mencionar que en esta investigación, Wertsch (1979) revisa aspectos importantes de la adquisición del lenguaje en niños, y su vinculación con la interacción social. Así como otros aspectos de la teoría de Vygotsky como la Zona de Desarrollo Próximo, todo con respecto a la resolución del rompecabezas entre niño-mamá.

²⁴ En este mismo sentido, Cole (1999) argumenta que tanto la cultura como la mente son constructos que aparecen en la interacción del individuo con el contexto sociocultural, llamándolo antropología de la mente.

²⁵ Cfr. Zinchenko (1997), p.38.

autores de los conceptos de *acción* y de *actividad*, se puede observar que existen concordancias entre ellas respecto al ámbito social. Al respecto, Wertsch (1997) plantea que la acción humana es una unidad de análisis que une el funcionamiento mental y el marco sociocultural de los individuos, que se da en contextos espacio-temporales y sociales reales. En este mismo sentido, Lave (1990) menciona que la actividad humana está organizada y estructurada socialmente, es decir, depende directamente de una cultura determinada donde el individuo está inmerso, de sus instituciones culturales, económicas (que tienen como función cubrir las necesidades básicas del individuo), los sistemas políticos, religiosos y educativos. Las actividades tienen lugar en situaciones específicas socialmente establecidas, incluyendo sistemas de valores acerca de la interpretación que se hace de las relaciones sociales y del modo en que éstas se organizan (Rogoff, 1990 p.93). Esta perspectiva en donde la actividad humana está vinculada con el contexto sociocultural donde se realiza se denomina “*actividad situada*”.

La perspectiva de actividad situada plantea un nuevo individuo, una nueva forma de conceptualizarlo. El individuo deja de ser aquel sujeto pasivo receptor de información del ambiente en el que se encuentra, y se transforma en un individuo activo *en y con* el mundo, un sujeto social que vive en un mundo estructurado social y culturalmente, por lo tanto le precede una historia y una cultura que le pertenece; y es por medio de la actividad que el individuo “completo” conoce y “está” en ese mundo cognoscible para él. Esto trae como consecuencia una forma diferente de acercarse a la realidad o al mundo cognoscible, ya que se considera un mundo que en cierto modo puede ser “vivido”. Del este modo, el individuo, la actividad y el contexto se constituyen mutuamente, es decir, no existe un individuo sin estar situado en cierto contexto sociocultural y la actividad es el medio que los comunica (Lave, 1990; Lave y Wenger, 1991). Consiguientemente, el conocimiento que se genera del “mundo”, o más específicamente del contexto sociocultural en el que se está inmerso, es el resultado de la actividad, generando así una unidad dialéctica entre conocer y actuar. Es decir, el conocimiento no proviene de un cuerpo abstracto de información en el cual el individuo solo debe acercarse a ella y recibirlo, sino que se construye cuando el individuo entra en contacto directo con el mundo objetivo a conocer, es decir, a través de la actividad que orienta el individuo en el mundo (Anderson y Teale, 1982).

Antes de continuar es relevante definir qué se entiende por contexto sociocultural ya que en esta perspectiva teórica cobra mucha importancia, y además a lo largo de este trabajo es un

elemento que utilizado reiteradamente. Primeramente, un contexto es la estructura o la contención de un “algo”, en este caso el contexto sociocultural describe una estructura social que a su vez contiene a la actividad misma. La contextualización de la actividad se constituye entre las personas comprometidas en una actividad socioculturalmente construidas y el mundo en el que se mueven, por lo tanto, los contextos sociales son definiciones de situaciones compartidas y las acciones sociales que los individuos realizan con base en esas definiciones (Erikson *et al.*, 1997; Lave, 2001, 1996). En este mismo sentido Wenthworth (1980) afirma: “el contexto es el mundo hecho realidad por medio de la interacción y el marco más inmediato de referencia para actores mutuamente comprometidos. *Se puede pensar en el contexto como en un ruedo para la actividad humana delimitado por la situación y el tiempo. Es una unidad de cultura*” (en Cole, 1999, p.135)²⁶. Por lo tanto, el contexto sociocultural contiene a la actividad humana y está conformado por los individuos “actuales”, el objeto que recibe la acción, los instrumentos culturales específicos, la acción misma y además, el dónde y cuándo se realiza ésta.

Con base en lo anterior, la actividad, el contexto y el individuo se deben de estudiar como una unidad para lograr una visión más completa de los fenómenos sociales. Una forma en la que se ha estudiado esta unidad “tridimensional” es por medio de las prácticas socioculturales y a continuación se realiza un esbozo general de esta noción.

2.3. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES.

La participación en el mundo social, vía actividad humana, sugiere que la participación se genera en las prácticas de cierta comunidad o contexto social, es decir, la actividad humana se constituye en prácticas sociales, donde los individuos se organizan por medio de marcos de referencia compartidos (Wenger, 2001). La actividad, al realizarse dentro de la estructura social está socialmente constituida y organizada alrededor de cierto objeto dado en un contexto social determinado. Las prácticas sociales además de ser actividades socialmente construidas y organizadas alrededor de cierto objeto, están dirigidas a cierta meta, en otras palabras, están sostenidas por una intención determinada (Scribner (1983, 1984b). A su vez, los recursos

²⁶ Es importante además considerar la definición de cultura plateada por Geertz: “entendida como sistemas de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia existencia. Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales, y por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y en su relación consigo mismos” (1973, p.215).

compartidos, como los marcos de referencia, mantienen las actividades cotidianas dentro de escenarios reales, es decir, los medios simbólicos que los individuos comparten dentro de las prácticas socioculturales.

Las prácticas socioculturales además de constituirse en estructuraciones de la actividad humana también otorgan un significado a ésta, ya que la actividad como práctica social tiene un significado para los individuos. Por lo tanto, la práctica es un proceso por el que se experimenta el mundo y el compromiso con él como algo significativo (Wenger, 2001). Es decir, se producen significados dependientes al contexto sociocultural donde el individuo está inmerso, *el significado como experiencia de la vida cotidiana (idem,p.76)*. El significado no se encuentra fuera en el mundo objetivo ni dentro de los individuos sino en la relación dinámica de vivir en el mundo. Esta relación dinámica solo puede ser posible mediante las prácticas socioculturales, ya que es en esa interacción actividad -individuo- contexto, donde se genera la negociación de significados. La negociación de significados y la resignificación del mundo exterior permiten la internalización de la cultura, gracias a los medios simbólicos y los artefactos culturales específicos de cada práctica, usados constantemente a través del tiempo.

Wenger (2001) plantea dos procesos constitutivos de la negociación de significados: la participación y la cosificación, caracterizándolos como elementos de una dualidad fundamental en la experiencia de significado. La participación es concebida como la experiencia de vivir en el mundo desde el punto de vista de afiliación a comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales (*idem*). Esta dimensión concibe al individuo como un participante social, el cual interviene en las prácticas como un todo: cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales. Es por medio de esta participación en las prácticas socioculturales donde se genera una identidad de participante²⁷, factor importante para la conservación de la comunidad y de la práctica misma, por tanto la identidad de participante se define socialmente, debido a la experiencia de participación en comunidades concretas. La identidad es “ser” en el mundo y es la afiliación a comunidades de práctica la que permite formar parte de “ese” mundo, tener un lugar en él.

Por otro lado, la cosificación al definirse como la proyección de los significados en el mundo, no describe únicamente a aquellos objetos que están presentes en las prácticas sociales, además, involucra todos aquellos medios simbólicos que son generados en las prácticas culturales; el medio simbólico más generalizado es el lenguaje, pero también son las instituciones

²⁷ Es importante mencionar que se crea una identidad tanto de participante como de comunidad.

(matrimonio, familia, legales, etc.), las relaciones de poder, de parentesco, de autoridad, y patrones institucionalizados de actividad. Al respecto Wenger (2001) indica: “*los productos de la cosificación no son simples objetos concretos, materiales, más bien son reflejos de esas prácticas, muestras de vastas extensiones de significados humanos*” (p.87). Tanto la participación como la cosificación²⁸ mantienen a las prácticas socioculturales, ya que éstas producen los significados que sostienen la práctica y es esa dualidad la que logra que las personas y las cosas no se puedan definir independientemente unas de otras: “*por un lado experimentamos el mundo amoldándolo a nuestras prácticas... por otro lado, nuestra sensación de identidad personal incluye los objetos con los que nos identificamos porque facilitan nuestras prácticas*” (*idem.* p.97).

2.3.1. COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Al mismo tiempo, la participación y la cosificación son elementos de cohesión entre los participantes de una misma práctica, ya que éstos comparten las cosificaciones, tanto objetivas²⁹ como simbólicas, que existen³⁰; y por otro lado, la participación tiene una meta particular, una empresa a lograr definida, también compartida entre los participantes (Wenger, 2001; Lave, 1990). Esto ocasiona que los participantes de una práctica se organicen en *comunidades de práctica*, logrando una estructura en la cual los individuos comparten las mismas prácticas, medios y metas. Al respecto Lave y col.(1991) mencionan que las comunidades de prácticas implican la participación en un sistema de actividades en el cual los participantes comparten entendimientos concernientes a lo que están haciendo y lo que eso significa para sus vidas y para la comunidad (p.98). Wenger (2001) realizó un estudio minucioso alrededor de las comunidades de práctica, revisando diferentes aspectos de éstas, planteando diferentes características que hacen que las prácticas se conviertan en un elemento de coherencia de una comunidad. La primera es *el compromiso mutuo* de sus integrantes, refiriéndose a que la práctica no existe por sí misma, sino por personas que participan en la acción y negocian los significados conjuntamente (*idem.* p.100). Por medio del compromiso mutuo, la información puede fluir entre la misma

²⁸ Como dualidad fundamental del significado. Cfr. Wenger, 2001.

²⁹ Este término se refiere al mundo físico de la realidad, a los objetos tácitos y físicos que existen en los contextos socioculturales donde las prácticas son realizadas.

³⁰ Desde un enfoque sociocultural, las cosificaciones materiales se asemejan a las herramientas o instrumentos propuestos por Vygotsky como los mediadores de la actividad. Por lo tanto, aunque Wenger no haga tal división, en su propuesta de cosificación existe esta separación sociocultural de herramientas y signos. (cfr. Vygotsky, 1978).

comunidad debido a que no supone homogeneidad en los individuos sino que crea relaciones entre las personas: “conecta a los participantes de maneras que pueden llegar a ser más profundas que otras similitudes más abstractas expresadas en función de rasgos personales o categorías sociales” (*idem*, p.104). Otra fuente de coherencia en una comunidad de práctica es una *empresa conjunta*, la cual es resultado de un proceso colectivo de negociación, creando entre los participantes relaciones de responsabilidad mutua hacia esa empresa (*idem*, p.105). Por último, el *repertorio compartido* también genera coherencia en las comunidades, el autor plantea que la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa compartida crea recursos para negociar significados. Por lo tanto, el repertorio de una comunidad de práctica es todo aquello que ha producido o adoptado en el curso de su existencia que ahora forma parte de la práctica: rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, acciones y conceptos (*idem*, p.110).

2.3.2. APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Anteriormente se ha mencionado la importancia de la participación como elemento de cohesión en una práctica social, sin embargo, la participación como actividad social también abre el camino para abordar las prácticas como situaciones de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Rogoff, 1997). Este proceso de aprendizaje³¹ de la actividad sociocultural fue retomado por Lave y Wenger (1991) para plantear el “aprendizaje situado” como elemento fundamental para la incorporación de los individuos en las prácticas socioculturales.

El aprendizaje, así como el conocimiento y el pensamiento, son rasgos dependientes a las relaciones entre las personas en actividad *en y con* el mundo, un mundo que está estructurado social y culturalmente (Lave y Wenger, 1991, p.51). Consiguientemente, para abordar el aprendizaje de cierta práctica se debe conocer las relaciones entre los participantes así como con los medios y metas de la misma comunidad. Tomando en consideración estos elementos, el aprendizaje no es un fenómeno estático ya que se aprende en la práctica, es decir, al participar constantemente y comprometiéndose con ella, Rogoff (1997) señala al respecto: “*el aprendizaje (se da) en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que*

³¹ El término “apprenticeship” en inglés se utiliza para referirse al aprendizaje práctico, como el que se da en las actividades artesanales, manuales, etcétera; sin embargo, en español se utiliza el término aprendizaje para dos procesos indistintamente, para designar el proceso cognitivo-individual (learning) y el práctico social.

participan en una actividad culturalmente organizada...” (p.113). Esto cambia radicalmente la forma en la que se ha venido concibiendo el aprendizaje, ya que no se trata de la adquisición de una cierta habilidad por parte de un individuo aislado, sino de un proceso por el cual el individuo va formando su propia identidad como participante (Wenger, 2001). Por lo tanto, si se considera que aprender se da por medio de la participación en un determinado contexto, es evidente que el aprendizaje está situado socialmente, y que éste no existe fuera de las prácticas sociales, es un fenómeno que no se lleva a cabo únicamente dentro de ellas sino que es parte fundamental de ellas.

Por consiguiente, si el aprendizaje está situado en las prácticas sociales, el individuo al participar y actuar en el mundo, más específicamente en cierta práctica social, conoce y se va apropiando de la práctica y de los medios simbólicos que involucra, es decir, entrar en un proceso de hacerse experto en la misma. En este mismo sentido, la participación es el punto medular del aprendizaje situado, de tal forma que los participantes van involucrándose cada vez más en la práctica misma, Lave y Wenger (1991) plantean “el significado de aprender está configurado a través del proceso de convertirse en un *participante completo*³² en una práctica sociocultural” (p.29).

La propuesta de Lave y Wenger (1991) pone a la participación como eje central del aprendizaje situado para así proponer la *participación periférica legítima* como fenómeno fundamental de la incorporación en una práctica sociocultural. Con base en el nivel de participación, los individuos pueden englobarse en dos grupos muy generales: los aprendices (novatos) y los participantes completos (expertos). Esta categorización describe a los aprendices como aquellos que empiezan su incorporación a la práctica y a su comunidad, es decir, una participación periférica; y por otro lado, los participantes completos, son aquellos que tienen la “maestría” de la práctica, que con base en la experiencia y la participación adquirieron las habilidades y el conocimiento necesario (tanto de los medios simbólicos como de las cosificaciones, así como de todos los aspectos de la comunidad de práctica) para continuar con la práctica. Debe de quedar claro que esta división no es dicotómica, sino que es un proceso continuo de inserción en la práctica por medio de la participación, por lo que un novato no se convierte en experto de un día a otro, es un proceso de transformación progresiva.

³² Del inglés: “*full participant*”.

El proceso de *participación periférica legítima*, además de describir la manera en que un individuo va incorporándose a una comunidad de práctica, involucra una forma de aprendizaje, por medio de la cual los aprendices van absorbiendo y son absorbidos por la “cultura de la práctica”. Esto significa que la participación periférica brinda, con el transcurso del tiempo, oportunidades de hacer suya la práctica, los aprendices gradualmente van generando una representación de lo que constituye la práctica de la comunidad: las relaciones entre participantes y con otras comunidades, los medios simbólicos, los objetos, las actividades, las metas, todo aquello que forma parte de la comunidad y de la práctica misma. Al respecto, Lave y Wenger (1991) sugieren que esta idea general incluye: “*quién está involucrado, qué hace, cómo es la vida cotidiana dentro de la comunidad, cómo hablan, caminan, trabajan, y en general como conducen sus vidas los expertos, qué hacen otros aprendices, y qué necesitan aprender los aprendices para convertirse en expertos*” (p.95); esto es inherente a la “cultura de la práctica”. Sin embargo, para que los novatos tengan este tipo de oportunidades, deben de tener acceso a la práctica misma, de otra forma no podrían llevar a cabo este aprendizaje.

En forma de conclusión, desde una aproximación sociocultural para estudiar el funcionamiento mental de los individuos se debe conocer las actividades sociales en las que el individuo está inmerso. Estas actividades se realizan en contextos determinados socioculturalmente (actividad interpsicológica) y es ahí donde por medio de la internalización tienen su génesis las funciones psicológicas superiores como la lecto-escritura (actividad intrapsicológica). En este sentido, las prácticas socioculturales plantean una estructura para estudiar la actividad humana situada en contextos sociales específicos, proporcionando medios simbólicos, identidades y metas compartidas entre los participantes. Además dan estructura a las formas en la que los individuos participan en la actividad compartida, promoviendo el aprendizaje situado de todo aquello que conforma la práctica misma. Sin embargo, la actividad humana social estructurada en prácticas así como la interna, conformada por funciones superiores, están mediadas por artefactos culturales o medios simbólicos, uno de ellos es el lenguaje escrito, por ello en el siguiente capítulo se argumenta la función mediadora del lenguaje escrito y su relación con su adquisición en adultos analfabetas migrantes.

CAPÍTULO III

LENGUAJE ESCRITO

El instrumento cultural de mediación más ampliamente estudiado en la aproximación sociocultural a través de los años ha sido el lenguaje, sin embargo, Vygotsky y otros autores han señalado que existen otros sistemas simbólicos o semióticos que medían la actividad externa e interna de los individuos, uno de ellos es el lenguaje escrito. En el presente capítulo se hace una breve revisión del proceso histórico de invención de lenguaje escrito como sistema simbólico para después comprender mayormente su función mediadora y los usos sociales que permiten su adquisición.

3.1. LENGUAJE ESCRITO COMO SISTEMA SIMBÓLICO.

Los seres humanos somos seres netamente sociales y para vivir en sociedad tenemos que comunicamos entre nosotros, para esto utilizamos diversos medios simbólicos como guiños, gestos, señales, dibujos, etc., estos sistemas de comunicación “se inscriben en un marco de funciones evocadoras y de simbolizaciones del individuo” (Leal, 1987). Es decir, es necesario representarse una idea para poder simbolizarla mediante un sistema determinado para lograr exteriorizarla y por ende comunicarse; a esta capacidad de comunicarnos simbólicamente se denomina lenguaje (Beristain, 1988). Al respecto King (1994) menciona que el lenguaje es el principal medio de comunicación y es el instrumento por el cual un grupo se reproduce, cultural y socialmente, de generación en generación.

El medio simbólico más utilizado de comunicación entre los humanos es la *lengua*, definida como “un sistema (conjunto ordenadamente interrelacionado) de signos lingüísticos” (Beristain, 1988), los cuales al articularse y relacionarse, conforme reglas preestablecidas, dan lugar a palabras y a expresiones. En cambio, los símbolos, en este caso las palabras, tienen la característica de representar un objeto de la realidad, conectados en virtud de leyes establecidas por quienes los utilizan y comparten, “cualquier palabra significa una cosa gracias solamente a que puede ser entendida como poseedora de esa determinada significación” (Leal, 1987). Por lo tanto, para que dos personas se entiendan al estar hablando tiene que haber un “acuerdo” *a priori* que conecte los sonidos que emiten con un significado que haga referencia a la realidad.

Otra forma de comunicación simbólica es la escritura o la lengua escrita diferenciado de otros sistemas semióticos por estar conformado por signos gráficos. Antes de definir que es un

signo gráfico debemos reconocer a un elemento gráfico como “aquella unidad abstracta que se hace perceptible por obra de grafismos trazados en un soporte... tipificados y repetibles en formas cada vez reconocibles” (Cardona, 1991). Ahora ya habiendo definido tanto sistema como elemento gráfico ¿qué es un signo gráfico? Cardona lo define como la relación dada entre un contenido y una expresión en el plano gráfico, pero al igual que los signos lingüísticos, un solo signo gráfico no es escritura “para que lo sea son necesarios más signos relacionados en un sistema de oposición” (*idem*. p.27). se puede definir a un sistema gráfico como un conjunto de signos en donde los elementos gráficos están asociados con significados distintos regidos por normas convencionales conocidas por un grupo social determinado. En el caso del sistema gráfico de las lenguas latinas se denomina alfabético, el cual cuenta con sonidos o fonemas vocálicos y consonánticos y su correspondencia de representaciones gráficas llamadas consonantes y vocales. Por lo tanto, el lenguaje escrito no es una codificación o transcripción del lenguaje oral sino una representación de ésta (Smith, 1999; Ferreiro, 1985; Olson, 1996; Vygotsky, 1978).

3.1.1. PROCESO HISTÓRICO DEL LENGUAJE ESCRITO

Para principios del siglo XXI la escritura y lectura en las sociedades occidentales modernas se ha vuelto un acto completamente incorporado a la vida diaria, una forma de interactuar con uno mismo y con los demás. Sin embargo, la escritura surgió como resultado de un largo proceso, Olson (1997) menciona que la historia de la escritura no es una historia evolutiva progresiva que culmina en el alfabeto sino mas bien la historia de adecuaciones de sistemas de escritura a diferentes culturas. Por lo tanto, al revisar este proceso se debe de tener en cuenta que aunque está dividido en etapas para su mejor comprensión, no se trata de fases dirigidas a un sistema alfabético.

Los sistemas de notación fueron creados no para representar al lenguaje oral sino para comunicar información, y esto se puede observar en los objetivos a cumplir de los sistemas simbólicos primitivos de los primeros grupos humanos (Olson, 1997). La primera fase o etapa considerada precursora de la escritura como medio de comunicación, data de la revolución Neolítica (hace más de 10 mil años), en la cual se comenzó con la agricultura doméstica, la acumulación de alimento y la creación de vasijas de barro, entre otras características. Estos desarrollos a su vez generaron necesidades en los pobladores de registrar qué era lo que tenían

almacenado, recordar objetos, situaciones o hechos, por lo que empezaron a utilizar “sistemas mnemotécnicos”(Cardona, 1991). Por ejemplo, en la cultura precolombina inca se utilizaba un sistema denominado *quipu* el cual constaba de nudos con cuerdas unidas colgando de ellas que servían para tener registros numérico (Olson, 1996; Cardona, 1991). Sistemas como estos se han encontrado en culturas antiguas de Asia, África y América, en donde los elementos gráficos visuales como fajas de concha, tablillas, pesas, postes totémicos, etc. tenían el fin de servir como elementos mnémicos de información cultural para los pobladores (Olson, 1996). La importancia de estos signos gráficos fue introducir los significados culturales y las significaciones de los símbolos en la memoria, sin embargo, este tipo de elementos gráficos siguen siendo códigos culturales en la actualidad, como las banderas, los signos religiosos y la señales de tráfico (Gaur, 1987, en Olson, 1997, p.82)

Conforme fue transcurriendo el tiempo (9000 a.C.), las sociedades recolectoras-cazadoras daban paso a sociedades basadas en la agricultura y estos sistemas mnémicos fueron aumentando de volumen vinculado con la ampliación de diferentes formas de producción y una economía de acumulación. En una de las primeras civilizaciones, la sumeria, las fichas comenzaron a colocarse en recipientes llamados *bullae* y en su superficie se empezó a imprimir la forma de la cuenta, dando paso a que ya no hiciera falta poner las fichas dentro y a utilizarse como una superficie de escritura (Schmandt-Besserat, 1987, en Olson, 1997. Esto dio lugar al desarrollo del grabado sobre diferentes superficies como telas, piedras y papiros, para representar o evocar objetos y situaciones de la vida cotidiana. La aparición de estos dibujos marca el inicio de otra etapa fundamental en la prehistoria de la escritura, ya que se trató de pictogramas. Una pictografía se define como “representación más o menos fielmente de objetos y hechos del mundo circundante de forma independiente del lenguaje” (Gee, 1952, citado en Cardona, 1991). La escritura pictográfica significa la existencia de un proceso de abstracción de la realidad misma expresada en forma de mensajes, pero esto más que describir un proceso de lectura describe una descripción de un dibujo. Sin embargo, fueron suficientes para representar un mundo circundante cada vez más complejo, lo que condujo a otra forma de simbolización muy parecida a esta última, los ideogramas. Estos representaciones eran más realistas, menos esquemáticos y evocaban ideas, cualidades, y acciones, elementos más abstractos de la realidad, que al analizar dan cuenta con mayor exactitud cómo era el pensamiento, y la interpretación del mundo de las culturas antiguas

(Leal, 1987). De hecho, cabe mencionar que en la actualidad la escritura china sigue siendo ideográfica o logográfica.

Los signos gráficos ideográficos cada vez iban reflejando menos la realidad y se necesitaba interpretar con base en convenciones establecidas por cada cultura. Los pueblos Sumerios alrededor de 4000 años a.C., poseían dos formas primitivas de escritura, una ideográfica y otra que consistía en trazos lineales grabados en barro. Conforme fue utilizándose mayormente el barro fue siendo más difícil dibujar sobre éste, por lo que empezaron a simplificarse algunos ideogramas en representaciones más abstractas de los objetos y situaciones, creando así vocablos genéricos para designar elementos más generales y abandonar descripciones muy específicas. Sin embargo, fueron los Acadios, con lengua semítica, alrededor de 3000 a.C. quienes retomaron y expandieron el uso de signos de los sumerios, con base en sonidos (fonéticos) de la lengua, como escritura cuneiforme (nombrados así por la cuña utilizada para grabar en barro) dando lugar a la escritura cuneiforme babilonia y cananita (Olson, 1997). Esta escritura tomó los grafismos semíticos que representaban palabras para representar sílabas, es decir, ignorando los significados y centrando la atención en la pronunciación de los sonidos de los signos, dando así origen a la escritura fonética silábica, puesto que, cada sílaba de una palabra era representada por un signo gráfico, llamado sistema silabario, el cual exigió convencionalismos más definidos y normas para establecer las correspondencias de los signos con las palabras (Leal, 1987). El primer sistema de escritura basado únicamente en sílabas del que se tiene noticia es el *B Lineal*, una escritura griega micénica desarrollada alrededor de 1600 a.C., en la cual cada sílaba tienen un signo gráfico distinto (Olson, 1997).

El proceso histórico de la escritura siguió basándose en “préstamos” de una cultura a otra de sus sistemas gráficos para desarrollar nuevas formas de representar sonidos. Los Fenicios retomaron la escritura silábica de los Acadios para crear un sistema de 22 signos consonánticos, con un orden que se memorizaba empezando con *aleph*, *bet*, *gemel*. Este conjunto de signos resultaba adecuado para representar un amplio rango de significados y al leer era necesario suplir mentalmente las vocales dependiendo del contexto en el que se encontraba la palabra.

La etapa final de lo que ahora conocemos como sistema de escritura en la cultura occidental, tuvo lugar cuando la escritura semítica fue adoptada por una lengua no-semítica, el griego, dando así la transición de una escritura consonántica a alfabética (alrededor de 750 a.C.) (Olson, 1997;1996). Esta transformación dio lugar a la aparición de signos gráficos para las

vocales, Olson (1997) explica al respecto que “la aplicación de la escritura de una lengua semítica en la que las diferencias vocálicas eran relativamente poco significativas, a la lengua griega, en la cual éstas eran muy significativas” (p89), dando así argumentos para demostrar que la historia del lenguaje escrito trata de aplicaciones de sistemas gráficos inventado por un cultura con cierto lenguaje, a otra cultura con otra lengua. Esta escritura alfabética se caracteriza porque a cada fonema le corresponde un elemento gráfico (llamadas letras), ya sean vocales o consonantes y se llama así por el nombre de las dos primeras letras, *aleph* y *bet*, o *alpha* y *beta* (en griego).

Este proceso de invención de sistemas de escritura como sistemas simbólicos de la realidad, demuestra que la aparición del lenguaje escrito está vinculada con las necesidades sociales de comunicación de ciertos grupos humanos en determinados contextos de uso. Por lo tanto, muestra la relación entre un proceso de transformación y adecuación del sistema a nuevas situaciones socioculturales como artefacto cultural, y una transformación de su función mediacional en los diferentes contextos de actividad. Por ello, en el estudio de la adquisición del lenguaje escrito en adultos se propone que este proceso parte de un significado global, de una estructura completa (la palabra con un significado dado) para después ir reconociendo sus partes (fragmentación) (Kalman, 2003). Para comprender el significado de este medio simbólico en los individuos es fundamental conocer el papel mediador de este sistema en la actividad humana, como artefacto cultural.

3.2. EL LENGUAJE ESCRITO COMO MEDIADOR DE LA ACTIVIDAD.

El planteamiento principal de la teoría sociocultural es estudiar y comprender las relaciones entre el funcionamiento mental humano y la situación cultural, histórica e institucional en el que las personas forman parte. Las funciones psicológicas superiores son transacciones que incluyen a un individuo y un contexto sociocultural donde se realiza la actividad, sin embargo, también incluyen otro aspecto importante: la mediación realizada por instrumentos culturales. Planteando que los seres humanos solo tienen acceso al mundo de una manera indirecta o mediada, en vez de directa o inmediata (Wertsch, Del Río, Álvarez, 1997).

La psicología histórico-cultural estaba interesada en el problema de los mediadores ideales que existen entre los seres humanos y la realidad social que los rodea (Zinchenko, 1997);

por esto Vygotsky (1978) propuso, dentro del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, el funcionamiento de las herramientas del pensamiento, como simples metáforas y maneras distintas de expresar el hecho de que ciertos objetos y operaciones desempeñen un papel auxiliar en la actividad psicológica; estas herramientas del pensamiento o psicológicas son productos culturales, históricos e institucionales. Vygotsky distinguió entre herramientas y signos³³, diferenciándolas en el modo en el que orienta la actividad humana, las primeras sirven de conductos de la influencia humana externamente orientada y acarrea cambios en los objetos; por otro lado, la función del signo no cambia nada al objeto de la operación psicológica porque está internamente orientada (*idem*, p.91). Cole (1995, 1999) nombra a las herramientas del pensamiento de Vygotsky como artefactos culturales, indicando que su naturaleza es simultáneamente ideal y material, coordinando a los seres humanos con el mundo y entre sí. Retomando esto dos elementos, los sistemas que median la actividad humana son tanto objetos materiales (herramientas o instrumentos) como sistemas simbólicos, principalmente el lenguaje³⁴.

Los artefactos culturales son los que median la actividad humana situada en contextos socioculturales determinados. En este sentido, ofrecen un puente entre las acciones concretas llevadas a cabo por individuos y grupos, y los contextos culturales, institucionales e históricos (Cole, 1999; Wertsch, *et al.*, 1997). Por ello, es evidente que tanto las funciones psicológicas como la actividad humana están mediadas por herramientas y medios simbólicos. Las herramientas psicológicas son dirigidas externamente por un individuo hacia otra persona, después se redirigen hacia sí mismo y así se convierte en un medio de control de su propio proceso mental (Davidov y Radzikhovskii, 1985). Lo anterior demuestra que las funciones psicológicas están situadas social y culturalmente, así como la actividad y las prácticas sociales, Wertsch (1997) indica: “los instrumentos mediacionales que moldean el funcionamiento mental y la acción, en general, son aspectos inherentes de, y sirven como indicadores de una determinada situación sociocultural” (p.55). En este mismo sentido Cole y Wertsch³⁵ argumentan que no existen artefactos culturales adecuados “universalmente” ni mediadores culturalmente

³³ Zinchenko indica que en la teoría de Vygotsky se encuentran tres mediadores básicos: el signo, la palabra y el símbolo; y a lo largo de su escuela de pensamiento el símbolo se perdió (1997, p.35).

³⁴ El lenguaje fue el medio simbólico más estudiado por Vygotsky y sus colegas, principalmente el rol que tiene el significado de la palabra en el desarrollo del pensamiento (Mahn, 1999).

³⁵ Cole, M, y Wertsch, J.: *Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky*.
PáginaWWW. [<http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>]. 08.10.01.

generales³⁶, ya que en cada contexto particular tienen una función determinada, dependiendo de las prácticas culturales, los individuos, y en especial los significados particulares que tienen esos mediadores para ese grupo o comunidad.

Por consiguiente, si los mediadores afectan las funciones internas del individuo y éstas tienen sus orígenes en las relaciones y procesos interpsicológicos, primeramente se debe de comprender cómo funcionan y afectan estos mediadores en la actividad externa del individuo (interpsicológicos), para después lograr comprender cómo afectan o median a los procesos internos psicológicos (intrapicológicos). Vygotsky al hacer referencia a este hecho menciona: “al estar incluida en los procesos comportamentales, la herramienta psicológica altera por completo el flujo y la estructura de las funciones mentales” (1981, p.137 en Wertsch,1997, p.54). Para entender las formas de la mediación semiótica en el plano intramental se debe analizar sus orígenes intermentales, ya que un signo es siempre un medio simbólico usado con un propósito social (Wertsch, 1991). Por lo tanto, al internalizarse los artefactos culturales y modificar las funciones mentales de los individuos, ocurre la internalización de la cultura, y su apropiación por parte del individuo.

Aunque el medio simbólico principal en las investigaciones realizada dentro de la aproximación sociocultural ha sido el lenguaje, no es el único sistema simbólico mediador de la actividad humana. Vygotsky plantea que todos los sistemas simbólicos así como el lenguaje son medios semióticos y por lo tanto mediadores de la actividad humana. Además se refiere como herramientas psicológicas a “los diversos sistemas de contar, técnicas mnemotécnicas, sistemas de símbolos algebraicos, obras de arte, escritura, esquemas, diagramas y dibujos mecánicos; toda clase de signos convencionales” (1981, p.137 en Wertsch, 1997, p.54). Por consiguiente, se puede afirmar que el lenguaje escrito, ya que es un sistema simbólico, es un instrumento o artefacto cultural que funciona como mediador de la actividad humana. Esta afirmación coloca al lenguaje escrito como el vínculo entre las acciones concretas realizada por un individuo o por un grupo y los contextos socioculturales donde se realizan, es decir, como mediador de la actividad.

³⁶ Este argumento está estrechamente relacionado con la propuesta de Lave y Wenger, en el sentido de que no existe conocimiento general hasta que se *engancha* de una situación específica (1991).

3.3. LOS USOS SOCIALES DEL LENGUAJE ESCRITO DENTRO DE PRÁCTICAS SOCIALES

Una de las funciones del lenguaje escrito, como sistema simbólico de la realidad, es mediar la actividad de los individuos organizada en prácticas, no obstante, esta función no es homogénea en todas las actividades ya que depende directamente de la cultura y de las prácticas en las cuales está presente (Wertsch, 1991). Los usos del lenguaje escrito (la lecto-escritura) están contenidos en prácticas sociales particulares, por lo que, la acción mediadora del lenguaje escrito está estrechamente vinculado con las actividades específicas de la práctica y del contexto sociocultural, teniendo como resultado que las funciones superiores alrededor del lenguaje escrito (leer y escribir) está considerablemente relacionado con las condiciones en las cuales se utiliza el lenguaje escrito, es decir, las características de los contextos físicos y sociales que contextualizan y constriñen los actos particulares de leer (Scribner, 1984a, Kalman, 2002). Es en este sentido que los usos sociales del lenguaje escrito, actos específicos de lectura y escritura, cobran importancia en el estudio de las operaciones psicológicas alrededor del lenguaje escrito, por lo tanto existe una relación entre los usos sociales de la lecto-escritura y las operaciones psicológicas para ciertas tareas de lectura.

Una de las primeras investigaciones que relacionaron los usos sociales del lenguaje escrito con su adquisición y su influencia a nivel cognitivo en los individuos fue la realizada por un grupo de investigadores encabezados por Scribner y Cole en Liberia con la tribu Vai³⁷, en la década de los 70's. Este estudio ha tenido mucho impacto en la forma en que se ha venido conceptualizando la adquisición y usos de la lecto-escritura desde una aproximación sociocultural³⁸, debido a sus resultados obtenidos así como lo novedoso de sus planteamientos. Principalmente encontraron que cada forma de lecto-escritura aparentemente tiene sus propios efectos cognitivos, dependiendo primeramente de los contextos socioculturales y de las tareas requeridas por las prácticas, asimismo que la organización social es la que provoca las condiciones para diferentes actividades de lectura y escritura (Nicolopoulou y Cole, 1999; Baynham, 1995; Anderson y Teale, 1982; Woods, 1982).

³⁷ En esta tribu se utilizan tres diferentes lenguajes escritos: el inglés que es enseñado en la escuela, el árabe, enseñado para leer el Corán y por último un lenguaje inventado por la tribu, nombrada por lo investigadores *vai*, utilizado en contextos de comunicación social (sobre todo en cartas) y su adquisición se realiza sin enseñanza formal (Cole, 1999).

³⁸ Cfr. Scribner y Cole (1981).

Dentro de los diferentes contextos y las tareas de lecto-escritura están incluidas las diferentes interacciones que se realizan con cada lenguaje, es decir, diferentes tipos de texto reflejan prácticas sociales diferentes. En este sentido Scribner (1984b) en una publicación posterior menciona que cada lenguaje utilizado en el pueblo Vai tiene una tarea específica: el inglés es para aprender a leer pero se usa “leer para aprender”; en el vai leer está vinculado con la acción (cartas y carpetas donde se pone las actividades); y el árabe se lee para recordar las palabras sagradas. Con esto se puede concluir que en sus resultados se observa cómo diferentes prácticas sociales contienen diferentes maneras de mediación del lenguaje escrito y por ende genera diversas habilidades cognitivas en los individuos.

Otra investigación importante en este sentido fue la realizada por Wagner (1993) en Marruecos, la cual se enfocó en la influencia de la cultura y los usos del lenguaje escrito en la adquisición del lenguaje escrito. Esta investigación hace hincapié en el problema del analfabetismo tanto en adultos como en niños, ya que dentro de Marruecos existe un contexto cultural lingüístico muy diverso, existen tres idiomas comúnmente usados por los marroquíes: el berebere³⁹, el árabe marroquí, y el francés (en una pequeña parte del sur en lugar de francés se habla español).

Este estudio cobra relevancia para este trabajo ya que uno de sus objetivos es demostrar que existen personas que son catalogadas como *analfabetas* aunque cuentan con ciertas habilidades para leer, escribir, sumar y restar. En este caso, da el ejemplo de Oum Fátima, una mujer que toda su vida ha trabajado y aunque no acudió nunca a la escuela es capaz de leer y escribir ciertos mensajes que están incluidos en su actividad cotidiana. El autor argumenta, en este caso, que dentro de sus actividades cotidianas ella negocia con el lenguaje escrito que tiene cierto papel dentro de sus prácticas socioculturales. Con base en esto, hace un planteamiento acerca de los analfabetas funcionales (elemento retomado en el capítulo I) mencionando: “*si Oum Fátima es analfabeta o alfabetada, o está entre ellos, depende del concepto de referencia*” (1993, p.3).

³⁹ Esta variedad es causa de la situación histórica de invasiones que ha sido objeto Marruecos; el *berebere* es el idioma original de esa zona geográfica, que después fue conquistada por los árabes, pasando a ser la segunda lengua más importante, con la colonización de los franceses, el francés se convirtió en la segunda lengua. En cada zona es diferente la lengua dominante, por ejemplo, en el sur se tiene como primera lengua el árabe y después el berebere.

La mención de estas dos investigaciones tiene el objetivo de describir brevemente estudios realizados en la adquisición y usos del lenguaje escrito en diversos contextos socioculturales. Con especial interés en retomar el enfoque de la relación entre los usos sociales y las habilidades psicológicas de lectura y escritura que tienen los individuos que participan en esas prácticas sociales, y con ello, conceptualizando a la lecto-escritura como un fenómeno sociocultural. Por lo tanto, las prácticas socioculturales son las que determinan los usos sociales del lenguaje escrito dentro de cierto contexto social, estos usos y actividades específicas tienen una relación estrecha con la internalización del lenguaje escrito y por ello con las habilidades psicológicas que tienen los individuos alrededor de este medio simbólico.

3.3.1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN ADULTOS ANALFABETAS

Existe una manera de aproximarse a la adquisición y funcionamiento del lenguaje escrito dentro de la actividad humana socialmente situada, retomando el concepto de práctica como elemento fundamental se han concebido las *prácticas de lecto-escritura* (Scribner y Cole, 1981; Scribner, 1983, 1984 a y b; Wagner, 1993; Baynham, 1995; Anderson y Teale, 1982; Kazemeck, 1988; Street, 1999; Purcell-Gates, 1996, 2002). Las prácticas de lecto-escritura son prácticas socialmente situadas y para poder estudiar este tipo de prácticas se necesita conocer e identificar el contexto social específico donde éstas se llevan acabo. De esta perspectiva sociocultural emana la noción de “eventos de lectura y escritura” como aquellas situaciones que surgen en la vida cotidiana con fines comunicativos, y siendo importantes contextos para la apropiación del lenguaje escrito (Kalman, 2003). Tanto las prácticas de lecto-escritura así como los eventos de lecto-escritura sugieren que la lectura y escritura son actividades culturales concretas, dependientes del contexto sociocultural en las que se realizan, es decir, el uso del lenguaje escrito está asociado con un contexto social específico, el cual determina la función del lenguaje escrito dentro de él. Por lo tanto, esta naturaleza social de la lecto-escritura conlleva a que existan muchas oportunidades para utilizar y adquirir el lenguaje escrito dentro de las prácticas sociales.

En este sentido, al plantear que el uso y adquisición de la lecto-escritura tienen una naturaleza social, se supera el enfoque que considera a la escuela y la instrucción formal como único contexto en el cual se da la adquisición de la lecto-escritura, proponiendo otro elemento: la actividad realizada en contextos sociales específicos (Kalman, 2003; Wagner, 1993; Baynham,

1995). La lecto-escritura se adquiere también en situaciones cotidianas ya que es una forma de comunicación específica de una cultura y usado en diferentes formas. Por lo tanto, para estudiar la adquisición de la lecto-escritura en los adultos analfabetas hay que conocer cuáles son las prácticas socioculturales donde participan, y los usos sociales del lenguaje escrito dentro de sus prácticas, ya que es ahí donde aparece el papel mediador del lenguaje escrito. Cole (1995) propone que para que la lecto-escritura medie la actividad entre el mundo externo y el individuo es condición necesaria que el individuo “vea” el mundo reflejado a través del texto y para esto el individuo tiene que tener acceso directo al mundo que está siendo representado por el texto (conocimiento a priori): *“leer es el proceso de expansión de la habilidad de mediar nuestra interacción con el ambiente por medio de la interpretación de textos”* (p.42). Con base en esta afirmación se plantea una relación dinámica entre individuo-lenguaje escrito-contexto, la cual va cambiando según la actividad que realiza el individuo ya que los sistemas simbólicos juegan constantemente el rol de medidores de la actividad.

Kalman (2002) indica que para conocer el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en los adultos y adolescentes es indispensable saber qué usos de la lengua escrita existen en un lugar, cómo participan las personas en los eventos de lengua escrita, con qué recursos cuentan para hacerlo, y cuál es el sentido que le dan a la lengua escrita (p.23). Aunque la investigación psicológica desde esta aproximación sobre la adquisición de la lecto-escritura por parte de los adultos analfabetas no ha sido un tema profundizado, existen varios estudios en niños que acercan a la comprensión de este fenómeno (Purcell-Gates, 1991, 1996; Senechal *et al.*, 2001; Gutiérrez, 2002). El presente estudio retomó principalmente el estudio realizado por Purcell-Gates (1996) debido a su pertinencia metodológica con respecto a la teoría sociocultural, ya que buscaba conocer la relación entre las prácticas de lecto-escritura y los grados de conocimiento del lenguaje escrito que los niños sostenían (p.410). Purcell-Gates y col. realizaron la investigación en dos vertientes, una observación etnográfica de los eventos de lecto-escritura dentro de las casas de los niños participantes y la aplicación de una serie de tareas para conocer las habilidades de los niños del sistema. Las tareas fueron construidas con base en el contexto sociocultural de los niños, sustentándose en el planteamiento sociocultural de que la actividad interna psicológica proviene de un origen social, es decir, de las actividades socioculturales que los individuos realizan, por lo que en la metodología de la presente investigación se tomaron como base para

conocer el conocimiento que sostienen los adultos analfabetas migrantes adecuándolos a su contexto sociocultural.

Para terminar, si el aprendizaje se da primero en un plano de experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, como el lenguaje escrito, y después en un segundo plano de la cognición individual, entonces, cuando los adultos analfabetas se insertan en prácticas socioculturales diferentes como resultado de la migración son situaciones perfectas para estudiar la relación entre la función mediadora del lenguaje escrito y el conocimiento que van generando alrededor de este sistema.

MÉTODO

OBJETIVO

El objetivo del presente estudio fue conocer la relación entre un aspecto de la inserción en nuevas prácticas socioculturales como resultado de la migración, y la adquisición del lenguaje escrito, en adultos indígenas analfabetas provenientes de una región otomí de Querétaro.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la relación entre el cambio de prácticas socioculturales y la adquisición del lenguaje escrito en adultos indígenas migrantes analfabetas?

HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. El cambio de contexto como resultado de la migración conlleva a un cambio de prácticas socioculturales.
2. La mediación del lenguaje escrito en las actividades cotidianas de los adultos analfabetas en un nuevo contexto promueve la adquisición del mismo.

TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio fue una investigación descriptiva en el que se buscó conocer la relación entre el cambio de prácticas socioculturales, como resultado de la migración, y la posesión de algunos conocimientos alrededor del lenguaje escrito, de los adultos analfabetas de un grupo indígena migrante originarios de Santiago Mexquititlán, Querétaro.

PARTICIPANTES

Los participantes del presente trabajo fueron 6 mujeres y dos hombres, provenientes del mismo núcleo familiar. Los 8 participantes hablan otomí y español, son analfabetas y tienen residencia permanente en la Ciudad de México, originarios de Santiago Mexquititlán, Estado de Querétaro. Las edades oscilan entre 32 y 51 años; el tiempo de residencia en la Ciudad de México en promedio es de 11 años, y siete de los ocho nunca fueron a la escuela, uno fue únicamente a 1º de primaria y dos acudieron ya en el DF a educación para adultos. (Ver Tabla 5)

La relación familiar entre los participantes es la siguiente: Lázara, Cirila, Marcela, Claudia y Esteban son hermanos; Gabino es su cuñado; Rosa está casada con Esteban y Alejandra

es su sobrina. La actividad económica de éstos es la hechura y venta de muñecas principalmente, los ocho venden muñecas los fines de semana en la Plaza de Coyoacán con otros integrantes de la familia. Entre semana las actividades varían dentro del grupo, 5 de ellos ponen un puesto de muñecas afuera de la Iglesia de San Juan Bautista en Coyoacán (Marcela, Claudia, Rosa, Cirila y Gabino). Una reportó que entre semana está en su casa haciendo muñecas aunque algunas veces ponen su puesto con sus familiares (Lázara), Alejandra vende chicles o cacahuates en el cruce entre las avenidas División del Norte y Miguel Ángel de Quevedo junto con su esposo y sus cuñados. Por ultimo, Esteban reportó que va al puesto con su esposa y hermanas, sin embargo, la mayor parte del tiempo se queda en su casa trabajando en las muñecas (Ver Familiograma en Anexo 1).

TABLA 5. DATOS GENERALES DE CADA PARTICIPANTE

NOMBRE	EDAD	DOMICILIO	LUGAR DE ORIGEN	LENGUA INDIGENA	ESCOLARIDAD	TIEMPO DE RESIDENCIA EN ZMCM
Lázara Paulino Rafael	32	San Francisco #207, Coyoacán	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	ninguna	5 años
Cirila Paulino Rafael	36	Zacatecas #74, Roma.	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	ninguna	11 años
Alejandra Juan Gregorio	36	San Francisco #207, Coyoacán	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	ninguna	13 años
Esteban Paulino Rafael	39	San Francisco #75, Coyoacán.	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	Un mes de Educación para adultos	13 años
Marcela Guadalupe Vicente	40	Guanajuato #125, Roma.	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	Un mes de Educación para adultos	10 años
Rosa Albina Doroteo	41	San Francisco #75, Coyoacán	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	ninguna	13 años
Gabino Pedro Marcelino	44	Zacatecas #74, Roma	Santiago Mexquititlán, Qro.	Otomí	1° de Primaria	15 años
Claudia Elis Rafael	51	Guanajuato #125, Roma	Santiago Mexquititlán Qro.	Otomí	ninguna	10 años

La situación de vivienda de los participantes varía casi en cada caso, Claudia y Marcela viven en el mismo departamento, vivienda otorgada por el GDF⁴⁰, contando con todos los servicios, no pagan renta sino una cuota mensual, el departamento es de propiedad de Claudia quien ayuda a Marcela ya que no tenía donde vivir porque donde vivía se incendió. Lázara y Alejandra viven en el mismo terreno en Coyoacán, en donde pagan una renta por un cuarto; son 6 cuartos en total y comparten un baño, la llave de agua y dos tarjas para lavar ropa y trastes; dentro de los cuartos tienen su estufa. Rosa y Esteban viven en la misma colonia que Lázara y Alejandra pero no en el mismo terreno; rentan un cuarto donde viven con toda su familia, tienen la estufa adentro, un baño compartido, además la llave de agua está afuera de los cuartos. Gabino y Cirila viven en el mismo predio en la colonia Roma donde no pagan renta, las viviendas son de lámina; tienen 2 baños compartidos así como la llave de agua y las tarjas para lavar. El nivel de hacinamiento en cada caso depende del núcleo familiar de cada uno, pero los que viven con más alto nivel son Rosa y Esteban, ya que en un cuarto viven 2 adultos, 11 hijos, un yerno y dos nietos (ver Anexo 1).

INSTRUMENTOS

ENTREVISTA

Buendía, *et al.* (1998) plantea que la entrevista cualitativa está dirigida a conocer los acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente de los participantes. En la presente investigación se realizó una entrevista individual semi-estructurada de corte cualitativo (Kvale, 1996), dividida en dos momentos, en la primera parte se indagó sobre los datos personales de los participantes creando una ficha sociodemográfica, y en segundo lugar la creación de líneas de tiempo.

a. Ficha sociodemográfica

Al principio de la entrevista se realizaron preguntas con el fin de obtener información pertinente para realizar un perfil de los participantes, se indagó sobre: datos personales, condiciones de vida, datos escolares y datos migratorios. (Ver Anexo 2).

⁴⁰ Gobierno del Distrito Federal.

b. Líneas de Tiempo

El lenguaje, permite el acceso a proceso de significación, constituyendo estructuras de sentido subjetivo de la vida social, “nos lleva a la identificación del discurso con la realidad objetiva y lo coloca como vía de acceso a una *verdad* que está fuera de él, suponiéndolo como vía metodológica” (González Rey, 2002, p.101). Con base en lo anterior, se construyeron líneas de tiempo de un día, donde se buscó el relato detallado de las actividades que realizan en un día común, una de cuando vivían en Santiago Mexquititlán y otra de la actualidad. Además, se construyeron 2 líneas de tiempo de una semana dividida por día para conocer que actividades realizan en cada día, una de antes de migrar y otra de sus actividades semanales en la actualidad en la Ciudad de México.

CONOCIMIENTO ALREDEDOR DEL LENGUAJE ESCRITO

Se utilizó las tareas utilizadas por Purcell-Gates (1996) referentes a la intencionalidad del lenguaje escrito, conocimiento de escritura, conocimiento del principio alfabético y conceptos alrededor de medios impresos adaptándolas al contexto sociocultural de los participantes y sus actividades. Además se retomó la interpretación de textos del medio urbano utilizado por Ferreiro (1983), con el fin de conocer las anticipaciones de significado que los adultos analfabetas migrantes realizan, adaptando las imágenes al contexto urbano actual.

Las tareas realizadas fueron las siguientes:

1. Primeramente se presentaron nueve fotografías de textos del contexto urbano para conocer la interpretación que realizan de éstos los participantes; preguntando, la función, qué dice y si se puede leer (Ferreiro, 1983). Las fotografías fueron de tres tipos: imágenes de letreros en los que no hay texto, letreros con símbolo y letras, y letreros únicamente con texto. Los letreros fueron: “paso peatonal”, “parada”, “tirar la basura en su lugar”, “cerrajería”, “reservado”, “no pase”, “entrada”, “farmacia” y “pemex”. (Ver Anexo 3)
2. En la segunda tarea se indagó “lectura en contexto” utilizando diez palabras de productos de consumo cotidiano o de amplia promoción en el contexto urbano, con el fin de discriminar si la lectura se da por el contexto o si existe una mayor apropiación del sistema (Purcell-Gates, 1996). Las palabras fueron: *Coca-Cola*, *Corona*, *Maseca*, *Bimbo*,

Alpura, La Costeña, Colgate, Ariel, Jabón Zote y Sabritas. Se presentaron en dos condiciones diferentes:

- La primera es en contexto parcial, una fotografía de producto, donde se observe claramente el logo del producto. (Ver Anexo 3)
- La segunda es completamente descontextualizado, el nombre del producto en tarjetas de 8cm x 15cm, en letra impresa.

El orden de presentación de cada producto fue diferente en cada condición. Se imprimieron y presentaron las 10 palabras tanto en mayúsculas como en minúsculas.

3. Para la tercera tarea se utilizaron las palabras de las tareas anteriores para que el participante reconociera y nombrara las letras que conociera. Esta tarea tiene el objetivo de conocer qué tipo de letras reconoce el participante y cuáles son y cuántas (principio alfabético de Purcell-Gates, 1996).
4. En la cuarta tarea se le pidió al participante que escribiera su nombre, además se le motivó para que escribiera alguna otra cosa que deseara o que supiera, con la sensibilidad de que el sujeto no se sintiera presionado en ningún momento. Los materiales a utilizar fueron hoja blanca y lápiz.
5. El objetivo de este apartado fue distinguir si los adultos no-alfabetizados conocen algunas convenciones para la lectura de textos (conocimiento de medios impresos de Purcell-Gates, 1996). Los conceptos acerca de los textos a conocer fueron: orientación de un texto y direccionalidad de un texto. Se utilizó una revista *Proceso* y se le entregó al participante con la contraportada por delante y de forma horizontal para que identificara la orientación correcta para abrir la revista. Además, ya abierta la revista se enseñó un encabezado o enunciado para que el participante señalara cual es la dirección en la que se lee (se utilizaron diferentes enunciados).
6. Para conocer si los participantes diferencian entre números y letras se utilizó la misma revista de la tarea anterior y se utilizaron 3 páginas diferentes: un anuncio de “farmacias similares”, donde había números de tamaño mayor; el índice y la siguiente frase “2001 a febrero a 2004: las ilusiones pregonadas”.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Las poblaciones indígenas de nuestro país tienen una larga historia de marginación lo que ha dado por resultado que sean grupos cerrados y desconfiados a los individuos que no forman parte de ellos. Este elemento cobra importancia en esta investigación ya que acercarse a ellos y solicitarles que fueran participantes no fue fácil, fue un proceso de alrededor de un mes de visitas continuas a su centro de trabajo para que conocieran al investigador y confiaran en ella. La forma en la que se consiguió la participación del grupo fue por medio de un “informante clave” con quien se logró primeramente una relación más estrecha de confianza, este informante fue Esteban Paulino Rafael quien es el único hermano hombre del grupo⁴¹ y fue quien introdujo a la investigadora en el mismo, proporcionando la información de quienes eran los adultos sin escolaridad. A la vez, Esteban fue el primer participante a quien se entrevistó, elemento fundamental para que los demás vieran que no había por que desconfiar de las preguntas ni de la persona.

PROCEDIMIENTO

Se trabajó de forma individual en dos sesiones, en la primera se realizó la entrevista cualitativa, y en la segunda se aplicó las tareas de “conocimiento alrededor de lenguaje”; teniendo una duración en promedio de 45 minutos. Ambas sesiones se audio grabaron y en el caso de la segunda sesión se realizó una bitácora de trabajo ya que el mismo grupo no permite ni que se les tome fotografías y menos que se les tome video. Las entrevistas se efectuaron en los meses de abril y mayo del 2004, y en el lugar de trabajo de los participantes, en su mayoría se realizaron entre semana para que no hubiera tanta gente en la plaza de Coyoacán y los participantes no se sintieran intimidados por ser observados por los transeúntes de la plaza. Sin embargo, en el caso de Lázara y Alejandra se tuvo que entrevistarlas en fin de semana ya que son los únicos días que acuden a vender muñecas. Empero existieron algunos factores externos que no se pudieron controlar, como: la presencia de otras personas del mismo grupo, la intromisión de algunos niños en las tareas de lecto-escritura⁴², la interrupción de las entrevistas debido a la venta de sus productos.

⁴¹ Esto es importante recalcar ya que en este grupo, como en otros, los hombres son los que tienen mayor toma de decisiones en el grupo.

⁴² Este factor se logró controlar poniendo a dibujar a los niños desde antes de iniciar las entrevistas.

A continuación se describe el procedimiento seguido en las dos sesiones de trabajo.

- PRIMERA SESIÓN. Antes de iniciar la entrevista se pidió permiso a todos los participantes para grabar la sesión, y se les comentó que eran unas preguntas muy fáciles de contestar acerca de su vida en la Ciudad de México y en Santiago Mexquititlán antes de migrar, para que así se sintieran con mayor confianza en la situación. Se comenzó preguntando los datos personales y después se prosiguió con las condiciones de vida, se formularon preguntas para que el entrevistador pudiera ir llenando los datos requeridos. En el caso de los participantes que viven en la Colonia Roma no fue necesario mencionar los “servicios en la colonia” ya se contaba con la información que en esa colonia se cuenta con todos los servicios públicos; para el caso de los participantes que viven en la Colonia Cuadrante de San Francisco en la entrevista con el primer participante (Esteban) se obtuvo la información de que no cuentan con pavimento en el sector de ésta en el que viven, pero si tienen todos los demás servicios. En el siguiente apartado de “servicios en la casa” se hizo mayor hincapié en los servicios de agua, baño, tipo de piso y los aparatos eléctricos con los que cuentan. En este momento de la sesión ya se sabía el número de cuartos en los que viven, pudiendo así averiguar cuál es el núcleo familiar del participante, es decir, con quien vive. En este mismo apartado se averiguó que tipo de vivienda tienen, así como los materiales del lenguaje escrito que cuentan en sus casas. Después se prosiguió con la sección de medios de transporte, donde se averiguó qué transporte utilizan para desplazarse a su lugar de trabajo y además en que situaciones utilizan otros medios como el metro. Al final se preguntó sobre su historia escolar y los datos migratorios.

Al terminar esta parte de la primera sesión se prosiguió con las *líneas de tiempo* de un día tanto en Santiago como en la Ciudad de México. Los participantes veían como se iba haciendo la línea, es decir, se les decía “supongamos que esto que estoy haciendo es un día desde que se despierta hasta que se duerme, ahora lo vamos a llenar de las cosas que hacía en Santiago, a qué hora se despertaba”. Así sucesivamente se iban formulando preguntas de tal forma que la línea se iba completando con las actividades realizadas en un día entre semana. En el caso de recordar lo que hacían en Santiago se dificultó un poco ya que en muchas ocasiones no se acordaban qué hacían en ciertas horas. Al terminar las líneas de un día se

comenzó la descripción por día de la semana, averiguando las actividades que realizaban en otros días de la semana, en Santiago Mexquititlán y en la Ciudad de México.

- **SEGUNDA SESIÓN.** En esta ocasión también se pidió permiso de grabar la sesión a todos los participantes antes de iniciar y además se fueron tomando apuntes para después realizar la “bitácora de trabajo”. Los participantes estaban más nerviosos que en la primera sesión ya que sabían que se trababa de leer algunas cosas⁴³, sin embargo, cuando se realizaron estas entrevistas ya existía una mayor confianza y la investigadora era más aceptada por la comunidad, logrando así un mejor ambiente para llevar a cabo la misma. Se comenzó diciendo que se iban a presentar unas fotografías de cosas de la ciudad y necesitaba que respondieran algunas preguntas. El orden de las tareas fue el siguiente:
 - a) *Primera tarea.* Se iban presentado una por una las tarjetas sin ningún orden preestablecido, en algunas ocasiones los participantes las agarraban y ellos las iban pasando; las preguntas se formularon de la siguiente forma: “has visto este letrero”, “en dónde lo has visto”, “para qué sirve” o “para qué está puesto ahí”, “se puede leer”, y “qué crees que diga”, para cada una de las fotografías.
 - b) *Segunda tarea.* Se mencionó que ahora iban a ver otras fotografías pero de “cosas que hay en la tienda”, la presentación de las tarjetas también fue aleatoria y en algunas ocasiones los participantes las agarraron para pasarlas; la pregunta en cada fotografía era: “¿sabes qué es esto?”. Al terminar esta condición se valoró en cada participante si se realizaba o no la siguiente condición ya que ésta tenía el objetivo de conocer si podían leer sin contexto. En los casos que no reconocieron la mayoría de las fotos se pasó directamente a la siguiente tarea, sin embargo, con los que si reconocieron más de 3 fotografías se continuó con la segunda condición. En esta segunda condición las tarjetas estaba impresas tanto en mayúsculas como en minúsculas, por lo que se presentaron de las dos formas para conocer qué tipo de formato era más reconocible para los participantes; además al tercer intento sin poder leer se suspendía la tarea.

⁴³ Casi todos los participantes mencionaban a lo largo de toda la sesión que ellos no sabían leer y que por eso no contestaban bien (aunque si lo hicieran bien).

- c) *Tercera tarea* de reconocimiento de letras. Varió la cantidad de palabras presentadas de acuerdo a cada participante y sus conocimientos; sin embargo, en todos los casos se siguió el mismo proceso, se presentó una palabra, en mayúsculas y en minúsculas y se preguntaba “qué letras conocía de ahí”. También se presentaron palabras impresas para que tuvieran mayor sentido para los participantes. En algunas ocasiones se les decía el nombre de las letras para que no se frustraran de no conocerlas.
- d) *Cuarta tarea*. Se trató de motivar a los participantes para que no se sintieran incapaces ante la situación de escribir, ya que ellos consideran que no saben nada. Se les pedía que escribieran su nombre, aunque en algunas ocasiones pidieron apoyo primero se dejó que ellos escribieran lo que pudieran y después se les ayudó. La mayoría de los participantes quiso seguir escribiendo otras cosas además de su nombre, lo que demuestra que realmente se involucraron en la tarea. La ayuda que se les dio fue deletrear la palabra y en el caso de que no supieran qué letra era se utilizaron las tarjetas anteriores para que la identificaran y la copiaran.
- e) *Quinta tarea*. Consistió en presentarles una revista *Proceso* de forma horizontal y por la contraportada, se les preguntó “cómo abrimos esta revista”. Después se abrió la revista de forma aleatoria y en la página que estuviera se les mostraba un enunciado (un título para que fuera más grande) y se les preguntaba “por dónde se comienza a leer este enunciado”. Para la diferenciación de números y letras.
- f) *Sexta tarea*. Se utilizó un anuncio de página completa de “farmacias similares” donde se encontraban algunos números grandes y el índice de la misma, en ambas se les indicó que señalaran dónde había números en esa hoja. Además se utilizó la frase en rojo “2001 a febrero de 2004: las ilusiones pregonadas” para que igualmente señalaran dónde había letras y dónde números.

RESULTADOS

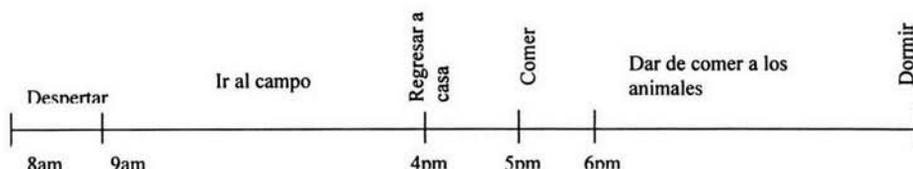
Para tener una mayor claridad de los resultados obtenidos en las sesiones de trabajo con los participantes, se presentan divididos en las dos hipótesis que subyacen al estudio: el cambio de prácticas y la adquisición de la lecto-escritura. Los datos obtenidos con en cada participantes respecto a sus características sociodemográficas se presentan en la Tabla 5 y en el Anexo 1: condiciones de vivienda, condiciones de vida, historia educativa y migratoria.

CAMBIO DE PRÁCTICAS

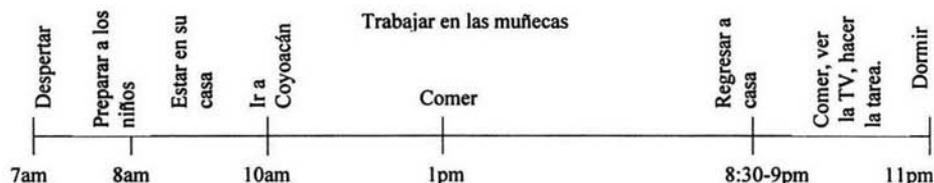
La primera sesión de entrevista tuvo el objetivo de obtener datos acerca de las actividades de los participantes para poder analizar si existe un cambio de prácticas de los participantes al cambiar de contexto, es decir, al migrar de una zona rural, Santiago Mexquititlán, a una zona urbana, la Ciudad de México. Para cubrir este objetivo se construyeron “líneas de tiempo” de un día y de una semana, para cada participante en los dos diferentes contextos. Los resultados que se encontraron al respecto fueron que el cambio de contexto de vida trae consigo un cambio de actividad, los participantes en su lugar de origen se dedicaban al trabajo en el campo, tanto a cosechar como a cuidar animales, y además las mujeres dedicaban gran parte del día a labores domésticas. En contraparte, en la Ciudad de México, los participantes reportaron que su actividad principal es hacer y vender muñecas (sin importar el género), y en un caso vender en un “cruceiro”. También se encontró que antes de migrar un día a la semana realizaban actividades de recreación, actividades que en la actualidad no existen. Por otro lado, al haber un cambio en la actividad existe un cambio en el objeto en el cual se centra la misma, de objetos como animales, cosecha, cambiaron a “muñecas”, principalmente. A continuación se describen estos resultados ampliamente.

Se presenta una línea de tiempo de un día para ejemplificar el trabajo realizado con cada participante, en el Anexo 4 se presentan las líneas de tiempo realizadas con cada participante.

ESTEBAN. SANTIAGO MEXQUITITLÁN.



ESTEBAN. CIUDAD DE MÉXICO.



Como se observa en el Anexo 4, en el caso de las líneas de tiempo de las mujeres la primera actividad del día que realizaban en Santiago era ir al molino para después hacer tortillas en su casa; y en el caso de los hombres la primera actividad del día era ir al campo. Así mismo, la mayoría de los participantes reportaron que su actividad principal por la mañana era algún trabajo relacionado con el campo, ya fuera cuidar animales o ir a la cosecha; en contra parte, Rosa y Alejandra mencionaron que por las mañanas trabajaban en labores como lavar, cocinar y barrer. Es importante mencionar que las mujeres antes de salir al campo a trabajar, realizan actividades domésticas como cocinar, lavar, etc. (ver Anexo 4).

El momento temporal que marca la transición entre las actividades matutinas y vespertinas, en Santiago Mexquititlán, es diferente en cada caso, empero sucede entre las 3 y las 6 de la tarde. Las mujeres cambian la actividad del campo por regresar a sus casas para cocinar, y en el caso de las dos participantes que no salen al campo, la actividad “*hacer de comer*” marca la transición entre diferentes tipos de actividades dentro de la casa. Los hombres, tanto en Esteban como en Gabino, la actividad “*comer*” marca el cambio de actividades, entre trabajar en la cosecha y trabajar en los animales. Cabe mencionar, que las mujeres que mencionan alguna actividad con animales se refieren a “*sacarlos al río*” o “*cuidar los animales*”, en cambio los hombres se refieren a “*limpiar los animales*” y “*dar de comer a los animales*”. En contra parte, en la ciudad de México no existe una transición entre actividades matutina y vespertinas, sino que las actividades giran en torno a la actividad principal, vender muñecas o vender en un “*crucero*”.

En el DF las actividades matutinas reportadas por los participantes son algunas labores domésticas, como lavar, y la preparación de materiales o de muñecas, para después dirigirse a su lugar de trabajo, empero Esteban y Cirila mencionaron que por la mañana preparan a sus hijos para ir a la escuela. La hora en la que se transportan hacia Coyoacán, o en el caso de Alejandra al

“cruceiro”, varía en cada caso ente las 10 de la mañana hasta las 3pm; sin embargo, todos concluyen sus actividades de venta alrededor de las 8 de la noche, siendo esta la hora que reportan de regreso a sus casas. En el caso de los participantes que venden sus muñecas en la plaza de Coyoacán, todos indicaron que el almuerzo lo hacen alrededor de la 1 de la tarde, pero que lo compran en el mercado de la zona. Además, por la noche todos mencionaron que comen y ven la televisión (con excepción de Alejandra y Claudia) y algunos reportaron que trabajan en las muñecas, y únicamente Esteban mencionó una actividad con sus hijos.

Por otro lado, en las líneas de tiempo se muestran los diferentes horarios que los participantes reportan de Santiago y de la Ciudad de México. La hora en la que reportan que se despertaban en Santiago es realmente variada, desde la 1am (Marcela) hasta las 8am (Esteban), pero cuatro reportaron que a las 6am; y la hora de dormirse es más uniforme, cuatro reportan que a las 9pm y cuatro a las 10pm. En contra parte, la hora de despertarse en el DF es en su mayoría a las 7am, aunque reportan desde las 5am (Rosa y Lázara); y la hora que reportan que se duermen es entre las 11 y las 12am (ver Anexo 4).

Con respecto a las actividades reportadas en una semana se encontró que en Santiago Mexquititlán los participantes trabajaban 6 días de la semana y el domingo se dedicaban a actividades de descanso y recreación, como pasear, visitar a un familiar e ir a la iglesia. En cambio en la Ciudad de México de lunes a domingo reportan que realizan actividades de trabajo; seis de los participantes ponen su puesto de muñecas en la plaza de Coyoacán, lo único que cambia es el lugar, ya que en el fin de semana la delegación los ubica en otro lado de la misma plaza. Alejandra vende en un cruceiro entre semana con su esposo y los fines de semana vende muñecas con el resto de los participantes; y Lázara trabaja en hacer muñecas entre semana y ocasionalmente va a la plaza y los fines de semana vende muñecas en el mismo lugar que los otros. Así mismo, todos los participantes reportaron que van al centro a comprar los materiales para sus muñecas, la temporalidad varía en cada uno, algunos reportaron que cada 15 días, otros que cada mes y Rosa reportó que todos los sábados por la mañana. A continuación se presenta la Tabla 6 con las actividades reportadas por cada participante en una semana, en Santiago Mexquititlán y en la Ciudad de México:

TABLA 6. ACTIVIDADES SEMANALES EN SANTIAGO MEXQUITITLÁN Y EN LA CIUDAD DE MÉXICO

NOMBRE	SANTIAGO MEXQUITITLÁN	CIUDAD DE MÉXICO
GABINO	Lunes- sábado: campo y cuidar animales. Domingo: tomar pulque	Lunes-domingo: Coyoacán, cada 15 días "La Merced"
ROSA	Lunes- sábado: casa Domingo: Dentro de Santiago, pasear.	Lunes-domingo: Coyoacán Cada sábado a Jamaica
ESTEBAN	Lunes- sábado: campo y cuidar animales Domingo: Centro de Santiago/ Amealco	Lunes-domingo: Coyoacán Cada 15 días a "La Merced"
MARCELA	Lunes- sábado: trabajo en el campo Domingo: en su casa, lavar.	Lunes- domingo: Coyoacán Cada 15 días va al Centro
ALEJANDRA	Lunes- sábado: casa Domingo: casa	Lunes- viernes: crucero Sábado y domingo: Coyoacán
LÁZARA	Lunes- sábado: casa y cuidar animales Domingo: Amealco	Lunes- viernes: casa/Coyoacán Sábado y domingo: Coyoacán
CIRILA	Lunes- sábado: casa y campo Domingo: Centro de Santiago, pasear	Lunes- domingo: Coyoacán Cada mes "La Merced"
CLAUDIA	Lunes- sábado: casa y cuidar animales Domingo: misa	Lunes- domingo: Coyoacán Cada mes "La Merced"

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

Los resultados obtenidos en la segunda sesión de trabajo con respecto al conocimiento sobre el lenguaje escrito que mantiene cada uno de los participantes se presentan a continuación.

CLAUDIA. En la primera tarea Claudia reconoció cuatro fotografías: "No-pase", "Parada", "Paso de Peatones" y "Reservado"; de los cuales en los dos primeros indicó la función de éstos y en dos últimos únicamente describió la imagen. En el caso de identificar si lo que se puede leer es la imagen o las letras, Claudia contestó a todas las tarjetas que si se pueden leer, aunque ella no pueda. Las respuestas de Claudia fueron descripciones relativamente amplias de las imágenes en las tarjetas. En la segunda tarea (fotos de productos) Claudia reconoció "coca" y "alpura" y las respuestas proporcionadas estaban muy vinculadas con la compra de productos alimenticios, por ejemplo:

I⁴⁴: Ahora este (MASECA)
 C: *Este es de la tienda...*
 I: Y qué es...sabe qué es.
 C: *...tiene vende un refresco, vende jugo o...*

⁴⁴ Investigadora.

Las últimas tres tarjetas ella las agarró y las fue pasando, sin embargo las tomó al revés y así las fue observando sin decir nada al respecto (Sabritas, corona y ariel). En la tarea de lectura de palabras únicamente se trabajó con identificación de letras, de las cuales identificó correctamente la O minúscula y la A mayúscula; estas fueron algunas de sus respuestas: para la palabra coca-cola: c-a, o-o, c-a, a-s/r⁴⁵, c-a, o-u, i-e, a-s/r; para la palabra MASECA, M-("no se"), A-A, S-B, E-U, C- ("no se"), A-A, lo que muestra que los caracteres en mayúscula generan más respuestas. En la escritura de su nombre, Claudia no quería participar pero después se animó, comenzó escribiendo su nombre correctamente y después lo borró todo menos la C, y cuando lo entregó había escrito: "cianqie" (ver Anexo 5), fue lo único que quiso escribir. En la diferenciación de número y letras, en la primera página utilizada (Farmacias del Ahorro) le ayudó su sobrino para identificar los números y en otra hoja ya no reconoció los números, por lo que se puede concluir que no reconoce los números. En la última tarea le di la revista y la abrió correctamente, después se puso a señalar con el dedo "como leyendo", letra por letra, un anuncio de Farmacias Similares, el cual utilicé para la diferenciación entre números y letras. Las tareas de abrir la revista y señalar la dirección de una frase lo hizo correctamente.

CIRILA. Las respuestas obtenidas en la primera tarea fueron muy cortas y en la mayoría era "no", únicamente describió tres imágenes que fueron "reservado", "llaves" y "parada". Me parece que no logró que se soltara y darle confianza para que dijera lo que estaba pensando, estaba muy preocupada por equivocarse. Es normal que no quisiera mostrar que no sabía y por eso mismo no dice nada. En la segunda tarea, identificó cuatro tarjetas correctamente, cinco mencionó el tipo de producto (p.e. "corona"- cerveza), y una no supo qué producto era. En la lectura de palabras se realizó la identificación de letras en la cual Cirila reconoció correctamente la A, la E y a la M la identifica por su sonido /ma/; estas fueron algunas de sus respuestas: para la palabra "coca-cola" mencionó a-a, l-l, o-"a chiquita"; para COCA-COLA mencionó A- "a minúscula", O-A. Para Maseca esto se obtuvo:

I: Muy bien Cirila, ahora ésta...

C: A, esa...

I: ...C...

C: C, mmm...E minúscula (señalando correctamente), ¿esta cómo se llama?

I: S.

C: Esta...a minúscula (señalando correctamente)...esta /ma/ (la M).

⁴⁵ Sin Respuesta.

Es importante mencionar que Cirila al ir señalando las letras lo hacía de derecha a izquierda, sin embargo cuando escribió su nombre lo hace de izquierda a derecha pero las letras las escribe de derecha a izquierda. En la tarea de escribir Cirila escribió su nombre bastante rápido: "cirilia" (ver Anexo 5); además escribió dos palabras con ayuda, en donde se le fueron dictando las letras que correspondían y mostrándoselas para que las copiara, por ejemplo la palabra Paulino:

I: Bueno, yo te ayudo para que veas que fácil es... mira empieza con esta letra que se llama P (*se la presente de ALPURA en mayúsculas*). Con esta empezamos.

C: (*Copia*)

I: Luego va una... ¿cuál crees?

C: *Pa... ¡un palo!* (*escribe una l*)

I: Muy bien, ahora.

C: *Una U* (*escribe sin copiar*)

I: Luego una como L de Cirila (*le enseñe su nombre para que la copiara de ahí*).

C: (*la copio*)

I: Luego una I.

C: *Una I.*

I: ¿Sabes cuál es?

C: (*Escribe sola*)

I: Ahora una N, ¿sabes cuál es?

C: *No.*

I: Ah, es cómo esta (*la copió de corona en minúsculas*)

C: (*La copió*)

I: Y luego una O.

C: (*Escribió A*)...ya (*escribió: Pluaina*)

Para el caso de orientación, no se logró que Cirila abriera la revista, pero cuando ya estaba abierta señaló correctamente una frase, con esta información más lo observado mientras deletreaba y con su escritura no es muy fácil de concluir si relaciona la direccionalidad de izq.-der. en el lenguaje escrito. Con respecto a la tarea de diferenciación de números, en la tarea anterior de identificar letras, en todas las ocasiones donde había L confundió con el número 1, además en el "índice" de la revista confundió número con letras (6-E, 4-A); por lo que no diferencia entre unos y otros.

ALEJANDRA. En la primera tarea Alejandra reconoció dos fotografías, "basura" y "llaves", en la cuales mencionó la función de ellas. En las otras imágenes no las reconoció o mencionaba que si las había visto pero no sabía donde, además en las preguntas referentes a si se puede leer o no, las respuestas fueron muy variadas. En general, las respuestas fueron muy acotadas y con mucha timidez. En la tarea con las fotografías de productos, Alejandra agarró la primera tarjeta (corona) al revés y dijo "son cigarros"; las demás tarjetas se las fui pasando

correctamente. De las 10 tarjetas identificó 5 con el producto y su marca (p.e. ZOTE “*es jabón de zote*”), 2 con solo con el producto y las otras 3 no las reconoció. En la identificación de letras se utilizó varias palabras donde Alejandra no reconoció ninguna letra, únicamente: a-u, o-o, S-5, a-a; como se puede ver, no reconoce ninguna mayúscula. Con respecto la escritura, por más intentos que se realizaron para Alejandra se convenciera en escribir algo, no se consiguió ni siquiera su nombre. Cuando se le dio la revista para quinta tarea, Alejandra comprendió perfectamente las instrucciones y se puso a “hojear” la revista, por lo que si posee la noción de direccionalidad, sin embargo, en la orientación del lenguaje no es muy definido ya que algunas de las tarjetas las observó “de cabeza”. En el caso de diferenciación de letras y números, Alejandra no identifica correctamente ambos, utilizando la hoja de índice se encontró lo siguiente:

- I: En esta hoja (*índice*) dónde hay números.
A: *Este es número (señalando la palabra “índice”).*
I: ¿Dónde más ve números?
A: *Aquí (señala la palabra “proceso”).*
I: Y estos de aquí son números (*señalando el 80*).
A: *Sí, ese es el 8 ¿no?*
I: ¿Qué otro se sabe?
A: *Este es A (señalando el 0 del 80)...este es 5 (señalando un 5).*

LÁZARA. En la tarea con fotografías del contexto urbano, Lázara describió correctamente la función de 4 tarjetas: “parada”, “paso de peatones”, “llaves” y “basura”; además a 2 reconoció el lugar donde están pero no supo decir cuál es su función, únicamente mencionó que están en el metro: “no pase” y “reservado”, lo cual se observa en el siguiente segmento de la entrevista:

- I: Este lo has visto. (“no pase”)
L: *Sí, en el metro.*
I: Y para qué lo ponen.
L: *Para adentro...en el metro, para...no se para qué más.*

Las 3 fotografías con palabras sin imágenes no pudo identificarlas pero respondía que si se podían leer pero ella no porque no fue a la escuela. En el caso de las tarjetas que ella reconoció contestó que si se pueden leer más rápidamente que a aquellas que no conocía o no entendía, empero a todas contestó que sí se pueden leer. En la segunda tarea, reconoció todos los productos con su nombre menos en el caso de “la Costeña” y “alpura” que identificó con el tipo de producto. En la identificación de letras se comenzó con la palabra “coca-cola” la cual no pudo reconocer la totalidad ni ninguna letras, luego se presentaron muchas palabras en las cuales únicamente identificó la A y la O, además confundió la r-i, la m-o y la B-E. Después se trató de

convencer Lázara que escribiera algo, su nombre o algo que quisiera intentar escribir, pero no se logró, siempre decía que no sabía y que ella no fue a la escuela. En la quinta tarea, Lázara no quería abrir la revista, me dijo que no sabía pero después de decirla varias veces la empezó a hojear correctamente, cuando el dije por donde se comenzaba a leer ese anuncio señaló de izquierda a derecha, pero no muy segura de ello (“*quizá de aquí pa allá*”). Por último, en la identificación de números, en la primera página utilizada no señaló ningún número, en el índice señaló correctamente los números y mencionó los nombres; y en la página donde se encontraba la frase comenzó a señalar números en otros lados y después ya se enfocó a la frase donde diferencio perfectamente entre números y letras.

ROSA. En la primera tarea, Rosa reconoció correctamente las fotos de “reservado” y el de “parada”, las demás no las reconoció, sin embargo en algunas dijo que eran tarjetas para el teléfono. Con respecto a si se leen o no las fotografías, en todas mencionó que si se pueden leer aunque ella no pueda. En la segunda tarea, Rosa reconoció 5 tarjetas con la marca, 2 con el producto y la marca (p.e. ARIEL- “*jabón Ariel*”), 2 no las reconoció y 1 la relacionó con un producto. En la presentación de palabras sin contexto, se le presentaron varias palabras antes de comenzar con la identificación de letras, las cuales no reconoció ni leyó alguna. Las letras que reconoce son las siguientes: A, O, M, S, T, y la C la relaciona con su sonido /ka/. Por ejemplo con la fotografía de Maseca se obtuvo:

I: ¿Y esta letra cómo se llama?

R: Se llama Maseca

I: Pero esta solita...

R: Esa es la M.

I: Muy bien Rosa... y la que sigue. (la letra A)

R: La A.

I: Y la que sigue...ésta. (la letra S)

R: S.

I: ¿Y ésta cómo se llama? (la letra E)

R: No se como se llama

I: Y ésta... (la letra C)

R: La /ca/ ¿no?

I: Y...

R: La A

En la tarea de escribir fue difícil convencer a Rosa, pero después de aprox. 3 minutos logró escribir su nombre, y después quiso seguir escribiendo así que se le fueron dictando las letras de su nombre y apellido, en la mayoría de las ocasiones ella conocía las letras y las escribía, y en otras las copiaba; en total Rosa escribió cuatro palabras, casi por ella sola y de forma correcta

(ver Anexo 5). En la siguiente tarea, Rosa no quería abrir la revista diciendo que no sabía leer, pero se animó cuando se le dijo que la abriera como la gente que sabe leer y lo hizo correctamente, poniéndose a hojearla. En un encabezado de página señalando de dirección correcta para leer; por lo tanto, Rosa mantiene la direccionalidad y la orientación del lenguaje escrito, nociones que se pueden corroborar con la escritura y lectura de palabras. En la tarea de diferenciación de letras y números, Rosa señaló perfectamente donde había números en las tres hojas utilizadas; además cabe mencionar que en la frase utilizada señaló los números completos diciendo “*este es número*”.

MARCELA. En la primera tarea, Marcela dio respuestas muy amplias y descriptivas aunque no reconociera la foto, cada imagen la veía con tiempo tratando de reconocer qué era. Describió 3 de las 9 fotografías correctamente, (“llaves”, “paso de peatones” y “reservado”); además 3 fotografías (“no pase”, “parada” y “basura”) las relacionó con otros elementos (p.e. “no pase” dijo “*es Coyoacán*”) y las tres restantes no las reconoció, las cuales eran las que tenían sólo letra. En todas las tarjetas mencionó que aunque ella no sabía leer los que si saben si leen (“*nosotros no porque no sabemos pero los que saben sí*”). En la siguiente tarea Marcela estaba un poco desilusionada de no poder leer, así que comenzó un poco tímida a responder pero poco a poco se fue soltando a contestar ya que se dio cuenta que sí reconocía los productos. De las 10 tarjetas reconoció todas y sus respuestas indicaban el tipo de producto y la marca, menos en el caso de “La Costeña” que únicamente dijo “*lata de chiles*”. En la tarea de lectura de palabras se comenzó con la palabra “BIMBO”, ya que ella la había leído rápido en la tarea anterior y después con “corona”, ninguna pudo leerla por lo que comenzamos con reconocimiento de letras, donde pasa un fenómeno interesante. Marcela conoce los nombres de todas las letras, a veces confunde la N con la M, la P con la B y la T la llama por su sonido /t/. A lo largo de toda la tarea se intentó que relacionara el nombre de la letra con su sonido pero fue imposible, se trató de hacerlo con las fotografías en contexto, tanto de los productos como de los letreros, pero no se logró. Por ello, esta tarea fue bastante larga ya que se intentó conocer que sonidos sí relacionaba pero en conclusión se obtuvo que no identifica ningún fonema con su grafía. En el siguiente segmento se puede apreciar lo referido.

I: No, si ya se sabe todos los nombres...ahora este qué dice. (No-pase)

M: El M, el E, el P, el A, el S, E. yo digo que dice “Coyoacán” ¿no?

I: No, porque Coyoacán...

M: ...es otra letra
 I: La N como dice, ¿cómo crees que suena?
 M: (*No contesta*)
 I: N y O, cómo suena.
 M: (Vuelve a decir nos nombres N y O)

I: La N suena /n/.
 M: ¿Baño? No....
 I: Son dos letras...
 M: El M y al O... ¡metro!
 I: No...
 M: ¿Qué dice?
 I: No.
 M: (*Se ríe*) entonces dice N-O.
 I: Ahora aquí el P el A el S, E dice “pase”...entonces junto dice “no pase”.

En la tarea de escribir Marcela escribió perfectamente su nombre por ella sola, después se intentó que escribiera otra cosa ella solita pero no se logró, pero dijo que si yo le ayudaba sí podía. Por ello le ayude a escribir 3 palabras más, donde yo le iba deletreando las letras y como si las conocía pues iba escribiendo, en cada palabra se fue intentando que ella anticipara la letra por su sonido pero no se consiguió en ninguno de los casos (ver Anexo 5). Cabe mencionar, que Marcela escribe cada letra de derecha a izquierda, y escribe en la parte inferior de la hoja y la tercera palabra arriba de la primera. En las tareas con la revista se reafirmo que Marcela conoce la direccionalidad del lenguaje escrito así como la orientación, y en el caso de los números, en las tres páginas utilizadas, identificó perfectamente los números dando algunos nombres.

ESTEBAN. En la primera tarea Esteban dio respuestas muy extensas, las tarjetas que reconoció las describía ampliamente, tanto la imagen como la función. De las 9 tarjetas que se presentaron, reconoció todas las que tenía letra e imagen e imagen, y las 3 restantes con sólo palabra, no las reconoció y en algunas dijo que estaban en la calle pero no sabía que era. Esteban respondió en dos de las tres imágenes sin letras que no se podían leer porque “*están en blanco*”, lo que muestra que reconoce la funcionalidad del lenguaje escrito. En las demás fotografías respondió que sólo los que saben leer pueden entender el letrero, sin embargo en el caso de “reservado” y “llaves” hace una descripción en la que se observa que comprende perfectamente la función de los mismos, por ejemplo:

I: Empezamos por esta... la ha visto Esteban. (RESERVADO)
 E: Sí, en el metro
 I: ¿Y para qué sirve?

E: Este...bueno... yo... en el metro como va lleno... va lleno el metro por ejemplo los jóvenes si van sentados y tiene, van a dar asiento para lo que llevan niño, esta embarazada...

I: Y sabe si se puede leer.

E: No, casi no.

I: Usted no, pero alguien que sabe leer.

E: Si, gente decente...

I: ... ¿¡Que!/? De gente decente porque eso no es cierto, la gente decente somos todos.

E: Ah bueno Si... por ejemplo yo se leer y está el anuncio lo se hacer, pero por ejemplo sube una señora o un señor grande y yo tengo el asiento yo se lo voy a pasar.

En la segunda tarea, Esteban identificó 6 fotografías con su nombre específico, además 3 en las cuales dijo el tipo de producto (p.e. "Ariel" con jabón) y una que no reconoció (Maseca). En la siguiente tarea se comenzó con la palabra "coca-cola" ya que a Esteban le gusta mucho ese refresco y tuviera mayor relevancia la misma; pero no pudo leer ni en mayúsculas ni en minúsculas. Después se presentó "corona" en las dos formas y no leyó ninguna, por lo que se prosiguió con la identificación de letras. Se presentaron las tarjetas "corona", "coca-cola" y "colgate" en mayúsculas y minúsculas, y "MASECA" y "ZOTE" únicamente en mayúsculas; en las cuales se obtuvo que Esteban conoce las siguientes letras sin importar su presentación: A, O, M, T, Z y S, en el caso de la E el le llama /te/ y la l (minúscula) la identifica con la I y la mayúscula no la conoce. En el caso de "ZOTE" Esteban conoce todas las letras pero no las logra juntar para leer. En la escritura de su nombre Esteban accedió rápidamente aunque se detuvo después de la T, así que le dije que el faltaba una E y luego el prosiguió solo; escribió "Esteba" pero la falta de la N tiene que ver en la forma en que el habla (ver Anexo 5). Después quiso escribir su apellido (Paulino) para lo cual silabeo "pa" y escribo correctamente, las siguiente letras se las fui deletreando por que ya no pudo el solo, de las cuales no conocía la U ni la N. Esteban estaba muy emocionado de escribir por lo que siguió escribiendo con ayuda tres palabras más. Con base en lo anterior y la siguiente tarea se conoció que Esteban sabe la direccionalidad y la orientación del lenguaje escrito. Por ultimo, reconoció perfectamente los números sin decir sus nombres, tanto en la página de Índice como en la frase.

GABINO. Las respuestas de Gabino en la primera tarea fueron muy amplias porque describía la situación funcional de cada uno, sin embargo, de las 9 fotografías tres las describió pero las situó en diferentes contextos así como su función, "no pase", "basura" y "reservado", (p.e. "no pase" dijo: "Para ver a que parte va, adonde va uno, la parte donde va, para irse a un

lado y saber a donde va uno y va para allá”). Las otras 6 tarjetas si las reconoció y en el caso de “farmacia” y “entrada” las leyó. En todos los casos contestó que si se pueden leer pero siempre explicando la función de éstos (p.e. en el caso de “parada” dijo: “Pues si, porque así la gente sabe que ahí esta la parada, para tomar el pesero”). En la segunda tarea Gabino además de ir diciendo el nombre del producto también iba diciendo para qué sirve (p.e. “Este es cerveza, para cuando uno esta crudo”), la única que no pudo leer fue “alpura” que dijo “leche” y al tratar de leer decía “purar”. Al darme cuenta que leía muy bien, le presenté las tarjetas tanto en mayúsculas como en minúsculas, las cuales leyó sin distinción. Gabino para leer silabea y después junta las sílabas para decir de qué se trata, además en algunas palabras silabea correctamente pero al juntarlas le pone una L al final y dice p.e “alpural”; otra dificultad es la lectura de sílabas con tres grafías como en bimbo que lee “bibo”. Gabino lee correctamente tanto en mayúsculas como en minúsculas, sin embargo, se le facilita más en MAYUSCULAS. En la tarea de escribir Gabino accedió rápidamente y escribió solo su nombre, su apellido y el nombre de su esposa, para escribir silabea y va diciendo cada sílaba la irla escribiendo, la forma de escribir tiene mucho que ver con su forma de hablar. En el siguiente segmento se muestra esta relación:

I: Ah, bueno entonces va a escribir el nombre de su esposa: Esperanza.

G: *Peranza...spe-ra-sa (silabea y escribe: pelasa)*

I: Entonces ahí dice...

G: *Gabino Pedro.*

I: Pero abajo.

G: *Speranza.*

Las siguientes palabras que escribió fue con ayuda, ya que se le iba diciendo las sílabas correspondientes y se le promovía a que el anticipara cada sílaba. Las palabras que escribió fueron las siguientes: Rafael, Pancho, Santiago y Mexquititlán (ver Anexo 5). Con base en lo observado y con las tareas realizadas con la revista se concluyó que Gabino tiene direccionalidad y orientación del lenguaje escrito, el señaló un párrafo primero de abajo a arriba y después de izquierda a derecha. En el reconocimiento de números Gabino señaló perfectamente los números y en algunos dijo sus nombres (en algunos casos de dos dígitos). Es evidente que Gabino conoce las letras y su sonido, además algo importante es que silabea tanto para leer como para escribir, habilidad que indica una mayor apropiación del sistema escrito. Se puede notar que cuando se trata de sílabas compuestas por tres letras o fonemas Gabino tiene problemas para reconocer que letras son o simplemente las omite. A veces confunde la T con la M y el sonido /cl/ se le complica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos de la primera sesión, con respecto al cambio de prácticas, se realizó por medio de un análisis de contenido de los relatos. En cuanto al conocimiento sostenido alrededor del lenguaje escrito, se analizaron de una forma intergrupala, encontrando así 3 niveles diferentes donde se encuentran los participantes. Para tener una mayor claridad del problema estudiado se presenta el análisis dividido en los dos mismo argumentos anteriores.

CAMBIO DE PRÁCTICAS

Para llevar a cabo un análisis sistemático de los datos arrojados en las líneas de tiempo, las sesiones con cada participante se audio grabaron para después transcribirlas a una hoja de texto. Con las sesiones íntegramente reproducidas se realizó un análisis de contenido, ya que permite realizar un procedimiento orientado a dar sentido al “objeto” estudiado a través de unidades parciales que lo fragmentan, convirtiéndolo en un proceso constructivo-interpretativo (González Rey, 2000). Se utilizaron las siguientes categorías: sustantivos, verbos, conjunciones, pronombres y adverbios. El universo lexical se categorizó y con base en éste se generaron diferentes subcategorías para una mejor comprensión. Los sustantivos encontrados se subdividieron en 6 categorías: referente a la **actividad económica**, a **labores domésticas**, al **contexto**, a la **descripción temporal**, **personas** y **otros**; los verbos en 3 subcategorías: **infinitivos**, **conjugaciones de** y **combinados**. Con base en las reglas gramaticales las conjunciones se subdividieron en 3: **de tiempo**, **de comparación** y **de causa**; los adverbios se subdividieron en: **de tiempo**, **de lugar** y **de cantidad**; los pronombres en: referentes a la **primera persona del singular**, a la **primera persona del plural** y referente a la **tercera persona del plural**. Las siguientes Tablas 7 y 8 presentan las categorías antes mencionadas así como las palabras con mayor frecuencia de mención, en los relatos de ambos contextos, en el Anexo 6 se encuentran las tablas completas.

Tabla 7. Análisis de contenido de los relatos de Santiago Mexquititlán.

SUSTANTIVO	VERBO	CONJUNCIÓN	ADVERBIO	PRONOMBRE
Actividad: - tortillas: 13 - molino: 9 - campo: 6	Infinitivos: - lavar : 17 - hacer: 13 - comer: 10	Tiempo: - cuando: 11	Cantidad: - nada mas: 9 - todo: 5 - nada: 5	1ª singular: - mi: 23 - me: 13 - mis: 8
Domésticas: - casa: 14 - comida: 13 - trastes: 10 - ropa: 10	Conjugaciones: - de ir: 22 - de haber: 12 - de tener: 10	Comparación: - como: 30	Tiempo: - antes: 11 - otra vez: 6 - a veces: 4	1ª plural: - nosotros: 9 - nos: 3
Temporales: - mañana: 15 - día: 7 - noche: 7	Combinados: - vamos a lavar - voy a lavar - vamos a cuidar	- pus: 37	Lugar: - ahí: 11 - allá: 8 - lejos: 7	3ª plural:
Personas - hijos: 6 - gente: 3 - mamá: 2			Adjetivos: - otra: 4 - otros: 3 - otro: 2	
Contexto: - Santiago: 5 - micro: 5 - centro: 4				
Otros: - vuelta: 2 - manos: 2 - dinero: 2				

Tabla 8. Análisis de contenido de los relatos de la ciudad de México

SUSTANTIVO	VERBO	CONJUNCIÓN	ADVERBIO	PRONOMBRE
Actividad: - muñeca: 34 - costales: 6 - listones: 4	Infinitivos: - hacer: 16 - lavar: 12 - comer: 12	Tiempo: - cuando: 20	Cantidad: - todo: 7 - mucho: 6 - más: 4	1ª singular: - mi: 15 - me: 10 - mis: 6
Domésticas: - comida: 6 - casa: 5 - ropa: 5	Conjugaciones: - de ir: 18 - de tener: 15 - de venir: 12	Comparación: - como: 30	Tiempo: - a veces: 13 - luego: 6 - después: 3	1ª plural: - nos: 6 - nosotros
Temporales: - mañana: 8	Combinados: - voy a hacer: 3	- pus: 29	Lugar: - ahí: 11	3ª plural: - sus: 5

- día: 6 - tiempo: 4	- voy a venir: 3 - voy a llegar: 2		- aquí: 11 - acá: 8	- su: 4 - ellos: 2
Personas - esposo: 4 - niños: 6			Adjetivos: - rápido: 2 - primero: 2	
Contexto: - metro: 8 - micro: 8 - la Merced: 5				
Otros: - rancho - trabajo - mano				

Las Tablas 7 y 8 muestran que los sustantivos con mayor frecuencia, sin contar los sustantivos referentes a tiempo⁴⁶, reportadas en las actividades realizadas en Santiago son: tortilla (13), molino (9), casa (14), comida (13), trastes (10), ropa (10), animales (7), campo (6) y cosecha (6); en las actividades en el DF son: muñeca (34), costales (6), comida (6), casa (5) y tortillas (4) (ver Tablas 7 y 8). Por otro lado, en el análisis de los verbos encontrados en el relato de las líneas de tiempo se encontró que existen verbos que en los dos relatos se comparten y a su vez existen otros que únicamente aparecen en uno. Sumando tanto los verbos en infinitivo como las conjugaciones, los verbos con mayor frecuencia⁴⁷ en las actividades de Santiago son: ir (22), lavar (17), hacer (17), comer (14), haber (12) y tener (10); en el caso del DF son: hacer (23), ir (18), tener (15), comer (16), venir (12), lavar (12), llegar (11) y estamos (10). Las altas frecuencias en las conjunciones mostradas en ambas tablas se debe a la forma de relatar de los participantes, la conjunción *pus*, que proviene de *pues*, la utilizan como “muletilla”; la palabra *como* la utilizan en la mayoría de los casos para dar un referente no exacto de tiempo (p.e. “*Pus como hasta las 7:30 o las 8 de la noche*”).

Los sustantivos con mayor frecuencia en el relato de Santiago, confirman lo observado en las líneas de tiempo: la actividad que todas las mujeres realizaban era ir al molino y hacer tortillas; además que las actividades predominantes entre los participantes eran aquellas que se realizan en la casa (por la cuestión de género). En este mismo sentido, los sustantivos que hacen

⁴⁶ La alta frecuencia de estos sustantivos se debe a la forma en que se realizaron las “líneas de tiempo”; son unidades lexicales para hacer marcas temporales en el relato.

⁴⁷ Las frecuencias se encuentran entre paréntesis.

referencia al campo como “animales”, “campo” y “cosecha”, aunque no tengan una alta frecuencia de mención, son importantes porque denotan ciertas actividades observadas en las líneas de tiempo. Con respecto al relato de la Ciudad de México, la alta frecuencia de la palabra “muñeca” denota la importancia de “las muñecas” para la organización de las actividades cotidianas; además, las frecuencias de los sustantivos que hacen referencia a labores domésticas confirman que las actividades en la casa pasan a un segundo término en la vida cotidiana de los participantes en la Ciudad de México.

En la Tabla 9 se muestran los diferentes sustantivos encontrados en cada subcategoría para cada relato, en ella se observa que el número de sustantivos en la categoría “actividad económica” en el relato de Santiago Mexquititlán es menor que el de “labores domésticas” del mismo. En contra parte con las encontradas en los relatos de la Ciudad de México, donde esta relación cambia por completo, las palabras de “actividad económica” es mucho mayor a las de “labores domésticas”. Este análisis confirma lo observado en los resultados, donde las actividades de los participantes en Santiago están muy divididas entre las realizadas en el campo y las realizadas en la casa; en comparación con las actividades realizadas en la ciudad donde el eje central es ir al lugar donde venden y hacen las muñecas. Además se puede observar el gran número de sustantivos que hacen referencia al contexto urbano, tanto palabras generales como “metro” así como nombres particulares de calles, metros y lugares. Estos sustantivos muestran que el contexto urbano está presente en las actividades que realizan los participantes, sobre todo en los movimientos que realizan para ir a comprar los materiales para sus muñecas.

TABLA 9. SUBCATEGORÍAS DE SUSTANTIVOS EN AMBOS RELATOS.

SANTIAGO MEXQUITITLÁN					
ACTIVIDAD ECONÓMICA	LABORES DOMESTICAS	PERSONAS	CONTEXTO	TEMPORAL	OTROS
campo: 6 animales: 7 cosecha: 6 pueblo: 5 borregos: 3 pulque: 2 zacate río	casa: 14 tortillas : 13 molino: 9 comida:13 trastes:10 ropa: 10 comida: 6 tele: 5 frijoles : 3 papa: 3 agua: 2 luz: 2 cocina: 2 chile: 2 nopalitos : 2 nixtamal , salsita, café, sopita, jitomate, cebolla, nopales, carne, pescado, fruta cubeta, servilleta cuarto	hijos: 6 mamá: 2 gente: 3 joven Esteban	micro: 5 Santiago: 5 centro: 4 Amealco: 2 Iglesia :2 Terreno paisanos	mañana : 15 tarde : 8 día: 7 noche: 7 hora: 3 media hora: 3 lunes: 2 domingo: 5 sábado semana tiempo	vuelta: 2 manos:2 dinero: 2 camioneta parte trabajo
CIUDAD DE MÉXICO					
muñeca :34 costales: 6 listones: 4 yute:3 vestido:3 ojitos:3 trenzas:2 flores:3 borra:3 puesto:2 venta:2 boca pelo gorritos sombrero chiquihuite maquina material	casa :5 cuarto:2 ropa: 5 tortillas: 4 tele: 4 película: 3 trastes: 2 quehacer:2 café: 2 baño desayuno almuerzo huevo sopa leche galleta pollo telenovela noticias "el canal de las estrellas"	niños: 6 esposo : 4 hija muchachos muchacha chamacos maestra gente	metro: 8 micro: 8 "La Merced": 5 centro : 4 escuela : 4 mercado: 3 central: 2 Insurgentes: 2 Bandera: 2 camión, trolébus, iglesia, predio, crucero, cuadra, parada "metro insurgentes" "metro Hospital General" "metro Bandera" "central de Observatorio" San Ángel Candelaria Jamaica Pino Suárez "calle José María" Indios Verdes Cuadrante Ermita Pino Suárez Sonora	tiempo: 4 sábado: 4 domingos: 4 hora: 3 mes: 3 media hora lunes martes miércoles semana	rancho trabajo mano vueltesita pajarito pesos cabello

Prosiguiendo con los datos arrojados por el análisis de contenido, en el caso de los verbos no existe mucha diferencia en los verbos con frecuencias altas en ambos relatos, sin embargo, cobran relevancia éstos cuando se relacionan con los sustantivos que reciben la acción. Por ejemplo, en ambos casos el verbo *hacer* tiene mucha frecuencia de mención, pero en el caso de Santiago se vincula con “hacer tortillas” y “hacer de comer”; en el caso de la Ciudad de México la mayoría se refiere a “hacer muñecas”; por lo tanto, indican las dos actividades preponderantes de ambos contextos. En el caso de los verbos conjugados, existe una diferencia en los verbos con mayor frecuencia (ver Tabla 7), los conjugados del verbo *haber* se refieren a elementos que existían o no en Santiago como “no había luz”; y en el caso de la ciudad, del verbo *venir* aparece en los relatos cuando los participantes se referían a “venimos para acá” (ya que la entrevista se realizó en su lugar de trabajo). La categoría “verbos combinados” hacen referencia a una forma particular de hablar de los participantes donde combinan el verbo ir con otro verbo, por ejemplo “vamos a lavar” y “voy a hacer”. (Ver Tabla 7)

Sin embargo, el análisis arrojó la existencia de verbos que únicamente se presentan en alguno de los dos relatos, elemento que es relevante mencionar ya que indican actividades que únicamente se realizaban o realizan en alguno de los dos lugares. En el caso de las líneas de tiempo una semana, se observó que en los relatos de Santiago Mexquititlán los participantes mencionaron que los domingos descansaban o realizaban actividades de recreo, confirmándose con verbos como descansar (6), visitar (1) y pasear (2). Estos verbos no aparecen en el análisis de contenido de los relatos de la Ciudad de México, por lo tanto se ratifica que este tipo de situaciones los participantes ya no viven en el nuevo contexto. Además, aparece la palabra cuidar (4) que se vincula con el sustantivo animales (“*a cuidar los animalitos, los borreguitos*”), otra actividad que ya no sucede en la ciudad. En contra parte, en el análisis de los relatos en la Ciudad aparecen verbos como poner (6), vender (5), bajar (8) y rellenar (3); los cuales hacen referencia a la actividad principal de grupo: “*poner la borra*”, “*vendo mis muñecas*”, “*rellenar la muñeca*”; así como situaciones donde el contexto urbano cobra relevancia: “*me bajo en la Bandera*”⁴⁸. (Ver Anexo 6)

Con respecto a las otras categorías de análisis de las entrevistas, en la categoría de *pronombres* se observa un fenómeno interesante, en los relatos de Santiago Mexquititlán no aparecen referencias a la tercera persona del plural, es decir, *ellos*; en cambio en lo respectivo a la

⁴⁸ Haciendo referencia al metro Balderas.

ciudad ya aparece esta referencia (ver Tabla 7). Esto muestra que este grupo en su contexto originario forman parte de un solo “nosotros”, y por lo contrario en la ciudad se presenta la existencia de otro grupo diferente al de ellos, existe la diferencia entre “ellos” y “nosotros”; elemento lingüístico que muestra la marginación que viven los grupos indígenas en nuestro país. Por último, los adverbios encontrados en el análisis de contenido se vinculan con la forma de relatar de los participantes, por ejemplo los adverbios de lugar: aquí, allí, allá y acá, dependiendo del contexto del cual estaban hablando. Sin embargo, se observa una diferencia en los adverbios de cantidad entre ambos relatos, cuando hablan de Santiago utilizan mayor cantidad de adverbios negativos como: nada y nada más; a diferencia de la Ciudad que utilizan adverbios positivos como: todo, mucho y más. Esta diferencia puede estar señalando que los participantes migraron con expectativas de mejorar su nivel de vida.

A lo largo del presente apartado se ha analizado los resultados obtenidos en las líneas de tiempo encontrando las siguientes características en el relato de los participantes con respecto al cambio de prácticas como resultado de la migración. Primeramente, se demuestra en su discurso un cambio de contexto sociocultural con la migración de Santiago Mexquititlán a la Ciudad de México, basándose en los diferentes sustantivos “contextuales” que aparecen en los relatos de las actividades de los participantes. Segundo, se encontró un cambio del objeto alrededor del cual se realiza la actividad cotidiana, de los objetos del campo (animales, cosecha, tortilla, etc.) a la “muñeca”; además, el contexto urbano promueve otro tipo de actividades que las del campo, es decir, existe un cambio de actividades cotidianas al migrar a la ciudad. Sin embargo, la pregunta es si estos elementos son factores fundamentales para que se haya llevado a cabo un cambio de prácticas socioculturales en el grupo estudiado.

Con las nuevas posibilidades de acción que proporcionó el contexto urbano, los participantes transformaron su actividad económica adaptándose a las nuevas condiciones de vida, teniendo como consecuencia un cambio en la actividad cotidiana. Sin embargo, estos cambios no influyeron en la organización que el trabajo en el campo daba a sus vidas, sino que esa misma estructura la trasladaron al contexto nuevo. Considerando al trabajo como la estructura que organiza la actividad cotidiana, la **Hipótesis 1** de trabajo no es confirmada, por lo que el cambio de contexto como resultado de la migración del campo a la ciudad no conlleva directamente a un cambio de prácticas socioculturales en el grupo estudiado.

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

Para analizar los resultados obtenidos en cada tarea por los participantes, no se utilizó la propuesta correspondiente de Purcell-Gates (1996), debido a que la investigadora lleva a cabo un análisis cuantitativo dando calificaciones a cada tarea realizada y sacando una media por tarea; además, las adaptaciones realizadas en este estudio a las tareas no permitían el mismo tratamiento a los resultados. Por otro lado, en el caso de la tarea retomada de Ferreiro (1983) su análisis únicamente se realiza en el sentido de extender los resultados obtenidos en sus estudios anteriores en niños (Ferreiro, *et al.* 1979), a los adultos no-alfabetizados, y comparar ambas muestras. Por lo anterior, tomando como base los conocimientos indagados en las tareas utilizadas y sus respectivos resultados arrojados obtenidos en los participantes, se realizó un análisis intergrupar; generando así una categorización en 3 diferentes niveles. En los cuales se representa la adquisición del lenguaje escrito como un proceso continuo en donde se localizaron cada uno de los participantes con base en sus respuestas.

NIVEL 1.

- No diferencia entre números y letras, confunde algunas letras con números dentro de las palabras.
- Reconoce únicamente 2 o 3 vocales correctamente y algunas otras por nombre aunque no las identifica bien con su grafía.
- La identificación de letras es más fácil en un tipo de caracteres (mayúsculas o minúsculas).
- En la escritura de su nombre utilizan grafías incorrectas o no escriben.
- La direccionalidad y orientación del lenguaje escrito no está muy definido, presenta respuestas contrapuestas al respecto.
- Con respecto a la función del lenguaje escrito, los participantes que están en este nivel confunden otros caracteres que también se pueden leer, por ejemplo números o los símbolos o dibujos. Se puede leer todo, la lectura no es únicamente del lenguaje escrito si no de todo lo que genera significado.
- La interpretación de letreros del medio urbano es muy restringida a letreros sin letras únicamente con símbolos, y a la descripción del dibujo y no está dirigido hacia la función del mismo. En el caso de los productos reconocen más el producto que la marca (lo que está escrito).

- En general el tipo de respuestas son muy cortas, no se arriesgan a dar respuestas posibles simplemente no saben y ya, no hay forma de promover más respuestas. El tipo de interpretaciones de textos son muy breves, sin atreverse a decir lo que piensan, debido a que las situaciones que los enfrentan al lenguaje escrito les produce incomodidad y frustración al no poder comprenderlo.

NIVEL 2.

- Diferencia entre números y letras, conoce algunos nombres de los números.
- Conoce vocales y consonantes, algunas letras las llaman por su sonido (p.e. /t/ y /ca/)
- El reconocimiento de letras se da en mayúsculas y en minúsculas de igual manera.
- Escribe su nombre correctamente y algunas otras palabras con ayuda (deletreando, algunas copia la mayoría lo saben)
- Mantiene la dirección y la orientación del lenguaje escrito en las diferentes tareas.
- El lenguaje escrito se puede leer así como los letreros con dibujos. Todo el tiempo se hace referencia a los que si saben si pueden pero nosotros no.
- La interpretación de las fotografías del contexto urbano sigue orientado la descripción del dibujo empero se presenta ya la descripción de la función de algunos, por ende situando el letrero en un contexto específico del medio urbano. La interpretación de productos está más enfocada en la marca y ya no tanto en el producto.
- En general las respuestas dadas en este nivel son más arriesgadas, sin temer tanto a equivocarse, aunque se encuentra un poco de reserva en algunas de sus respuestas. En las interpretaciones describen situaciones específicas, tratando de explicar su percepción del mismo, ya que existe una mayor habilidad para poder negociar con el lenguaje y menor miedo ante la frustración de equivocarse.

NIVEL 3.

- Diferencia números y letras, hasta reconocer números de dos dígitos.
- Conoce un mayor número de letras y se comienza a ver a las sílabas como una unidad.
- En la lectura de palabras se silabea para después reconocer la palabra, sin importar mayúsculas o minúsculas.

- Además de escribir su nombre escribe otras palabras de su marco referencial sin mucha ayuda ya que al ir escribiendo va silabeando.
- Mantiene la dirección y la orientación del lenguaje escrito en las diferentes tareas.
- Se reconoce que el lenguaje escrito es el que se puede leer y los dibujos solo interpretar, es decir, se posee el conocimiento de la función del lenguaje escrito
- La interpretación de letreros del medio urbano está orientada hacia la función del mismo y no tanto a la descripción única del dibujo. Reconoce los productos en su mayoría por la marca y no por el producto.
- Las respuestas son mucho más descriptivas, tratando de explicar sus interpretaciones y su visión de la realidad, ya que su comprensión del lenguaje escrito es mayor así como el conocimiento mantenido para involucrarse en eventos de lecto-escritura.

Con base en la descripción anterior de las características de cada nivel y recordando que el proceso de adquisición de la lecto-escritura se describe en un continuo, se conoce que: *Claudia* se encuentra en el Nivel 1 aunque el tipo de respuestas concuerdan más con el siguiente nivel, la mayoría de sus respuestas se ajustan con este nivel. Además en este mismo nivel está *Cirila*, si se revisa los resultados de esta participante se encuentran respuestas contrapuestas, sin embargo, aunque escriba su nombre y otras cosas con ayuda, no hay diferenciación entre números y letras. También en ese mismo nivel está *Alejandra*, donde sus respuestas se ajustan perfectamente al mismo. Por otro lado, *Lázara* se encuentra un poco más hacia el Nivel 2 presentando respuesta fundamentales del Nivel 1, como no escribir, no conocer más de 2 letras, pero por otro lado las interpretación de los textos del medio urbano son bastante amplias, así como el reconocimiento de los productos y sus marcas. De esta misma manera las respuestas de *Rosa* corresponden en su mayoría al Nivel 2 empero la interpretación de los letreros urbanos sigue siendo muy escueta. *Marcela* también se encuentra en el Nivel 2, aunque conozca de nombre todas las letras es incapaz de juntar sus sonidos y decir una sílaba o relacionar la grafía con el fonema, por ello no puede estar en el siguiente nivel. En el caso de *Esteban*, sus respuestas concuerdan con un Nivel 3, ya que comienza el silabeo cuando escribe, y la interpretación de los textos urbanos básicamente es hacia la función; además reconoce que los letreros que no tienen letras NO se pueden leer. Por último, *Gabino* también se encuentra en el Nivel 3, ya que silabea y comienza a

leer las palabras completas, empero en la funcionalidad del lenguaje escrito sigue mencionando que todos los letreros se pueden leer y no únicamente los que tienen letras.

El conocimiento que sostienen los participantes del lenguaje escrito son muy variadas, sin embargo, en general no poseen las nociones mínimas de lectura y escritura pero si logran funcionar en ciertos contextos de uso o eventos de lecto-escritura que el medio urbano les solicita. Por lo tanto, para confirmar o no la **Hipótesis 2** de trabajo se necesita generar la discusión entre las prácticas socioculturales que realiza el grupo, la actividades que realiza cada participante, la mediación del lenguaje escrito en las prácticas y el conocimiento que sostienen del lenguaje escrito; discusión que se presenta a continuación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La migración es un fenómeno vigente estudiado desde diferentes disciplinas, desde la psicología, mas específicamente en la psicología sociocultural, permite el planteamiento de una serie de problemas con respecto a la influencia de nuevos contextos socioculturales para el individuo, su actividad cotidiana y su actividad mental. Dentro de los nuevos contextos se encuentran diferentes mediadores simbólicos, por ejemplo el lenguaje (idioma) y el lenguaje escrito, y por lo tanto nuevos usos sociales como artefactos culturales. En el caso de los adultos analfabetas este movimiento migratorio plantea un escenario real para el estudio de la adquisición de la lecto-escritura.

En la pregunta de investigación del presente trabajo se presuponía que existía un cambio de prácticas socioculturales como resultado de la migración de zonas rurales a zonas urbanas. Esta suposición estaba basada, entre otras cosas, en la propuesta teórica de Lave y Wenger (1991) y Lave (1990) la cual plantea que la actividad humana está situada en contextos socioculturales determinados, por lo tanto el cambio de contexto de rural a urbano podría suponer un cambio en la actividad y por ende en las prácticas del grupo estudiado. El análisis de resultados muestra que existe un cambio de contexto sociocultural como resultado de la migración de Santiago Mexquititlán a la Ciudad de México, palabras como *metro*, *micro*, *crucero*, además de nombres de lugares como *La Merced*, *Sonora*, *Metro Bandera*, *Metro Insurgentes*, aparecen en los relatos que los participantes hacen de un día en el DF, en contraparte con palabras como *cosecha*, *campo*, *borregos*, *río*, entre otros, de los relatos de Santiago Mexquititlán. Sin embargo, este cambio de contexto analizado por medio del lenguaje utilizado para hacer referencia al lugar donde realizan la actividad, no es suficiente para que exista un cambio en las prácticas socioculturales del grupo otomí.

En este mismo sentido, si la actividad humana está situada en un contexto determinado, la migración también trae consigo un cambio en la actividad del grupo. Las razones que reportan los participantes por las cuales decidieron migrar fue la búsqueda de mejores ingresos ya que con el dinero que obtenían del campo no era suficiente para la manutención de la familia, con lo que se puede determinar que la decisión de migrar es justamente cambiar de actividad. Este elemento también se encontró en el análisis de contenido de los relatos de los participantes, las actividades

que realizaban antes de migrar estaban directamente relacionadas con el contexto rural, trabajaban en cosechas propias o ajenas, y las mujeres en labores domésticas. Al migrar a la Ciudad de México este grupo encuentra una forma de generar recursos económicos en la venta de muñecas como actividad principal⁴⁹, transformando así su actividad cotidiana realizada en Santiago por algunas que el medio urbano les permite. Sin embargo, este cambio en la actividad cotidiana del grupo no es suficiente para determinar que exista un cambio de prácticas ya que la práctica sociocultural es la estructura que organiza la actividad de los grupos y no la actividad aislada (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Lave, 1990; Scribner, 1983).

Otro elemento que sustentaba la suposición del cambio de prácticas como resultado de la migración es la importancia del objeto alrededor del cual se realiza la actividad, Wenger (2001) plantea que el objeto sostiene la práctica sociocultural ya que se genera significados alrededor del mismo. Retomando el análisis de contenido, se observa un evidente cambio en el objeto alrededor del cual se realiza la actividad del grupo; en la descripción de las actividades en Santiago el mundo lingüístico del grupo hace referencia directa del contexto rural y los objetos mencionados con mayor frecuencia son lo que sostiene la actividad misma: tortilla, comida, ropa y trastes. Estos cuatro sustantivos indican las principales actividades de las mujeres: hacer tortillas, hacer la comida, lavar la ropa, y lavar los trastes. En este mismo sentido, en el relato de los participantes de la ciudad de México el sustantivo mayormente utilizado hace referencia al objeto alrededor del cual se realiza la actividad: *la muñeca*. La palabra muñeca se utiliza para varias actividades cotidianas, hacer muñecas, vender muñecas, trabajar en las muñecas; por lo tanto la “*muñeca*” mantiene las prácticas socioculturales en la Ciudad de México. Estos resultados además de demostrar que hay un cambio en el objeto alrededor del cual se realiza la actividad antes de migrar y después de, muestran que el universo lingüístico de los participantes está estrechamente vinculado con la actividad que realizan y la importancia del contexto como mediador de la actividad. Sin embargo, no es un elemento fundamental para concluir que existe un cambio de prácticas en el grupo estudiado.

⁴⁹ No todos los miembros de esta familia se dedican a la venta de muñecas, algunos hijos trabajan de “limpia parabrisas” en las esquinas, los niños chiquitos piden dinero en la plaza y una de las participantes vende cacahuates en un crucero.

Por último, en el análisis de resultados se encontró que en las actividades descritas por los participantes en los relatos de ambos contextos, la actividad principal tiene como meta u objetivo generar recursos económicos o materiales para la subsistencia. Es decir, las actividades cotidianas que realiza este grupo, tanto en Santiago como en la Ciudad de México, son actividades económicas, en otras palabras su “trabajo”. Estos resultados concuerdan con lo planteado por Wenger (2001) y Lave (1990) con respecto a que las prácticas sociales tienen una meta específica, una empresa a lograr definida; este objetivo o meta no es el producto concreto resultado de la actividad si no es la intención determinada de la misma.

Con base en los elementos anteriormente descritos se conoce que en el grupo otomí estudiado, la migración de Santiago a la Ciudad de México es la consecuencia de la búsqueda de mejores opciones económicas, dando como resultado un evidente cambio de contexto sociocultural, así como de la actividad que realizan y el objeto en el cual gira la misma. Sin embargo, la migración no significa que la estructura que el “trabajo” da a su cotidianidad en Santiago es transformada al vivir en la Ciudad de México, es decir, el trabajo como práctica sociocultural es la misma, y con base en ella se organizan todas las actividades, así como las relaciones entre el mismo grupo. Las actividades de las mujeres participantes en Santiago estaban basadas mayormente en el trabajo doméstico y estas actividades no generan directamente un valor económico, empero, éstas se consideran un trabajo ya que es la organización que permite que otros miembros de la familia trabajen en labores que son remuneradas. Esta situación describe un fenómeno global, en donde las mujeres mantienen el hogar realizando labores domésticas y los hombres son los que trabajan en una actividad económica remunerada. Sin embargo, las mujeres de este grupo, al migrar no dejan de trabajar en asuntos del hogar, siguen lavando, cocinando, atendiendo a los hijos, etcétera, y además se involucran en la actividad económica del grupo. Esta forma de organización entre hombres y mujeres no cambia con la migración, y se debe de considerar como elemento fundamental de las prácticas del grupo, ya que estas situaciones de género organizan de manera particular las actividades del mismo.

En este mismo sentido, en el apartado anterior se quedó inconclusa la confirmación o no de la **Hipótesis 2** de trabajo, que se refiere a la mediación del lenguaje escrito en la actividad humana, lo que a su vez se vincula con el objetivo de este trabajo que es describir la relación

entre las prácticas socioculturales y la adquisición del lenguaje escrito. Desde una aproximación sociocultural se plantea que en el caso de los adultos la adquisición de la lecto-escritura se produce al involucrarse en eventos de lecto-escritura (Kalman, 2003; Baynham, 1995; Wagner, 1993). Con base en esto se tenía presupuesto que la migración a la Ciudad de México, por ser un contexto en donde el lenguaje escrito está presente en muchas partes, tenía como consecuencia que los adultos analfabetas se involucraran en eventos nuevos de lecto-escritura y por ende generar mayor conocimiento alrededor del lenguaje escrito. Sin embargo, en el grupo estudiado la relación entre las prácticas socioculturales que tienen y las habilidades del lenguaje escrito que mantiene no es muy evidente.

Primeramente, la práctica sociocultural estudiada en el grupo otomí es el trabajo, que consta de hacer y vender muñecas. Como se ha discutido anteriormente dentro de esta práctica existe un objeto el cual mantiene la misma, en el cual gira toda la actividad del grupo, hacer muñecas, vender muñecas, comprar los listones, lavar los costales, coser, etcétera; también existe una meta que estructura la actividad de hacer muñecas: conseguir dinero para comer y sobrevivir. Además, en esta práctica sociocultural existen relaciones de género, relaciones generacionales, tiempos y espacios determinados así como medios simbólicos⁵⁰. Antes de iniciar el trabajo de campo, se tenía la suposición que uno de los medios simbólicos de la práctica del grupo otomí era el lenguaje escrito, empero después de realizar la investigación se conoce que los principales medios simbólicos que median la actividad básica de esta práctica son el lenguaje (español⁵¹) y el dinero (como concepto abstracto así como concreto). Sin embargo, el lenguaje escrito medía la actividad en un menor grado, en actividades que forman parte de la práctica sociocultural pero que no son el centro de la misma, por ejemplo cuando se transportan para ir a su lugar de trabajo o de regreso a sus casas y al transportarse para ir a comprar la mercancía para sus muñecas.

Dentro de las actividades realizadas en la Ciudad de México por los participantes, se encontró un tipo de eventos de lecto-escritura en los que se involucran. Las actividades en donde el lenguaje escrito está presente y los participantes tienen que negociar con el sistema son

⁵⁰ Aunque este estudio no tiene como finalidad estudiar la forma y estructura de la práctica sociocultural del grupo otomí, por medio de las entrevistas y del continuo contacto con el grupo se pudo generar algunas conclusiones

⁵¹ Es importante mencionar que la adquisición del español está directamente vinculada con la práctica del grupo, ya que es la forma de comunicarse en la negociación de compra-venta de muñecas.

aquellas que tienen que ver con la utilización de medios de transporte como el metro y los microbuses. La participación en este tipo de eventos de lecto-escritura concuerda con las nociones encontradas en cada participante; la lectura de fotografías del contexto fueron aquellas que tuvieron un mayor número de respuestas adecuadas, ya sea como la descripción de la situación de uso del mismo, o la mención del lugar donde se encuentran. Por lo tanto, las diversas respuestas encontradas en esta tarea tienen que ver en la forma en que cada participante se involucra en estos eventos u actividades, por ejemplo, los dos hombres del grupo estudiado son los que describieron adecuadamente un mayor número de fotografías, por lo que se puede concluir que en estos eventos permea una situación de género, en la que los hombres son los que negocian con el medio y las mujeres son dependientes de ellos para relacionarse con el medio urbano. Asimismo, existe otro tipo de eventos de lectura en que los participantes se involucran relativos a los productos comerciales de consumo, el reconocimiento de las fotografías en contexto se puede dar como consecuencia de varios factores. El primero es que relacionan la imagen con el producto y no las "letras" que hay en ellos, es decir, una identificación más simbólica. Sin embargo, no se puede dejar de lado la posibilidad que en la compra de estos productos así como su utilización cotidiana este refiriéndose a un tipo de evento de lecto-escritura en la que los participantes se involucran. Las respuestas encontradas en esta tarea son diversas, encontrando 3 niveles diferentes, en el primero únicamente describen el producto, en el segundo mencionan el producto y la marca, y en el tercero se hace mayor referencia a la marca (es decir a las letras que hay en producto). Estos tres niveles además de referirse a un continuo en el proceso de adquisición de la lengua escrita, también se refieren a una forma de participación en los actos de consumo que involucran eventos de lectura. Por lo tanto, si la adquisición de la lengua escrita es un fenómeno de internalización debido a la participación en eventos de lecto-escritura que se realizan en contextos sociales específicos, los resultados encontrados en los participantes del grupo estudiado con respecto a la lectura en contexto hacen referencia a formas distintas de participación dentro de estos eventos.

En un medio urbano como el de la Ciudad de México podría esperarse que existiese una gran exigencia en el uso de la lectura y la escritura, ya sea para comunicarse, para transportarse, para negociar con el medio, entre otras, poniendo en desventaja a aquellas personas que no están alfabetizadas. Esta exigencia se debe a que el lenguaje escrito es un artefacto cultural que media

la actividad social, y podría pensarse que para sobrevivir en esta ciudad es imposible evitar actividades en las cuales el lenguaje escrito esté presente. Siguiendo con esta hipótesis, los individuos que de alguna u otra manera realicen actividades en el medio urbano letrado se encuentran con el lenguaje escrito y siguiendo el planteamiento sociocultural la mediación que comienza en un nivel social-externo termina por mediar la actividad interna del individuo, es decir, el lenguaje escrito se internaliza (Wertsch, 1991, 1988; Cole, 1995; Wertsch *et al.*, 1997). En el caso que nos ocupa y con base en los resultados, pareciera que los participantes no necesitan del lenguaje escrito para sobrevivir en la Ciudad de México, sin embargo, haciendo un análisis más profundo, aunque en su mayoría no tienen el conocimiento suficiente para leer y escribir, si poseen las habilidades mínimas para negociar con el medio urbano, es decir, pueden transportarse y alimentarse sin ningún problema. Asimismo, como dentro de sus actividades principales el lenguaje escrito no tiene importancia, es decir, no es un mediador, no tienen la necesidad de generar más conocimiento alrededor del sistema. En este sentido, podríamos denominar a los participantes como analfabetas pero de una forma particular algunos de ellos son *analfabetas funcionales* (Baynam, 1995; Wagner, 1993). En el caso de Marcela, Gabino, Rosa y Esteban aunque no sepan escribir una carta ni leer un libro, han generado nociones particulares alrededor del lenguaje escrito relacionadas directamente con las actividades cotidianas en las que el sistema es un mediador. Por lo tanto, la **Hipótesis 2** de este trabajo es confirmada ya que aunque las actividades mediadas por el lenguaje escrito en el caso del grupo indígena analfabeta estudiado son mínimas, si promueve la adquisición del lenguaje escrito: al mismo nivel que media la actividad externa media la actividad interna del participante. Sin embargo, para conocer la relación entre la función mediadora externa del lenguaje escrito en este grupo otomí así como su correspondiente internalización, se sugiere realizar una investigación donde se observe los eventos de lecto-escritura en los que los participantes se involucran así como el tipo de conocimiento sobre el lenguaje escrito que promueven.

En los resultados obtenidos con el grupo indígena estudiado se encontró que únicamente negocian con el lenguaje escrito en situaciones de sobrevivencia en el medio urbano, generando habilidades a ese nivel y no más. Desde una visión occidental la alfabetización es un elemento primordial para el desarrollo humano y un elemento de marginación, por lo tanto surge un cuestionamiento para posteriores discusiones referente a de dónde proviene esta marginación.

Una posible respuesta es que el analfabetismo en los grupos indígenas es una forma de resistencia a la colonialización, es una forma de mantener sus propias tradiciones y lenguas, a no verse absorbidos por una cultura occidental cada vez más globalizada. En este mismo sentido, si queremos seguir manteniendo un México multicultural y multiétnico donde se reconozca a los grupos indígenas como parte de nuestro pasado, presente y futuro, debe de haber una “alfabetización” en las dos direcciones, empezando por reconocer las lenguas indígenas y alfabetizarnos en ellas. Para después sí poder hablar de “desarrollo humano” donde estén considerados e integrados todos los humanos y no sólo un grupo dominante.

ANEXOS

ANEXO 1

DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES

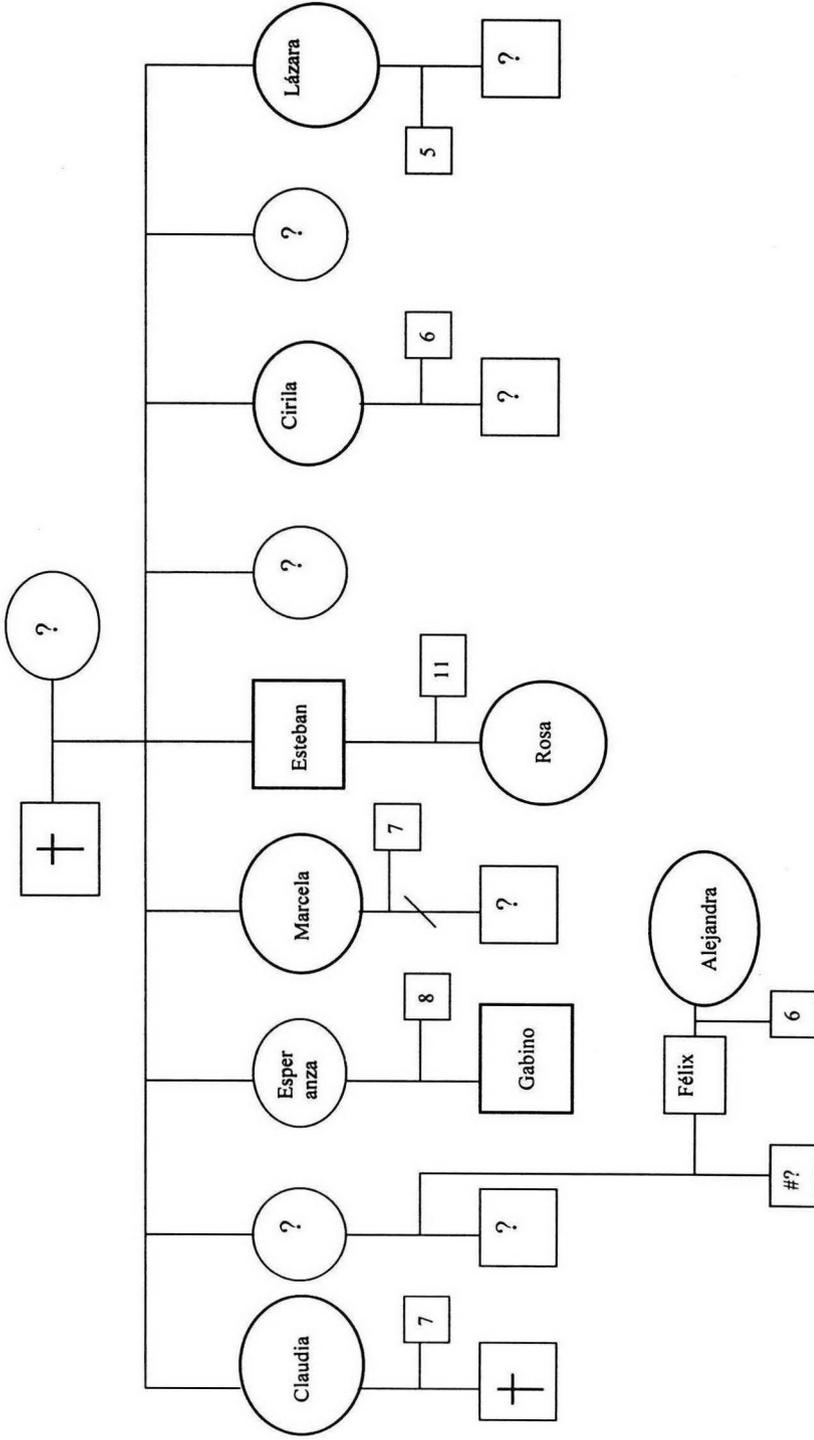
TABLA 1. CONDICIONES DE VIVIENDA

NOMBRE	TIPO DE VIVIENDA	NUMERO DE CUARTOS	CON QUIÉN VIVE
Lázara	Rentada	1	Esposo y una hija
Cirila	Predio	1	Esposo y 6 hijos
Alejandra	Rentada	1	Esposo y 3 hijos
Esteban y Rosa	rentada	1	Esposa, 7 hijos, yerno y nieto
Gabino	Predio	1	Esposa y 3 hijos
Claudia y Marcela	Propia	3	4 hijos de Claudia y 2 de Marcela

TABLA 2. CONDICIONES DE VIDA

NOMBRE	SERVICIOS EN LA COLONIA	SERVICIOS COMPARTIDOS	"OBJETOS"
Lázara	Todos menos pavimento	Baño, agua, drenaje. Piso de tierra	Radio, televisión, maquina de coser, estufa.
Cirila	Todos	Baño, agua, drenaje.	Grabadora, televisión, estufa
Alejandra	Todos menos pavimento	Baño, agua, drenaje. Piso de tierra	Televisión, maquina de coser, estufa.
Esteban	Todos menos pavimento	Baño, agua, drenaje. Piso de tierra	Televisión, grabadora, estufa, maquina de coser
Marcela	Todos	Ninguno	Televisión, radio, estufa, teléfono celular
Rosa	Todos menos pavimento	Baño, agua, drenaje. Piso de tierra	Televisión, grabadora, estufa, maquina de coser
Gabino	Todos	Baño, agua, drenaje	Radio, televisión, maquina de coser, estufa
Claudia	todos	Ninguno	Televisión, radio, teléfono, estufa

FAMILIOGRAMA DE LOS PARTICIPANTES



?=nombre desconocido

#?= número de hijos desconocido

ANEXO 2

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

I. DATOS PERSONALES.

Nombre _____

Dirección _____

Lugar de Origen _____

Edad _____

Sexo _____

Lengua indígena _____

II. CONDICIONES DE VIDA.

Servicios en la colonia:

Teléfono
Agua potable
Drenaje
Luz
Alumbrado público
Pavimento

Servicios en la casa:

Luz
Teléfono
Agua potable
Drenaje
Piso de cemento
Televisión
Núm. de habitaciones
Baño propio
Baño compartido

¿Con quién vive? (núcleo familiar)

Tipo de vivienda

Propia
Rentada
Invasada
Otro.

Transporte que utiliza.

- a. Metro
- b. Colectivo
- c. Transporte urbano
- d. Otro.

Materiales del lenguaje escrito en su casa.

periódicos
calendario
revistas
libros escolares
libros de literatura, enciclopedia, diccionarios.

libros de religión

Ocupación.

obrero

servicio doméstico

construcción

comercio

oficio:

empleado:

mendicidad

artesano

otro

¿Cuántas personas aportan para los gastos de la casa?

1

2

3

más

¿Quiénes? _____

III. DATOS ESCOLARES

Asistió a la escuela

a. Si

b. No

Hasta qué año cursó. _____

Causas de deserción.

Ha tomado algún curso de educación para adultos, o clases de leer y escribir.

No

Si ¿dónde? _____

IV. DATOS MIGRATORIOS (del último movimiento migratorio)

Tiempo de residencia en la ZMCM _____

Razón de migración.

Económicas

Salud

Conflictos comunales, religiosos, étnicos, etc.

Otros.

¿Por qué eligió el DF o ZMCM y no otra ciudad?

Por conocidos

Por cercanía

Por oferta de trabajo

Otros

¿Con quién migró?

Solo (a)

Hijos/ esposa (o)

Tío (a)/ primo (a)

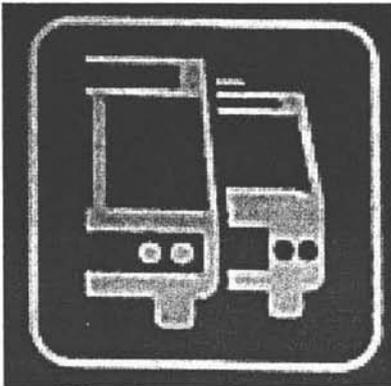
Padres/hermanos (a)

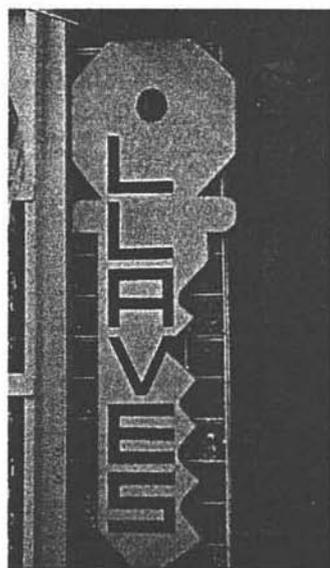
Otro

ANEXO 3

IMÁGENES UTILIZADAS PARA TAREAS DE LENGUAJE ESCRITO

TAREA 1. LETREROS







TAREA 2. LECTURA EN CONTEXTO

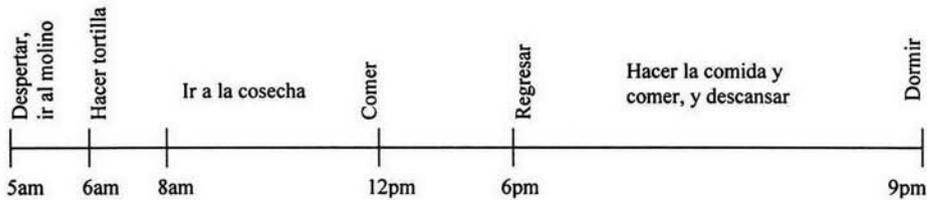




ANEXO 4

LÍNEAS DE TIEMPO

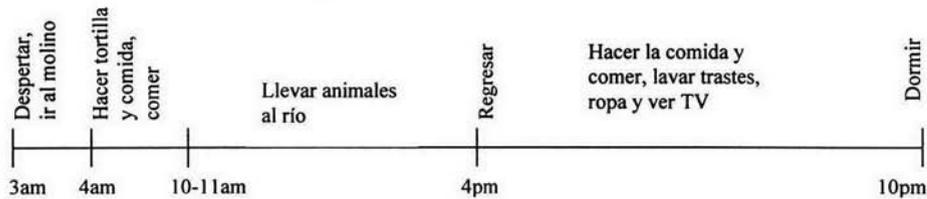
CIRILA. SANTIAGO MEXQUITILÁN.



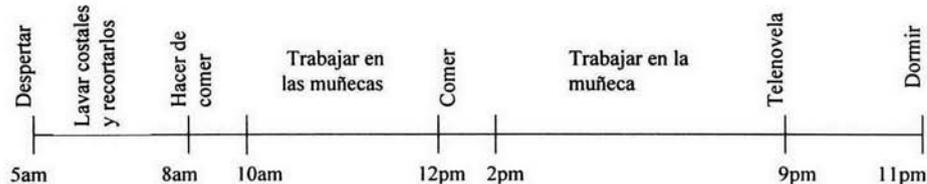
CIRILA. CIUDAD DE MÉXICO.



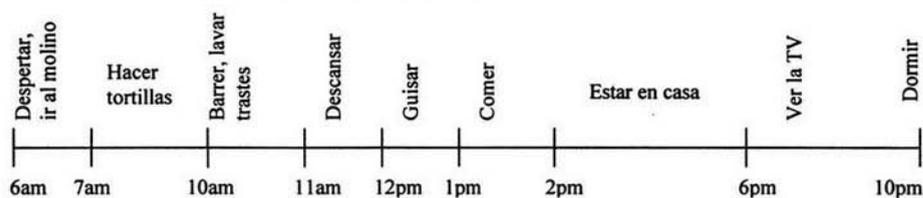
LÁZARA. SANTIAGO MEXQUITLAN.



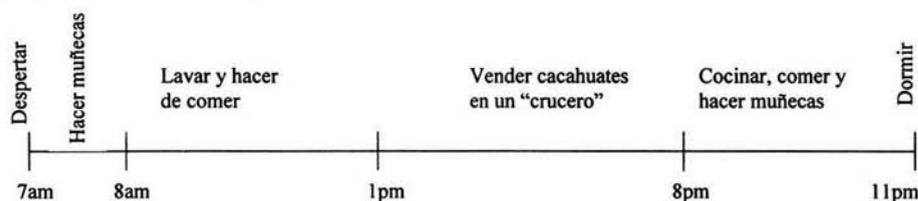
LÁZARA. CIUDAD DE MÉXICO



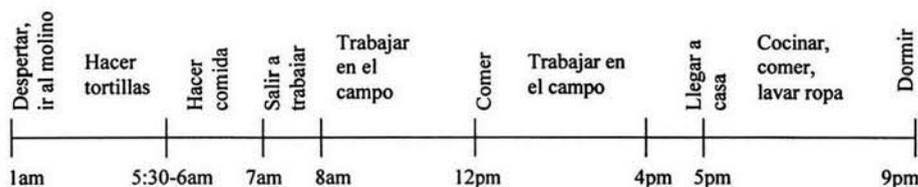
ALEJANDRA. SANTIAGO MEXQUITTLÁN.



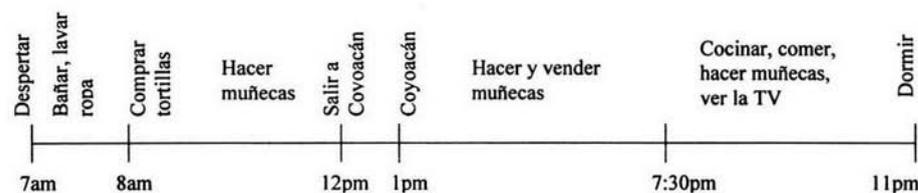
ALEJANDRA. CIUDAD DE MÉXICO.



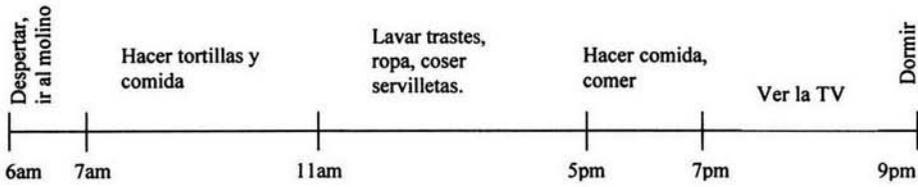
MARCELA. SANTIAGO MEXQUITTLÁN.



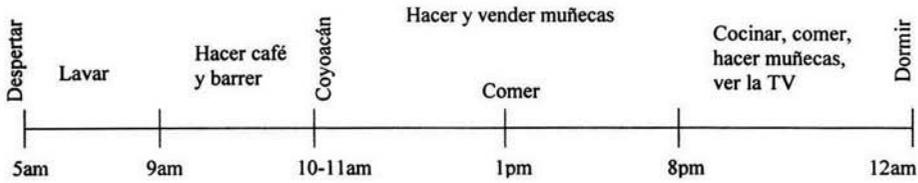
MARCELA. CIUDAD DE MÉXICO.



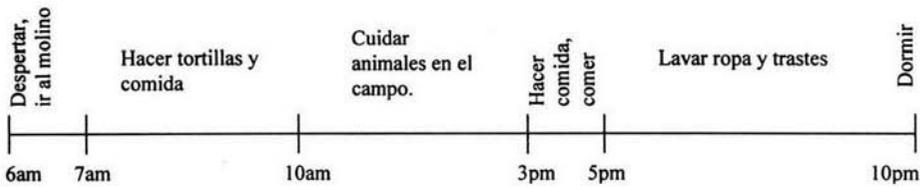
ROSA. SANTIAGO MEXQUITTLÁN.



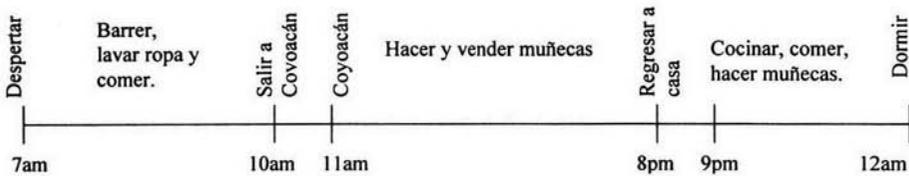
ROSA. CIUDAD DE MÉXICO.



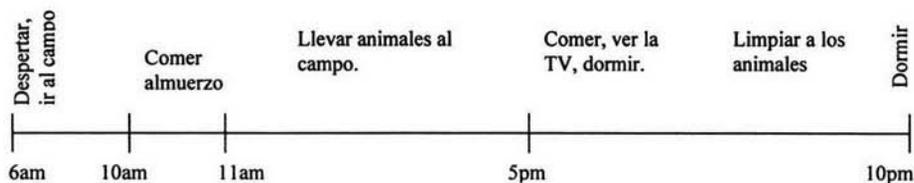
CLAUDIA. SANTIAGO MEXQUITTLÁN.



CLAUDIA. CIUDAD DE MÉXICO.



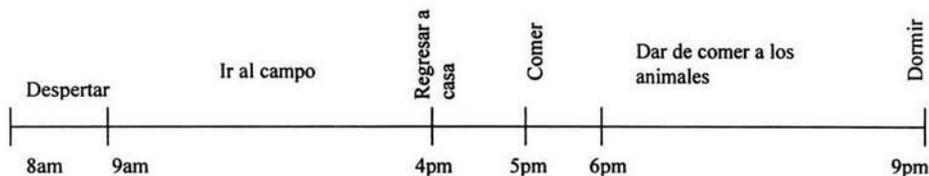
GABINO. SANTIAGO MEXQUITTLÁN.



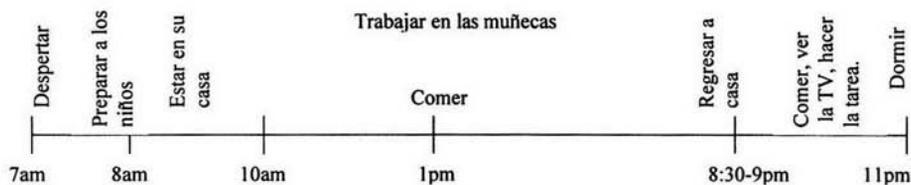
GABINO. CIUDAD DE MÉXICO.



ESTEBAN. SANTIAGO MEXQUITTLÁN.



ESTEBAN. CIUDAD DE MÉXICO.



ANEXO 5

ESCRITURA

CLAUDIA:

C | 9 | 9 | 9 | 12

CIRILA:

ci r h a p l u a i h a

i s i 9 r a

ROSA:

ROSA ALBINA
ESTEBAN
FRANCISCO

MARCELA:

JOSEBIA

MARCELA GOODALE & JUANA PEDRO

ESTEBAN:

Esteba Rafael Paulino

Rosa DOROTEO

GABINO:

GABINO PEDRO

PELASSA RAFAEL

PANCHO

SANTIAGO MENTICAL

ANEXO 6

ANÁLISIS DE CONTENIDO

TABLA 1. SANTIAGO MEXQUITITLÁN

VERBOS	SUSTANTIVO	CONJUNCIÓN	ADVERBIO	PRONOMBRE
INFINITIVOS lavar: 17 hacer: 13 comer: 10 trabajar: 4 comprar: 4 descansar: 3* cuidar: 3 * ver: 2 salir: 3 guisar: 2 ir: 2 dormir: 2 llevar limpiar cenar pasear * ser sacar visitar * estar alzar dar coser caminar	campo: 6 animales: 7 cosecha: 6 pueblo: 5 borregos: 3 pulque: 2 zacate terreno río casa: 14 tortillas : 13 comida:13 trastes:10 ropa: 10 molino: 9 tele: 5 frijoles : 3 papa: 3 agua: 2 luz: 2 cocina: 2 chile: 2 nopalitos : 2 nixtamal salsita café sopita jitomate cebolla nopales carne pescado fruta cubeta cuarto servilleta mañana : 15 día: 7 noche: 7 tarde : 8 hora: 3 media hora: 3 lunes: 2 domingo: 5 sábado	cuando: 11 como: 30 bueno pus: 37 pues: 5	nada mas: 9 nada: 5 todo: 5 muchas :3 mucho: 3 algo: 2 más antes: 11 otra vez: 6 a veces: 4 ahora: 4 luego: 3 casi nunca nunca después siempre temprano ahí : 11 allá: 8 lejos: 7 aquí: 2 arriba cerca otra: 4 otros: 3 rápido:3 otro: 2 chicas grande siguiente algunos	mi: 23 mis: 8 me: 13 yo: 4 nosotros: 9 nos: 3
CONJUGADOS de ir: 22 de tener:10 de haber: 12 de estar: 7 de caminar: 5 de regresar: 5 de salir: 5 de hacer: 4 de ser: 4 de comer:4 de llegar: 4 de acabar: 4 de entrar: 4 de tener: 3 de descansar: 3 de dormir: 3 de trabajar: 3 de dejar: 3 de llevar: 2 de ayudar: 2				

LENGUAJE ESCRITO Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

de comprar: 2 de llamar: 2 de quedar: 2 de pasear: 2 de vivir: 2 de dar de sacar de limpiar de echar de conocer de volver de ver de depender de levantar de cuidar * de tardar de guisar de cosechar de acostar de llover: de pagar de cansar de poder COMBINADOS voy a lavar /vamos a levantar voy a hacer /vamos a hacer voy a cuidar* /vamos a cuidar*/ vamos a dormir/ voy a llegar vamos a comer/ voy a hacer voy a empezar /voy a bañar voy a estar /voy a barrer	semana tiempo hijos: 6 mamá: 2 gente: 3 joven Esteban micro: 5 Santiago: 5 centro: 4 Amealco: 2 vuelta: 2 manos:2 dinero: 2 iglesia : 2 paisanos camioneta parte trabajo			
--	--	--	--	--

* Son los verbos que se presentan únicamente en el relato de Santiago Mexquititlán.

TABLA 2. CIUDAD DE MÉXICO

VERBO	SUSTANTIVO	CONJUNCIÓN	ADVERBIO	PRONOMBRE
INFINITIVOS lavar :12 hacer :16 comer :12 poner :5* comprar :5 vender :4* rellenar: 3* trabajar :4 bañar :3 ver :2 ir :2 coser volver tomar llenar estar cocinar barrer pasar dormir salir	muñeca :34 costales: 6 listones: 4 yute:3 vestido:3 ojitos:3 trenzas:2 flores:3 borra:3 puesto:2 venta:2 boca pelo gorritos sombrero chiquihuite maquina material Mañana :8 Tarde: 4 noche : 4 temprano día: 6	pus :29 pues :3 como :30 bueno cuando :20	todo : 7 mucho :6 más: 4 nada más : 2 nada algo mas muy lleno a veces :13 luego: 6 después: 3 un rato: 2 tarde: 2 algo antes siempre ahora otro ratito ahorita un ratito tarde temprano ahí :11 aquí: 11 acá :8 Allá : 5 enfrente :2 cerca cerquita a lado rápido: 2 primero:2 arriba abajito grande otros otra	mi :15 mis: 6 me: 10 yo: 6 nos : 6 nosotras nosotros ellos: 2 sus: 5 su: 4
CONJUGADOS de ir: 18 de tener: 15 de venir: 12 de llegar: 11 de estar: 10 de hacer: 9 de acabar: 8 de hacer: 7 de bajar: 7* de trabajar: 6 de comer: 4 de comprar: 4 de salir: 4 de dar: 3 de tardar:3 de quedar: 3 de dormir: 3 de esperar:3 de decir: 3 de coser:2 de llamar: 2 de vivir: 2 de llover: 2 de hacer:1 de acordar: de caminar de mandar de pintar:	sábado: 4 domingos:4 tiempo: 4 hora: 3 mes: 3 media hora lunes martes miércoles semana comida: 6 ropa: 5 casa :5 tortillas: 4 tele: 4 película: 3 cuarto:2 trastes: 2 quehacer:2 café: 2 baño desayuno almuerzo huevo sopa leche galleta			

de ayudar: de gustar: de regresar de cerrar de pasar de tomar: de subir de creer de ver de pensar de parar de empezar de traer de salir: de poner* de peinar de vender* de prender de faltar COMBINADOS vamos a comprar voy a comprar : 2 vamos a comer :2 voy a comer vamos a hacer voy a hacer : 3 voy a venir : 3 voy a llegar :2 voy a parar/ voy a salir/ vamos a bajar* /voy a parar / vamos a barrer /vamos a trapear /vamos a lavar/ vamos a peinar	pollo telenovela noticias "el canal de las estrellas" metro: 8 micro: 8 "La Merced": 5 centro : 4 escuela : 4 mercado: 3 central: 2 Insurgentes: 2 Bandera: 2 camión trolebus "metro insurgentes" "metro Hospital General" "metro Bandera" iglesia predio crucero cuadra parada "central de Observatorio" San Ángel Candelaria Jamaica Pino Suárez "calle José María" Indios Verdes Cuadrante Ermita Pino Suárez Sonora esposo : 4 niños: 6 hija muchachos muchacha chamacos maestra gente rancho trabajo mano vueltesita pajarito pesos cabello			
--	--	--	--	--

*Son los verbos que se presentan únicamente en el relato de la Ciudad de México

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, A. y Teale, W (1982). La lecto-escritura como práctica cultural. En Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (comp.). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo Veintiuno, 1998.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practice: Investigating Literacy in Social Context*. London: Longman Group.
- Beristain, H. (1988). *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: UNAM-Limusa.
- Buendía Eisman, L., Colas, M.P. y Fuensanta, P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Cardona, G. R (1991). *Antropología de la Escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1997). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CIESAS: *Perfil indígena de México*.
[http://207.248.180.194/bibdf/ini/webciesas/perfil_nacional/migracion02.htm]. Pagina www. 19 de junio de 2003.
- Cole, M (1985). Zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En Wertsch, J.V. (ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. USA: Cambridge University Press.
- Cole, M (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*. Vol. 1, pp25-54.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Wertsch, J.: *Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky*. Página www. [<http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>]. 8 de octubre de 2001.
- CONAPO. *Índices de Marginación, 2000*. Archivo PDF. [<http://www.conapo.gob.mx>]. 15 de junio de 2003.
- CONAPO (2001) *La Población de México en el Nuevo Siglo*. Archivo PDF. [<http://www.conapo.gob.mx>]. 15 de junio de 2003.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Porrúa, 1992, 96ª. Edición.
- Davydov, V.V. y Radzikhovskii, L.A. (1985). Vygotsky's theory and the activity approach in psychology. En Wertsch, J.V. (ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. USA: Cambridge University Press.

- De Grammont, H. (2001). La situación actual del campo. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol.63 (4), pp. 81-108.
- Dossier Educativo 33 (2004). *Educación 2001: Revista Mexicana de Educación*. Junio, 109.pp.1-33.
- Erickson, F. y Schulz, J. (1997). When is a context? Some issues as methods in the analysis of social competence. En Cole, M., Engeström, Y., y Vázquez, O. (eds.) *Mind, Culture and Activity*. USA: Cambridge University Press.
- Escobar, L., A. Bean, F., Weintraub, S. (1999). *La Dinámica de la Emigración Mexicana*. México: CIESAS y Porrúa.
- Ferdman, B.M. (1990). Literacy and Cultural Identity. *Harvard Educational Review*. Vol.60 (2), pp181-204.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno. (20ª edición,1999)
- Ferreiro, E. (1983). *Los Adultos No-alfabetizados y su Conceptualizaciones del Sistema de Escritura*. CINVESTAV.
- Ferreriro, E. (1985). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Geertz, C. (1976). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa. 11ª reimpression, 2001.
- González, R. (2004). Incesante emigración: mexicanos ganan en EU cuádruple que aquí. *La Jornada*, Año#núm.7159. México: 31/07/2004.
- González Rey, L. (2002). *Investigación Cualitativa en Psicología, Rumbos y Desafíos*. México: International Thomson.
- Gutiérrez, K. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human Development*. Vol.45, pp.312-321.
- INEA. Pagina web: www.inea.gob.mx. 3 de junio de 2003.
- INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. Página web: www.inegi.gob.mx. 28 de mayo de 2003.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol.24 (3), pp.11-27.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (17), pp. 37-66.
- Kazemek, F. (1988). Necessary changes: professional involvement in adult literacy programs. *Harvard Educational Review*. Vol.58 (4), pp. 464-487.
- King, L. (1994). *Roots of Identity*. California: Standford University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousands Oaks: Sage.
- Latapí, P. (1997). Neoliberalismo y Educación. En: Latapí, P. *Tiempo Educativo Mexicano IV*. México: UNAM.
- Latapí, p. (1997). Una reforma radical: la educación de adultos. En: Latapí, P. *Tiempo Educativo Mexicano IV*. México: UNAM.
- Lave, J. (1990) Situating learning in communities of practice. En: Resnick, L., Levine, J.M. y Teasley, S. (eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comp.) *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave y Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal, A. (1987). *Construcción de Sistemas Simbólicos: la Lengua Escrita como Creación*. Barcelona: Gedisa.
- Lytle, S. (1991). Living literacy: rethinking development in adulthood. *Linguistics and Education*, 3, pp. 109-138.
- Mahn, H. (1999). Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial & Special Education*, Nov/Dec99, vol.20 (6), pp.341-351.
- Massey, D. y Goldring, L. (1994). Continuities in transnational migration: an analysis of mexican communities. *American Journal of Sociology*. Vol.99 (6), pp. 1492-1533.
- Muñoz R.,P. (2003). Maestros inconformes y bajo presupuesto, causas de la crisis educativa en AL. *La Jornada*, Año19 núm.6736. México: 30/05/2003.
- Nicolopoulou, A. y Cole, M. (1999). Literacy and Cognition. En: Wagner, D., Venezky, R., Street., B. (eds.). *Literacy: an International Handbook*. Oxford: Westiew.

- Olson, D. (1994). *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. (1996). Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. *Cognition*. 60, pp83-104.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La Mente Sociocultural: Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México Educativo Revistado: Reflexiones al Comienzo de un Nuevo Siglo*. México: Oceano.
- Purcell-Gates, V. y Dahl, K. (1991). Low-ses children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*. Vol.23 (1), pp. 1-33.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV guide: relationship between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*. Vol.31 (4), pp. 406-428.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., y Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*. Vol.37 (1), pp. 70-92.
- Resnick, L. (1991). El analfabetismo dentro y fuera de la escuela. *Revista de la Escuela y el Maestro*. Nov-Dec, pp. 21-32.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del Pensamiento: el Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La Mente Sociocultural: Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Romero, L. (2002). Los migrantes, sin derechos laborales en EU. *Gaceta UNAM* núm.3545, p.11. México: 20/05/03.
- Salazar, C. (2003). Tiene México atraso educativo de 53 años. *Reforma* Año 10, núm.3368, p.2. México:06/03/03.
- Scribner, S. (1983). Mind in action: a functional approach to thinking. En Cole, M, Engeström, Y. y Vázquez, O. (eds). *Mind, Culture and Activity*. USA: Cambridge University Press.

- Scribner, S. (1984a). Literacy in three metaphors. Tobach, E. (ed.). *Mind and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner*. Cambridge: Cambridge University Press. (1997).
- Scribner, S. (1984b). The practice of literacy: where mind and society meet. Tobach, E. (ed.). *Mind and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner*. Cambridge: Cambridge University Press. (1997).
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. London: Harvard University Press.
- *Segundo Informe de Gobierno del C. Presidente de la República, Vicente Fox Quezada*. (2002). Página web: www.informe.presidencia.gob.mx. 18 de junio de 2003.
- SEDESOL (2001). *Situación de Pueblos Indígenas Originarios y Poblaciones Indígenas radicados en el DF*. Archivo PDF. 29 de junio de 2003.
- Senechal, M., LeFevre, J., Smithe-Chant, B., Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*. Vol. 39 (5), pp. 439-460.
- SEP (2001). *Educational Development National Report of México*. Archivo PDF. 18 de junio de 2003.
- Smith, F. (1999). Why systematic phonics and phonemic awareness instruction constitute an educational hazard. *Language Arts*. Vol. 77 (2), pp. 150-155.
- Street, B (1999) The meaning of Literacy. En Wagner, D., Venezky, R., Street, B. (eds.). *Literacy: an International Handbook*. Oxford: Westview.
- UNESCO (1990). *Año Internacional de la Alfabetización*. Serie: Acción Mundial en Pro de la Educación. UNESCO.
- Valencia Rojas, A. (2000). *Migración Indígena a las Ciudades*. Serie: Migración Indígena. México: INI-PNUP.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1981.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wagner, D. (1993). *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wells, G. (1981). Language, literacy and education. En Wells, G. (comp.). *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 22 (1), pp.1-22.
- Wertsch, J. (1988). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En Wertsch, J. (comp.). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La Mente Sociocultural: Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La Mente Sociocultural: Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Woods, C. (1982). La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En: Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M.(1982) (comp.). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1998
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En Wertsch, J.V. (ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. USA: Cambridge University Press.
- Zinchenko, V.P. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La Mente Sociocultural: Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.