



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**DISCURSO REFLEXIVO Y PRÁCTICAS DE LENGUA ESCRITA DE  
TRES INDÍGENAS BILINGÜES MIGRANTES QUE VIVEN EN LA  
CIUDAD DE MÉXICO**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:**  
**ELIZABETH ANAHÍ CERVANTES GONZÁLEZ**

**TUTORA: DRA. LAURA GARCÍA LANDA**  
**CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

México, D. F.

DICIEMBRE, 2014



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.

Ciudad de México

Un día mi padre dijo  
nos vamos, y tú eras  
la meta: otra lengua,

otros amigos. No:  
los amigos de siempre,  
la lengua, la que hablo.

Me he revuelto en tus aguas  
volcánicas y urbanas  
hasta el fin de conocerme,

y si al hablar cometo  
los errores de todos,  
me digo: soy de aquí,  
no me ensuciaste en vano.

Fabio Morábito

## **Agradecimientos**

A los participantes de esta investigación, que me dejaron entrar en su vida y me brindaron la confianza de acompañarlos en una parte de ella, por toda la buena voluntad, la paciencia, la amistad y por todo lo que me enseñaron y compartieron.

A Laura García Landa por acompañarme y apoyarme en este proyecto, por su empeño, paciencia y dedicación como maestra de esta aprendiz de lingüista.

A mis sinodales, el Dr. Roland Terborg, la Dra. Marisela Colín, la Mtra. Alethia Vargas y la Mtra. Victoria Zamudio, por sus valiosas observaciones y sugerencias.

A todos mis profesores de la maestría por enseñarme que la lingüística aplicada es un espacio reflexivo que no se limita a una sola mirada, sino que se nutre de las experiencias del mundo y de múltiples disciplinas.

A mi amiga Sonia Sánchez Castañeda por la amistad durante y después de la maestría, por todos los buenos recuerdos y aprendizajes que ha sembrado en mí, por el arroz, la lingüística y los proyectos que vamos a hacer.

A todos los que formaron parte de mi experiencia en este posgrado.

A mi familia: mi mamá, Dani, mi papá, Violeta, Cinthya, Estíbaliz y Yoko por todas las alegrías y el amor incondicional.

A Rodrigo por todo lo que hemos construido, crecido y caminado juntitos, porque he sido más feliz de lo que en los libros se dice que se puede.

A mis amigos, Susi, Luz, Lisseth, Adriana, Luisa, Mario, Horacio, Memo, aun en las ausencias están en mi corazón

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que me concedió durante el periodo 2011-2013.

## Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer, describir y analizar el discurso reflexivo y las prácticas de lengua escrita de tres p'urepechas, integrantes de una misma familia, que viven en el sur-oriente de la Ciudad de México.

Los fundamentos teóricos de esta investigación fueron los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y la reflexividad sociolingüística. Los NEL son una propuesta teórica que se inserta en la postura de considerar al aprendizaje y uso de la lengua escrita como una práctica social, que toma en cuenta el contexto inmediato en donde se desarrolla. La reflexividad sociolingüística intenta conocer y explicar fenómenos relativos a la capacidad interpretativa y comunicativa de los hablantes, vinculados con la actuación social y el uso de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes.

La investigación consistió en un estudio exploratorio de corte cualitativo. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la observación de campo y la entrevista. Con base en el marco teórico y la observación, primero se describieron y analizaron las prácticas de lengua escrita, así como los espacios que las propician, asimismo se reflexionó acerca de las situaciones de uso ligadas a dichas prácticas, que dejaron conocer cuáles son las vías de acceso y la disponibilidad de materiales de lengua escrita que permiten a los participantes usar y apropiarse de ella. En segundo lugar, con base en el marco teórico, la observación y una entrevista, se describió y analizó el discurso reflexivo de los participantes respecto al uso y valoraciones de la lengua escrita, así como de las concepciones que tienen respecto a lo que significa para ellos saber leer y escribir.

Entre los hallazgos, se encontró que los participantes cuentan con prácticas de lengua escrita del español vinculadas con el trabajo, los programas sociales, la familia y la religión. De acuerdo con su discurso reflexivo, consideran que no tienen el conocimiento para hacer uso de la lengua escrita y lo atribuyen a factores como tener mala letra, no poder completar las palabras o a no haber terminado su escolaridad. Estos elementos son valorados por los participantes por encima de los usos prácticos que ellos hacen de la lengua escrita en español.

# Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>1. Marco teórico</b>	8
1.1. Antecedentes	8
1.2. Nuevos Estudios de Literacidad	11
1.2.1. Hacia una definición de literacidad	12
1.2.2. Lengua escrita	17
1.2.2. Prácticas de lengua escrita y eventos de lengua escrita	18
1.2.3. Contexto	21
1.2.4. Acceso y disponibilidad	22
1.3. Reflexividad sociolingüística	24
1.3.1. Reflexividad e intencionalidad	24
1.3.2. Intencionalidad	25
1.3.3. Diseño intencional	26
1.4. Reflexividad sociolingüística	28
1.4.1. Discurso reflexivo	32
1.4.2. Reflexividad sociolingüística en la presente investigación	35
<b>2. Contexto de la investigación</b>	37
2.1. Migración indígena en la Ciudad de México	37
2.2. Contexto de la investigación	40
<b>3. Metodología.</b>	48
3.1. Enfoque y diseño de la investigación	48
3.2. Técnicas utilizadas para la recolección de datos	50
a) Observación	52
b) Entrevista	52
3.3. Análisis de datos	55
<b>4. Presentación y discusión de los resultados</b>	61
4.1. Dónde y cuándo se usa la lengua escrita	61
4.1.1. Espacio generador: uso y aprendizaje de la lengua escrita	62
a) Trabajo	63
b) Programas sociales	68
c) Familia: el caso de Sara	71
d) Religión	73
4.1.2. Situaciones ligadas a los espacios generadores	74
4.1.3. Disponibilidad y acceso	76
4.2. Reflexividad sociolingüística	78
4.2.1. Reflexividad sociolingüística de los tres participantes	80
a) No sé escribir, escribo feo, sé leer poquito, sé escribir poquito	80
b) Valoraciones de la lengua escrita	85
c) Usos de lengua escrita: cuándo se escribe, cuándo se lee	86

d) Importancia de los textos y de la lengua escrita	90
e) Emociones con relación a la lengua escrita	93
f) Lengua escrita y migración	97
<b>5. Conclusiones</b>	102
Política y planificación del lenguaje, un engrane por considerar	107
<b>Bibliografía</b>	114

## Introducción

México es un país que tiene un alto índice de migración interna y externa; entre los sectores que más recurren a esta práctica se encuentra la población indígena, que en la mayoría de las situaciones se traslada a las grandes urbes, Monterrey, Tijuana, Guadalajara, Ciudad de México, entre otras. La migración involucra diferentes implicaciones, sobre todo para quien llega y se establece en un lugar, entre ellas, las de carácter social, psicológico, cultural, lingüístico económico y educativo. Entre las consecuencias lingüísticas es posible distinguir los cambios de valoraciones sobre el uso de una lengua en detrimento de otra, cuando la población es bilingüe; así como diferencias en el desarrollo de las prácticas sociales de lengua oral o escrita.

Esta investigación nació de la curiosidad respecto a lo que sucede con la población migrante indígena que se asienta en la Ciudad México, qué sucede con respecto a su lengua, a los intercambios lingüísticos cotidianos que tienen con las personas con las que se relacionan en su entorno, sean familiares, amigos, conocidos o desconocidos, pero sobre todo, qué pasa con el uso de la lengua escrita, ya sea en su lengua materna o en español, en su vida diaria y en las situaciones que la requieren de sobremanera. Uno de los motores que movieron esa curiosidad o inquietud es el entorno por el que transito, el sur-oriente de la Ciudad de México. En mi transitar cotidiano por ese rumbo, noté que crecían asentamientos irregulares de indígenas que se dedican a trabajar con la madera; eran familias completas reunidas en “células” distribuidas en diferentes zonas de las

delegaciones Xochimilco, Tláhuac, Milpa Alta e Iztapalapa; familias de escasos recursos, y con un nivel escolar bajo o nulo, en la mayoría de los casos, con poco acceso y conocimiento al ejercicio de las diferentes políticas públicas de esta ciudad. Surgió, entonces, la curiosidad acerca de cómo viven la lengua escrita, cuáles son los recursos que utilizan para usar y aprenderla, a pesar de sus circunstancias. También me pregunté qué políticas de la Ciudad de México favorecerían el aprendizaje y el uso de la lengua escrita.

Aunado a lo anterior, el segundo motor que motiva esta investigación tiene que ver con las políticas lingüístico-educativas para jóvenes y adultos migrantes indígenas, porque con ellas se trata de dar respuesta a gran escala a los problemas educativos de diferente índole, lo que lleva a elaborar propuestas que muchas veces no son apropiadas a las necesidades reales de las personas que quieren ser parte o son parte de un proceso escolar, debido a que no se toman en cuenta los conocimientos que las personas obtienen en su vida diaria ni se incorporan las significaciones sociales sobre las lenguas que conocen y usan, ni la relación de éstas con su identidad y su cultura. Por ejemplo, no hay una política clara y abierta sobre la alfabetización o la enseñanza de nivel básico para la población migrante indígena monolingüe o bilingüe joven o adulta, no digamos en su lengua, ni siquiera para la enseñanza del español.

En teoría, las instituciones del gobierno elaboran las políticas y las implementan para el beneficio de diferentes sectores de la población; sin embargo, muy pocas son las veces que la política, la planeación, la implementación y los resultados se encuentran en equilibrio con las necesidades y las diferentes

realidades de las personas a las que se dirigen. Por tal motivo, es necesaria la elaboración de políticas lingüística-educativas que estén dirigidas específicamente a la población indígena de la Ciudad de México. Para lograrlo, el primer paso es la elaboración de planes de trabajo dentro de un marco del marco de las políticas y la planificación del lenguaje, como señalan Kaplan y Baldauf (1997), Spolsky (2010) y Mackey (2010), para ello es necesario conocer las características de la población, los usos de la lengua, su ideología, sus creencias, sus actitudes, así como el lenguaje en práctica, entre otros aspectos. Es aquí en dónde se vinculan los dos elementos señalados: la lengua escrita en la población migrante indígena que reside en la Ciudad de México y las políticas del lenguaje relacionadas con la promoción de la lengua escrita, su enseñanza y su aprendizaje.

Así, este trabajo pretende ser un punto de partida, sobre todo en el aspecto metodológico, para la obtención de datos de los elementos señalados arriba, que permita más adelante un ejercicio de política del lenguaje y de planificación lingüística con el entramado propuesto.

En ese sentido, las preguntas de investigación son:

- A. ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita del español que usan tres migrantes bilingües indígenas que residen en la Ciudad de México?
- B. ¿Cuál es la reflexividad sociolingüística sobre la lengua escrita del español de tres indígenas migrantes bilingües de escolaridad baja?

Los **objetivos** de esta investigación son:

- C. Conocer, describir y analizar las prácticas de lengua escrita del español de tres indígenas migrantes bilingües de escolaridad baja.
- D. Conocer, describir y analizar el discurso reflexivo sobre la lengua escrita del español de tres indígenas migrantes bilingües de escolaridad baja.

Razón por la cual, este estudio, de carácter cualitativo y exploratorio, es una investigación sobre cómo tres integrantes de una familia p'urhépecha migrante que vive en la Ciudad de México usan la lengua escrita en contextos no escolares, y sobre los discursos reflexivos que tienen entorno a ella. Los integrantes de la familia que participaron en la investigación son dos adultos y un joven de 15 años; los tres son personas que cuentan con escolaridad máxima de primero de secundaria.

La tesis está estructurada con base en cinco capítulos que a continuación se describirán de manera breve.

Este trabajo se relaciona directamente con la lengua escrita, pero se pretende abordar desde una perspectiva que muestre la forma como las personas la usan en un contexto no escolar; además se intenta conocer las valoraciones, creencias y actitudes (aspectos que se relacionan con la conciencia lingüística) que se tienen de ella. Para elaborar el capítulo uno, “Marco teórico”, se tomaron en cuenta dos propuestas que se consideran afines a las ideas planteadas arriba: los Nuevos Estudio de Literacidad y la reflexividad sociolingüística.

Los Nuevos Estudios de Literacidad son una propuesta teórica que nacieron bajo las investigaciones de Brian Street (1995, 2009), David Barton (2007) y, en Latinoamérica, con Judith Kalman (2003; 2004 y 2009), Virginia Zavala (2004), entre otros autores. Esta teoría se inserta en la postura de considerar el aprendizaje y uso de la lengua escrita como una práctica social, que toma en cuenta el contexto inmediato en donde se desarrolla, se pone en práctica, se aprende, se enseña o se tiene acceso a ella.

La reflexividad sociolingüística (Muñoz, 2010) es una propuesta teórico-metodológica que profundiza en la explicación del proceso reflexivo sobre el lenguaje como dispositivo de conocimiento social; intenta conocer y dar explicaciones sobre fenómenos relativos a la capacidad interpretativa y comunicativa de los hablantes, fenómenos estrechamente relacionados con la actuación social y el uso de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes (Muñoz, 2010).

En el segundo capítulo se describe el contexto de la investigación, tanto en un nivel macro como en un nivel micro, es decir se aborda el asunto de la migración, a grandes rasgos, en la Ciudad de México, así como el entorno en que viven los participantes de la presente investigación.

En el tercer capítulo se describe la metodología empleada para llevar a cabo la investigación. Está conformado por los siguientes elementos, a) descripción y justificación del diseño de investigación, b) descripción y justificación del tipo de estudio que se realizó, c) descripción de las características del perfil de los participantes, d) descripción y justificación de las técnicas y herramientas que se

usarán para contestar las preguntas de investigación, así como el análisis de datos basado en la codificación, a la luz del marco teórico elegido.

El capítulo cuatro, “Presentación y discusión de los resultados”, se analizaron los datos obtenidos con las observaciones y la entrevista, que son parte del trabajo de campo realizado. Por último, se ofrece una conclusión, en la que se reflexiona respecto a todos los elementos que conforman la tesis.

Se considera este trabajo como un punto de partida o como un primer acercamiento, sobre todo en el aspecto metodológico, para la obtención de datos sobre las prácticas de lengua escrita de migrantes indígenas en la Ciudad de México, tanto en su aspecto observable como en el que no, que pueda permitir un ejercicio de política del lenguaje y de planificación lingüística que no necesariamente tenga que ser en un plano macro y estrictamente gubernamental, porque considero que se debe pensar en la enseñanza de la lengua escrita con poblaciones específicas, que compartan usos y costumbres, lengua, formas de trabajo y espacios que sean similares; asimismo que la enseñanza en la que los espacios educativos sean los espacios de vida, porque el contexto es de suma importancia para entender cómo se puede facilitar y promover el uso de la lengua escrita.

Una de las limitaciones de estudio está dada por el tiempo de observación que pase con los participantes, así como la situación en la que se encontraban cuando yo estuve con ellos (una mudanza). Considero que se debe pasar un periodo de tiempo más largo para capturar más eventos de lengua escrita y armar un corpus más fuerte o sólido. Otra de las limitaciones es que la investigación se centra en tres personas, para estudios posteriores considero que sería más rico

trabajar con redes sociales para tener una visión más compleja y completa del fenómeno a estudiar. Un elemento más sobre el que no se hizo hincapié en esta investigación fue en explorar las prácticas de lengua escrita de los participantes en su lengua materna. En futuras investigaciones será enriquecedor hablar de la función de la ésta en el acceso a la lengua escrita, ya sea por vía oral o por vía escrita.

## 1. Marco teórico

La meta de la presente investigación es conocer, describir y analizar cuáles son las prácticas de lengua escrita de las personas que participaron en este estudio, pero desde una perspectiva reflexiva, en la que se exploren las valoraciones, las creencias, los prejuicios y los razonamientos. En el presente capítulo se describirá el marco teórico bajo el cual se sustenta este trabajo.

En la primera parte de este capítulo se describen algunos estudios que se han realizado en torno al tema la migración indígena vinculados con la conciencia sociolingüística, aprendizaje y enseñanza de la lengua, entre otros, tanto en México como en otros países de Latinoamérica. En la segunda parte se desarrolla la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad, así como de los componentes más relevantes para la presente investigación. En la tercera y última parte se describe lo que se entiende por reflexividad sociolingüística y discurso reflexivo, ejes temáticos de este estudio.

### 1.1. Antecedentes

En México, uno de los primeros estudios de la presencia de indígenas en las ciudades fue el trabajo de Arizpe (1976), quien revisó la situación de las mujeres migrantes mazahuas y otomíes dedicadas al comercio ambulante en la Ciudad de México (Raesfeld, 2009; Velasco, 2007). A partir de esa publicación aumentaron de manera significativa el número de investigadores interesados en el tema, por

ejemplo Raesfel (2005) y Velasco (2007) mencionan los temas que se abordan son de diversa índole, por ejemplo la integración al medio urbano (Hiernaux, 2000; Albertini, 1999; Bar Din, 1992), la disolución o la transformación de la identidad indígena (Bertely, 2003; Martínez 2001), la situación de mujeres y niños (Durin, 2007), la formación de asociaciones comerciales o políticas, la vinculación con las comunidades de origen, las redes de movilidad, el empleo (Velasco, 2002, ), así como las motivaciones individuales y familiares de la migración (Valencia, 2000).

La migración se vincula con el tema de la multiculturalidad, pues implica contacto con grupos o personas que tienen un contexto cultural distinto, propiciando situaciones de comunicación entre personas de distintas lenguas. De esta manera, la migración también lleva complicaciones de carácter lingüístico, un tema que ha cobrado interés en los estudios que se relacionan con los temas de la diversidad multi e intercultural. Por ejemplo, Bertely (2003), citado por Raesfeld (2009: 41), señala que “los trabajos de investigación, particularmente en México, discuten sobre la operación de una currícula intercultural en todos los niveles educativos, la política educativa y social, los casos etnográficos en las aulas, la formación de maestros, la perspectiva de los actores involucrados, entre otros”. La revisión de la revista *Lengua y migración*, de algunos artículos de la página web de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), de trabajos desarrollados en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINESTAV), así como de los textos de Ramírez (2009), Raesfeld (2009) y Velasco (2007) permite corroborar dicha información.

Además de los tópicos ya mencionados, se pueden señalar temas como la construcción de la trayectoria escolar de estudiantes indígenas y los vínculos con la construcción social de espacios en contextos multilingües y la dinámica de los traductores en lenguas indígenas, véase por ejemplo Durín (2005) y (2009); Ramírez (2009); Durán de Alba (2002) y Romer (2005).

Entre los trabajos más relacionados con esta investigación, está el de Paradise (1991; 2009), quien estudia los procesos de aprendizaje indígena, para ello se enfoca en los aspectos de procesos educativos en niños mazahuas, dentro y fuera de la escuela, tales como la organización interaccional y comunicación no verbal. El trabajo se desarrolla con familias mazahuas inmigrantes en el mercado de la Merced y en dos pueblos mazahuas del Estado de México. Otro trabajo afín, es el de Dreidemie (2008), quien aborda distintas prácticas comunicativas de migrantes indígenas quechua-bolivianos que residen en Buenos Aires.

De manera más directa con el tema propuesto en esta investigación destacan los trabajos de Kalman (2004 y 2000), Zavala (2000), Lorenzati (2009), quienes abordan asuntos relacionados con el aprendizaje y la apropiación de la lengua escrita de jóvenes y adultos desde un enfoque en el que se toman en cuenta los distintos conocimientos que éstos han adquirido durante su vida, y que las personas integran un mundo en donde la lengua escrita es otra forma de leer y escribir la realidad (Lorenzati, 2009).

Respecto a la reflexividad sociolingüística se encuentran los trabajos de Muñoz (2010), Cruz (2010), Cruz Ignacio (2010) y una recopilación hecha por Mena (2010). En las investigaciones de estos autores se analizan las actividades

reflexivas de hablantes de lenguas indígenas y de instituciones en torno a las lenguas maternas originarias de México, así como su relación con el español.

A continuación se hablará con más detalle de estas dos últimas propuestas, parte medular y puntos de referencia de este estudio.

## **1.2. Nuevos Estudios de Literacidad**

Los Nuevos Estudios de Literacidad (de ahora en adelante NEL) son una propuesta teórica que nacieron bajo las investigaciones de Street (1998), Barton y Hamilton (1998), Kalman (2004), Zavala (2004) entre otros<sup>1</sup>. Los trabajos de estos autores se enfocan en el estudio de los procesos de aprendizaje y uso de la lengua escrita, así como en documentar las prácticas de literacidad (lectura y escritura) de grupos, comunidades minoritarias o, por ejemplo, de escribanos de una plaza, mujeres adultas y madres de familia con baja escolaridad. Estos autores han mostrado “el poder explicativo del análisis de procesos de diseminación y arraigo de las prácticas de lengua escrita para comprender procesos de literacidad y de apropiación de la lengua escrita” (Barton, 2007). Los NEL centran sus análisis en la relación dinámica entre las políticas colectivas e individuales de lengua escrita; la relación entre las prácticas y los cambios sociohistóricos y económicos, así como en las trayectorias individuales en el ámbito local<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Los lineamientos de este enfoque los podemos encontrar en los trabajos de Gee(1990); Barton y Hamilton (1998) y Barton, Hamilton e Ivanic (2000).

<sup>2</sup> Recientemente, diferentes investigadores comparten el marco teórico de los NEL para el estudio de otras prácticas de lengua escrita, por ejemplo para analizar el uso de internet o para reflexionar sobre la escritura de alumnos universitarios y académicos, es decir podemos hablar de un amplio abanico de posibilidades de prácticas de lengua escrita e investigaciones relacionadas con su estudio, por lo que se puede hablar de un marco teórico más amplio, los Nuevos Estudios de Cultura Escrita.

En los siguientes párrafos se delinearé de manera general la propuesta teórica señalada, así como los elementos que la conforman.

### **1.2.1. Hacia una definición de literacidad**

Desde una primera lectura, podrían entenderse a los NEL como una teoría sociocultural de la alfabetización. Pero esto es una equivocación; para aclarar el porqué del error antes es necesario desarrollar dos puntos. El primero de ellos está relacionado con los objetivos de los NEL, entre ellos encontramos que buscan describir y explicar los diferentes usos de la lengua escrita, y el segundo es "presentar la complejidad de sus significados y descubrir su lugar en los actos comunicativos de los individuos y sus comunidades" (Kalman, 2004: 26-27).

Los NEL se enfocan en aspectos que se relacionan con la literacidad, y no sólo con la alfabetización. ¿Cuáles son las diferencias entre ambos conceptos?, aquí es donde surgen los problemas de definir literacidad y por qué ésta no se encuentra en armonía con el concepto de alfabetización, en los siguientes párrafos se desarrollarán estos dos puntos.

En la construcción de marcos teóricos y teorías sobre un tema se crea una amplia gama de conceptos y definiciones. Por ejemplo, el término inglés *literacy*, se ha traducido en México como literacidad y alfabetización; en Brasil se puede encontrar como letramento, en Colombia cultura escrita o alfabetización. Un propuesta interesante que señala de manera breve por qué se adopta el uso de un término o de otros se encuentra presente en el trabajo de Moriales (2009), quien señala que alfabetización se emplea desde una perspectiva gubernamental o

internacional, "mientras que letramento se refiere a discursos académicos, lingüistas, antropólogos, educadores populares y feministas" (Morales, 2009: 30-31). Esto nos indica que optar por un término u otro conlleva a una inclinación ideológica o una forma diferente de ver y entender los diferentes factores que se mueven en torno a la lengua escrita y su aprendizaje y enseñanza.

En ese mismo sentido, Marcia Farr (2009) señala que hay muchos estudios sobre la descripción de la variedad de prácticas de lengua escrita, pero falta desarrollar un elemento que se ha dejado de lado: la significación ideológica de lo que se entiende como alfabetización, pues señala que hay un constructo ideológico de jerarquización en la definición de la alfabetización. Es decir, desde la perspectiva de la autora, cuando se dice que alguien está o es más o menos alfabetizado se quiere decir que esto se logró sólo por las capacidades que pudo desarrollar y nada más. Esto conlleva a una "ideología de la alfabetización", que a su vez crea una realidad social, en donde se ponen en juego, creencias y actitudes hacia la alfabetización, hacia las personas y hacia el sistema de educación. Es decir, como señala Lorenzatti en una entrevista (Gordillo, 2013), al definir a alguien como no alfabetizado o como analfabeta se le está estigmatizando.

Otro de los problemas que se debe tomar en cuenta cuando se decide optar por el término alfabetización es que se pueden tener diferentes acepciones, pues no sólo se limita al lenguaje escrito, ya que se usa para señalar que alguien está aprendiendo algo o tiene conocimientos básicos, funcionales o rudimentarios en un área del conocimiento humano (con todo lo amplio que puede entenderse a éste). Marcia Farr (2009) puntualiza que la causa se encuentra en la raíz de la

palabra, pues tiene dos acepciones. Una de ellas se refiere directamente a la capacidad de leer y escribir, y la segunda se relaciona con el conocimiento, en términos generales. Dentro de esa variedad de términos usados, destacan los lingüísticos, que se enfocan en la parte de lectura y escritura. La autora adopta este punto de vista, al igual que el término alfabetización "porque funciona en diversos lenguajes y culturas y también porque permite que las personas con habilidades letradas básicas sean consideradas alfabetizadas (más que analfabetas o semialfabetas)" (Farr; 2009: 102).

No obstante, el término alfabetización, en México, lugar en el que se suscribe la presente investigación, lleva implícito un halo de jerarquización entre las personas, al igual que cuestiones de desigualdad y cuestiones de valoraciones negativas respecto a quién se le considera alfabetizado y a quién no. Es decir las ideologías sobre el lenguaje, la lengua escrita y la alfabetización van más allá, se juzgan asuntos como la identidad, la moralidad y la epistemología, "por medio de esas vinculaciones, dichas ideologías sustentan, no sólo la forma y los usos lingüísticos, sino también la noción misma de persona o un grupo social, así como instituciones sociales tan fundamentales como el ritual religioso y la socialización" (Farr, 2009: 103).

Por otro lado, en contraste a la postura institucional, hegemónica y de jerarquías que conlleva la alfabetización, Street (1998; 2009) considera a la literacidad como una práctica social, que toma en cuenta el contexto inmediato y los lugares y momentos específicos donde se desarrolla, se aprende, se enseña o se tiene acceso a la cultura escrita. Una palabra clave dentro de este marco es la

palabra cotidianidad, pues a partir de ella se pueden encontrar huellas de los diferentes contextos que inciden en el desarrollo y las interacciones y relaciones de las personas que participan en ella.

Lo anterior conlleva a decir que la alfabetización sólo es sinónimo de literacidad sólo cuando se le confiere un nuevo significado, por ejemplo, en el trabajo de Kalman (2004), se señala "entendemos alfabetización como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente válidas, por oposición a la concepción tradicional que asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y de la escritura (la correspondencia entre letras y sonidos)" (Kalman; 2004: 20).

Desde la perspectiva de Kalman (2004), al igual que la de Street (2009), la alfabetización (literacidad) es una actividad que se desarrolla en la cotidianidad y que por la misma razón nace bajo un contexto específico. Es activa, no pasiva, como se manifiesta en diferentes visiones institucionales o instrumentales.

Como se ha visto, en el marco de los NEL se concibe a la literacidad como una forma paralela a la alfabetización institucional, pero no igual, ya que se piensa en ésta última como la herramienta o el conocimiento de los aspectos básicos de la escritura y la lectura, como se concibe en el plano institucional, gubernamental, y también en los medios de comunicación, así como en la ideología de que la alfabetización es la parte positiva del analfabetismo.

Además de ello, dentro del marco institucional o hegemónico se considera que una persona analfabeta es alguien que no sabe leer o escribir, aunque tenga significaciones o usos propios de la lengua escrita o aunque conozca "los usos

legales de la lengua escrita, las consecuencias legales de la lengua escrita [...] y [tenga] una lectura de la realidad” (Lorenzatti, 2012), conjuntamente de que se le margina socialmente. Por lo contrario, el término literacidad se usa para distanciarse de la propuesta hegemónica que habla de alfabetización.

En esta investigación se optará por el primer término, literacidad, porque es un término más amplio al que se restringe el de alfabetización en el plano institucional. Literacidad es un concepto con más aristas permite dirigir la mirada tanto a aspectos sociales, culturales y lingüísticos, entre otros.

En términos generales, se puede decir que los NEL son un marco teórico que se centran en el estudio de la literacidad, entendida ésta como un conjunto de prácticas sociales de lengua escrita, las cuales tienen diferentes intersecciones que se cruzan dentro de aspectos culturales, como la diversidad lingüística, el contexto social, el aprendizaje individual y comunitario. La literacidad no se construye con base en una postura institucional o gubernamental, más bien está dada dentro de un proceso social y discursivo, en donde las prácticas y los eventos de lengua escrita se dan no sólo dentro de lo escolarizado, sino también en diferentes contextos, por ejemplo el familiar, el laboral, el religioso, etc. También se puede destacar que se ve a la literacidad de una forma multiforme, compleja, y que varía de acuerdo con las culturas y los contextos.

Desde el enfoque sociocultural de los NEL (Street, 1995; Kalman, 2004; Barton, 2007), se plantea que la literacidad es un conjunto prácticas sociales de lengua escrita. Por lo tanto, es necesario, en este contexto, resaltar que la lengua escrita es una práctica social. En el siguiente apartado se hablará con más detalle

de ese punto, después se definirá qué es una práctica de lengua escrita, así como evento de lengua escrita y contexto, componentes base y objetos de estudio de los NEL

### **1.2.2. Lengua escrita**

La lengua escrita ha sido estudiada desde diferentes miradas, por ejemplo la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología, cada una de esas disciplinas busca relacionarla, respectivamente, con oralidad, el pensamiento o su impacto en diferentes entornos sociales, entre otros temas, También se encuentran aquellas visiones que la definen como decodificación o como una herramienta que permite fijar el pensamiento. Sin embargo, en este trabajo se toma una postura sociocultural, (basada en los NEL, en la que se vinculan distintos conceptos que son parte de distintas disciplinas), en la que se considera que la lengua escrita no sólo se centra en procesos mentales que se desarrolla en un sistema escritura cuando se usa, sino que se le considera como una practica social y cultural que se desarrolla en los eventos comunicativos (Street, 1995; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Kalman, 2003; 2004; 2009, Kalman y Street, 2009). Leer y escribir son actividades sociales, culturales y comunicativas que se localizan en la interacción interpersonal (Barton y Hamilton e Ivanic 2000; Kalman, 2004), que se hacen presente en la vida diaria de diferentes actores desde distintas maneras y funciones, y con distintos propósitos. En ese sentido, hay muchas formas de lengua escrita que se corresponden con, por ejemplo, prácticas aceptadas (las académicas, por ejemplo) o no aceptadas por la sociedad (los grafitis, por ejemplo), entre otra amplia diversidad.

### **1.2.3. Prácticas de lengua escrita y eventos de lengua escrita**

Tanto Barton (2007) como Street (1995) señalan que tanto el término eventos de lengua escrita como el de práctica de lengua escrita tienen raíces en los conceptos evento comunicativo y prácticas comunicativas, respectivamente, que nacieron dentro del marco de la etnografía de la comunicación, propuesta de Hymes (1974). Este punto se relaciona de manera cercana con lo que señala Spolsky (2010) sobre el lenguaje en práctica como elemento clave en las políticas del lenguaje. No se debe olvidar este punto, porque más adelante se retomará.

Las prácticas de lengua escrita se desprenden de las prácticas comunicativas: son esencialmente sociales y se producen a partir de la interacción interpersonal, en la construcción, el uso, el aprendizaje, las actitudes y las valoraciones, en este caso de la lengua escrita. Es decir, se entiende que las prácticas de lengua escrita devienen de una práctica social comunicativa más amplia y tienen valoraciones personales y sociales diferentes, por ejemplo la lectura de un texto literario en una biblioteca o la lectura de las instrucciones de una máquina en una fábrica, la escritura de una receta o la escritura de un artículo académico. Cada una es diferente, pues son construcciones culturales de uso de la lengua escrita que está hecha y valorada de diferente manera, dependiendo del contexto y de su cercanía con la vida diaria. ¿Qué características tienen y cómo se estructuran las prácticas de lengua escrita? A continuación se abordará este aspecto de manera particular.

Street (1995:162) emplea el término prácticas de lengua escrita como un concepto liminal, que se ubica en un alto grado de abstracción que se refiere a dos

aspectos. El primero de ellos es una forma de actuar, el segundo una conceptualización relacionada con el uso de la escritura y de la lectura. Por lo tanto, se debe entender que las prácticas de lengua escrita no incorporan solo eventos de literacidad, sino también *folk models* (conceptualizaciones e ideologías) de esos eventos y de las percepciones que los subyacen.

Una práctica de lengua escrita no debe entenderse como el aprendizaje por uso continuo, como lo representa la frase “lo aprendí por medio de la práctica” (Barton y Hamilton, 1998). Tampoco se debe entender como una actividad o tarea común o típica. Las prácticas de lengua escrita no son una capacidad, sino que son formas de actuar o participar alrededor o dentro de la lengua escrita para lograr un objetivo social, que está enganchado dentro de una práctica social más amplia.

Existen dos aspectos importantes sobre las prácticas de lengua que se vinculan con el punto anterior a escrita y que hay que resaltar. El primero es que, como señala Barton (2007), las prácticas de lengua escrita no son del todo observables, porque, como se señaló arriba, tienen una parte que se crea con base en valoraciones, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. El segundo es que algunas prácticas de lengua escrita se encuentran ceñidas a los cánones dictados por las instituciones sociales o gubernamentales, por lo que en la mayoría de los casos se vuelven hegemónicas y dominantes, visibles e influyentes (por ejemplo, las que se desarrollan en la escuela, la universidad, etc.), mientras que otras se encuentran ocultas y son aquellas que llevan a cabo las personas al margen de las instituciones, por ejemplo, diarios, blogs, notas, recetas, etc. Street (2009) las

define como “ocultas”, y las describe como prácticas letradas que están tan inmersas en la cotidianidad y el contexto que se han vuelto inconscientes.

Por otro lado, los eventos de lengua escrita, señala Barton “por lo general ocurren cuando hay textos escritos que están centrados a una actividad y puede darse una conversación alrededor de ese texto” (Barton, 2007: 36). A diferencia de las prácticas de lengua escrita que no son meramente observables, y que se construyen por medio de la integración de varios elementos, los eventos de lengua escrita sí son observables, pues son la parte dinámica social en donde las prácticas se pueden observar. Una característica de un evento de lengua escrita es que muchos de ellos son regulares, “algunos encadenan secuencias de rutina que pueden ser parte formal de procedimientos y expectativas de instituciones sociales, como lugares de trabajo, escuelas, agencias de bienestar social, etc.” (Barton, 2007: 36). Otros eventos se construyen debido a las expectativas y posturas más informales como las de la familia, los amigos, los compañeros de trabajo, etc.

Las prácticas de lengua escrita son formas sociales y culturales de usar la lectura y la escritura cuando las personas participan en un evento de lengua escrita.

Otro punto de interés dentro de lo que se entiende como evento de lengua escrita es que se desarrollan en un contexto. A continuación se abordará con más detalle este elemento.

#### 1.2.4. Contexto

Los eventos comunicativos no están aislados, llevan consigo una carga sociocultural: visión del mundo, visión del lenguaje y la historia personal (que incluye a la historia lingüística) y de las personas con las que se interactúa. Autores como Street (2009), contribuyen a la noción de contexto y la vinculan con las diferentes formas en que las personas intervienen en una circunstancia en donde esté presente lengua escrita, sobre todo en situaciones de aprendizaje. Aunado con la noción de contexto y su importancia en el desarrollo de las prácticas de lengua escrita, Kalman (2004) presenta el concepto *espacio generador*. El término se usa para considerar y clasificar diferentes **situaciones** de lectura y escritura y de la participación individual e interpersonal porque, como la autora señala, hay situaciones que animan el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita que suceden dentro de un **espacio conocido**, así como hay otras formas que son necesarias para la participación social. Es decir, el contexto no está determinado de un modo exclusivo por el entorno físico:

[...] es el resultado del significado que [las personas] les dan los artefactos y los textos —orales y escritos— que los rodean cuando escriben y las relaciones sociales vinculadas a ellos. Esto significa que una parte importante de ser letrado consiste en ser capaz de construir un dominio, saber dónde se está parado, por así decirlo (Kalman, 2009: 151).

En ese sentido, Lorenzati (2009) cita a Achilli *et al* quienes sugirieron analizar los diferentes niveles contextuales como configuraciones temporo-espaciales y sociales que remiten a distintos ámbitos, considerados según la escala en que se producen determinados procesos. “Cada uno de los niveles tiene

dinámicas y actores diferentes que se interrelacionan y en esa relación, a su vez, se configuran mutuamente y configuran las condiciones y los límites de los procesos y las relaciones sociales y educativas” (Lorenzatti; 2009: 174).

Para que una práctica de lengua escrita se relacione con oportunidades y formas de participación y a su vez sea valorada, es importante tomar en cuenta los conceptos disponibilidad y acceso a la lengua escrita, temas sobre los que se tratará a continuación.

#### **1.2.5. Acceso y disponibilidad**

Dos elementos que desarrolla Kalman (2004) en su investigación son las nociones acceso y disponibilidad. Señala que es importante hacer una revisión del término acceso, pues es muy usado en el campo de la política educativa, y rara vez se define. Para elaborar la definición de acceso, la investigadora plantea un contraste con el término disponibilidad “para distinguir la diseminación de materiales de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su distribución y uso” (Kalman, 2004: 26). Por lo que señala, por un lado, que la disponibilidad se relaciona con la presencia física de recursos de lectura y escritura, así como los medios necesarios para que puedan llegar a diferentes lugares (biblioteca, puesto de publicaciones). Por otro lado, acceso se vincula con el uso de los recursos disponibles, “situaciones en las que el sujeto se posiciona *vis a vis* con otros lectores y escritores; así como las oportunidades y modalidades para aprender a leer y a escribir” (Kalman, 2004: 26). Como señala la investigadora:

Acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes y en los eventos comunicativos se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos: abarca dos aspectos fundamentales, las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores) con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso y las modalidades de apropiación ( los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita), su contenido, su forma, convenciones: su proceso de significar y sus procedimientos de uso (Kalman, 2004: 26).

Una práctica de lengua escrita es, por lo tanto, un uso de la lectura y escritura, vinculada con aspectos que consideran destrezas o herramientas (aspecto dinámico) y las formas como la persona concibe lo que realiza (aspecto reflexivo). Las prácticas de lengua escrita de literacidad, según Kalman (2004) se relacionan más con “las oportunidades y las formas de participación en actividades culturalmente valoradas que con un estrato de uso utilitario de la lengua escrita para lograr metas concretas” (Kalman; 2004: 28). Una práctica de lengua escrita tiene utilidad social cuando permite las relaciones interpersonales o “interlectoras” con texto y en contexto. Por lo tanto es un proceso social que crea lazos entre las personas por medio de conocimientos compartidos, representaciones ideológicas e identidades. De esta manera, las prácticas se forman a partir de las regulaciones sociales de uso y distribución de textos, al mismo tiempo que establecen la posibilidad de producirlos y acceder a ellos.

En el siguiente apartado se discutirá sobre un elemento clave para acercarse al aspecto reflexivo de las prácticas de lengua escrita, me refiero a la reflexividad sociolingüística, que es una herramienta teórico-metodológica que

permite acercarse a las creencias, valoraciones, actitudes y otros tipos de aspectos relacionados con la conciencia lingüística.

### **1.3. Reflexividad sociolingüística**

Me gustaría empezar el tema de la reflexividad sociolingüística con una confesión: acercarme a él fue excesivamente complejo. Tal vez, mi error fue empezar de lo particular a lo general. Es decir, quise abordarlo desde él mismo, pasando por alto que la reflexividad sociolingüística es un tipo particular de reflexividad<sup>3</sup> de las distintas que existen. Por tal motivo, en este apartado desarrollaré el tema desde la noción de lo que se entiende por reflexividad y de los componentes que la constituyen, para después dar paso a la explicación de la propuesta de Muñoz (2010).

#### **1.3.1 Reflexividad e intencionalidad**

La reflexividad es un tema que ha estado presente en la Filosofía desde hace siglos como uno de sus ejes temáticos. Sin embargo, fue con la fenomenología que tomó mayor relevancia y se le dieron nuevas direcciones. Para dicha corriente filosófica, desde la reflexividad se pueden abordar “la estructura de varios tipos de experiencias desde la percepción , el pensamiento, la memoria, la imaginación, el deseo y la elección propia para la conciencia corporal, la acción incorporada y la actividad social, incluyendo la actividad lingüística” (Cruz, 2010: 253).

---

<sup>3</sup> En el artículo de Gabriel Cruz (2010:259) se encuentra una tabla en la que se enlistan diferentes tipo de reflexividad en las ciencias sociales.

La noción de reflexividad se refiere a la capacidad de conciencia que tiene el ser humano de su existencia, de darse cuenta de sí mismo, y por esa misma razón, de darse cuenta del mundo y de que este mundo es diferente a él. Es una acción mental en donde, como su nombre señala, el sujeto se mira, pero no recae en el “yo” (la persona quien mira), sino en las acciones y en las obras de los otros y la propia. Así, a partir de esa acción se generan más actividades mentales, por ejemplo, se percibe, se interpreta, se juzga, se regula, evalúa, se valora, etc. lo que nos rodea, pero, además, se hace respecto a lo que se piensa y lo que se conoce. La reflexividad del sujeto es interpretativa, y un elemento que permite la interpretación es la intencionalidad, tema que se abordará a continuación.

### **1.3.2. Intencionalidad**

El proceso interpretativo de la reflexividad involucra o incluye a la intencionalidad, que es la capacidad del ser humano para interpretar y representar el mundo. Tiene la característica de permitirnos acceder o estar más cerca de los niveles más abstractos de pensamiento, niveles de intencionalidad. Este componente de la reflexividad permite dar sentido y significar al otro y al mundo: “eso quiere decir que el significado de las acciones de los seres humanos se forma en los procesos de interpretación a partir de la reflexión” (Cruz Orozco, 2010a: 212).

De esta manera, la intencionalidad es una representación mental, que permite la construcción de sentido y significado sobre las personas, objetos o acontecimiento en un contexto cultural y social. Es decir, los seres humanos usan

“una especie de psicología popular continuamente para explicar y predecir la conducta mutua, atribuyendo creencias y deseos de los otros a los otros con absoluta seguridad” (Cruz Orozco, 2010a; 219). Esto es lo que Dennet (1996) denomina estrategia o actitud intencional.

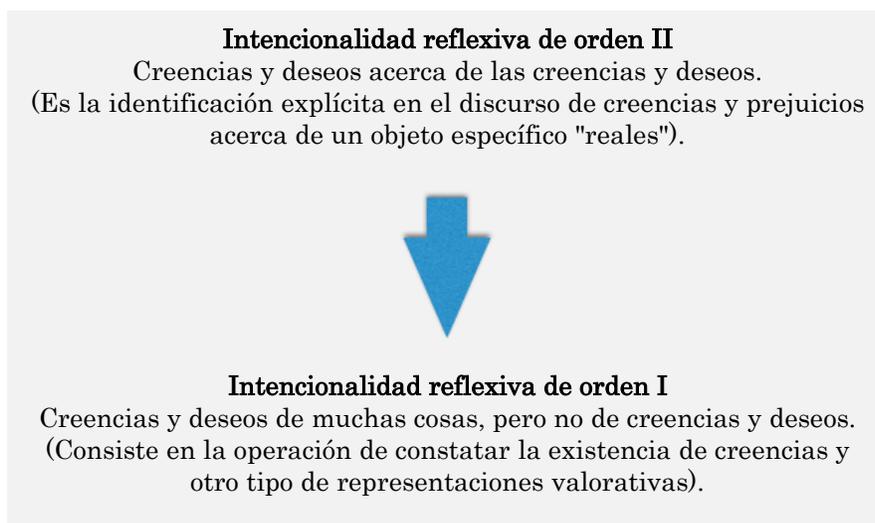
En la estrategia intencional la cultura juega un papel muy importante, pues a partir de ella se moldea la intencionalidad colectiva, dando paso a los estados intencionales, que son representaciones mentales constituidas por medio del lenguaje, y que a su vez encaminan las acciones y las experiencias del ser humano. De este modo, la intencionalidad se convierte en un sistema de reglas o condiciones que guían nuestra actividad lingüística, en particular, o la mental, en general, así como el esquema fundamental de los estados intencionales, que están en constante cambio (Muñoz, 2010; Cruz Orozco, 2010a).

La intencionalidad tiene las siguientes propiedades: representar y dar sentido, esto se logra por medio de dos acciones base, identificar y denominar un referente.

### **1.3.3. Diseño Intencional**

En el entendido de que la reflexividad, la intencionalidad y la estrategia intencional se configuran conjuntamente, es necesario señalar que esto implica el desarrollo de diferentes operaciones mentales, en diferentes niveles de complejidad. Dennet (citado en Muñoz 2006; 2010) propone un modelo que se encarga de explicar las distintas posturas intencionales, derivadas de las representaciones reflexivas, jerarquizándolas en diferentes niveles cognitivos de acuerdo a su grado de complejidad y el grado de consciencia.

El primer nivel del modelo de Dennet tiene creencias y deseos de varias cosas, pero no de las creencias ni de los deseos. En un segundo nivel se encuentran creencias y deseos acerca de creencias y deseos, y así de manera consecutiva en los siguientes niveles. La contribución de este esquema recae en la idea de la existencia de un sistema que se mueve de arriba para abajo y viceversa en los escalones o niveles propuestos, y en donde están inmersos los razonamientos propios. A continuación se muestra un esquema que ejemplifica las ideas planteadas arriba.



Modelo conceptual de la intencionalidad de Muñoz (2006). (Citado en Cruz Orozco, 2010a: 222)

Muñoz (2010) considera que situarse en un nivel determinado corresponde a situarse en una postura intencional determinada, en la que no sólo participan los hablantes, sino también las instituciones encargadas de la administración del uso del lenguaje; señala también que el tránsito del primer nivel al segundo y sucesivamente es un recurso para el desarrollo del pensamiento crítico.

#### **1. 4. Reflexividad sociolingüística**

El tema de la reflexividad como estudio teórico se ha insertado en la sociolingüística dentro del campo del estudio de las actitudes, las creencias y en general en la investigación sobre la conciencia lingüística. Sin embargo, este tipo de estudios, desde la mirada de Muñoz (2010), son clasificables y cuantificables, por lo que, en la mayoría de los casos, están muy ceñidos a esquemas, patrones o tópicos específicos, y regidos por el empleo de tres técnicas de investigación: análisis de contenido, método directo y paradigma de la evaluación del habla.

En ambos planos, un componente de suma importancia en la construcción del diseño de la reflexividad sociolingüística es la subjetividad. Se plantea que entre más cuantificable más objetiva es una investigación o que las investigaciones deben estar guiadas siempre por la mano de la objetividad. Sin embargo, qué sucede con la realidad social, cómo se puede participar en ella por medio de una investigación objetiva si un ser humano o un grupo de seres humanos están en el centro y en la periferia de tal evento. Lo que propone Muñoz es que la subjetividad se puede considerar como “un recurso epistemológico que permite llegar más a fondo en los significados de los razonamientos reflexivos” (Muñoz, 2010; 94). La subjetividad es un elemento indispensable en el conocimiento social. Es por esta razón que la propuesta de Muñoz le da un papel importante al juzgar y razonar sociolingüístico desde la subjetividad.

Lo anterior, fue uno de los puntos de partida de Héctor Muñoz, para la elaboración de una propuesta metodológica de carácter cualitativo para el estudio de las valoraciones, las evaluaciones, las actitudes, las creencias, y en general lo

que él engloba como reflexividad sociolingüística de hablantes indígenas, sobre su lengua o lenguas, con relación a su comunidad de habla y con los cambios socioculturales o con distintas mediciones culturales como la diversidad lingüística o las políticas y la planificación del lenguaje.

Muñoz (2010) entiende a la reflexividad sociolingüística como proceso y como una explicación. Es decir, hablar de reflexividad sociolingüística es hablar de dos elementos que no se contraponen ni se complementan, más bien uno deriva del otro. Estas dos partes son, por un lado, la “manifestación, en este caso el discurso reflexivo, de hablantes, de comunidades e instituciones” acerca del lenguaje, las lenguas, entre otros temas. La reflexividad sociolingüística en este primer plano se ve como sistema mental, que deriva o es parte de la reflexividad (explicada en el apartado anterior). Por otro lado, la reflexividad sociolingüística es también “objeto de investigación de algunas teorías de la sociolingüística que se relacionan con el estudio de las actitudes y la conciencia lingüística”. En ese sentido, se ve como un paradigma y cuenta con una metodología de investigación para el estudio de la subjetividad y de los diferentes fenómenos sociolingüísticos.

Muñoz (2010) define a la reflexividad sociolingüística como "un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes" (Muñoz, 2010: 18). Por lo que la reflexividad sociolingüística es un proceso, un mecanismo que se articula por medio de tres piezas clave: razonamiento, lenguaje y la acción, que tienen como engrane a la intencionalidad:

La postura intencional es "la estrategia de interpretar la entidad del comportamiento (persona, animal, objeto) a partir del supuesto de que las entidades son agentes racionales que eligen sus opciones de actuar, siguiendo las orientaciones de sus creencias y sus deseos. También es la **actitud** o la **perspectiva** que adoptamos rutinariamente hacia otras personas o situaciones como si fuera una actividad humana cultural y cotidiana (Muñoz, 2010: 104).

Por lo tanto, la reflexividad sociolingüística es la construcción de una representación mental que nos permite interpretar la realidad y también nos permite acceder a las representaciones de otros sujetos que tienen capacidad discursiva sobre el lenguaje y la lengua. La reflexividad sociolingüística da al hablante "la capacidad de interpretar la realidad lingüística comunicativa de la que forma parte a partir de un sistema de valoraciones, evaluaciones y estimaciones que actualiza en acciones discursivas" (Cruz Orozco, 2010b: 156). Es por ello que la reflexividad sociolingüística es una actividad mental, esta idea nace a partir de los postulados de Humboldt<sup>4</sup>.

Las actividades reflexivas sociolingüísticas de los hablantes se nutren de los saberes cotidianos y de los discursos públicos sobre la lengua o "las lenguas que usan, que se transmiten y reproducen en una forma relativamente desligada de la praxis discursiva real" (Muñoz, 2010: 145). A continuación se muestra un cuadro en donde se exponen los diferentes tipos de actividades reflexivas

---

<sup>4</sup> El concepto de actividad o *energeia* de Humboldt es una crítica a la forma de concebir el lenguaje como un sistema cerrado, en el que las dimensiones histórica, social y cultural quedan al margen, también mantiene fuera la noción de que por medio del lenguaje se significa, es decir la dimensión comunicativa. Al igual que Humboldt, Habermas y Coseriu señalan que el lenguaje, la dimensión comunicativa, es una actividad, entendida esta como un sistema de relaciones. "La teoría de la actividad reflexiva se enfoca sobre acciones prácticas y analiza su naturaleza mediada y contextualizada en sistemas, antes que en la cabeza de las personas. Debido a que la reflexividad y la subjetividad se realizan como performances, la teoría de la actividad reflexiva es una forma apropiada de contextualizar haciendo la investigación, escribiendo la investigación, leyendo la investigación" (Muñoz, 2010: 97).

sociolingüísticas, de acuerdo con tres tipos de actores: en la primera columna, los investigadores; en la segunda, las instituciones encargadas de la política y la planificación del lenguaje; y en la tercera del hablante. A partir de la segunda fila se presentan las diferentes actividades reflexivas, por ejemplo, una de ellas es la reflexividad sociolingüística de comunidades y hablantes indígenas, de la que se desprenden tematizaciones, formatos de explicaciones y segundas interpretaciones:

	<b>Actividad reflexiva sociolingüística</b>	
<b>Investigación</b> (Epistemología y métodos de elicitación e interpretación de las acciones y discursos reflexivos de hablantes e instituciones)	<b>Actividades y discursos reflexivos de instituciones de la política del lenguaje</b> sobre lenguas y comunidades	<b>Actividades y discursos reflexivo de hablantes</b> sobre lenguas y comunidades
<b>Subjetividad del investigador</b> (Creencias dominantes sobre indígenas en la sociedad)	Formatos de significados desde las políticas públicas e institucionales	<b>Reflexividad sociolingüística de comunidades y hablantes indígenas</b>
Estudios y artículos académicos	Normatividad sobre reconocimiento y valoración de las lenguas	Tematización reflexiva y autoexaminación de los hablantes
	Formato de informaciones, conceptualizaciones y descripciones de las lenguas	Relación cotidiana entre uso lingüístico y discurso reflexivo
		Formato de explicaciones y argumentaciones en favor de la etnodiversidad ( <i>energeia</i> )
		Segundas interpretaciones (contratransreferencias)

Actividades reflexivas de tres entidades. (Adaptado de Muñoz, 2010: 145)

Una de las preocupaciones dentro del campo de la reflexividad es el cuestionamiento sobre si las personas pueden saber lo que las demás piensan y si es posible cómo pueden lograrlo. Una de las propuestas para resolver este

cuestionamiento lo presenta Ryle, quien “apunta que observando el comportamiento público —de lo que se dice y se escribe— se descubre muchas cosas de lo que se pretendía saber respecto de las aptitudes, intereses, gustos, rechazos, métodos y convicciones de los demás” (Cruz, 2010:254).

Otro punto de referencia para solucionar dicho problema lo da Ricoeur (1999), quien señala que el lenguaje permite al hombre, por medio del mismo, relacionarse consigo mismo, con otro hombre y con el mundo. Es así que el discurso reflexivo sobre la lengua “tiende a ocuparse de lo que efectivamente se dice acerca de la comunicación y de la lengua soslayando la dificultad de reconstruir lo que piensa el hablante” (Muñoz 2010: 149), es decir, es quien permite acceder a la reflexividad y a la intencionalidad de los hablantes, por lo tanto en el siguiente apartado se abordará.

#### **1.4.1. Discurso reflexivo**

La reflexividad sociolingüística es un fenómeno que incluye diferentes tipos de actividades mentales que son parte de la comunicación humana y que al mismo tiempo se encarga de regularla, además de que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones, valoraciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes, que se encuentran presentes en diferentes géneros discursivos, por ejemplo “calificaciones, frases estereotipadas, repertorio de temas, correcciones, argumentaciones y opiniones metalingüísticas en general acerca de los idiomas, hablantes y comunidades de habla” (Muñoz, 2010: 18), todo ello dentro del

discurso reflexivo sociolingüístico. Es decir, el discurso reflexivo sociolingüístico es la construcción de una representación mental que nos permite interpretar la realidad y también nos permite acceder a las representaciones de los otros sujetos que tienen esa capacidad discursiva sobre el lenguaje y la lengua.

El discurso reflexivo sociolingüístico se compone de elementos cognitivos y de la conciencia lingüística, en él se encuentra digerido y analizado tanto el diálogo como la argumentación de lo que se concibe socialmente respecto al lenguaje. Tanto el discurso reflexivo como la actividad intencional y valorativa son prácticas comunicativas cotidianas en un contexto cultural específico. Muñoz (2010) propone un modelo arquetípico del discurso reflexivo que se sustenta en tres distinciones principales que a continuación se citan:

- 1.** Alcance cognitivo informativo de los discursos reflexivos:
  - a)** Reflexividad descriptiva: refleja selecciones, prácticas, temáticas y normativas para juzgar las entidades y prácticas sociolingüísticas. Domina el nivel retórico de las formas discursivas.
  - b)** Reflexividad explicativa: se apoya en el razonamiento y tomas de posición respecto de experiencias bibliográficas sociales, históricas sobre lengua, cultura familia, escuela y comunidades.
- 2.** Papel pragmático y temático que cumplen la contextualización sociocultural en los distintos discursos reflexivos. Es decir, los discursos son reflejo de normas, creencias, tradiciones, pero siempre debe entenderse la importancia de la contextualización y la descontextualización.
- 3.** Temas y expectativas lingüísticas culturalmente significativas. (Adaptado de Muñoz, 2010: 153-154).

En ese sentido, tanto la valoración como la actitud lingüística son conceptos indispensables para entender la forma en que se desarrollan los procesos de pensamiento y la comunicación. Un análisis que se propone para el discurso

reflexivo que se desprende de las actividades mentales reflexivas en torno a la lengua y el lenguaje es el de las valoraciones, ya que éste puede "acercarnos al significado que subyace en la capacidad y práctica interpretativa que los hablantes hacen de la lengua y la comunicación social" (Cruz Orozco, 2010b: 154).

Sin embargo, no se debe olvidar que el discurso reflexivo también tiene un carácter evaluativo, por lo que igualmente debe tomarse en cuenta en el análisis del mismo. Ambos elementos que se hacen visibles en el discurso reflexivo: el carácter **evaluativo** y el **valorativo** son partes fundamentales de la intencionalidad de las interpretaciones que construye el sujeto en el discurso reflexivo.

La **evaluación**, desde la perspectiva de la conciencia lingüística, permite ver cómo es otra persona, un objeto o una situación; está relacionada con aspectos cognitivos y connotivos; "permite la regulación de las acciones naturales y las reflexivas, así como la toma de decisiones". La **valoración**, desde el paradigma de las actitudes, asignan dirección, favorable o desfavorable, además se encuentra influenciada por las emociones y sentimientos, también "incluye percepciones y creencias de los individuos y la tendencia de actuar y reaccionar de una determinada manera respecto a un objeto o situación" (Cruz Orozco, 2010b: 158).

Por lo que se puede decir que:

Evaluar es asignar prioridades, escoger algo en lugar de otra cosa. El pensamiento valorativo se refiere a los objetos en relación con los demás y decide cuál es mejor. La aceptación de lo que es bueno o malo, mejor o peor tiene que ver con consistentes patrones o principios socialmente aceptados y consensuados (intencionalidad colectiva) que se expresa en juicios valorativos" (Cruz Orozco-b, 2010: 159).

Dentro de la reflexividad sociolingüística, y por lo tanto en esta investigación, se engloban a los dos aspectos dentro del proceso valorativo<sup>5</sup>, ya que desde esa mirada, la valoración “no se reduce a componentes de la mente humana o a lo afectivo o emotivo, por lo contrario su estructura es mucho más compleja y amplia” (Cruz Orozco, 2010b: 158). Dentro del marco teórico de la reflexividad sociolingüística, se señala que tanto evaluación como valoración se dan en los sistemas valorativos como componentes de la actitud o la consciencia y se reproducen en juicios valorativos y se transforman en los procesos valorativos (Cruz Orozco 2010b: 158).

#### **1.4.2. Reflexividad sociolingüística en el marco de la presente investigación**

Después de la revisión del concepto de reflexividad sociolingüística, se puede enfatizar lo que señala Muñoz (2010), ésta se encuentra presente en dos niveles. El primero de ellos es un nivel abstracto, que se encuentra situado como un mecanismo regulativo, intencional y constitutivo de la mente de los hablantes, la forma en que se expresa es mediante el discurso reflexivo de los hablantes. Dentro de las acciones de reflexividad sociolingüística, se puede encontrar el segundo nivel, como objeto de estudio. Es decir cuando el investigador accede a éstas por medio del discurso reflexivo, que reconstruye y hace presente a través de diferentes técnicas y herramientas de investigación. Como objeto de estudio se

---

<sup>5</sup> Para la reflexividad el pensamiento humano posee un mecanismo noemático valorativo, en el que hay distintas interrelaciones entre las funciones de la reflexividad, entre ellas, la evaluación y la valoración. En ese sentido, ambas se complementa y son parte del mecanismo señalado.

puede encontrar en los discursos reflexivos de instituciones de la política del lenguaje sobre lenguas y comunidades y de los hablantes.

En esta investigación la reflexividad sociolingüística tiene un papel fundamental, como objeto de estudio, que se vincula directamente con los NEL. En el apartado donde se revisó la noción de literacidad, así como de los componentes que la conforman: prácticas y eventos de lengua escrita, contexto, acceso y disponibilidad, se vio que la literacidad se puede entender como un conjunto de prácticas sociales de lengua escrita desarrolladas en contextos específicos. Estas prácticas están compuestas por dos elementos; uno de ellos se refiere a la parte de las ideologías respecto a cómo las personas conciben y valoran la lengua escrita a partir de qué se dice de ella. Existen diferentes formas de acercarse metodológicamente a la manera que tienen las personas de concebir, interpretar y valorar un fenómeno de carácter sociolingüístico. En esta tesis se optó por conjuntar la propuesta de la reflexividad sociolingüística de Muñoz (2010) con la de los NEL para hacer un análisis de las representaciones de los participantes sobre la lengua escrita. Para llevar a cabo dicho análisis se tomará en cuenta el modelo que propone Muñoz. Se optó por esta propuesta porque permite revisar las diferentes manifestaciones de los hablantes, por ejemplo razonamientos, evaluaciones, descripciones, creencias, entre otras cogniciones sociales, es decir no se ciñe a una sola de ellas.

En los apartados anteriores se exploraron los elementos del marco teórico sobre los cuáles se sustenta el presente trabajo de investigación. A continuación se describirá el espacio físico, social y cultural, es decir el contexto de investigación.

## 2. Contexto de la investigación

Los vínculos que nacen y crecen entre las migraciones y las lenguas pueden ser observados y analizados desde diversas miradas, ya sea la antropológica, la sociológica, la económica, la lingüística; asimismo, por las intersecciones que se dan entre estas disciplinas. En el presente capítulo se desarrolla la descripción del contexto de la investigación desde un plano macro, enfatizado en la migración indígena a la Ciudad de México. En la segunda parte se describe el contexto de la presente investigación en un plano micro, es decir de los lugares en donde se estuvo y los que se recorrieron para realizarla.

### 2.1. Migración indígena en la Ciudad de México

México es un país que tiene un alto índice de migración interna y externa; entre los sectores con mayor movilidad migratoria se encuentra la población indígena, que la mayor parte de las veces se traslada a las grandes urbes. Butragüeno (2009) señala en el texto “La inmigración lingüística en la Ciudad de México” dos momentos clave de ésta el primero de ellos tuvo lugar de 1930 a 1960, que se enmarca en la época denominada Desarrollo estabilizador. Las personas migraban al Distrito Federal, a Guadalajara y Monterrey, principalmente. El segundo momento se presentó en 1970. En este periodo hubo desplazamientos de tipo temporal y permanente, también hubo movimientos urbano-urbano.

En la actualidad, la migración de la población indígena es a las grandes urbes del país se da principalmente hacia Guadalajara, Monterrey, Querétaro, Tijuana, Estado de México y la Ciudad de México. Datos censales de 2010 (INEGI, 2012) “indican que 10.7% de los hablantes de lengua indígena de 3 años y más residen en una entidad diferente a la de su nacimiento, por lo que su intensidad migratoria respecto a la población que no habla lengua indígena (19.1%) es menor. La mayoría de los migrantes absolutos que hablan lengua indígena nacieron “en Oaxaca (27.1%), Yucatán (13.4%), Veracruz (11.6%), Puebla (9%), Hidalgo (7.5%), Chiapas (5.9%) y Guerrero (5.7 por ciento)” (INEGI, 2012). Los factores que impulsan estos movimientos son: bajo ingreso económicos en los lugares de origen, la sobrepoblación, la productividad agrícola, los productos comerciales, las aspiraciones educativas y la búsqueda de una mejor calidad de vida.

En la Ciudad de México, de acuerdo con la Dirección de atención a Pueblos Indígenas, “en 2001 residía al menos uno de cada veinte indígenas del país” (Weller, 2010: 399), es decir un número significativo de personas migran y se quedan a vivir. Los datos del censo del 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y cifras del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), señalan que en la zona metropolitana de la Ciudad de México hay personas que se consideran como indígenas, aunque una parte de ellos no se trasladaron desde sus comunidades. Sin embargo, otras fuentes indican que en el Distrito Federal por lo menos “122 mil 411 indígenas se asumen como tales, de los cuales la mayor cantidad se concentra en las delegaciones Iztapalapa, con 30 mil

266 indígenas, Gustavo A. Madero con 14 mil 977, y Tlalpan con 10 mil 290” (Talavera, 2011). Es decir, existe una gran disparidad de datos en las diversas fuentes sobre la población indígena que recurre a dicha práctica, pues por un lado, como señala Weller (2010) no existe una estrategia adecuada para recoger datos de la migración indígena estable, y por otro lado:

como se ha visto siempre, muchos hablantes de lenguas indígenas no se reconocen como tales, por factores como la discriminación, el racismo, la aculturación y otros factores migratorios de la identidad indígena; por lo tanto no podemos afirmar que siempre va a ser mayor el número de hablantes de lenguas indígenas que la cantidad registrada en censos oficiales, sobre todo si consideramos a los niños con edad inferior a cinco años o si tomamos en cuenta la adscripción como pertenecientes a un pueblo indígena aunque se encuentren fuera de él (Weller, 2010: 400).

A pesar de que es un hecho importante tener una cifra basada en datos certeros sobre la migración indígena que vive en la Ciudad de México, es necesario enfatizar o dirigir el asunto hacia un punto más significativo: hay migrantes indígenas de diferentes tradiciones culturales que diariamente se enfrentan con problemas, consecuencia de tal práctica, que van desde los sociales, los psicológicos, los culturales, los laborales, los económicos hasta los educativos y los lingüísticos. Es decir esta situación es una realidad, y así lo ha sido desde tiempo atrás; sin embargo, entre las palabras que mejor definen la situación social, educativa o política de esa población se encuentra indiferencia,

invisibilidad e injusticia, como bien señalan varios autores y representantes de pueblos indígenas<sup>6</sup>.

Entre los migrantes indígenas se van generando las condiciones para que se pierda el uso de la lengua indígena sobre todo en las generaciones de menor edad; información de la muestra censal indica que de los hogares donde el jefe o cónyuge hablan lengua indígena y alguno de los dos declaró vivir en una entidad diferente a la de su nacimiento, en “87.8% hay al menos un niño de 3 a 14 años que no habla lengua indígena; esta proporción es menor (41.8%) entre los hogares donde el jefe o cónyuge hablan lengua indígena y los dos declararon vivir en la misma entidad en la que nacieron” INEGI(2012), .

En la siguiente sección se hablará de un grupo de migrantes indígenas que habitan en la Ciudad de México; son originarios de Michoacán y hablan como lengua materna el p'urhépecha. Lo anterior servirá para contextualizar la situación social de la familia que participa en la presente investigación.

## **2.2. Contexto de la investigación**

En este apartado se hablará sobre el contexto de los participantes de esta investigación. Ellos son originarios de Michoacán, pero migraron a la Ciudad de México desde hace tres años, y se asentaron en el sureste de dicha localidad, en la Avenida Tláhuac, después por distintas situaciones se movieron a otros espacios.

---

<sup>6</sup> Entre los autores Weller, Arizpe (1975), Albertini(1999), Durín(2005; 2009), y entre los representantes se pueden encontrar comentarios en la página electrónica de la Asamblea de migrantes Indígenas en la Ciudad de México, <http://www.indigenasdf.org.mx/index.php/home/asamblea-de-migrantes-indigenas-de-la-cuidad-de-mexico/pueblos-indigenas>

La avenida Tláhuac es una de las vialidades más importantes para los pueblos de la zona suroeste de las delegaciones Tláhuac, Xochimilco y Milpa Alta, pues los conecta con el Periférico, Av. Taxqueña o con los ejes 8 sur Ermita-Iztapalapa y 10 Sur, Carretera a Santa Catarina.



Aproximadamente hace cuatro años los cambios de la avenida se aceleraron como consecuencia de la construcción de la línea 12 del metro, que la llevaron a diferentes tipos de deterioros. En los últimos meses la fisonomía de la avenida se ve más sana. Antes, durante y en la actualidad hay una característica que no resalta a la vista rápida de quien viaja por ella en metro o en otro tipo de transporte. Me refiero a los diferentes asentamientos irregulares de familias de indígenas migrantes que viven en construcciones improvisadas de madera, en por lo menos diez lugares diferentes. Como forma de ramificación estos asentamientos van más allá de la avenida, por ejemplo en el pueblo de San Gregorio Atlapulco en Xochimilco, San Juan Ixtayopan en la delegación Tláhuac o en San Antonio Tecomitl y San Pedro Actopan, en la delegación Milpa Alta, etc. Tanto los asentamientos de la avenida como las pequeñas ramificaciones son ocupados por familias de p'urhépechas, personas que se conocen entre sí (ya sea porque que son amigos o familiares) y que se brindan apoyo para distintas situaciones, por

ejemplo cuidar sus casas cuando una familia tiene que salir, así como apoyo moral, apoyo económico, entre otros.

El primero de esos asentamientos, y el que ahora es el de mayor tamaño y con el mayor número de personas, es el que se ubica entre el metro Tezonco y el metro Olivos de la línea doce, en el pueblo de San Lorenzo Tezonco, delegación Iztapalapa. El asentamiento está compuesto por al menos diez familias, que se dedican a la venta de muebles de madera que ellos mismos construyen en el lugar.

Esquemáticamente, se podría decir que cada familia ocupa un espacio de aproximadamente tres metros por cuatro metros en locales que también fungen como viviendas. En algunas casas se pueden encontrar doubles pisos, que se usan para dormir. Los lugares que no tienen ese doble piso deben distribuir los dormitorios dentro de la planta baja. En la planta baja, la parte trasera a veces se ocupa para lavar ropa y otras veces como baño; más adelante se ubican muebles como comedores, alacenas, camas, sillas o cómodas; ya casi en la salida del espacio de la casa, se usa un pequeño espacio para que las mujeres cocinen, también se usa un espacio amplio que sale a la calle para construir los muebles, lijar y barnizar o pintar. Es decir, esos lugares son viviendas, pero al mismo tiempo son talleres (carpinterías en este caso) y mueblerías. En estos lugares se cocina, se estudia, se convive, se come, se duerme, se trabaja, se venden muebles, todo en el mismo espacio.

Cuando comencé la investigación, al primer espacio al que llegué fue a ese lugar ubicado en San Lorenzo Tezonco. Ahí conocí al señor Manuel<sup>7</sup>, quien, al igual que su familia, aceptó colaborar con la investigación. Sin embargo, ellos no vivían ahí, sino en las orillas de San Antonio Tecomitl. La razón por la que él estaba en ese lugar fue porque tenía que cuidar el local-vivienda de su mamá, quien sí vive ahí, y se encontraba fuera de la ciudad. Había ido a Michoacán para celebrar la boda de una de sus sobrinas. Así que mi primer acercamiento con los participantes, en específico con el señor Manuel y su hijo Miguel fue en ese lugar. Los días que fui a ese lugar, en realidad pocos, me sirvieron para percatarme de las características de los espacios en los que las personas viven, ya descritas arriba. Además de que las personas usan la lengua p'urhépecha para comunicarse en la mayoría de las interacciones que tienen entre ellos, y español con los clientes que van en busca de algún mueble. También puede observar que muchos de ellos son jóvenes, adultos jóvenes y también hay varios niños de edades entre uno y ocho años.

Días más tarde, fui al lugar en donde vivía el señor Manuel y su familia, a Tecomitl. Este pueblo se ubica en la delegación Milpa Alta. La familia con la que realice la investigación en ese entonces vivía en un local, que también era carpintería y mueblería; al mismo tiempo era el espacio donde se dormía, se cocinaba y la familia tenía distintas interacciones. Ahí conocí a la señora Imelda y Sara la hija de los participantes adultos. En el trayecto que va de la avenida

---

<sup>7</sup> Todos los nombres de los participantes son ficticios, para proteger la identidad de los participantes.

Tláhuac hasta Tecomitl y de ahí a San Pedro Actopan se pueden ver viviendas similares, en donde viven familias p'urhépechas. Esos espacios que he localizado tienen estructuras muy similares al primero que describí, además las personas que viven ahí son carpinteros.

Los integrantes de la familia con la que realice la presente investigación está compuesta por cinco personas: un hombre de mediana edad, el señor Manuel, su esposa la señora Imelda, Sara, una joven hija de 12 años; Miguel de 15 años, también hijo y Cecilia, de 17 años, quien ya no vive con sus padres porque se casó, por lo que no es parte de esta investigación. La familia es originaria de Capacuaro que se encuentra entre Uruapán y Paracho, en Michoacán. En esa localidad crecieron tanto los adultos como los jóvenes, pero hace aproximadamente dos años tuvieron que migrar a la Ciudad de México por falta de oportunidades, la señora Imelda refiere específicamente a “que la madera se acabo” y familiares de su esposo le dijeron a él que en la Ciudad de México podría haber más oportunidades.

Cuando llegaron a la Ciudad de México, la persona que les brindó ayuda con vivienda y trabajo fue el hermano del señor Manuel. Mas tarde tuvieron que buscar un espacio propio. El local en donde llegaron a vivir en Tecomitl está retirado del centro del pueblo, además no transita mucha gente, y está en medio de la carretera que conecta a Tetelco, Mixquic y Chalco con otros pueblos, por lo que la familia me comentó en varias ocasiones, y como yo misma lo pude constatar, casi no había venta de muebles. De hecho, la manera en la que lograron



La vivienda en San Pedro Actopan no cuenta con un local, es un terreno que tiene una construcción improvisada, donde viven los participantes hay un pequeño corredor que funge como cocina y comedor, el lugar en donde se llevan las interacciones comunicativas de la familia. Las interacciones con los clientes se llevan a cabo en la parte delantera del terreno, entre la banqueta y la mueblería-taller. En el espacio de San Pedro, lamentablemente no pude estar tanto tiempo como en el primer lugar, porque la investigación debía concluir. Sin embargo, puedo decir, con base en los comentarios de la familia y el tiempo que estuve ahí, que después de la mudanza completa y que se dejara por completo el otro local, ese lugar trajo más beneficios para la familia, sobre todo porque hay mayor cantidad de trabajo, viven cerca de parientes del señor Manuel, Miguel tiene amigos con los que como él dice "andamos por ahí dando vueltas, platicando". En general, la ubicación de este local permitió mayor contacto con los familiares que habitaban en las cercanías y mayores oportunidades de solicitudes de muebles.

Puedo agregar que la escolaridad máxima de la familia es primero de secundaria. Sara, la hija menor, es la única que estudia actualmente. La casa-taller de ambos espacios es un lugar en el que hay uso de escritura y la lectura por diferentes razones. Una de ellas es por el oficio del señor Manuel, que pide que haga anotaciones de las medidas que tomará para hacer un determinado mueble, entre otras; la segunda es que la hija estudia y por la tanto hace sus tareas en el mismo espacio. Otro momento que se hace uso sobre todo de la lectura es cuando llegan a la casa personas, mejor conocidas como testigos de Jehová. La señora Imelda comenta que a ella no le interesa mucho las pláticas o

las lecturas de la Biblia que ellos proponen pero que a su esposo sí, que él es una persona que les dedica tiempo tanto a la lectura en grupo de pasajes bíblicos o a la revista que las personas obsequian como a las pláticas. Dice la señora Imelda que los “testigos de Jehová” que van a la zona de San Lorenzo Tezonco, en donde algunas ocasiones la familia de la investigación pasa bastante tiempo, hablan p'urhépecha y les obsequiaron Biblias en esa misma lengua.

En el siguiente capítulo se describirá cómo fue el acercamiento para obtener los datos de la investigación en el contexto descrito arriba.

### 3. Metodología

En el presente capítulo se describe la metodología bajo la cual se llevó a cabo la investigación. En primera instancia, se justifica la decisión de trabajar con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación del tipo estudio de caso exploratorio. Asimismo se describen las características de los participantes. Más adelante se describen las técnicas de investigación y sus herramientas correspondientes. Por último se muestra el tipo de análisis de datos que se llevó a cabo.

#### 3.1. Enfoque y diseño de la investigación

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus experiencias, sus interacciones, acciones, dentro de un contexto particular. Una característica que vincula a este trabajo con el enfoque descrito es que tanto la investigación que se pretende realizar como el paradigma cualitativo tienen un objetivo en común: analizar el conocimiento de las personas y describir las prácticas que realizan, todo ello con base en la perspectiva subjetiva y en los diferentes conocimientos sociales. Además, se busca explorar y describir las experiencias, así como las acciones vinculadas con la lengua escrita de los participantes, desde el contexto o los contextos en donde se mueven, por medio de un proceso interactivo.

La presente investigación es específicamente un estudio de caso de carácter exploratorio. A pesar de que las prácticas de lengua escrita son un objeto de estudio que se ha investigado de manera amplia no hay acercamientos específicos para los objetivos que plantea esta investigación: las prácticas y el discurso reflexivo sociolingüístico de lengua escrita de migrantes indígenas en la Ciudad de México. Las investigaciones de este tipo permiten acercarnos a situaciones, hechos o fenómenos que son poco explorados o que son desconocidos; también a obtener datos que más tarde sean la base de estudio más profundo, amplios y completos con relación a un contexto en específico, así como para identificar puntos claves o prioritarios en investigaciones futuras o plantear nuevos problemas.

En esta investigación se abordó en pequeña escala el tema descrito en la introducción para obtener una comprensión holística (que permita comparaciones con trabajos similares) y contextual. La investigación está constituida por un escenario específico, que se tomó a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad social que conforma un tema de investigación, descrito en el capítulo anterior. Dos factores más que hace coincidir el tipo de estudio con la investigación son, por un lado, las cuestiones de tiempo, pues dado los requerimientos de la maestría a la que me suscribo, no cuento con la posibilidad de hacer un estudio longitudinal (Van Lier, 2005; Knobel y Lankshear, 1999).

Por otro lado, aunque este trabajo es un estudio de caso, se hizo pertinente hacer un acercamiento con métodos de carácter etnográfico, (Knobel y Lankshear, 1999:135; Novelo, V. (s. f)).

### **3.2. Participantes**

De acuerdo con el planteamiento del problema, el tema de la investigación y los objetivos del estudio, el criterio de selección de los participantes se dio con base en los siguientes elementos de selección: personas que fueran migrantes, indígenas, adultos y/o jóvenes, bilingües, con bajo nivel escolar y residentes de la Ciudad de México. Los participantes que aceptaron participar fueron una mujer de 40 años y dos hombres, un adulto de 37 años, un joven de 15 años. Los tres participantes son originarios del estado de Michoacán, migrantes al Distrito Federal desde hace aproximadamente dos años; hablan p'urhépecha como lengua materna y español como segunda lengua; su máximo nivel escolar es primero de secundaria, pero ninguno de ellos terminó el ciclo escolar. Los tres son miembros de una misma familia, como ya se describió en el capítulo dos con más detalle.

### **3.3. Técnicas utilizadas para la recolección de datos**

En este apartado me parece oportuno recordar tanto las preguntas de investigación como los objetivos.

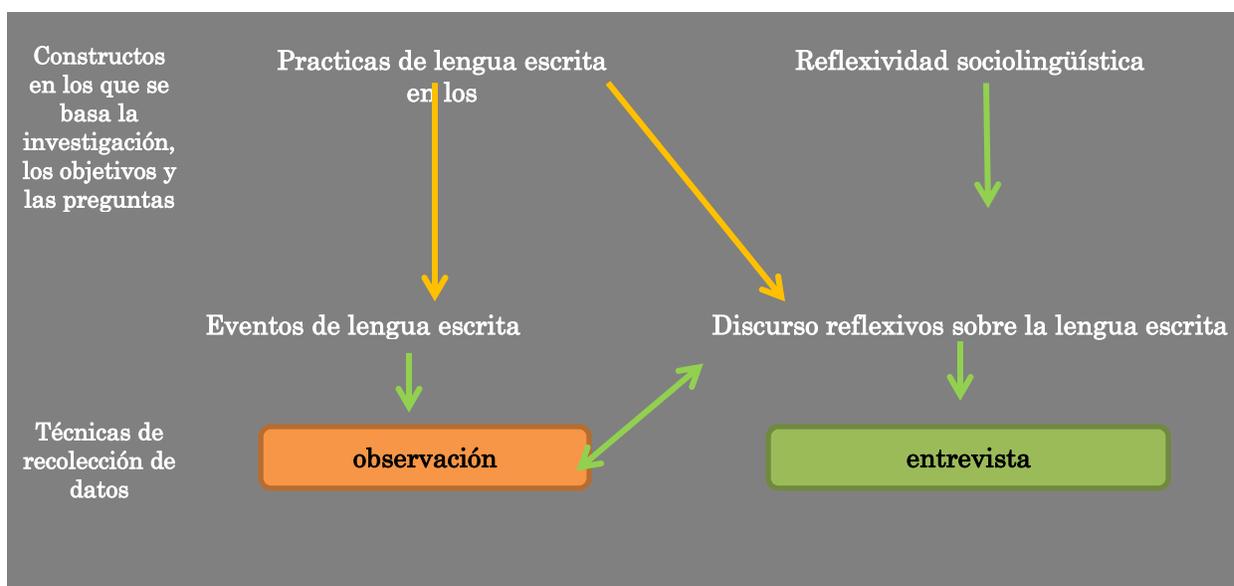
- A. ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita del español que usan tres migrantes bilingües indígenas que residen en la Ciudad de México?
- B. ¿Cuál es la reflexividad sociolingüística sobre la lengua escrita del español de tres indígenas migrantes bilingües de baja escolaridad?

Los **objetivos** de la investigación:

- A. Conocer, describir y analizar las prácticas de lengua escrita del español de tres indígenas migrantes bilingües de escolaridad baja.
- B. Conocer, describir y analizar el discurso reflexivo sobre la lengua escrita del español de tres indígenas migrantes bilingües de escolaridad baja.

Las técnicas elegidas para la recolección de datos fueron la observación y la entrevista. La selección de éstas se basó en los objetivos y las preguntas de investigación, así como en el constructo teórico con el que sustenta la investigación: los Nuevos Estudios de Literacidad, específicamente referentes a los eventos de lengua escrita, prácticas de lengua escrita, y la reflexividad sociolingüística, así como el discurso reflexivo.

A continuación se presenta un cuadro en que se muestra la forma en la que se correspondieron los elementos mencionados arriba.



### **a) Observación**

La primera técnica que se usó fue la observación (Descombe, 2003; Knobel y Lankshear, 2003); esto implicó pasar tiempo con los participantes y tratar de familiarizarse con su variante lingüística. La observación se realizó durante dos meses, de tres a cinco días a la semana, en un horario regular de diez de la mañana a seis de la tarde. La mayoría de las sesiones de observación se realizaron en los espacios multimodales de San Antonio Tecomitl y en San Pedro Actopan. En algunas ocasiones acompañé a los participantes, ya fuera en su camioneta o en transporte público a los locales de San Lorenzo Tezonco o en distintos viajes de su mudanza. Durante el proceso se usaron como herramientas de esta técnica notas de campo y notas de diario. En muchas ocasiones se recolectaron notas de campo que se elaboraban al momento en que estaban ocurriendo los eventos. También se usaron notas de diario, pues durante la convivencia se platicaba de diferentes situaciones, entre ellas aspectos relacionados con la reflexividad sobre la lengua escrita, para elaborar estas notas, se tomaban palabras o frases clave y después se redactaba una síntesis de la o las conversaciones que se habían tenido.

### **b) Entrevista**

Las entrevistas son herramientas valiosas para obtener información sobre opiniones, creencias, valoraciones, experiencias de aprendizaje (Descombe, 2003; Knobel y Lankshear, 1999; Arfuch, 2002; García Landa, 2013) Se usó la entrevista semiestructurada, que es una entrevista preparada de antemano a

partir de una lista de preguntas que es posible formular, pero que permite no restringirse a esas preguntas, ni al orden en que fueron escritas. Las diferentes entrevistas que realicé se basaron en un guión de entrevistas, que fue de lo general a lo particular, de preguntas introductorias a profundas, del pasado al presente.

El guión se elaboró con base en campos estructurantes, “que permi[tieron] trazar un punto de partida y una trayectoria, como un eje conductor para la entrevista, el análisis, y para la escritura del relato [...] sobre los propios hallazgos” (García Landa, 2013, 20). Por lo que para construir el guión de entrevista se pasó tiempo con los participantes (el tiempo de la observación) y se usaron las notas de campo y las notas de diario por medio de la observación.

A continuación se presentan los campos de estructuración del guión de entrevista, así como el guión general de las entrevistas que se realizaron.

### **Campos de estructuración del guión de entrevista**

- A. Los sujetos se poseionan de las prácticas de lengua escrita desde su historia personal de vida.
- B. Los sujetos se poseionan de las prácticas de lengua escrita por un proceso de inserción en el lugar de llegada.
- C. Los sujetos se poseionan de las prácticas de lengua escrita por medio de valoraciones, evaluaciones, actitudes, creencias, entre otros.

## Guión de entrevista

A. Los sujetos se posesionan de las prácticas de lengua escrita desde su historia personal de vida antes de un proceso de migración:

1. Me puede contar sobre el lugar donde nació
2. ¿En ese lugar fue a la escuela? ¿Cuénteme lo que hacía en un día de clases?
3. Recuerda cómo fue que aprendió a leer y a escribir, cuénteme cómo fue.
4. ¿Cuándo era niño(a) que acostumbraba hacer?, Platíqueme, ¿qué actividades hacía?
5. ¿Cuándo era más joven, qué acostumbraba hacer con su familia, con sus amigos?
6. En el lugar en el que antes vivía, ¿cuándo necesitaba leer o escribir?

B. Los sujetos se posesionan de las prácticas de lengua escrita por un proceso de inserción laboral en el lugar de llegada:

7. ¿Cómo fue que decidió venir a la Ciudad de México?
8. Me puede platicar ¿cómo fue llegar a este lugar, qué sintió, alguien lo apoyó en algo?
9. ¿A qué se dedica actualmente?
10. Por ejemplo, ¿qué actividades realiza en un día normal?, platíqueme.
11. En su vida diaria, ¿en qué ocasiones necesita anotar o escribir algo?, ¿dónde lo escribe?
12. ¿Ha necesitado que alguien le ayude a escribir, por ejemplo si no recuerda o no sabe cómo se escribe una palabra?
13. En sus actividades, ¿en qué ocasiones necesita leer?, ¿qué necesita leer?,
14. ¿Qué lee cuando no está trabajando?, ¿alguien lo acompaña o lo hace sólo?

C. Los sujetos se posesionan de las prácticas de lengua escrita por medio de valoraciones, evaluaciones, actitudes y creencias:

15. ¿Qué piensa de la gente que saber leer y escribir?

16. ¿Qué piensa de las personas que no saben leer o escribir?
17. ¿Le gusta que sus hijos sigan aprendiendo a leer y a escribir?, ¿por qué?
18. ¿Qué es leer y escribir?
19. ¿Sabe leer y escribir?

Con el guión de la entrevista se buscó trazar una camino para que los entrevistados transitaran por algunas zonas de su historia de vida, por ejemplo la escuela, la cotidianidad en la niñez y la juventud, la migración, las experiencias con la lengua escrita antes y después de la migración, la forma cómo los participantes han construido las prácticas de lengua escrita (literacidad), tratando de entrelazar esos puntos con las significaciones que le dan los participantes a la lengua escrita.

### **3. 4. Análisis de datos**

El análisis de datos se desarrolló en tres etapas. En la primera de ellas se reunieron todas las notas de campo, las notas de diario y las transcripciones de las entrevistas, después de esta actividad se transcribieron en un cuadro, para su mejor manejo. Después se imprimieron y se leyeron los datos varias veces, todo esto con la finalidad de encontrar pistas de temas a desarrollar, conceptos o proposiciones. También se revisaron temas de conversación, vocabulario y actividades recurrentes descritas en los datos. Ese primer acercamiento permitió encontrar pistas para delinear algunos temas que se vinculaban con el marco teórico, por ejemplo, relacionado con los NEL, se clasificaron las nociones de acceso y disponibilidad, espacio generador y contexto.

Respecto a la reflexividad sociolingüística se encontraron pistas en las entrevistas vinculadas con la relación cotidiana entre uso de la lengua escrita y el discurso reflexivo. En el discurso reflexivo, en contextualización comunicativa se descubrieron calificaciones y creencias, así como valoraciones y evaluaciones. Se hizo una segunda revisión, por lo que se compararon los enunciados y acciones para verificar si los patrones de coincidencia eran tales. Ese segundo acercamiento, permitió, al mismo tiempo de verificar, encontrar nuevas líneas o temas nuevos.

La segunda fase fue la de codificación de datos. Se reunieron todos los datos que se referían a un tema o a un concepto teórico. Más adelante se desarrollaron categorías de codificación, es decir se elaboró una lista de todos los temas o conceptos que se encontraron. A continuación se presentan las diferentes listas agrupadas de acuerdo a los temas y a los hallazgos. Relacionados con los NEL (con base en las herramientas de observación):

- Contexto y espacio generador:
  - ☞ Trabajo
  - ☞ Migración
  - ☞ Religión
  - ☞ Familia
- Uso de la lengua escrita en diferentes contextos:
  - ☞ Escritura notas de remisión
  - ☞ Lectura del periódico
  - ☞ Lectura de la biblia
  - ☞ Escritura de material de construcción de muebles
  - ☞ Lectura de letreros para ubicación espacial y movilidad
- Integración de la escritura y la lectura en
  - ☞ Programas sociales, trámites de becas estudiantiles
  - ☞ Inscripción a la escuela, firma de boletas, permiso
  - ☞ Aspectos relacionados con el uso de la computadora
- Acceso y disponibilidad

Para la revisión de la reflexividad sociolingüística se tomó de la división que establece Muñoz (2010: 155) de las actividades (descritas en el capítulo dos, página 36), específicamente la relación cotidiana entre usos lingüísticos y discurso reflexivo. Como base para hacer la división se usó el modelo arquetipo de discursos reflexivos que propone Muñoz (2010). A continuación se muestra una tabla en donde se dividen las actividades comunicativas cotidianas en dos tipos de discurso: expositivo y el explicativo, y las condiciones en que se producen, que pueden ser contextualización y descontextualización comunicativa.

		<b>Actividades comunicativas cotidianas</b>	
		<b>Discurso expositivo</b>	<b>Discurso explicativo argumentaciones</b>
<b>Condiciones de producción del discurso reflexivo</b>	<b>Contextualización comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Calificaciones</li> <li>-Tematizaciones</li> <li>-Selecciones cognitivas y valorativas</li> <li>-Creencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relato autobiográfico</li> <li>-Explicaciones en entrevistas</li> </ul>
	<b>Descontextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proposiciones y relatos sobre origen, normas lingüísticas, convivencia intercultural, políticas de ayuda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Narración de experiencias discriminatorias</li> <li>Narraciones sobre prácticas de lengua escrita</li> </ul>

Modelo de arquetipos de discursos reflexivos, (Adaptado de Muñoz, 2010: 155)

Entonces, a partir de este modelo se puede decir que las condiciones de la producción del discurso reflexivo de los participantes de la investigación se

consiguieron a través de una contextualización comunicativa mediada por una actividad: explicaciones en entrevistas (marcado en verde en el cuadro de arriba). Es importante señalar esto, porque significa que el discurso reflexivo de los hablantes está guiado por el investigador, pues él tiene una relación directa “en la selección del contenido y en la organización discursiva de la intención” (Muñoz, 2010: 305), acorde con los objetivos de su estudio. Dentro del marco de la reflexividad sociolingüística este tipo de técnica de obtención de datos, a pesar de que puede contribuir a elicitar información específica, al mismo tiempo no deja en claro la forma cómo los sujetos acceden a la actividad mental en torno a un tema<sup>8</sup>.

Es decir:

La entrevista –dicho de otro modo– demuestra que una de las dimensiones más potentes de las representaciones sobre la intercomunicación y las lenguas minoritarias son los discursos públicos, los discursos de los colectivos que circulan en todos los ámbitos de las relaciones sociales, en la condición de cogniciones y reflexiones aceptables, cuando no estereotipadas. En ese sentido, la entrevista bien podría considerarse como una técnica de elicitación que tiende hacer posible el acceso a la zona colectiva del pensamiento reflexivo de los hablantes (Muñoz, 2010:305).

Como el mismo Muñoz señala, aunque suene como un factor negativo la implementación de esta técnica por estar mediada y estructurada por el investigador, no lo es, porque la dirección que el investigador da a la reflexividad sociolingüística de los hablantes puede hacer posible la construcción de parámetros comparativos, con otras investigaciones, por ejemplo. Además, es

---

<sup>8</sup> Aunque el autor hace hincapié en la entrevista actitudinal, se toman clave como los puntos coincidentes: elicitación de información dirigida por parte del investigador, ya que en este trabajo se optó por una entrevista semiestructurada.

igual de importante señalar que a partir de la guía que proponga el investigador también pueden surgir reflexiones propias de los participantes entorno a los temas que se traten en las entrevistas.

Ahora bien, como ya se mencionó, la estructuración de las preguntas de ese elemento se construyó con base en el discurso reflexivo de los participantes obtenido por medio de narraciones, comentarios, frases, que los participantes compartieron durante el tiempo en que realicé la observación, y que se vaciaron en notas de diario. De acuerdo con el marco de la reflexividad sociolingüística, las condiciones de obtención de este discurso reflexivo son la descontextualización (marcado en naranja en el cuadro de arriba); también se tomaron en cuenta como apoyo en la presentación y discusión de los datos, pues permiten complementar y ser complementadas con la entrevista.

A continuación se presentan los distintos temas o tópicos que se logró localizar durante la observación y sobre todo en las entrevistas:

#### Concepciones sobre la legua escrita

- ☞ No sé escribir
- ☞ Se escribe más o menos así
- ☞ Escribo feo
- ☞ Sé leer poquito
- ☞ Significaciones establecidas del uso de la lengua escrita
- ☞ La lengua escrita después de la migración
- ☞ Aprendizaje de la lengua escrita
- ☞ Resignificaciones de la escritura después de un proceso de migración
- ☞ Emociones entorno a la lengua escrita

Hasta aquí se ha expuesto la metodología usada para la obtención, recolección y análisis de datos. En el siguiente capítulo se presentan los datos que se localizaron durante el trabajo de campo, así como la discusión que se construyó en torno a ellos y al marco teórico seleccionado.

## 4. Presentación y discusión de los datos

En el presente capítulo se desarrolla la discusión de los resultados con base en los principales hallazgos de la investigación, así como con apoyo del marco teórico descrito en el capítulo dos. En la primera parte se habla de los resultados que se encontraron por medio de la observación, por lo que se trabaja con las notas de campo y las notas de diario. La intención de esta parte es describir los aspectos observables de las prácticas de lengua escrita<sup>9</sup>, me refiero a los eventos de lengua escrita; por tal motivo se trabajó con categorías como espacio generador, acceso y disponibilidad. En la segunda parte se habla de los elementos de las prácticas de lengua escrita relacionados con las creencias, las actitudes y valoraciones que se encuentran intrínsecas en las prácticas de lengua escrita; razón por la cual se trabaja con las entrevistas, así como con algunas narraciones y otros discursos reflexivos de los participantes para la revisión de las categorías mencionadas en el capítulo anterior.

### 4.1. ¿Dónde y cuándo se usa la lengua escrita?

En un primer acercamiento, intenté separar las categorías de los Nuevos Estudios de Literacidad con las que iba a trabajar, pero mientras iba desarrollando el

---

<sup>9</sup> Las prácticas de lengua escrita se conforman por dos aspectos: uno observable (qué se hace con la lectura y la escritura) y otro no observable (qué se piensa de la lengua escrita, cómo influye eso que se piensa de la lengua escrita en el desarrollo, el aprendizaje, la apropiación de la lengua escrita, etc), basado en valoraciones, actitudes, sentimientos y relaciones sociales.

proceso, noté que era complicado hacerlo, pues son elementos que conforman un mismo “telar” o andamiaje. Es decir son un conjunto de elementos que dependen uno de otro y a la vez son parte de un todo: un evento de lengua escrita se desarrolla dentro de un *espacio generador*; al mismo tiempo, dentro de este espacio se pueden dar diferentes situaciones que permiten el acceso, la disponibilidad y/o la apropiación de la lengua escrita. Por lo anterior, la decisión que tomé fue que a partir de los diferentes *espacios generadores* que se ubicaron en la investigación se ordenaría la narración de los hallazgos, porque son estos espacios los que desencadenan las demás circunstancias.

#### **4.1.1 Espacios generadores: uso y aprendizaje de la lengua escrita**

Para comenzar me gustaría recordar que un elemento bajo el cual se articula el constructo teórico de los NEL es la noción de contexto. Éste no sólo se refiere exclusivamente al espacio físico en donde se desarrolla la escritura o donde se puede dar la lectura, sino que también incluye espacios sociales. Dentro del contexto, se encuentra lo que Kalman (2004) denomina *espacio generador*, que es un término que se refiere al espacio físico-social que es capaz de hacer emerger la participación de las personas en situaciones de escritura y lectura. Un *espacio generador* permite clasificar las diferentes situaciones de lectura y escritura, así como los diferentes tipos de participación en la lengua escrita: individual e interpersonal o colectiva. Dentro de cada uno de ellos ocurren diferentes eventos de lengua escrita. A continuación se presentan los ejemplos de *espacios*

*generadores* que se han detectado con la observación en la investigación: trabajo, programas sociales, familia y religión.

### **a) Trabajo**

Durante el tiempo que estuve con los participantes de la investigación, puede observar que existen diferentes espacios que animan el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, que a su vez, son necesarios para la participación social. Uno de ellos, el más constante y por ello el más visible es el del trabajo.

Como ya se ha descrito anteriormente, la familia que participa en esta investigación obtiene la mayor parte de sustento económico por medio de la elaboración de muebles de madera. En su vivienda hay una carpintería, y al mismo tiempo una mueblería, en donde ocurren diferentes eventos de lengua escrita, entre ellos se puede encontrar, la venta de muebles, cotización de precios, elaboración de diseño de muebles, listas de materiales, lista de pendientes, entre otros. Algunos de estos eventos de lengua escrita se llevan a cabo en el contexto del intercambio comercial: la venta y compra de muebles que elabora el señor Manuel.

La mayoría de las veces en que un mueble se vende, el participante hace uso de la lengua escrita, pues debe anotar en un recibo (o notas de remisión) algunos datos personales del cliente como su nombre, teléfono y dirección, así como los detalles del mueble que se le solicita. Además, el señor Manuel debe escribir sus datos (teléfono y nombre) en las notas, porque las que tiene no son de su mueblería, sino de la de sus hermanos y su mamá: son notas prestadas. Los

familiares del señor Manuel le recomendaron que cuando hiciera una venta anotará los datos del comprador. Es interesante resaltar que aunque no se haga un uso "canónico<sup>10</sup>" de las notas, pues no son notas del lugar en donde se desarrolla el intercambio, o el llenado de ella no es exacto, sí se hace un uso funcional, pues éstas son representación de un acuerdo comercial, así como también permiten llevar a cabo la contabilidad de la mueblería. El uso de este sistema de notas en la mueblería muestra la conciencia del participante de la importancia de la lengua escrita en venta-compra, que se ha establecido en la sociedad, y que le fue transmitido a través de su familia.

A continuación se ofrece un ejemplo de cómo se desarrolla uno de los intercambios comerciales, enfocado en la lengua escrita, que tiene el señor Manuel durante su trabajo:

[...] mientras el señor Manuel ofrece alternativas de medidas reales y cuando el cliente acepta las anota en un trozo de papel, y al mismo tiempo el cliente anota medidas en cuaderno que lleva. Cuando llegan a un acuerdo con el precio el señor Manuel le pide a Miguel que traiga las notas, le pide al cliente que se siente y él se sienta, empieza a escribir la nota y como el cliente tiene abierto el cuaderno de las medidas, copia algunos detalles de ahí en la nota. El señor Manuel sabe cómo colocar los precios, pero titubea cuando se trata de poner la cantidad y el concepto. Repite dos veces el dinero que el cliente dio a cuenta en donde dice concepto y en donde dice precio. Como la nota no es de su local anota su nombre. También hubo dudas cuando escuchó el nombre del cliente, se quedó pensando un poco; sin embargo éste le ayudó y dijo le falta la letra "a", y el señor Manuel le mostró la nota y le dice "más o menos así". Al final, revisa una vez más y en la copia para el cliente anota su número.

---

<sup>10</sup> Es decir que el llenado de datos sea adecuado y que se localice en los rubros destinados para cada uno de ellos, por ejemplo donde dice cliente, precio unitario o total, se pongan los elementos correspondientes, ya sea nombre o cantidades.

En este ejemplo se puede entender, en una primera lectura, que el señor Manuel considera más confiable las anotaciones del cliente por lo que opta por copiar. Sin embargo, si lo miramos desde el ángulo de la participación social y el de intercambio de aprendizajes, este evento se puede entender como una retroalimentación. El cliente no tenía noción de las medidas reales o no tenía una conceptualización real del librero, pero el participante sí. Por otro lado, el señor Manuel no se sentía seguro de sus anotaciones y optó por tomar en cuenta las del cliente; al mismo tiempo aprendía la forma cómo se escribe una palabra o varias y también confirmaba lo que ya sabía. Esto se puede ver en la parte en la que el señor Manuel no sabe cómo completar el nombre del cliente, pero al obtener ayuda sí lo logra. Las confirmaciones del cliente al señor Manuel animan al aprendizaje y al desarrollo de la lengua escrita, necesarias para su participación social en su espacio de trabajo.

Aunque en este evento de lengua escrita hay un aprendizaje, no en todos los casos de intercambio comercial sucede, pues no todos los clientes son participantes activos o no con todos los clientes el señor Manuel siente afinidad o empatía. Muchos de los compradores, y otros que no son compradores, se limitan a dictar sus datos. Por ejemplo:

El evento se desarrolló entre el señor Manuel y un cliente potencial. Un señor llegó al taller preguntando cuánto le costaba una cajonera. El señor Manuel le preguntó de qué tamaño y si la quería pintada o barnizada. El hombre respondió que la quería más o menos grande (hizo gestos con la mano para trazar en el espacio), que estuviera barnizada, no pintada. El señor M le pidió a su esposa que le acercará el cuaderno de notas, lo hojeo un rato, se detuvo en dos o tres páginas y después le dio un precio tentativo. El hombre preguntó qué en cuanto tiempo la tendría terminada,

le dieron una fecha y dijo que regresaba después. El señor M ofreció darle su número de celular para que, si lo deseaba, no fuera hasta allá e hiciera el encargo por teléfono. El cliente potencial dijo que sí. El señor M le dijo a Miguel que le diera el número, Miguel sacó su celular y le dictó al hombre un teléfono, pero se percató que no llevaba como anotarlo, por lo que le ofreció un trozo de papel y un lápiz. El número de teléfono fue anotado.

En el evento anterior, aunque hubo distintos momentos en los que la lengua escrita estuvo presente, no hubo intercambios de ella entre el vendedor y el comprador, de hecho, hasta el señor Manuel no fue quien anotó el número telefónico, le solicitó a su hijo que llevará a cabo dicha tarea, es decir se da un distanciamiento personal que no permite la participación del señor Manuel con el cliente por medio de la lengua escrita.

Por otro lado, con el ejemplo anterior, me parece importante resaltar la función del cuaderno de notas. En él se escriben medidas, materiales, o de trabajos pendientes o acabados; al igual que las notas de remisión. Esta herramienta es de suma importancia, porque alrededor de ella se dan conversaciones, se hacen tratos y se llega a acuerdos. El cuaderno, por ejemplo, es un elemento que permite al participante hacer comparaciones con trabajos anteriores; ofrece una guía real o tentativa de los precios que puede usar (de acuerdo a la cantidad de madera, de las herramientas y mano de obra); también da la seguridad y la certeza de que los precios que se fijen son justos, de que no todo lo que hace es por medio del cálculo o del tanteo. Es decir, el participante otorga a la lengua escrita poder para fijar precios; también poder al tener la posibilidad de basar su trabajo en un sustento escrito. Para el señor Manuel, la lengua escrita, no sólo es una herramienta de aprendizaje o funcional, sino

también es una herramienta social en los intercambios comerciales, útil para el desarrollo de su trabajo y de su economía.

Otro evento de lengua escrita que se desarrolla en el trabajo es “la preparación de encargos de un mueble” (por llamarlo de una manera). Es decir, después de que al señor Manuel se le encomienda elaborar un mueble, que se han fijado precios y se aceptó su elaboración, él y su hijo tienen que verificar cuáles serán las medidas, así como tener a la mano el material necesario para hacerlo. A continuación se ofrece un ejemplo de uno de este tipo de intercambios durante el trabajo:

El señor Manuel necesitaba elaborar un encargo que le habían solicitado: una mesa, por este motivo le pidió a Miguel que sacara el cuaderno (una libreta pequeña de notas en donde se escriben los pedidos, números telefónicos, material que hace falta, cuentas, etc.) para saber cuáles eran las medidas. Miguel dictó de una de las hojas del cuaderno las medidas y el señor Manuel tomó nota de manera mental, con una cinta métrica (flexómetro) la extendió para señalar unos puntos en una tabla de madera, y así sucesivamente con otras tres más. Después le pidió a Miguel que escribiera cosas referentes a material que necesitaban (clavos de una medida específica). Mientras, Miguel anotaba (tardó un poco de tiempo, no pude acercarme a ver si sólo había anotado lo que le habían dicho o algo más, pero parecía que le costaba un poco de trabajo aterrizar algunas ideas.) Al mismo tiempo que esto ocurría el señor Manuel buscó otros dos trozos de madera y los cortó a la mitad [...]. No hubo más escritura en ese evento.

Este ejemplo deja ver el tipo de interacciones que ocurren en el lugar de trabajo entre padre e hijo; interacciones que se han vuelto rutinas, que implican el conocimiento de la lengua escrita para desarrollar otras actividades: la

verificación de los pedidos, la construcción de un mueble o la revisión de pendientes.

La participación de las mujeres en la carpintería-mueblería no es escasa como colaboradoras, pero sí en lo que se refiere al manejo de la lengua escrita. La señora Imelda no participa en los intercambios comerciales; en los eventos que observé en ningún momento ellas dieron precios o llenaron una nota, etc. Esto no quiere decir que ellas no participaran en el trabajo de la carpintería, por ejemplo deben lijar o pegar trozos de madera.

#### **b) Programas sociales**

Otro ejemplo de espacio, más cercano para la señora Imelda que para otros miembros de la familia, es el de la participación para tramitar y obtener beneficios a través de diferentes programas sociales, por ejemplo Oportunidades. Esta práctica para obtener apoyo económico la usó en Michoacán, allá también obtuvo ayuda, además del medio ya mencionado, a través de “La estancia de la mujer”. Debido a esto ella comentó que aprendió a hacer varios trámites o “movimientos” (como ella los denomina), por ejemplo llenar una solicitud y reconocer documentos necesarios e indispensables: CURP, actas de nacimiento de sus hijos, de su esposo y de ella, comprobante de domicilio, etc. En todas estas acciones la lengua escrita es un eje importante, por el cual la señora Imelda ha logrado moverse de manera satisfactoria para resolver sus propias demandas. Por medio de su participación en los eventos mencionados, ella ha logrado integrar nuevos conocimientos de los usos de la lengua escrita, por ejemplo, los pasos a

seguir para abrir una cuenta bancaria, así como también la experiencia para poder ayudar y explicar a otras personas lo que necesiten, a sus familiares, amigos o conocidos, a continuación se muestra un ejemplo de esto.

Después de migrar a la Ciudad de México, la señora Imelda perdió el apoyo económico, y de hecho una de las preocupaciones constantes, que pude observar mientras estuve haciendo el trabajo de campo, fue el interés por recuperar dicho apoyo del programa Oportunidades. Después de un tiempo obtuvo un contacto con personas que le podían ayudar a reintegrarse al programa social. Cuando me comentó que ya sabía dónde estaban las oficinas, le pregunte que sí acá (Ciudad de México) debía hacer todos los trámites otra vez, contestó que no, que ella sólo tenía que dar su nombre y con eso la buscaban (en la computadora) aparecía y la daban de alta. En esa misma plática, mencionó también la importancia de saber abrir una cuenta bancaria, pues debe abrir otra. Pues, ella dice que si el dinero no se guarda en el banco, se puede acabar, es decir que es importante saber ahorrar. Razón por la cual le molesta que su suegra no sepa abrir una cuenta, ni sepa buscar apoyos de algún problema público. Le dije que tal vez era porque no sabía escribir o no sabía cómo hacer movimientos, a lo que ella respondió, que sí sabía, pero de nada le servía, pues era una “persona cerrada”, que ella le había ofrecido acompañarla y explicarle todo, apoyarla con los “papeles” pero nada, no quería ir.

El conocimiento que obtuvo después de aprender a realizar los trámites los sigue usando después de migrar, y también busca ampliarlo, pues logró tramitar una beca para su hija, pues tiene un promedio alto en la escuela.

La señora Imelda me preguntó que sí sabía sobre algún beneficio que su hija pudiera obtener, porque lleva un buen promedio en la secundaria, porque otras personas le comentaron que eso podía pasar. Le comenté que sí, que había becas, que debía preguntar en la dirección de la escuela. Después de un tiempo, así lo hizo. Tuvo que ir con la trabajadora social de la secundaria, platicar sobre su situación económica con ella, no fue sola, la acompañó su antigua casera, que es su amiga. La trabajadora le dijo que era necesario que llenara una solicitud para que se pudiera tramitar la beca de la joven. No lo hizo en ese lugar, pues tenía tiempo para hacer el trámite. La señora Imelda tuvo que pedir ayuda a su antigua casera para el

llenado de ésta. Antes de que el llenado se llevara a cabo, la señora Imelda preguntó qué "papeles necesitaba juntar". La casera le comentó que necesitaba, CURP, boleta de primero de secundaria, un comprobante de domicilio, entre otros.

La señora Imelda supo que necesitaba documentos oficiales para el llenado de la solicitud; además, también le solicitó a la persona que le ayudó que si podía prestarle su comprobante de domicilio, pues no tiene del lugar en donde están ahora (San Pedro Actopan). Es decir, ella reconoce la importancia de los documentos legales para el beneficio propio y de su familia, así como que una solicitud debe elaborarse con cuidado para ser tomada en cuenta. En esta circunstancia, la forma como la señora Imelda participó en estos procesos fue por medio de la oralidad. Por medio de la versión hablada de la situación y del texto que otra persona le ofreció como una forma para acceder a la lengua escrita<sup>11</sup>. La señora Imelda ha obtenido experiencia para reconocer los pasos necesarios para elaborar tramites con los que está familiarizada; sin embargo, es importante resaltar que respecto al llenado de documentos oficiales ella necesita ayuda para escribir, pues considera, como ella lo ha señalado en la entrevista que le realicé y en comentarios, que no sabe cómo hacerlo, que no sabe cómo se completan las palabras, o que escribe feo, que ya se le olvidó como escribir, o que no sabe leer. Es decir, la señora Imelda domina y conoce las funciones sociales de la lengua escrita, pero no se siente segura de sus conocimientos relacionados con los aspectos básicos de la escritura.

---

<sup>11</sup> Este tipo de prácticas están documentadas por Kalman (2004) y Lorenzatti (2007).

Un punto importante a señalar es que los conocimientos que obtuvo sobre las funciones y las implicaciones de la lengua escrita, los consiguió gracias a su historia de vida, a las interacciones que ha hecho durante ella, entorno a las situaciones descritas, como la obtención de beneficios por medio de programas sociales, a las necesidades de vida. Esto es importante señalarlo porque permite ver una de las aristas de las prácticas de lengua escrita: aprender a leer y a escribir, saber leer y escribir es también adquirir y apropiarse de los conocimientos socioculturales de cada discurso y cada práctica en la que estas actividades se sitúan.

### **c) La familia: el caso de Sara**

Una de las personas que hace que el mundo de la escritura esté en permanente cercanía con los demás participantes es su hija menor de los participantes, Sara, quien estudia segundo de secundaria. Es una joven que está muy interesada en la escuela. En pláticas que he tenido con sus padres me han comentado que ella siempre les insiste en que necesita materiales para la escuela, que necesita hacer tareas en la computadora. De hecho, en algunas ocasiones pude ver cómo el padre de Sara, el señor Manuel, la señora Imelda y a veces Miguel, la acompañan a buscar información en Internet, y pasan con ella entre una o dos horas. Razón por la cual, entre otras, están familiarizados con términos como imprimir la tarea, buscar en la computadora, leer en la pantalla, escribir en la computadora.

Otra forma en que las actividades escolares de Sara involucran a sus padres en el mundo de la lengua escrita es cuando realiza tareas, pues ocupa

espacios, en donde ella tiene que leer y escribir. Sus padres respetan esos espacios aunque no siempre los tiempos que se necesitan para completar las tareas, pues muchas veces se le pide a Sara que ayude en el trabajo de casa o del taller. Sin embargo, ellos mencionan que sí es prioridad para ellos que su hija termine la secundaria y continúe estudiando. En su casa por ejemplo, en Tecomitl, Sara usaba mesas que estaban en exhibición para la venta para realizar la tarea, al lado de esas mesas su padre y su hermano estaban trabajando, en algunas ocasiones ella respondía dudas de su hermano sobre cómo escribir alguna palabra. Ella también era la encargada, por parte de su papá, de escribir en un pizarrón que se tenía en ese local la lista de pendientes por hacer, así como de escribir los nombres de los deudores. En estas ocasiones Sara interactúa como mediadora entre la lengua escrita y sus familiares, sobre todo en ese tipo de tareas. Se confía en ella porque su nivel escolar es más alto que el de sus padres y de su hermano, así como porque su aprendizaje es reciente.

La relación de Sara con la lengua escrita y con la escolaridad, permite a sus padres y a su hermano tener vínculos, oportunidades y otras formas de participación con la lengua escrita. En ese sentido, la literacidad no es estática; es un proceso que se modifica desde diferentes lados y en diferentes grados. En esta familia, a partir de la mirada de Sara y de la importancia que ella le da a la lengua escrita, a la escuela, y a aprender, se corresponde con interés, y con otorgar tiempo y esfuerzo para que las metas de ella se logren. Es un apoyo mutuo, los conocimientos de Sara construyen los de su familia.

Además de lo descrito arriba, también se puede decir que las prácticas de lengua escritas se reconfiguran o transforman a partir de las diferentes interacciones sociales y valoraciones que se le da a esas prácticas. En el caso de esta familia, una tarea escolar de uno de sus miembros permite que todos se relacionen con el uso y aprendizaje de aspectos relacionados no con el uso manual de la computadora, pero sí con el aprendizaje social de su importancia en la vida de las personas que acuden a la escuela.

#### **d) La religión**

Un espacio generador de oportunidades para leer o escribir es la religión. Como se comentó en el capítulo donde se describe el contexto de la investigación, el lugar en donde viven los participantes es un espacio híbrido en donde no se encuentran delimitados de manera explícita los espacios que ocupan la casa, la carpintería y la mueblería, además la vivienda es un espacio abierto y que se sitúa cerca de la calle. En México hay un grupo religioso conocido como testigos de Jehová, quienes son personas de diferentes comunidades, barrios o colonias que regularmente pasan a tocar a las casas de sus vecinos o a veces recorren distancias más largas. La misión de las personas es difundir su religión por medio de pláticas sobre la *Biblia* y la difusión de folletos y revistas (*La Atalaya* y *Despertad*) que ellos obsequian. En el caso de la familia participante, para ese grupo de personas es relativamente fácil acceder a la vivienda, pues no hay puertas. Al señor Manuel le agrada platicar con los testigos de Jehová, y por el interés que él muestra tiene sesiones de lectura de los textos mencionadas antes.

Ese día dos personas llegan entre las 11 y 12 del día, se sientan en un espacio del taller que está cerca de la cocina. El señor Manuel se acerca, se saludan, y platican sobre sus actividades de la semana. Más tarde se hace una lectura en conjunto de un pasaje bíblico, se comenta y se hacen reflexiones de su significado. También se hacen comentarios de uno o varios de los artículos de las revistas mencionadas, y se sigue la misma dinámica.

La señora Imelda y sus hijos, en el tiempo que estuve haciendo la observación, no participaba frecuentemente como sí lo hacia su esposo. Ella me comentó que no le gustan las visitas de los testigos, pero que le parece bien que su esposo lo disfrute. Es decir, esta actividad es de carácter voluntario, ninguno de los miembros de la familia está obligado a participar; si el padre de familia lo hace es porque le gusta realizar dicha actividad. Así, se pude señalar que el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita, como señala Kalman (2004) se da en las actividades valoradas, sean estas de recreación o no.

#### **4.1.2. Situaciones ligadas a los espacios generadores**

Hasta ahora se han visto diferentes *espacios generadores*, dentro de ellos hay distintos eventos de lengua escrita, por ejemplo la venta de un mueble, el tramite de una beca, la ayuda con una tarea, etc. En los *espacios generadores*, se ha comentado que algunas actividades motivan al aprendizaje, en otros la lengua escrita es necesaria para que la participación sea posible, otro son más laxos, es decir depende la participación voluntaria del participante. En los distintos

espacios localicé tres tipos de situaciones, que pueden clasificarse como de aprendizaje, demandantes y laxas<sup>12</sup>.

En una clasificación similar, Kalman (2004) señala a las tres situaciones descritas en tres tipos: de andamiaje, demandantes y voluntarias, respectivamente. En las situaciones demandantes, señala la autora, el conocimiento de la lengua escrita es necesario para participar en ellos, un ejemplo claro relacionado con los participantes de esta investigación se encuentra en los espacios generadores de programas sociales y del trabajo.

Las situaciones que la autora clasifica como de andamiaje son aquellas que permiten la oportunidad de aprendizaje de la lectura y la escritura, son situaciones en los que se necesita la colaboración de alguien más, en ellos está presente alguna mediación, como ejemplos se encuentran, en algunas ocasiones, el trabajo, la familia y la religión. Por último, las situaciones voluntarias se refieren a aquellas donde los participantes eligen leer o escribir libremente, de manera individual o colectiva, es decir de forma recreativa. He encontrado, por ejemplo, además del espacio de la religión, que los participantes, el señor Manuel y la señora Imelda leen juntos el periódico.

Como señala Kalman (2004) es importante aclarar que estas situaciones, al igual que los *espacios generadores*, no son estáticas, sino dinámicas; una situación de lengua escrita puede ser de determinada manera, por ejemplo demandante, en el trabajo y termina siendo de andamiaje; como en el ejemplo expuesto arriba,

---

<sup>12</sup> Aunque en el trabajo de análisis de datos llegué a esta clasificación, tengo que decir que no es nueva, antes Judith Kalman (2004) ya había hecho una clasificación con las mismas características.

donde el señor Manuel tiene que escribir el nombre de su cliente, pero no está seguro de cómo se hace, por lo que pregunta “más o menos así”, y el cliente ayuda. Existen diferentes posibilidades y las situaciones se intercalan entre ellas en un solo evento, o que con el paso del tiempo se transforman.

#### **4.1.3. Disponibilidad y acceso**

En los apartados anteriores se ha hablado de los diferentes eventos de lengua escrita de los *espacios generadores* y de las situaciones que se despliegan de estos dos elementos. A continuación se hablará de dos categorías que son importantes, sobre todo, como señala Kalman (2004), cuando se relacionan con políticas públicas en la enseñanza de la lengua escrita: disponibilidad y acceso. La primera de ella se refiere a los materiales tangibles, cercanos y presentes en la vida de las personas. Es decir, se relaciona con la presencia física de recursos de lectura y escritura, así como los medios necesarios para que puedan llegar a diferentes lugares (biblioteca, puesto de publicaciones). Los participantes tienen disponibilidad de materiales como las notas, los cuadernos para hacer anotaciones referentes al trabajo, también los libros de la secundaria que ocupa la hija menor, los libros que le piden como lecturas extras, el periódico, los textos religiosos, los letreros de la calle, entre otros.

Por otro lado, acceso se vincula con el uso de los recursos disponibles, “situaciones en las que el sujeto se posiciona *vis as vis* con otros lectores y escritores; así como las oportunidades y modalidades para aprender a leer y a escribir” (Kalman, 2004: 26). El acceso se logra mediante la interacción con otros

lectores, escritores y con los textos, además del contexto. Esto permite, elaborar preguntas como las siguientes, ¿cómo se entra al mundo de la lengua escrita en la cotidianidad?, ¿cuáles son los elementos que motivan a recurrir a ella en la vida cotidiana? Estas preguntas pueden dar pautas a la elaboración de planes de trabajo del desarrollo de lengua escrita, focalizados no sólo en problemas, sino también en aspectos positivos y de importancia en la realidad de las personas.

En un plan de trabajo, con lo grupos afines a esta familia (mencionados en el capítulo 2 de esta investigación) se podría recurrir a los **materiales** disponibles y a las **situaciones** (como formas de acceso) mencionadas arriba como detonadores de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, en el mismo contexto donde se dan. En el caso de los participantes de esta investigación, hasta ahora con esta herramienta se pudieron localizar tres formas generales de acceder a lengua escrita. Entre ellas:

- ☞ Lengua escrita relacionada con el trabajo.
- ☞ Búsqueda de oportunidades en programas sociales, becas, etc.
- ☞ Escritura y lectura compartida, ya sea como ayuda o como un elemento recreativo.

En el siguiente apartado se explorará la reflexividad sociolingüística de los participantes de la investigación, con base en las entrevistas realizadas y con otros discursos reflexivos que los participantes compartieron durante la observación.

## 4.2. Reflexividad sociolingüística de los participantes en torno de la lengua escrita

En este apartado se discutirá los datos obtenidos sobre la lengua escrita en la entrevistas y en las narraciones de lo participantes con base en el marco de la reflexividad sociolingüística.

En el capítulo uno se mencionó que la reflexividad sociolingüística incluye diferentes tipos de actividades mentales (representar, interpretar, imaginar, evaluar, razonar, etc.); también se señaló que es un fenómeno híbrido inherente a la comunicación humana, y que al mismo tiempo se encarga de regularla; esta característica del ser humano se expresa a través de “representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones, y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes” (Muñoz, 2010: 18). Todo ellas se hacen visibles a través del discurso reflexivo, que no es de un sólo tipo, sino que se desglosa en diferentes géneros discursivo, de acuerdo con la propuesta de Muñoz, (2010), por ejemplo “calificaciones, frases estereotipadas, repertorio de temas, correcciones, argumentaciones y opiniones metalingüísticas en general acerca de los idiomas, hablantes y comunidades de habla” (Muñoz, 2010: 18), a los que el investigador puede acceder por medio de diversos métodos (contextualizados o descontextualizados).

La reflexividad sociolingüística como parte inherente del ser humano le permite interpretar su realidad lingüística y comunicativa por medio de factores cognitivos, valorativos, evaluativos, y de estimaciones que se hacen presentes en los diferentes géneros discursos. Así, “el procesos reflexivo tal como se ha

caracterizado hasta ahora propone una dimensión representacional del ser humano que le permite significar su entorno, cuya característica principal es su carácter evaluativo” (Cruz Orozco, 2010b: 157), así como el valorativo.

Ahora bien, de acuerdo con la metodología empleada, con los ejes y la dirección de la entrevista, el análisis de las entrevistas y los temas que se encontraron se puede decir que las respuestas de los participantes de la investigación se encontraron: opiniones, negaciones, afirmaciones, descripciones, calificaciones, y pocas argumentaciones, así como frases estereotipadas. Para englobar los diferentes discursos y poder trabajar con ellos, se tomaron como punto de partida los temas que surgieron en el análisis de datos, por ejemplo, no sé escribir, se escribe más o menos así, escribo feo, etc. (enumerados en el capítulo anterior). Además de por considerarlo pertinente, como sustento teórico se siguió la propuesta metodológica de Mamani (2013: 335)<sup>13</sup>, sobre el análisis de datos referidos a la reflexividad sociolingüística, que se basa en el carácter de la misma.

El investigador propone agrupar los tipos de discursos mencionados arriba de discursos bajo la categorización de **evaluaciones** y **valoraciones** de carácter cognitivo-afectivas (Mamani, 2013; 335) porque se empata de manera directa con la propuesta de análisis que señalan autores como Muñoz (2010) y Cruz Orozco (2010a; 2010b), quienes menciona que el pensamiento y el discurso reflexivo está

---

<sup>13</sup> Tomó como referencia el capítulo dedicado al análisis de las entrevistas que el investigador realizó en torno a la reflexividad sociolingüística del *aymara*. Es necesario recordar, como se mencionó en el capítulo dos, que la que la propuesta de la reflexividad sociolingüística de Muñoz es una herramienta de análisis del discurso reflexivo sobre lenguaje, la lengua de los hablantes, comunidades, instituciones y de los investigadores. Es una propuesta nueva, y que como Muñoz menciona es abierta con relación a la metodología que se emplee. Muñoz ha trabajado con autobiografías, por ejemplo.

compuesto por estas funciones (dentro del marco de la reflexividad sociolingüística). Sin embargo, como se señaló en el capítulo 2, pp. 33-34 de esta investigación, se engloban a los dos aspectos dentro de la valoración<sup>14</sup>, ya que desde esa mirada, ésta “no se reduce a componentes de la mente humana o a lo afectivo o emotivo, por lo contrario su estructura es mucho más compleja y amplia” y complementaria.

En las siguientes líneas se presentaran los datos relacionados con las valoraciones, así como con los temas que se encontraron.

#### **4.2.1. Reflexividad sociolingüística de los tres participantes**

A continuación se presenta el contenido reflexivo de las personas que participaron en la investigación, para presentarlos se describe y se hace uso del relato constructivo descriptivo e informativo.

##### **a) No sé escribir, escribo feo, sé leer poquito, sé escribir poquito**

Los participantes de la investigación usan criterios valorativos de su desempeño en el uso de la lengua escrita, estos van desde "no sé leer" hasta sé leer poquito, sé escribir poquito, o sí sé. Las personas que valoran negativamente su desempeño son la señora Imelda y su hijo, Miguel; el señor Manuel lo hace de manera positiva.

Por ejemplo, durante el trabajo de campo pude observar cómo los participantes usaban la lengua escrita, pero en algunas ocasiones por Miguel y su

---

<sup>14</sup> Para la reflexividad el pensamiento humano posee un mecanismo noemático valorativo, en el que hay distintas interrelaciones entre las funciones de la reflexividad, entre ellas, la evaluación y la valoración. En ese sentido, ambas se complementa y son parte del mecanismo señalado (Muñoz, 2010).

padre; la señora Imelda me había comentado todas las actividades que hacia entorno de ella. Sin embargo, tanto ella como su hijo negaron saber escribir. A continuación se presenta la nota de diario en donde se registró la primera vez que los participantes hablaron sobre ello.

Miguel me preguntó sí sabía para qué funcionaba un adaptador para la lectura de una memoria de celular. Le dije que sí: para descargar la música o poner música, sacar las fotos, imprimirlas o guardar otro tipo de información. Me pidió por favor que le pusiera música a su memoria. Acepté, y le pedí que hiciera una lista de las canciones que quería. El me dijo que no podía, le pregunté ¿por qué? Me dijo, **no sé escribir**. Yo le argumenté, pero yo te he visto varias veces haciendo notas para tú papá o para ti, o cuando tu papá está ocupado tú haces el pedido. Pero dijo no sé. La señora Imelda, que estaba presente me dijo, **sí sabe, pero poquito**. Miguel dijo, bueno **sí sé, pero tengo fea la letra**. La señora Imelda dijo que ella **no sabía escribir nada**, su esposo e hijos sí, pero ella no.

Lo que se puede desprender de aquí son dos aspectos: ¿por qué Miguel y la Señora Imelda negaron saber escribir? y ¿cómo se relaciona ese saber escribir con factores estéticos? Por un lado una interpretación que se podría considerar es que Miguel al saber que me iba a entregar un papel en donde el escribiera una lista a mí (alguien que está estudiando y que iba hablar de ellos) él iba a ser juzgado o iba a quedar expuesto ante los demás. Sin embargo, esta hipótesis no se sostuvo, pues durante las entrevistas, comentó que casi no sabía:

**E:** Dice tu hermana que a veces, ella también te ayuda, Por qué?

**Miguel:** Es que a veces me pongo nervioso

**E:** ¿Por qué te pones nervioso?

**Miguel:** Como **casi no sé escribir**

**E:** ¿Y qué anotas, a veces yo te he visto anotar en tus cuadernos?

**Miguel:** Nada más las medidas

**E:** ¿Quién anota el material que hace falta?

**Miguel:** Mi hermana, ella es la que escribe mejor

**E:** ¿Qué es escribir mejor?

**Miguel:** Saber..., es la que escribe mejor, que tiene buena letra, **que se entiende** (remarca el enunciado final)

De acuerdo con los comentarios descritos en el fragmento anterior, escribir para Miguel es un acto que es para los otros, por ello es necesario que se entienda. No se hace mención del contenido, pero sí de la forma para que ese entendimiento llegue al otro, por eso él "tiene fea letra", por eso lo que escriba no se va entender; en esa lógica su hermana es la que cuenta con "buena letra" y por lo tanto escribe mejor.

Por otra parte su mamá, la señora Imelda, ha mencionado que no sabe escribir, y que sabe leer "poquito". Sin embargo, en la entrevista cuando la pregunta no fue directa, comentó que ella escribía la lista de los abarrotes para su tienda, que había firmado.

**E:** ¿Y allá cuándo necesitaba escribir? ¿Cuándo necesitaba hacer un trámite?

**Imelda:** Pues, como es que como yo vendía de ahí de la tienda, **no más cuando hacía el pedido para que me lo llevaran.**

**E:** Ah, usted hacía el pedido, A ver, cuénteme eso, yo no sabía que usted trabajaba en una tienda

**Imelda:** Sí, es que yo tenía una tiendita, ahí donde yo vivía, porque mi esposo no estaban ahí. Y yo vendía ahí, vendía abarrotes.

Pero más adelante, cuando se habla de un trámite para solicitar una tarjeta ella reconoce que sabe leer "poquito", pero no escribir. La razón que usa para argumentar porque no sabe escribir son diferentes que las de Miguel, ella menciona que sabe escribir porque no conoce cómo escribir las palabras completas.

**E:** ¿Y lo leyó o lo revisó rápido?

**Imelda:** Sí lo leí, por que sé poquito leer. **No se escribir, pero si sé leer poquito**

**E:** Por qué, ¿le cuesta trabajo escribir?

**Imelda:** Sí

**E:** ¿Por qué cree que le cuesta trabajo escribir?

**Imelda:** Porque casi no sé, pues bien. **Necesito que aprenda yo** (tono de voz muy bajo)

**E:** ¿Por qué dice que no sabe?

**Imelda:** Porque a veces no lo puedo completar lo...

**E:** ¿completar las palabras?

**Imelda:** Mjm, sí (risas nerviosas)

**E:** ¿Por qué otra cosa dice que no sabe?

**Imelda:** Porque como yo le digo que **no sé bien**

**E:** Ah bueno, pero no sabe bien en comparación de ...algo

**Imelda:** Es que **a veces sí lo completo bien y a veces no.**

Vemos entonces que ella misma valora su desempeño, eso quiere decir que ella reconoce las palabras que puede escribir y las que no, y como consecuencia de esto, comenta y evalúa que necesita aprender; también se puede decir que al igual que Miguel está consciente de la importancia de la escritura con relación a las demás personas, pues escribir es una actividad que en la mayoría de las ocasiones es para otro.

En el fragmento anterior, también se encuentra una valoración positiva, aunque minorizada, de la forma en que ella ve su desempeño en la lectura, comenta la señora Imelda "sé poquito leer", y lo compara respecto a su desempeño en la escritura. De hecho, en la entrevista y en narraciones ha comentado los diferentes usos de la lectura en distintos ámbitos: para ayudar a su esposo en el trabajo, para ubicarse cuando va sola a otro lugar diferente de los espacios que

ella conoce, así como también lee por recreación. Por su parte Miguel comenta sí sabe leer, sin calificaciones, que le gusta leer libros de historia de los libros de su hermana, lo hace cuando no trabaja o no está con sus amigos, así como también lee los horóscopos junto con su hermana y con sus papás.

Respecto a la lengua escrita en su lengua materna, p'urhépecha, los dos participantes niegan saber usarla. Miguel dice que no le enseñaron, su mamá comenta que en la primaria sólo le enseñaron en español, y en la secundaria un maestro les enseñaba, pero comenta que "ya no aprendió porque sólo fue hasta primero de secundaria", además de que comenta que como fue hace tiempo se le olvidó.

El señor Manuel, a diferencia de su esposa y su hijo, comenta que él sabe escribir "poco" en su lengua materna, p'urhépecha:

**Manuel:** Bueno como ya sabíamos...bueno si nos estaba enseñando a escribir en tarasco, por **eso sé escribirlo un poco.**

**E:** ¿Sabe palabras o sabe escribir oraciones?

**Manuel:** **Sí, puedo escribir todo**

**E:** ¿ah sí?

**Manuel:** Sí

**E:** ¿A leer también les estaban enseñando?

**Manuel:** **Leer es un poquito difícil**

**E:** ¿Por qué es más difícil?

**Manuel:** Porque tiene que pronunciar uno perfecto las palabras

**E:** ¿Si no significa otra cosa o...?

**Manuel:** No, no, no, nada más simplemente es cuestión de pronunciarlo bien, así como letras en español.

También evalúa la razón por la que considera que es más difícil leer y escribir. Es consciente de los problemas que representa la lectura, de las unidades lingüísticas es interesante que lo compare con el español, de la que el investigador es hablante. Con relación al español, comenta que sí sabe escribir; no hace ninguna calificación de carácter cuantitativo, es decir no menciona "poco" o "mucho". La valoración que realiza es desde él mismo.

**E:** ¿Usted sabe leer y escribir?

**Manuel:** Sí, sí, bueno **me considero que sí**

#### **b) Valoraciones sobre saber leer y escribir.**

En este apartado se hablará de las valoraciones obtenidas de las respuestas a las preguntas que se formularon sobre qué es saber leer, que piensa de las personas que saben leer y quién no.

Todas las valoraciones acerca de la pregunta sobre lo qué piensan acerca de la gente que sabe leer y escribir fueron de carácter positivo, por ejemplo el señor Manuel respondió:

**E:** ¿Qué piensa de las personas que saben leer y escribir?

**Manuel:** Qué saben mucho que estudian mucho, porque es lo mejor que pueden.

Por su parte la señora Imelda respondió:

**E:** ¿Que piensa de la gente que sabe leer y escribir?

**Imelda:** Pienso que está bien, porque ellos **ya tienen su futuro.**

Entonces, por un lado tenemos que los dos adultos piensan que saber leer y escribir se vincula con el nivel educativo. Las personas que saben leer y escribir

son aquellas que han estudiado "mucho", y que además tendrá beneficios a largo plazo. La respuesta de los padres se relaciona con creencias sobre las ventajas de tener escolaridad alta o, en contraparte de los aspectos negativos de no haber asistido a la escuela, no haberla terminado. Miguel en cambio respondió de la siguiente manera:

**E:** ¿Tu que piensas de la gente que sabe leer y escribir?

**Miguel:** Está bien

**E:** ¿Por qué?

**Miguel:** Luego **se necesita leer, está difícil si no sabes.**

De acuerdo con la entrevista y las respuestas que dio, la argumentación que él expone se relaciona con sus experiencias y su contexto, por ejemplo, en respuestas anteriores él señaló que siente que siempre va a que tener que pedirle ayuda a su hermana para escribir una nota o estar consciente de que su mamá necesita ayuda para escribir.

Con la pregunta ¿qué piensa de las personas que no saben leer y escribir? Se obtuvieron respuestas con valoraciones de carácter negativo, por ejemplo: "está mal", o "les hace falta", es visto como una carencia o un problema. Por ejemplo, el señor Manuel lo ve como un problema:

**E:** ¿Qué piensa de las personas que no saben leer o escribir?

**Manuel:** Mmmm, pues a veces les hace falta, por ejemplo no pueden escribir, no pueden leer, están preguntando por ahí como se dice y así.

### **c) Usos de la lengua escrita: cuándo se necesita escribir, cuándo se lee**

La mayoría de las personas no estamos conscientes del uso que hacemos de la escritura, si alguien nos pregunta cuándo necesitamos leer y escribir en nuestra

vida diaria, tendremos que detenernos, recapitular, reflexionar, comparar, valorar, evaluar. Entre las respuestas que los participantes dieron cuando se les preguntaba directamente, la mayoría de las veces contestaron que "casi no necesitaban leer o escribir". Por ejemplo, cuando se les preguntó qué acostumbraban hacer cuando eran de niños y jóvenes, respondieron que jugar, platicar con los amigos, trabajar. Sin embargo, mencionan por ejemplo que:

**E:** ¿Cuándo usted aprendió lo de la madera, cómo le enseñó (su papá) lo de las medidas?

**Manuel:** Ah, pues sólo, viendo uno, no exactamente tienen que enseñarle así, más que le hagan un diseño con las medidas, sí

**E:** ¿Con un diseño usted se guía entonces?

**Manuel:** Sí, así como me lo dan. Es igual que hago con él (su hijo) nada más le doy las medidas y él ya sabe cómo está.

La señora Imelda me comentó que cuando su esposo se fue a trabajar a Estados Unidos, ella necesitó trabajar para solventar los gastos, por ello tuvo que empezar a vender fruta, y con la ganancia que obtuvo la invirtió en una tienda. Esa tienda era un espacio en el que la lengua escrita era necesaria para llevar en orden las cuentas y las deudas, así como para surtir la tienda.

**E:** Me contó también que tenía una tienda

**Imelda:** Y así, ya después empecé a vender cosas y juntaba, juntaba, y ya empecé a invertir en otras cosas, y puse una tienda

**E:** ¿Quién le ayudaba con las cuentas de la tienda?

**Imelda:** Mi muchacha, ella me ayudaba

**E:** ¿Para hacer el pedido?

**Imelda:** Las dos, ella escribía y yo le decía vas pedir eso y eso, y nada más le leía al señor que iba ahí para pedir la mercancía.

**E:** ¿Y el señor de dónde era?

**Imelda:** Era de Uruapán

**E:** ¿Entonces el iba a surtir, usted le dictaba...?

**Imelda:** Aja sí, yo le dictaba, y él también lo pasaba en una hoja, y así me lo traía

**E:** ¿Le entregaba a usted las cuentas o las facturas?

**Imelda:** Sí, me traía una copia, ahí me decía todo lo que me llevaban, porque me dejaban en crédito.

**E:** ¿Usted daba en crédito también?

**Imelda:** Me puso 15 días para pagar, cada ocho días llevaba la mitad y el otro así.

**E:** ¿Y había un lugar donde usted anotaba la...

**Imelda:** Ella me ponía ahí mismo la hoja donde me dejaba

**E:** ¿Usted le daba a la gente que iba prestado?

**Imelda:** Sí, también, a veces no pagaban, y a veces sí, hasta ahora me deben.

**E:** ¿Cómo se acordaba usted que le debían?

**I:** Es que nosotros a veces apuntábamos, y a veces no.

Miguel mencionó que cuando vivía en Michoacán no necesitaba escribir, pero si leer para ayudar a su mamá con el pedido.

**E:** ¿Alguna vez le ayudaste a tu mamá a leer algo o escribir algo?

**Miguel:** Sí, pero a escribir no. Casi no se necesitaba escribir.

**E:** ¿Pero a leer sí?

**Miguel:** Sí

**E:** ¿En qué le ayudabas, por ejemplo?

**Miguel:** Leer para saber qué necesitaba llevar, el pedido

**E:** ¿Con tus amigos qué hacías.

**Miguel:** No tenía amigos, allá en Michoacán

**E:** Bueno, entonces a ver, ¿allá cuándo necesitabas leer y escribir?

**Miguel:** Nada más en la escuela, como allá en mi casa nada más vendíamos fruta, nada más.

Los participantes señalan que casi no escribían o leían, pero en muchas de las actividades enumeradas se hace mención del uso de la lengua escrita. Aunque en el apartado anterior se vio que los participantes señalaron que leer y escribir es importante para obtener beneficios económicos o de aprendizaje, en este apartado se ve que ellos no reflexionan sobre la importancia de la lectura y la escritura en su historia de vida, a pesar de que todas las actividades de lengua escrita enunciadas por los participantes se daban entorno a espacios, momentos, situaciones significativas.

Entre las situaciones que los participantes señalan necesario leer y escribir, ahora que están en la Ciudad de México destacan las del entorno laboral.

**E:** ¿Y aquí cuando lee usted?, cuándo ve algo y lo lee

**Imelda:** Pues, cuando le busqué un contrato a mi esposo, cuando lo pierde o lo guarda y lo busqué esas cosas, ya no más ese día.

**E:** ¿Usted busca los contratos?

**Imelda:** Es que como a veces lo hecho en una bolsa, y ahí lo busqué.

El señor Manuel y Miguel señalan que necesitan leer cuando hacen un pedido, cuando tienen que sacar las medidas. Otra pregunta que se vincula con la anterior fue: cuándo lees, aparte del trabajo. La mayoría de las respuestas que se obtuvieron fue que los participantes sí leen. Por ejemplo, Miguel comentó que hace lecturas de los libros de historia de su hermana, porque le gusta, "para saber lo qué paso hace años". Su papá lee el periódico, sobre todo el de deportes. La lectura que se hace de ese periódico a veces la hace solo, o como ya se había mencionado antes, en familia.

**E:** ¿Con alguien más lee el periódico?

**Manuel:** No, sólo y a veces mis muchachos, leemos más el de deporte, y otras cosas más; no me gustan leer mucho de accidentes.

**E:** ¿Qué escribe cuando no trabaja en su taller?

**Manuel:** Bueno, ahorita ya no escribo nada, pero cuando estuve por otro lado si escribía mi diario. Pero lo perdí.

**E:** ¿Por que escribía en su diario?

**Manuel:** Por que no tenía nada que hacer allá en tiempo del frío, cuando cae nieve.

Por su parte, su esposa, la señora Imelda, comentó que sólo lee en el periódico la parte de los horóscopos.

Las repuestas que se obtuvieron de los participantes permiten completar la información que se obtuvo de la observación de los eventos de lengua escrita, así dejan ver las motivaciones de las personas para el uso o el disfrute de la lengua escrita en distintas situaciones. Permiten conocer cómo el hablante al referirse a ese uso o disfrute de la lengua escrita se construye a sí mismo, y cimienta la importancia que le da o no a sus usos de lengua escrita o que dejar pasar por alto lo que sí hace, lo que sabe o lo puede aprender.

#### **d) Importancia de los textos y sobre aprender a leer y escribir**

¿Cómo ven los participantes la lengua escrita en su vida cotidiana?, ¿cómo les ayuda o los desfavorece?, en este apartado, por medio de sus respuestas se trata de contestar a esas preguntas.

Las respuestas que se obtuvieron respecto al uso de la lengua escrita conllevan a la forma en que los diferentes tipos de textos son necesarios para que

ese uso sea factible, así como para entender qué ideas se tienen sobre ello. Por ejemplo, los participantes dejaron ver que usan notas porque les ayudan con la contabilidad de su negocio:

**E:** ¿Y esos contratos donde los consiguieron?

**Imelda:** Nos los había dado mi suegra

**E:** Ah ya. ¿Y si le sirven esos?

**Imelda:** Sí

**E:** ¿En qué le ayuda?

**Imelda:** Es que como ahí lo apuntamos qué es que lo van a llevar los clientes, y ahí, tiene dice cuanto nos habían dejado de dinero y cuánto falta

Por su parte, el señor Manuel mostró conocimientos sobre asuntos legales, relacionados con los impuestos, la importancia de la notas para su pago como comprobantes fiscales, y también cómo un documento avala el trabajo que se va hacer o que se hizo, así como la administración de la carpintería.

**E:** Me acuerdo que usted tiene unas notas, ¿cómo las consiguió?, ¿quién le dijo que las usara?

**Manuel:** Pues eso es nada más es de ahí y quiero unas notas y tarjetas, tantas y ya.

**E:** ¿Y si le han ayudado las notas?

**Manuel:** Sí, mucho

**E:** ¿Por qué?, cuénteme

**Manuel:** Porque la gente tiene más confianza con las notas

**E:** ¿Por qué cree que la gente tenga más confianza con las notas?

**Manuel:** Pues supuestamente pagan impuesto y todo eso, pero nosotros no. Ellos se confían más del trabajo.

Después de haber observado cuando un señor que le vendió una olla y pasaba por el abono de la misma y ella vio la cantidad que él apuntaba, entonces ella anotó la fecha y cantidad en la que iba la deuda.

Le pregunté a la señora Imelda, que pasaba sí ella no estaba, y me contó que cuando se fueron de vacaciones a Michoacán, en Semana Santa, ella le dejó el dinero a Miguel para que se lo diera al señor de los abonos. Me contó que esa vez el señor no anotó el dinero, pero lo recibió, que le dijo a Miguel que hasta que llegara su mamá lo hacía. Le pregunté cómo había visto eso, ella dijo que estaba bien, porque el señor fue honesto y cuando ella regresó sí anotó el dinero abonado, además que como era un asunto entre ellos, era mejor que ella estuviera segura de que él lo anotara enfrente de ella, ella después lo apuntara en frente de él, así los dos tenían la misma cuenta.

Además de esta reflexión de cómo llevar las deudas, como se pudo ver en el apartado de la discusión de los datos de las observaciones, la señora Imelda considera que es necesario tener conocimiento de cómo abrir cuentas bancarias y saber hacer trámites para obtener beneficios económicos de los programas sociales.

Respecto a si les gustaría seguir aprendiendo a leer a escribir o que les gustaría que sus hijos siguieran estudiando ambos padres comentaron que sí

**E:** ¿Le gusta que sus hijos aprendan...

**Manuel:** Bueno éste (Miguel) no quiso, yo ya le intenté, porque todavía no sabe lo que se **pierde**, ya que éste más grande va a saber **lo que es bueno**.

Miguel respondió que sí, porque ahora lo necesita más que antes

**E:** ¿Y te gustaría a ti seguir aprendiendo a leer y escribir?

**Miguel:** Sí

**E:** ¿Por qué?

**Miguel:** Antes yo pensaba que sería fácil, pero ahora estoy viendo que no es fácil si no sabes leer o escribir

**E:** ¿Es diferente aquí de como era en Michoacán?

**Miguel:** Sí, acá se necesita leer más y escribir.

La primera respuesta la del señor Manuel deja entrever que hay una valoración positiva de los usos de la lengua escrita en particular, y de estudiar en general, es algo "bueno". También, permite ver que hubo y hay interés por parte de los padres de que sus hijos sigan aprendiendo. La respuesta de Miguel, por su parte, deja ver que es necesario para él seguir un aprendizaje formal de la lengua escrita, porque su vida cambió después de migrar. En su lugar de origen el no trabajaba ayudando a su papá en la carpintería, fue hasta que vino a la Ciudad de México que comenzó hacerlo, y por lo tanto a necesitar más a la lengua escrita. Considero que no sólo el trabajo influyó en ello, sino también descubrir otra realidad, otros espacios, otras personas, etc.

#### **e) Emociones relacionadas con la lengua escrita**

Como se ha mencionado en este trabajo, la reflexividad sociolingüística de las personas está vinculada con diferentes aspectos, entre ellos las emociones que se desprenden de su desempeño en el uso de la lengua escrita. No "saber escribir" o saber "escribir poquito", como dos de los participantes mencionan es condenado por la sociedad como algo malo. A las personas que "no saben leer o escribir", como señalan las instituciones educativas, se les tacha de analfabetas; sin embargo, este término tiene una carga negativa muy fuerte, tan es así que es considerado un insulto. Como se señala, se consideran "debilidades sociales a la

pobreza la dependencia, la caridad, las deudas, la escolaridad nula o mínima” (Muñoz, 2010: 323).

Entre las emociones encontramos que los participantes sienten se encuentran los nervios o la angustia al escribir cuando es necesario hacerlo, por ser parte de su desempeño laboral o porque la situación así lo requiere. Por ejemplo, en el caso de Miguel:

**E:** Dice tu hermana que a veces, ella también te ayuda, Por qué

**Miguel:** Es que a veces **me pongo nervioso**

**E:** ¿Por que te pones nervioso?

**Miguel:** Como casi no sé escribir

También se le preguntó por cómo se sentía respecto a esa ayuda, la respuesta es muy importante, pues abarca dos puntos. Por un lado sentirse mal por no saber escribir y por otro lado pensar que siempre necesitará de alguien para poder desenvolverse en ese ámbito.

**E:** ¿Aquí cuando viene alguien tú le has ayudado a escribir o a leer algo?

**Miguel:** Sí

**E:** ¿A quién?

**Miguel:** A mis tíos

**E:** ¿Cómo te sientes cuando les ayudas?

**Miguel:** Siento bien

**E:** ¿A ti alguien si te ha ayudado a escribir o a leer algo?

**Miguel:** A escribir sí, mi hermana

**E:** ¿Qué sientes que ella te ayude?

**Miguel:** Me **siento mal**, no sé escribir, **voy a necesitar a que ella siempre esté.**

Miguel ha considerado regresar a la escuela, de hecho en una plática que sostuve con su familia, me preguntaron que sí era posible que el volviera a regresar a estudiar. Tanto el señor Manuel como la señora Imelda pensaban que no había un lugar para que Miguel continuará estudiando por la edad que tiene,

15 años. Además de ello lo interesante es que Miguel ha pensado en ello porque, como ya se mencionó, su entorno cambió respecto a las actividades que realizaba en Michoacán, ahora ayuda a su papá en la carpintería. A pesar de que él hace todas las tareas: anotar el material que hace falta, dibujar y anotar las mediadas de determinado mueble (tiene un cuaderno con el nombre y dibujo de cada mueble que fabrican con medidas y tamaño), elaborar las notas, lo considera necesario, además de no mostrarse a gusto de las emociones que le produce escribir.

La señora Imelda habla también refirió a emociones negativas, como un argumento cuando se le preguntó por qué le gustaría seguir aprendiendo a leer y a escribir.

**E:** ¿A usted le gustaría seguir aprender a leer o escribir

**Imelda:** Si hubiera otra oportunidad sí

**E:** ¿Por qué?

**Imelda:** Para ya no tener pues miedo, es que como a veces nos van a decir una cosa y no puedo contestar y así, y así cuando voy a saber leer y escribir ya fácilmente voy a contestar la pregunta que me van a preguntar algo.

Por su parte el señor Manuel no responde de manera directa a la pregunta si ha necesitado que lo ayuden a leer. La respuesta refleja que dos situaciones, por un lado cómo reaccionan las personas frente a la forma en que él escribe, y cómo actúa él frente a esas situaciones.

**E:** ¿Ha necesitado que le ayuden a leer o escribir?

**Manuel:** Bueno, algunos que no les gusta como escribo me dicen préstame yo lo escribo

**E:** ¿Cuándo usted hace las notas?

**Manuel:** Sí (risas)

**E:** ¿Le quitan la pluma?

**Manuel:** Sí, no todos pero sí

**E:** ¿Qué siente cuando le pasa eso?

**Manuel:** Nada, pues yo digo, déjalo que escriba, a mi me gusta escribir así rápido, o como se me venga a la mente, me dejo tanto, tanto recibí. Ya con eso tengo, mi nombre y ya

**E:** ¿Pero otras personas ...

**Manuel:** Sí, a otras no les gusta, dicen así está bien, ah bueno así está bien

**E:** ¿Usted dice está bien...

**Manuel:** No pues cada quien, porque yo soy una persona que dejo vivir a la gente y que me dejen en paz.

Este fragmento de la entrevista hace visible que en el espacio del intercambio comercial, en donde la lengua escrita es necesaria y además en donde “comúnmente” las personas deben tener precaución para no ser estafadas o víctimas de un fraude, el señor a Manuel no ha logrado establecer límites, a pesar de que conoce el uso de las notas, así como su importancia legal.

En este punto considero importante, comentar un incidente que se relaciona con lo anterior de manera clara en una situación que ocurrió en los últimos días en que estaba haciendo el trabajo de campo. El señor Manuel tiene una camioneta que usa para transportar madera o los muebles, pero se descompuso, por lo que la tuvieron que llevar al mecánico, quien le sugirió que la cambiará por otra que él tenía; sólo debía pagar una cantidad de dinero y dejar la otra camioneta como aval de que el trato se respetaría. El señor Manuel aceptó el acuerdo pero, a diferencia de lo que hace en su local, no solicitó ninguna nota o un documento escrito que diera certeza de que el asunto sería transparente. Su esposa insistió que debía haber un escrito (una letra de pago) cada vez que él diera dinero. Hubo consecuencias negativas, fue estafado, perdió dinero y su camioneta. ¿Qué sucedió?, ¿porque a pesar de hacer uso de la lengua escrita para su trabajo, para estrategias de aprendizaje, para recreación, no la usó frente a un

desconocido, y sobre todo en una situación que ponía en riesgo su estabilidad económica?

Se puede responder que quizá las emociones respecto a cómo los participantes se sienten frente a su conocimiento de la lengua escrita influyen en sus forma de actuar, es un aspecto que trasciende más allá del mismo conocimiento, tiene repercusiones negativas en la vida de las personas, pues leer y escribir son actividades sociales, en las que se interactúa con alguien más y que en todos hay consecuencias que pueden ser tanto positivas como negativas que repercuten en quien la usa.

#### **f) Lengua escrita y migración**

Cambiar el lugar de residencia conlleva, algunas veces, a cambiar costumbres, hábitos y formas de ver la realidad. Considero que la migración influye en la forma de relacionarse con la lengua escrita; la migración en sí se convierte en un *espacio generador*, (el que engloba a los que se enumeraron anteriormente) pues permite participar en diferentes esferas de la interacción comunicativa que nacen de la lengua escrita, y permite integrar estrategias para participar socialmente, para obtener una ganancia (no necesaria ni exclusivamente económica), así lo considero después de observar y escuchar a los participantes en pláticas informales. A continuación se narran algunos ejemplos de lo anterior.

En varias ocasiones la señora Imelda me comentó que le gustaría vender blusas bordadas, servilletas o algún producto que ella sabe elaborar o preparar para comer (atole, tamales o pescado). Ella cuenta que cuando ha ido a Tetelco o

al centro de Tecomitl (y como yo misma lo pude confirmar al acompañarla en dos ocasiones) en su camino ha encontrado a varias personas que ponen un letrero o tienen un letrero ofreciendo mercancía, por lo que considera que con eso es suficiente para vender y para atraer a los clientes. Esta situación la compara con su lugar de origen, en donde no está bien visto que las mujeres hagan otro tipo de trabajo, aparte del de su casa. Ella dice que eso no le preocupaba, pues cuando su esposo se fue a los Estados Unidos, ella vendió tamales y atole, y que por esa misma razón quisiera ofrecer un servicio en la ciudad, además considera que es más fácil, pues el letrero, con las características necesarias ayudaría a que las personas sientan curiosidad por los productos que ella ofrezca; considera que es suficiente para atraer la atención de otras personas, así como su atención fue captada.

Esa creencia ofrece un ejemplo más de la noción de acceso a la lengua escrita: por medio de la lectura del letrero y en contraste con su historia de vida se crean nuevas conceptualizaciones (estrategias) del uso de la lengua escrita. Por un lado en su lugar de origen no está bien visto que las mujeres trabajen, a pesar de ello la señora Imelda lo hizo, con base en esa experiencia benéfica para ella (porque como comentó le ayudo a vivir a ella y a sus hijos) quiere continuar con esa práctica en la Ciudad de México, pero a través de una reconstrucción. Busca apropiarse de la forma en que otras personas usan la escritura con fines de venta para sus propios fines comerciales. Es decir, para la señora Imelda el proceso de significar y el procedimiento de uso de la lengua escrita adquirió un nuevo nivel, de carácter estratégico.

Esta situación no se ubicó dentro de las mencionadas en el apartado anterior, porque no son hechos tangibles aún, son reflexiones que ella ha hecho respecto a la forma en qué puede usar la lengua escrita. Es una situación latente, que no se ha podido concretar, porque como ella misma me cuenta su esposo no quiere que ella lo haga para que no sea discriminada.

**E:** Usted me contó que cuando llego acá vio los letreritos, y que a usted le gustaría poner un letrerito, ¿No se ha animado hacerlo para vender sus cosas?

**Imelda:** Sí, pero mi esposo no me deja (baja la voz) que yo venda. Sí me gusta vender eso aquí, pero dice mi esposo que no te van a querer comprar, como soy de Michoacán, y como vistes así (ropa tradicional p'urhépecha).

Otro ejemplo, de reflexividad sociolingüística vinculado con de la migración, fue narrado en conversaciones por el señor Manuel. Él comentó que cuando estuvo en Estados Unidos aprendió hablar en inglés por medio de las caricaturas; me contó que en invierno no trabajaba la jornada completa porque hacía mucho frío, por eso se quedaba en su casa (espacio compartido por más migrantes). Me contó que le gustaba ver las caricaturas porque hablaban más despacio y porque tenía subtítulos. La manera como aprendió inglés fue leyendo los subtítulos y escuchando las voces de los personajes. Comenta que tal vez fue más fácil aprender porque sabe dos lenguas, y que tal vez eso le ayuda organizar la información de las lenguas que habla.

**E:** Usted me contó que estuvo en Estados Unidos, ¿allá cuándo fue necesario que leyera o escribiera?

**Manuel:** Sí, fue muy diferente, el idioma es diferente, y es necesario porque hay que pedir en otro idioma

**E:** ¿Usted aprendió a leer o a escribir en inglés?

**Manuel:** Sí, ya después de cuatro años sí aprendí un poquito

**E:** ¿Cuánto tiempo estuvo allá?

**Manuel:** Siete años

**E:** ¿Me contó que aprendió inglés en tele?

**Manuel:** Ajá sí, con las caricaturas

**E:** ¿Quién le dio esa idea?

**Manuel:** Pues tenía que traerme algo, sí de allá. La primera vez que fui, **pues fui dos años y no agarré nada, nada. Yo dije por qué no aprovecho en aprender cuando estuve allá, por eso.**

En este caso la lectura es herramienta para acercarse a otro tipo de conocimiento lingüístico, en este caso a otro idioma por medio de estrategias que el participante creó para entender los sonidos, la estructura y los significados de palabras y oraciones del inglés. Lo cual permite entrever una nueva forma de reconfigurar las valoraciones acerca de ella. Al mismo tiempo se convierte en una nueva forma de aprendizaje, que se inserta en la experiencia de vida y que puede ser valiosa en otros contextos. Lo anterior ofrece un ejemplo de cómo los participantes se acercan y apropian a la lengua escrita por medio de diferentes estrategias, que no necesariamente responde a lo escolar o a lo institucional, sino que se vinculan con la historia de vida y las necesidades de cada persona.

Con base en esas reflexiones, considero que se puede agregar una situación más a las que Kalman señala, la llamaré *situación estratégica*. La idea surgió sobre todo de estas dos conversaciones que tuve con los participantes respecto a la migración y a la lengua escrita. Esta situación, denominada estratégica, tiene elementos de la de andamiaje, es decir existe la oportunidad de aprendizaje de la lectura y de la escritura, pero no necesariamente de sus características básicas letras, palabras o formas de uso, va más allá. Se encamina hacia usos sociales

establecidos de la lengua escrita. Un rasgo que no comparte con la situación de andamiaje es que no se hace de forma colectiva o hay más participantes. Se contrasta con la situación voluntaria porque a pesar de que los participantes deciden hacer uso de la lengua escrita por ellos mismos, no se hace de manera recreativa, se busca un fin que tenga repercusiones en sus vidas. En esta situación los participantes usan sus conocimientos de lengua escrita y los comparan con otros y/o los potencializan para lograr un objetivo específico que les traerá un beneficio a corto, mediano o largo plazo. Por ejemplo el uso de carteles para vender, o el uso de subtítulos para aprender otra lengua. Es una modalidad directamente relacionada con la apropiación de la lengua escrita. Lamentablemente esta propuesta no se pudo observar con más detalle en esta investigación. Sin embargo, me parece importante como punto de partida para futuros estudios. ¿Cómo el uso y conocimiento de la lengua, en un contexto de migración, se usa de manera estratégica para lograr fines específicos?

## Capítulo 5. Discusión final de los datos y conclusiones

Los objetivos de esta investigación fueron conocer, describir y analizar las prácticas de lengua escrita y los discursos reflexivos de tres migrantes indígenas que viven en la Ciudad de México.

Una práctica de lengua escrita, como se ha dicho, está conformada por dos elementos, uno que es visible, y que se relaciona con las acciones que se llevan a cabo entorno a la lengua escrita; un segundo elemento es el que se vincula con las evaluaciones, las valoraciones, las creencias, etc. Así, para poder dar respuesta a las preguntas de investigación se buscaron los elementos que teóricamente componen las prácticas de lengua escrita, como eventos de lengua escrita, acceso y disponibilidad. Lo primero que se hizo en el trabajo de campo fue descubrir los *espacios generadores* de lengua escrita en los que los participantes hacen uso y se apropian de ella. Entre los espacios generadores que pude localizar se encuentra el trabajo, los programas sociales, la religión y la familia. Dentro de las interacciones que suceden en los espacios ocurren distintas situaciones, que se pueden clasificar en tres tipos: aprendizaje, necesarias o laxas, o siguiendo la clasificación que hace Kalman (2004) situaciones de andamiaje, demandantes y voluntarias. Las situaciones de aprendizaje de los participantes pueden ir desde aprender a escribir o leer las letras y palabras hasta los conocimientos de los usos legales o burocráticos, en donde la lengua escrita ocupa en papel preponderante. En lo que respecta a las situaciones demandantes encontramos que sobresalen las

relacionadas con el trabajo, pues al tener un carpintería y vender muebles los participantes entregan notas; otra situación que demanda la escritura es la relacionada con la escuela a la que asiste la hija menor de los participantes, al igual que la de la búsqueda de beneficios por medio de programas sociales. Por último, las situaciones que se pueden clasificar como laxas son aquellas en que los participantes leen o escriben de manera voluntaria.

Estas situaciones son las que permiten a los participantes las pautas o las vías de acceso a la lengua escrita, así como a los significados que conlleva su uso en contextos real y social. Es importante remarcar la importancia de éstas porque son los puntos o ejes que deberían tomarse en cuenta al momento de elaborar planes de trabajo en la planificación lingüística y educativa de la enseñanza de la lengua escrita, debido a que son aquellas que son significativas y valoradas por las personas, porque en ellas se amalgama el aprendizaje obtenido durante el transcurso de su vida, las necesidades actuales y las necesidades futuras, de acuerdo con su contexto inmediato. Lo que dejan ver el espacio generador así como los diferentes tipos situaciones es que el aprendizaje, el uso y la apropiación de la lengua escrita es un *continuum*, que se da a través de situaciones que son significativas para los participantes.

Otro elemento que se tomó en cuenta para responder a las preguntas de investigación fue la reflexividad sociolingüística. Los participantes consideran que saber escribir y leer está vinculado con tener un nivel escolar alto, por eso sus valoraciones son positivas, en ese sentido son un bien y un beneficio. Además relacionan no saber leer y escribir con no haber asistido a la escuela o no haberla

terminado. No obstante, el participante más joven, valora saber escribir y leer como un bien necesario porque en el entorno en que vive y en el que se desenvuelve es necesario hacer uso de ellas, es decir como un practicas social es importante en su realidad inmediata.

El asunto es diferente con relación a los participantes y la forma cómo conciben su uso de la lengua escrita, pues consideran que no tienen el conocimiento o no tienen la capacidad para hacer uso de ella, lo atribuyen a factores, como el tener mala letra o el no poder completar las palabras o a no haber terminado la escuela. De hecho los participantes tienen emociones como angustia y miedo, en el momento que deben usar la lengua escrita y también respecto al desempeño con el uso de la lengua escrita. Es decir, los elementos asociados con lo escolar, como el tener una letra legible, o saber cómo se escriben las palabras de manera completa son las valoradas por encima de los usos prácticos que ellos hacen de la lengua escrita, pues son los legitimados desde el entorno escolar y social.

Los participantes minorizan su conocimientos y su usos de la lengua escrita, que no son parecidos o no son iguales a lo que se considera "adecuado". Barton (2010) y Kalman (2009) registran situaciones similares con sus participantes. De hecho, Barton (2010:89) señala que "las prácticas letradas están inmersas tan profundamente que se vuelven inconscientes". Agregaría que también está relacionado con historias de discriminación, de intolerancia y de actitudes negativas de las voces que dicen que hay una sola forma hacer las cosas, que saber escribir y leer es sólo conocer las reglas gramaticales, las normas

ortográficas, leer literatura o textos científicos y se deja fuera a la visión de la lengua escrita como una práctica social, que es relevante de acuerdo al contexto de cada persona, o también cuando se habla de ser analfabeta, alfabetizado; así como de aquellas que dicen quien sí puede hacer uso de la lengua escrita y quien no. Parafraseando a Muñoz (2010), la actividad reflexiva de los participantes se nutre de saberes cotidianos y de los discursos públicos sobre la lengua escrita ya establecidos (p. 145).

Por otro lado, los participantes, sobre todo Miguel, dejan ver que está interesado en continuar con su proceso escolar. Existen diferentes obstáculos por los que no lo ha hecho aún, pero uno que considero significativo en el marco de esta investigación es que no sabe a qué lugar recurrir para hacerlo. Por esto me parece pertinente comentar que en las políticas y la planificación de la enseñanza de la lengua escrita se consideré la difusión de los espacios escolares que promueven la enseñanza de lengua escrita o se busquen nuevas formas de acercarse a la población migrante indígena en la Ciudad de México en los mismos espacios en donde se ésta se situé.

Para concluir con este apartado, puedo señalar que con base en el análisis de datos y de la discusión de los mismos pude distinguir diferentes tipos de prácticas de lengua escrita que forman parte de la vida de los participantes:

- ☞ Escritura y lectura relacionada con el trabajo
- ☞ Escritura y lectura para obtener beneficios de en programas sociales
- ☞ Lengua escrita y oralidad
- ☞ Lectura en soledad como elemento recreativo
- ☞ Escritura en soledad como elemento recreativo
- ☞ Escritura y lectura como prácticas compartidas
- ☞ Lectura compartida como un elemento recreativo

- ☞ Escritura compartida con apoyo de un familiar
- ☞ Lectura compartida con apoyo de un familiar

Otro de los hallazgos que me parece importante resaltar fue el que se relaciona estrechamente con la migración y la lengua escrita. Me refiero a las estrategias que los participantes usan para participar socialmente con ayuda de la escritura y la lectura. Desafortunadamente no tengo un registro de observación sobre ellas. Sin embargo, las narraciones me permitieron conocerlas, saber que muestran o dan pautas para ver cómo los participantes valoran, usan y se apropian de la lengua escrita, a través de diferentes modalidades. Por lo que considero que las estrategias de lengua escrita para obtener beneficios no sólo materiales es otra práctica de lengua escrita que usan, y que espacios físico-culturales y sociales como las migraciones permiten sacarlos. También pienso que deben estudiarse para obtener un corpus que las detalle, saber si son compartidas, cómo se aprenden o por qué se llega a ellas, cómo benefician, ya que pueden usarse y potencializarse en situaciones de aprendizaje, no necesariamente escolar.

Para cerrar este trabajo, en el siguiente apartado se revisarán de manera breve dos ejemplos de políticas sobre la enseñanza de la lengua escrita que se desarrollan a partir de dos programas de índole gubernamental, por supuesto nacen a partir de las políticas educativas que existen para la población. La intención es reflexionar sobre cómo la literacidad y la reflexividad sociolingüística pueden ser punto de partida para un ejercicio de planificación lingüística en la enseñanza de lengua escrita para las diferentes poblaciones migrantes indígenas.

## **Política y planificación del lenguaje, un engrane por considerar**

A continuación se examinarán dos ejemplos de políticas sobre la enseñanza de la lengua escrita que se desarrollan a partir de dos programas de índole gubernamental, a partir de las políticas educativas que existen para la población migrante indígena que radica en la Ciudad de México. Por tal motivo se revisará qué se entiende como alfabetización en estos programas y a quién se le considera alfabetizado. Antes de la discusión antes planteada, me parece pertinente que se defina qué se entiende como política lingüística.

Existen diferentes propuestas para definir política del lenguaje, pero en ellas existen similitudes respecto a los términos que se usan para describirla, por ejemplo las nociones de poder, contexto y regulación. A partir de ellas, se entiende a la política del lenguaje como un constructo ideológico, que puede estar compuesto por creencias, valoraciones, actitudes, reglas, normas, leyes y prácticas sociales que pretenden incidir sobre las decisiones sobre el uso y la administración del lenguaje. Las políticas del lenguaje pueden desarrollarse e implementarse a partir de un individuo hasta instancias gubernamentales o internacionales. Las características de estos es que deben tener poder o autoridad. Las políticas del lenguaje se pueden dar de manera explícita o implícita. Nacen, se desarrollan y cambian en contextos que van más allá de lo lingüístico, por ejemplo conflictos raciales, étnicos, religiosos o de clases sociales, relaciones de poder, etc. (Kaplan y Baldauf, 1997; Spolsky, 2010, Mackey, 2010).

A continuación se presenta las políticas de dos instancias de carácter gubernamental que presentan programas para la alfabetización para jóvenes y adultos.

La primera institución presenta propuestas que se dirigen a diferentes partes del territorio mexicano, pero implementa la misma estrategia, es el Instituto Nacional de Educación para Adultos (de ahora en adelante INEA)<sup>15</sup>. Al inicio de este apartado se definió lo que se entiende como política del lenguaje: constructo ideológico, que puede estar compuesto por, creencias, valoraciones, actitudes, reglas, normas, leyes y prácticas sociales que pretenden incidir sobre las decisiones sobre el uso y la administración del lenguaje. En ese sentido, un aspecto importante que se encontró en la revisión de los programas del INEA es la siguiente política lingüística-educativa: para que una persona sea considerada alfabetizada es necesario que sepa leer y escribir en español (INEA, 2012). Es decir ser alfabetizado de manera oficial en México, para lo indígenas es dejar de lado el aprendizaje de lengua escrita en su lengua materna y certificarse en el español. Por otro lado saber leer y escribir, conlleva a diferentes niveles de

---

<sup>15</sup> El INEA atiende a personas mayores de 15 años que no saben leer o escribir, así como también ofrece la posibilidad de cursar la primaria y la secundaria. En el portal de internet de dicha institución, se presenta al INEA como un programa educativo que tiene como misión promover y desarrollar servicios de alfabetización, de educación primaria o secundaria, para que indirectamente, y gracias a estas posibilidades las personas tengan más oportunidades laborales, mejorar la calidad de vida y "contribuyan a la construcción de un país mejor"(INEA, 2012). La forma como opera el INEA es por medio de la enseñanza de contenidos y temas, pero enfatiza que se toma en cuenta las experiencias, los saberes y los conocimientos que las personas han desarrollado en el transcurso de su vida, y un aspecto muy importante, se menciona que se considera la capacidad para aprender que las personas han desarrollado. A pesar de señalar lo anterior, no se menciona cómo se han obtenido los datos que permitan lograr este objetivo, y sólo se esboza cómo hace uso y cómo se aplica en los programas educativos, en el diseño curricular o en una clase las experiencias y los saberes de las personas o la capacidad para aprender que las personas han desarrollado.

abstracción y de cuestionamientos, es decir ¿a qué se refiere saber leer y escribir?, ¿qué tipo de textos?, ¿con qué grado de adquisición o de apropiación?, ¿qué sucede con el uso social que las personas le dan a la lengua escrita? Otro elemento que cabe resaltar es que en esta institución la lengua escrita está más relacionada con definiciones de carácter técnico-educativo, lo cual permite señalar y crear diferencias socio-culturales entre a quién se le considera alfabetizado y a quién no.

La segunda institución, la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (de ahora en adelante SEDEREC)<sup>16</sup> elaboró el programa de alfabetización “Yo si puedo”, que se implementó específicamente para la Ciudad de México<sup>17</sup>:

En la primera etapa hubo 583 beneficiarios de este programa, el género femenino tuvo mayor participación, con 311 mujeres y 272 hombres alfabetizados, de diversas agrupaciones lingüísticas: zapotecas, mixtecas, nahuas, otomíes, purépechas, mazahuas, mazatecas, tzeltales, tzotziles, totonacas, chinantecas, huastecas, triquis y zoques (Notimex, 2012)

Al igual que en los programas del INEA, se considera que alfabetizar es el primer nivel de la educación de adultos, y equivale a los primeros cursos de educación primaria. Ambos moldean a la alfabetización como parte del

---

<sup>16</sup> La SEDEREC tiene entre sus objetivos “constituir políticas públicas con el objetivo de promover el reconocimiento del legado histórico identitario, así como el desarrollo sustentable de los Pueblos Originarios establecidos históricamente en el Valle de Anáhuac, específicamente los ubicados en la actual Ciudad de México” (SEDEREC, 2012).

<sup>17</sup> La SEDEREC junto con la Secretaría de Educación capitalina, y en colaboración con distintas dependencias como el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México suscribió un convenio con el Ministerio de Educación de la República de Cuba en septiembre de 2011, con el que se creó el programa de alfabetización “Yo sí puedo”<sup>17</sup>. En noviembre de 2011 inició la primera etapa de dicho programa, el cual comenzó con 30 grupos de 10 personas cada uno en cinco delegaciones.

reconocimiento de las letras, que se asocia a cada fonema y su grafía, para llegar a descifrar las palabras y las frases.

En la primera parte de esta sección, se señaló que las políticas del lenguaje provienen de diferentes entidades. En ese sentido las políticas lingüísticas de alfabetización son similares en algunos puntos, pero difieren en otros. Por ejemplo, el INEA maneja políticas de carácter macro, pues además de ser una política gubernamentales que pretenden cubrir a todo el país y tienen como propósito “satisfacer las demandas” de la población, también se despliega a gran escala, por lo que implícitamente se asume que la comunidad y los individuos no contarán con una opción diferente o permiten que su elección se suscriba a la elección del gobierno. Este tipo de políticas no pueden ser transformadas por las personas, es decir, las necesidades percibidas en las comunidades y entre los individuos, así como sus elecciones, no son tomadas en cuenta. Respecto a las políticas lingüístico-educativas de la SEDEREC, se puede hablar también de una política de nivel macro porque proviene de instancias gubernamentales y por ello guarda las características mencionadas arriba, pero al mismo tiempo es de escala micro porque está dirigida a un sector más específico de la población. A pesar de ello, considero que con el proyecto “Yo si puedo” se dejó de lado la perspectiva real de la situación, es decir se hizo a un lado lo que señalan autores como Mackey (2010) y Spolsky (2010): las características de la población, los usos de la lengua, la ideología, las creencias, las actitudes, el lenguaje en práctica, entre otros.

Una propuesta teórica que considero pertinente para tomarse en cuenta para la elaboración de las políticas lingüísticas, no solamente desde la postura

gubernamental, es la de Spolsky (2010), quien señala que los elementos modulares de una política del lenguaje son: a) lenguaje en práctica, esto se refiere a las elecciones e interacciones observables entre los miembros de una comunidad en relación al uso de la lengua, sea esta escrita u oral. Este elemento se relaciona con lo que se denomina etnografía de la comunicación, “la compleja ecología sociolingüística que da cuenta de todas las elecciones posibles y significativas llevadas a cabo por la comunidad” (Spolsky, 2010: 65). El segundo componente es b) las creencias de una comunidad sobre la lengua, así como de sus valoraciones, y por último, c) la administración del lenguaje, definida como “cualquier intento deliberado de un individuo o institución quien tiene o declara tener autoridad sobre otro individuo o grupo para modificar las prácticas y las acciones del lenguaje de ese individuo” (Spolsky: 2006; 67).

Resumiendo, lo anterior me permite decir que antes de elaborar una política lingüística es necesario conocer y tener una relación del contexto y de lo que las personas hacen con la lengua y lo que piensa de ella, para así poder elaborar una planificación del lenguaje coherente con la política de la que se desprende. Entonces, los elementos anteriores me parecen pertinentes para hacer algunos comentarios al concepto y al uso del concepto “alfabetización” de personas adultas y jóvenes que tienen las instituciones gubernamentales mencionadas para implementar políticas lingüístico-educativas, porque se le da mayor importancia a un elemento de índole técnica: aprender los elementos rudimentarios de la lengua escrita. Considero que la alfabetización es un concepto que debe estar en constante construcción y que se enriquecería si se le incorporará una arista más,

la de literacidad como un elemento paralelo. Si se considera a éste elemento dentro los planes de trabajo de planificación lingüística, se verían enriquecidos con los procesos de aprendizaje de los participantes, con las estrategias de apropiación de la lengua escrita, con las valoraciones de lo que se quiere aprender porque es significativo para la vida real y en las interacciones interpersonales.

Además de lo anterior la propuesta de incluir a la literacidad, como ya se había señalado se empata de con la propuesta teórica de Spolsky, pues por un lado pretende conocer quién hace qué con la lengua escrita, es decir, busca saber cuáles son los eventos de lengua escrita en los que participan las personas (los eventos comunicativos que menciona Hymes). Esto puede observarse desde y en diferentes comunidades, por ejemplo las escolares, las religiosas, o de manera individual, mujeres, niños, adolescentes, estudiantes universitarios, o también puede verse desde y en las redes sociales, por ejemplo, las laborales, las familiares, etc. Es decir, ofrece un abanico amplio de posibilidades para acercarse y elaborar una relación sobre el elemento lengua en práctica que señala Spolsky.

Asimismo, la importancia de incluir a la literacidad radica en que los procesos de adquisición y de aprendizaje de la lengua escrita son fenómenos inmersos en procesos sociales y discursivos, como se ve en esta investigación, que además se nutren de diferentes eventos y situaciones, y que se pueden propiciar en distintos contextos, pero siempre y cuando que sean significativos. Esto remarca la importancia del entorno como fuente de obtención de recursos materiales y no materiales para el aprendizaje, el uso y la apropiación de la lengua escrita.

Por otro lado, Spolsky también habla sobre un segundo elemento, las creencias. Este elemento también está considerado en el marco teórico de la literacidad. De hecho, como se puede leer líneas atrás, es una parte medular de lo que es una práctica de lengua escrita, pues las creencias, entre otros procesos reflexivos, permiten comprender cuáles son los procesos de pensamiento y de comunicación en un nivel tanto individual como colectivo.

Por último, el estudio de la literacidad, como un conjunto de prácticas de lengua escrita situadas en contextos específicos, deja ver que existen distintas maneras de entrar al mundo de la lengua escrita y que tanto aprendizaje como uso de la lengua escrita son de origen social, por ello los trabajos educativos para atender asuntos como la enseñanza de la lengua escrita y el rezago educativo de jóvenes y adultos sin escolaridad o de escolaridad baja no sólo deben darse en espacios escolares o llevarse a cabo en un ámbito de planificación lingüístico-educativo macro y estrictamente gubernamental. Considero, por ejemplo, en el caso de los migrantes indígenas en la Ciudad de México, que se debe pensar en la enseñanza de la lengua escrita con poblaciones específicas, que compartan usos y costumbres, lengua, formas de trabajo y espacios que sean similares; asimismo que la enseñanza en la que los espacios educativos sean distintos espacios de vida, porque el contexto es de suma importancia para entender cómo se puede facilitar y promover la lengua escrita.

## Bibliohemerografía

Albertini, C. (1999). Los nietos de Sánchez; indígenas migrantes en el centro histórico de la Ciudad de México. *Ce-Acatl*, (10), 141-148.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. España: Paidós.

Archuf, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arizpe, L. (1976). *Indígenas en la Ciudad de México: el caso de las 'Marías'*. México: Secretaría de Educación Pública.

Bar Din, A. (1992). La población indígena en la Ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos. *América Indígena*, (52), 153-167.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reding and writing in community*. Londres y Nueva York: Routledge

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden. Massachusetts: Blackwell.

Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies. Reding a writing in contex*. Londres y Nueva York: Routledge.

Butragüeno, P. (2009). Inmigración lingüística en la ciudad de México. *Lengua y Migración*, 1(1), 9-37.

Coronado, M. y Mena, P. (coords.) (2010) *Lengua y cultura en procesos educativo: investigaciones en Oaxaca*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional.

Cruz, G. (2010). El diseño ético de la intencionalidad en narrativas autobiográficas: un acercamiento desde la reflexividad lingüística. En, Marcela Coronado y Patricia Mena (coords.) *Lengua y cultura en procesos educativo: investigaciones en Oaxaca*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional.

Cruz, G. (2010). Reflexividad sociolingüística y metacognición: encuentros y desencuentros. En Héctor Muñoz y Elizabeth Santana (coords.) *Configuraciones y reconfiguraciones...Impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*. México: UAM

Cruz Orozco, L. (2010a). El lenguaje y la intencionalidad del pensamiento. En Héctor Muñoz y Elizabeth Santana (coord.) *Configuraciones y reconfiguraciones...Impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*. México: UAM

Cruz Orozco, L. (2010b). Valoraciones sociolingüísticas: una aproximación teórica. En Coronado y Patricia Mena (coords.) (2010) *Lengua y cultura en procesos educativo: investigaciones en Oaxaca*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional.

Denscombe, M. (2003). *The good research guide for small scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.

Dreidemei, P. (2008). Performatividad discursiva y espacio(s) social(es) liminar(es). Una propuesta de aproximación a las prácticas comunicativas de migrantes indígenas quechua-bolivianos en Buenos Aires. (Argentina). *Runa*, (29), 157-185.

Durin, S. (2005). Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Monterrey. Recuperado de <http://www2.uacj.mx/icsa/Investiga/RNIU/pnencias%20pdf/ponencia%20Severine%20Durin.pdf>.

Durin, S. (2009). *En Monterrey hay trabajo para mujeres. Proceso de inserción de las mujeres indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. Nuevo León: UNESCO-Centro de investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales. En Judith Kalman y Brian V. Street (coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Estado de México, México: Siglo XXI Editores- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

García Landa, L. (2003). La entrevista: un recorrido sobre su construcción. (Artículo académico inédito).CELE-UNAM.

Gordillo, V. (20013). La palabra experta: Analfabetismos es un concepto que estigmatiza. Entrevista a María del Carmen Lorenzati. *MDZ*. Recuperado de <http://www.mdzol.com/nota/429701-la-palabra-experta-analfabetismo-es-un-concepto-que-estigmatiza/>

Güero, A. (2009). Otho ´bu. Migración otomí en la ciudad de México. *Lengua y Migración*. 1(1), p. 39-56.

Hiernaux, N. (2000). *Metrópolis y etnicidad. Los indígenas en el valle de Chalco*. México: Instituto Nacional de Geografía e informática.

INEGI (2012). *Estadística a propósito del día internacional de los pueblos indígenas, datos nacionales*. Recuperado de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inegi.org.mx%2Finegi%2Fcontenidos%2Fespanol%2Fprensa%2Fcontenidos%2Festadisticas%2F2012%2Fjuventud0.doc&ei=tTD6Up3jKKGsyAG-toDADA&usg=AFQjCNEThF0DAVg-vhPFGvQ7uLzm9cjfDg&bvm=bv.61190604,d.aWc>

Kalman, J. (2003). *Escribir en plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. México: Secretaria de Educación Pública-Siglo-XXI Editores.

Kalman, J. y Street B. (comps.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Estado de México, México: Siglo XXI Editores- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Kaplan, R. y Baldauf, R. (1997). *Language planning, from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Knobel, M. (1999). *Everyday literacies: Students, discourse and social practice*. Nueva York: Peter Lang

Knobel, M. y Lankshear, C. (1999). *Ways of knowing: Researching literacy*, Newtown, Primary English Teaching Association.

Lier, L. (2005). *Case Study*. En Eli Hinkel (Ed) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lorenzati, M. (2009). ¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. En Judith Kalman y Brian V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Estado de México, México: Siglo XXI Editores- Centro de

Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Mackey, W. (2010). Las dimensiones de la política del lenguaje. En Laura García y Roland Terborg (coords.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: UNAM

Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. Judith Kalman y Brian V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Estado de México, México: Siglo XXI Editores- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Muñoz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas. Concepciones y cambio sociocultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Niño-Murcia, M. (2009). Prácticas letradas y exuberantes en la periferia de la república de las letras. En Judith Kalman y Brian V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Estado de México, México: Siglo XXI Editores- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Notimex (2012). Reconocerán a mujeres indígenas por concluir programa de alfabetización. Recuperado de <http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=268678>

Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-86.

Paradise, R., y M. de Haan (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology and Education Quarterly*, (40), 187-204.

Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. *Trayectorias*, (28), 39-57.

Ramírez, B. (2009). Los estudiante indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM: zona de estabilidad y cambio a través de una trayectoria escolar, Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0772-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0772-F.pdf).

Reyes, E. (2006). *Inmigración y lenguaje. Un estudio de caso*. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/23reyes.pdf>.

Sánchez, M. (2002). Migración indígena a centros urbanos. Área metropolitana de la Ciudad de México con referencias a las ciudades de Guadalajara y Tijuana. Recuperado de [http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/mig\\_indigena.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/mig_indigena.pdf).

Spolky, B. (2010) Prolegómeno a una teoría de políticas de lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI. Laura García y Roland Terborg (coords.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: UNAM

Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Logman.

Street, B. (2009). “Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir”, en Kalman, J. Street B. (comps.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. Estado de México, México: Siglo XXI Editores-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke, Hampshire, Palgrave: Macmillan.

Romer, M. (2005). Los hijos de inmigrantes indígenas en la Ciudad de México. *Actas latinoamericanas de Varsovia*, (28), 53-66.

Sánchez, M. (2002). *Migración indígena a centros urbanos. Área metropolitana de la Ciudad de México con referencias a las ciudades de Guadalajara y Tijuana*. Recuperado de [http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/mig\\_indigena.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/mig_indigena.pdf).

Valencia, A. (2000). *La inmigración indígena a las ciudades*. México: INI-PNUD.

Velasco, L. (2007). Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana. *Papeles de Población*, (52), 184-209.

Witting, F. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 135-155.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*, 2ª edición. Newbury Park: Sage.

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V., Ames, P. (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

