



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

[rbe@anped.org.br](mailto:rbe@anped.org.br)

Associação Nacional de Pós-Graduação e  
Pesquisa em Educação  
Brasil

Kalman, Judith

El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir  
Revista Brasileira de Educação, núm. 26, maio-ago, 2004, pp. 5-28  
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502602>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir

*Judith Kalman*

Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

## Introducción

La tendencia actual en las políticas internacionales dirigidas al fomento de la educación de las personas jóvenes y adultas, la alfabetización y la formación básica enfatizan cuando menos en tres principios esenciales: 1) las acciones educativas deben considerar el contexto donde los educandos viven y realizan sus actividades cotidianas, 2) los programas educativos deben partir de lo que los participantes ya conocen y saben hacer para favorecer el aprendizaje; y 3) las propuestas educativas deben reconocer y atender la heterogeneidad de los usuarios (García-Huidobro, 1994; Hartecouer, 1997; Messina, 1993; Osorio, 1996; Rivera, 1997; Schmelkes & Kalman, 1996).

Si bien pueden reconocerse algunas de las características que distinguen los contextos rurales de los urbanos, los indígenas de los no indígenas, o los industriales de los agricultores, hace falta conocer a los contextos específicos para que estos principios sean útiles. Sólo se pueden orientar las acciones educativas en situaciones determinadas después de un análisis fino de las circunstancias de los educandos.

Belanger (1994, p. 88) señaló: “Para que un programa de alfabetización (*literacy*) pueda ser efectivo, debe construirse sobre, y a partir de las prácticas escritas de la comunidad donde viven los aprendices. Pero esto sólo es posible si primero reconocemos la pluralidad de las prácticas de lengua escrita”. Es decir, para que los esfuerzos de educación básica o alfabetización puedan traducirse a programas relevantes, es indispensable situar la enseñanza, comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar a la comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir. Asimismo, habrá que reconocer que las opciones comunicativas y las prácticas de lenguaje locales son potencialmente parte del bagaje intelectual y cultural de los educandos.

La propuesta de Belanger plantea retos importantes para la educación de las personas jóvenes y adultas en condiciones de marginalidad. Las políticas, justo por ser internacionales, deben ser relevantes para un gran abanico de circunstancias, y por lo mismo tienden a ser generales; sin embargo, para implementarlas hace falta identificar los procesos sociales de alfabetización para un trabajo educativo fino.

Este trabajo busca dar una respuesta inicial a la pregunta ¿Cómo podemos conocer el contexto de los educandos y algunos de sus conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura? Retoma una investigación reciente (Kalman, en prensa), en la cual se intentó hacer un retrato de una comunidad como un lugar para leer y escribir con la hipótesis de que en las aldeas y pueblos pequeños, los usos locales de la lengua escrita son una de las fuentes principales de conocimientos y prácticas para sus habitantes. Es decir, se buscó caracterizar algunas de las prácticas de lenguaje (oral y escrito) que se dan de manera cotidiana como una forma de identificar usos de la cultura escrita potencialmente familiares para la población local y por lo mismo, posiblemente parte de un repertorio compartido explotable en los esfuerzos educativos locales.

### Historia del proyecto

Este estudio comenzó como un proyecto de investigación básica cuya finalidad era indagar cuáles eran las prácticas de lengua escrita de una comunidad. Decidimos colocar como centro de atención el uso de la lengua escrita entre mujeres de baja y nula escolaridad dada la evidente realidad educativa del sexo femenino en el mundo en desarrollo: la mayoría de las personas analfabetas son mujeres y la mayoría de las personas con educación básica son hombres (UNESCO, 1999). Nuestro interés en esta relación entre las mujeres y la cultura escrita también se debe a nuestra convicción de que la educación de adultos en general, y la de mujeres en particular, requiere urgentemente propuestas nuevas; y que la investigación educativa en este campo puede, y debe, aportar importantes elementos para ellas. En este sentido lo que tratamos de conceptualizar es, por un lado, una localidad como un contexto para leer y escribir y, por otro, cómo ese contexto forja las oportunidades para la apropiación de la lectura y la escritura y cómo las mujeres navegan en ellas (Mangubhai, 1998).

Desde el inicio nos propusimos entrar a la comunidad a través de un grupo de educación de perso-

nas adultas organizado por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), y de ahí, explorar gradualmente los diferentes espacios comunitarios. Veíamos en ese grupo una vía para conocer a algunas mujeres, pensando que a través de ellas podríamos conocer diferentes aspectos de la vida comunitaria.

Las preguntas de investigación principales al iniciar el estudio fueron:

- ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita identificables en los diferentes espacios locales?
- ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita que las mujeres valoran y desean aprender?
- ¿Cómo vinculan las mujeres su conocimiento del mundo social con el uso de la lengua escrita en diferentes contextos comunicativos?

Nuestra presencia en el grupo se justificaba como apoyo a la instructora del INEA, estábamos allí para ayudarla. En abril de 1998, a 6 semanas de nuestra incorporación, la instructora dejó de asistir a las sesiones de estudio por razones personales. Cuando se quedaron sin ella, las señoras nos pidieron que asumiéramos la asesoría del grupo. En principio, esta petición nos representó varios problemas ya que un compromiso de este tipo implicaba una dedicación importante de tiempo y el descuido de otras actividades. Sin embargo, tampoco podíamos desatender su petición: no nos parecía ético abandonar al grupo a su suerte, habíamos empezado a trabajar con él y sus integrantes habían sido generosas y cálidas con nosotras. Esta situación también nos planteó la cuestión metodológica y ética sobre cuál es la responsabilidad del investigador frente a los sujetos que participan en su estudio (Clifford, 1984; Rosaldo, 1989). Así pues, aceptamos y planteamos a las señoras que seguiríamos trabajando juntas con una asesoría semanal nuestra y sin la presencia fija de una instructora durante las otras sesiones (miércoles y viernes). Apostamos a que podríamos fomentar en el grupo una actividad educativa independiente, lo que nos permitiría seguir simultáneamente con nuestra

agenda de investigación acerca de las prácticas locales de lengua escrita.

El primer reto que enfrentamos fue la consolidación del círculo de estudio: varias mujeres salieron cuando la instructora dejó de asistir. Para mantener reunido al grupo, partimos de algunas premisas. Antes que nada, teníamos que buscar la forma de crear, junto con ellas, un espacio de encuentro que no interrumpiera su vida cotidiana sino que la complementara; esto significaba respetar sus actividades y compromisos en el hogar y en la comunidad (es decir, aceptar sus patrones de asistencia y sus horarios en los términos de prioridad que ellas establecían, sin reclamar impuntualidades o inasistencias); tampoco solicitar tareas para realizar fuera de las sesiones, a menos que ellas lo pidieran; invitarlas a participar en las decisiones que se tomaban sobre el funcionamiento del grupo (por ejemplo, cuándo extender las sesiones, cuándo cancelarlas, qué hacer en ellas, etc.). Varias de las mujeres pertenecían a una cooperativa, un taller de costura lo cual resultó ser un hecho importante en la dinámica de trabajo educativo y en la vinculación de las actividades del grupo: las reuniones de estudio se realizaban en la misma sede del taller de costura.

En general, nosotras asistíamos a las sesiones de trabajo los lunes de cada semana, realizábamos actividades colectivas de lectura y escritura y conjuntamente planeábamos algunas de las actividades para el miércoles y el viernes, que era cuando ellas se reunían de manera independiente. Nosotras las acompañamos de manera regular hasta la primera mitad de 1999; después de esto nuestra presencia se fue desvaneciendo, terminando nuestra colaboración al principio del 2000.

Este trabajo se limitará a la discusión de las prácticas de lectura y escritura en la comunidad y las experiencias lecto-escritoras de las participantes, y se hará mención del segmento pedagógico únicamente para aportar algunas de las opiniones, conocimientos y reflexiones de las participantes en relación a la cultura escrita.

Nuestro proceso de investigación nos llevó a cuestionar la noción de acceso a la lengua escrita, un

concepto frecuentemente empleado en la política educativa pero rara vez definido. Por ello, asumimos el reto de abordar una redefinición y dar cuenta de las acciones que lo favorecen. A partir de su redefinición, la noción de acceso se volvió substancial tanto para la investigación sobre las prácticas de lengua escrita en la comunidad como para el proceso educativo del grupo de mujeres.

En principio, habrá que mencionar que durante las últimas cuatro décadas Mixquic ha sido una localidad sujeta a un intenso proceso de urbanización, en el que se insertan cambios paulatinos en las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura – la *disponibilidad* de la cultura escrita –, así como en las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas – el *acceso* a la cultura escrita. Se utilizan estos dos términos, *disponibilidad* y *acceso*, para distinguir la diseminación de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su distribución y uso. *Disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo etc.), mientras que *acceso* refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-a-vis* con otros lectores y escritores y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir y/o usar la lengua escrita (Kalman, 1996). Acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en el proceso de la interacción entre participantes 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 los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación, una categoría propuesta por Chartier (1997) (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso).

La diferencia entre *disponibilidad* y *acceso* fue una de las ideas que surgió del trabajo de campo y el análisis preliminar de los datos. La presencia de los libros en la biblioteca, por sí sola, no promueve la lectura; es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a ella, entender qué ocurre en la estantería y en las mesas de lectura; sólo así podríamos hablar de acceso a la cultura escrita. Asimismo, el que un programa de alfabetización esté disponible para la comunidad, al alcance de quien quiera inscribirse, sólo señala su presencia física; el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, las opciones interpretativas de los textos; es decir, las modalidades de apropiación de la lengua escrita y las relaciones sociales que surgen alrededor y como parte de la cultura escrita. (Andrade et al., 2000; Chartier, 1997; Purcell-Gates, 2000; Soifer et al., 1990).

### **Herramientas teóricas: nociones, conceptos e ideas**

En 1993, Brian Street usó la frase “*nuevos estudios sobre la lengua escrita*” para nombrar aquellas investigaciones sobre alfabetización que buscan delinear un retrato fino de los múltiples usos de la lengua escrita y ubicarla en relación a las prácticas comunicativas de la lengua oral; presentar la complejidad de sus significados y descubrir su lugar en los actos comunicativos de los individuos y sus comunidades. En esta perspectiva, los investigadores se preguntan cuál es la organización social de la lectura y la escritura y cómo se vincula con las relaciones de poder (y con las diferentes realidades sociales, políticas, económicas y religiosas). Este proyecto se inscribe en esta línea de trabajo, enfatizando la importancia del contexto local como fuente de recursos materiales y prácticas; y asumiendo como relevantes los conocimientos que las personas poseen acerca de su lengua, del lenguaje oral y escrito, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social.

Asumimos en este estudio la perspectiva teórica que concibe la *alfabetización* (*literacy*) como algo más

que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; asimismo, asumimos que *ser alfabetizado* refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. *Alfabetizarse* significa, entonces, aprender a manipular el lenguaje escrito – los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras – de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Dyson, 1997; Heath, 1983).

La investigación etnográfica ha demostrado la existencia de diferencias en los usos de la lectura y la escritura; diferencias que obedecen a los propósitos de quien las usa, a los efectos esperados, a la posición del lector frente a otros lectores y a las ideas y significados que guían su participación. Es en este sentido que el concepto de prácticas de lengua escrita contempla los usos sociales de la lectura y la escritura (las destrezas, tecnologías y conocimientos necesarios para leer y escribir), así como las concepciones que las personas poseen acerca de ellas (Barton & Ivanic, 1991; Besnier, 1995; Ferdman, Weber & Ramírez, 1994; Kalman, 1999; Moss, 1994; Scribner & Cole, 1981; Street, 1993; Stromquist, 1997; Canieso-Doronila, 1996; Wagner, 1993). También se ha señalado que el acceso a la cultura escrita está inmerso en relaciones de poder; en posicionamientos de poder sobre quién lee y escribe, qué se lee y escribe, quién lo decide, quién decide las convenciones normativas y ejerce poder a través de la lengua escrita. Es por ello que Chartier (1997) propone que la distribución desigual de la lengua escrita se comprenderá mejor a través del estudio de las modalidades de apropiación, las prácticas de interpretación y la relación entre las formas de representación y las prácticas de lectura y escritura.

Partir de las prácticas de la lectura y la escritura no significa una visión instrumentalista de la alfabetización; la noción de uso de la lengua escrita es distinta al tradicional enfoque de la alfabetización funcional (Barton, 1994; Baynham, 1995). En este trabajo, la práctica se refiere a las oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente

valoradas, más que a un uso estrictamente utilitario de la lengua escrita para lograr metas concretas (llenado de formularios, cartas oficiales, seguir instrucciones escritas, dejar recados, entre otros). La participación en el mundo social implica una amplia gama de posibles eventos comunicativos donde el leer y escribir son cruciales para intervenir: la lectura de la literatura (novela, cuento, ensayo, poesía y teatro), por ejemplo, es una actividad social en la medida en que las prácticas para su interpretación son históricamente construidas y su significado se inserta en el universo de textos. Su utilidad social consiste en que permite la relación de los lectores con otros lectores, escritores, textos y contextos. En este sentido, todo uso de la lengua escrita es funcional en la medida que permite participar en situaciones específicas. La recitación de sílabas aisladas (*ma me mi mo mu*) o de textos sagrados permite participar en cierto tipo de clases de lectura y escritura o en ciertas ceremonias religiosas; no obstante, este tipo de prácticas no necesariamente permiten participar en otros contextos diferentes a los nombrados.

En esta perspectiva, la conceptualización de contexto también es fundamental para dar cuenta de cuáles son los materiales impresos disponibles en Mixquic y cuál es el acceso a ellos; para esto se requiere analizar los espacios donde ocurren eventos de lengua escrita. Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) y Saville-Troike (1982) ofrecen elementos substanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se llevan a cabo en situaciones de interacción social. Desde su perspectiva, el contexto se refiere directamente al contexto de usos, la dinámica que ocurre entre los participantes en una situación comunicativa. Gumperz (1984, 1986) señaló con mucho cuidado que los eventos comunicativos no se dan vacíos de significados socio-culturales: cada hablante o letoescritor trae a los eventos comunicativos su visión del mundo, del lenguaje, de la historia, y de los otros participantes. Desde su perspectiva el contexto es la intersección entre la dinámica de la interacción y los procesos sociales, históricos, económicos y culturales relevan-

tes. Lave y Wenger (1991), McDermott y Tybor (1995), Dyson (1997), Heath (1983) y Street (1993) contribuyen a la noción de contexto vinculándolo a la participación, a las diferentes formas de intervenir en una circunstancia; y, sobre todo, en situaciones de aprendizaje. Estos dos conceptos, contexto y participación, son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita: cómo se utiliza en contexto, las vías y modalidades de apropiación y las pautas para la interpretación o la producción de textos escritos.

También hay estudios históricos que se preocupan por la noción de contexto. En ellos se asume como un escenario social, económico y político donde se lee y escribe, y donde ocurren los procesos que dan lugar a la diseminación y arraigo de la lengua escrita. En Europa y la Nueva Inglaterra, por ejemplo, la instrucción religiosa se dio en el seno familiar, haciendo del hogar un *espacio generador* de la cultura escrita, es decir, un contexto donde se aprendía a leer y escribir (Zboray, 1993). Después de la Reforma luterana, la iglesia protestante gozaba de un poder político absoluto, promovía entre sus feligreses el dominio de la lectura de los textos sagrados, amalgamando las creencias religiosas con la lectura individual de la Biblia. El resultado fue que en algunos casos la lectura se volvió esencial para la participación social en contextos religiosos. Varios investigadores han ubicado sitios importantes donde estos procesos ocurren (en la familia, la escuela, la iglesia, el trabajo, el comercio etc.) y sugieren dónde comenzar la búsqueda. La relevancia de lo histórico no debe menospreciarse para entender la dinámica de Mixquic y pueblos semejantes: su historia instruye sobre los procesos y las condiciones que dan lugar, que favorecen u obstaculizan la distribución de la cultura escrita y el arraigo de sus prácticas.

En este estudio, entonces, el concepto clave es la *alfabetización*, entendida como un mosaico de prácticas sociales que varían en función del contexto de usos. La lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, políticas e ideológicas. Entendemos que la alfabetización tiene en

realidad dos historias: una individual y una social. La intención es hacer una descripción en donde confluyan varias posiciones y procesos históricos a la vez. Investigadores como Barton, Hamilton y Ivanic (2000), Brandt (1999), Gee, Hull y Lankshear (1996), Gilmore (1989) y Zboray (1993) ya han mostrado el poder explicativo del análisis de los procesos de diseminación y arraigo de las prácticas de la lengua escrita para comprender procesos de alfabetización. Centran sus análisis en 1) la relación dinámica entre las prácticas colectivas e individuales de lengua escrita, 2) la relación entre las prácticas y los cambios socio históricos y económicos y 3) las trayectorias individuales dentro del ámbito local.

Finalmente habría que explicar por qué en este trabajo hemos puesto nuestra mirada sobre las mujeres de Mixquic. Hoy en día el analfabetismo y el rezago educativo tienen una cara femenina: a escala mundial las mujeres alcanzan menos escolaridad que los hombres. En los niveles educativos superiores, profesionales y especializados, también existe menor presencia femenina que masculina. Históricamente hablando, la mujer ha tenido menos oportunidades para acceder a la educación institucionalizada que su contraparte masculina y por lo mismo las mujeres se incluyen entre los grupos denominados “especiales” para destinar acciones educativas específicas (Schmelkes & Kalman, 1996).

### **Metodología: acercarse a las prácticas de lengua escrita**

La alfabetización, pensada como un mosaico de prácticas sociales, ha impactado la investigación sobre la cultura escrita en el mundo social. Estudios cualitativos buscan aportar “descripciones gruesas” (Geertz, 1973) de las prácticas de lectura y escritura, tal y como ocurren en las diferentes situaciones socioculturales. Una finalidad compartida por las investigaciones recientes es conocer la especificidad de las prácticas sociales; es decir, más que generar tesis o juicios arbitrarios o descontextualizados, se busca discernir las diferentes formas de leer y escribir y aportar

conocimientos y conceptos acerca de la comprensión de la cultura escrita (Barton & Ivanic, 1991; Besnier, 1995; Ferdman, Weber & Ramírez, 1994; Kalman, 1999; Moss, 1994; Scribner & Cole, 1981; Street, 1993; Stromquist, 1997; Canieso-Doronila, 1996; Wagner, 1993). En este trabajo buscamos, vía el análisis de los actos de lectura y escritura en contextos específicos, encontrar pistas que permitan considerar estos conocimientos en las perspectivas educativas.

Para conocer las prácticas de lectura y escritura de Mixquic, partimos de la participación de las señoras en el programa educativo. A través de la observación de las actividades, el registro en cinta de audio de las sesiones, la recopilación de productos escritos, documentos, fotografías y entrevistas, coleccionamos una variedad de evidencia sobre nuestro objeto de estudio.

La preparación de los registros para su análisis consistió en la transcripción de las cintas magnetofónicas y codificación posterior de acuerdo a los lineamientos de la etnografía de la comunicación (Coates, 1995; Gumperz, 1986; Duranti, 1992; Saville-Troike, 1982).<sup>1</sup> Las categorías de análisis se construyeron a partir de conceptos y los datos mismos, creando una especie de “vocabulario” que nos permitió ordenar y explicar lo que aprendimos. Se exploraron los datos buscando patrones de conducta y pensamiento en el uso de la lengua escrita (Bogdan, 1982; Dyson, 1989).

Para la construcción del retrato de Mixquic visitamos diferentes sitios en la comunidad buscando ejemplos de lengua escrita (la parroquia, el panteón,

<sup>1</sup> En la transcripción de las intervenciones marcamos ciertos fenómenos interactivos: enlaces (=) (cuando un hablante termina el turno de otro), interrupciones (frases sobrepuestas alineadas y señaladas con (/)), extensión de sílabas (::), cambios de volumen y velocidad, subrayados para énfasis, y el uso de corchetes cuadrados para pequeñas inserciones que ayudan a aclarar el sentido de lo que se dice o describir el modo y tono de la intervención. También procuramos respetar el habla de las participantes. No obstante, al presentar los datos en este texto, se simplifica la codificación para facilitar su lectura, dejando únicamente lo que se considera estrictamente necesario para no distorsionar su sentido.

los comercios, el mercado, la biblioteca, la escuela) y entrevistamos algunas figuras locales como el cura, el jefe de la oficina de correos, la bibliotecaria, el delegado local, el encargado del puesto de periódicos. Para cada sitio, organizamos los datos en función de los fenómenos reiterados: las situaciones en que se dan la lectura y la escritura, sus usos, los materiales involucrados, las expectativas acerca de ellos.

Asimismo, alimentada por la información proveniente de la comunidad y las sesiones de estudio, se elaboró una encuesta a pequeña escala para conocer la presencia y usos de la lengua escrita en la vida familiar. La encuesta fue realizada por dos de las señoras participantes en el grupo de estudio, lo que permitió mayor aceptabilidad entre los informantes, pero trajo algunas dificultades. Aunque la muestra final fue de 179 personas encuestadas (más de 75% de ellas mujeres), muchas otras fueron eliminadas, sobre todo las primeras, debido a problemas en el levantamiento de datos (preguntas sin responder o respuestas parciales). Se tomó en cuenta la experiencia de las entrevistadas entre 6 y 97 años de edad. Para considerar la experiencia reportada por las informantes, se organizaron en cuatro grupos: bisabuelas (con promedio de edad de 68,8 años), abuelas (con promedio de edad de 68,8 años 50,8 años) mamás (con promedio de edad de 68,8 años 29,6 años) e hijas (con promedio de edad de 68,8 años 8,6 años).

### **Hallazgos: cuatro ejemplos de la comunidad de Mixquic**

Los análisis sobre las relaciones del contexto comunitario con los procesos de alfabetización de mujeres de sectores marginados son muy recientes (Brandt, 1998). Aquí se propone analizar la disponibilidad de materiales impresos y las oportunidades que los habitantes de Mixquic tienen para participar en actividades de lectura y escritura. Fuhrer (1996, p. 179) ha señalado que cualquier práctica, tanto como cualquier aprendizaje, ocurre en contextos específicos; y que lo aprendido responde a requisitos de participación específica, por lo que cualquier práctica

es forjada por las condiciones sociales en las que se inserta. Los contextos, según él, incluyen los espacios físicos y las conductas sociales que esperamos que ahí ocurran. Así, por ejemplo, el reconocimiento de la parroquia como lugar de oración y el estadio como lugar para la realización de eventos deportivos es parte de nuestro conocimiento de los espacios socialmente construidos. Chaiklin y Lave (1996, p. 5) plantearon que “nuestras teorías de las prácticas cotidianas insisten en que las acciones de las personas y el mundo social de la actividad son simultáneos”. Desde esta perspectiva, el leer, el escribir y el verbalizar el lenguaje que acompaña al uso de la lengua escrita constituyen actividades esenciales de la cultura escrita; y son, simultáneamente, actividades que conforman parte del mundo social que la produce.

Diversos factores y fuerzas sociales e institucionales influyen y transforman las prácticas de la lengua escrita: la educación formal, las exigencias y normas sociales de convivencia, la valoración de la lectura y escritura, las relaciones entre la alfabetización y el trabajo, la diseminación y disponibilidad de materiales impresos, la distribución de las tecnologías, etcétera. Cualquier transformación de estos factores impacta las prácticas de lengua escrita y su uso en el mundo social. Para cada caso, los procesos económicos, sociales y culturales inciden en la generación de nuevas prácticas de la lengua escrita, en la transformación o discontinuación de otras (Brandt, 1999; Barton & Hamilton, 1998; Chartier, 2001; Wittmann, 2001; Lyons 2001).

En esta concepción de cultura escrita se asume que la disponibilidad de materiales impresos influye sobre el surgimiento de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura, y viceversa; sin embargo, también supone que la *presencia física* de materiales impresos no es suficiente para diseminar la cultura escrita. Aunque se reconoce que la escuela es el lugar privilegiado para acceder a la lectura y la escritura, se plantea que no es el único; por lo tanto se promueve el reconocimiento de otros contextos para aprender a leer y escribir, y emplear la lectura y escritura en situaciones comunicativas. Es decir, se accede



a la lengua escrita en situaciones de educación formal, pero también en situaciones de su uso cotidiano. En toda comunidad existen espacios donde el leer y el escribir son prácticas funcionales y engarzadas al entramado de las prácticas sociales cotidianas; también existen expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo debe hacerlo; asimismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros usos que apenas se asoman, prefigurando usos emergentes. El análisis de estos aspectos en Mixquic es una tarea necesaria, no sólo para dar cuenta del estado en que se encuentran, sino porque nos permitirá conocer las condiciones materiales y sociales que favorecen el acceso a la cultura escrita de la población, conocer los usos de la lectura y la escritura; y, sobre todo, saber cómo se han transformado en las últimas cinco décadas.

Por ello, este análisis entreteje varias dimensiones simultáneas: a) plantea una revisión de los materiales impresos y textos que se encuentran en Mixquic; b) reconstruye algunos aspectos históricos en torno a cuándo y cómo arribaron; c) revisa las situaciones en las que se emplea la lengua escrita y cómo se han transformado; y d) recoge las creencias, valores y experiencias que sobre la lengua escrita son expresadas por las mujeres participantes en la experiencia pedagógica.

Existen diversos espacios generadores de la lengua escrita en Mixquic. La llegada de servicios públicos como la escuela, el correo y la biblioteca; el uso de textos públicos, sobre todo en bardas y postes; la introducción y expansión de venta de materiales impresos y el surgimiento de publicaciones locales han cambiado el entorno gráfico de Mixquic y los espacios para la cultura escrita. Así, de manera paulatina, han ido incrementándose las oportunidades para leer y escribir; ya que el cambio del entorno implica, además de la presencia física de los materiales impresos, la oportunidad para hacer uso de ellos, la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, la posibilidad de construir una identidad lectora escritora y ser considerado por otros como una persona que puede leer y escribir.

Al llegar a Mixquic, uno se asombra por la gran cantidad de letreros (impresos y manuscritos) que se encuentra a la vista, considerando que es una zona rural en vías de urbanización. Los nombres y los anuncios de los establecimientos comerciales, y una considerable cantidad de letreros y avisos comunitarios, adornan las calles. Estos grandes letreros, a veces casi murales, que cubren las bardas de las principales calles de Mixquic, son uno de los medios más importantes para informar sobre fiestas comunitarias, bailes, peregrinaciones religiosas, o para hacer propaganda política, promover productos comerciales y servicios públicos. Pero estas bardas son también lugar para la expresión y la comunicación de ideas alternas a las socialmente permitidas: “pintas” y *graffitis* con contenido político e ideológico cubren algunas bardas, incluso, cubriendo aquellos textos sí permitidos.

La escritura “de vía pública”, por así llamarla, no solamente es privilegiada por el lugar estratégico que ocupa su principal portador (las bardas y postes de la calle, lugar por donde cotidianamente transitan sus lectores potenciales, sean éstos expertos, principiantes o legos en asuntos de lectura), al permitirle ser leída sin ser buscada intencionalmente; sino también es privilegiada ya que su condición pública y comunitaria le da la posibilidad de ser una escritura que transita por la oralidad de los habitantes; una escritura que es comentada y platicada por los miembros de la comunidad a la que está dirigida.

Sin embargo, en algunos espacios donde uno esperaría observar actos de lectura y escritura, esto no sucede. En los merenderos la interacción entre clientes y dependientes es absolutamente oral: no hay menús ni pizarrones anunciando los platillos del día, los encargados no escriben lo que los comensales ordenan y la comunicación de la cuenta se hace de manera oral. En la plaza principal es raro ver, entre la gente que se encuentra ahí descansando, a alguien leyendo el periódico o una revista.

En las líneas que siguen, presentamos una revisión de algunos ejemplos que ilustran la expansión de la cultura escrita en Mixquic en los últimos 40 años; es decir, el surgimiento y desarrollo de espacios para

la lectura y la escritura, el incremento en la presencia de materiales impresos y algunas de las diversas formas de la lectura y la escritura que allí se practican. El informe completo examina a distintos espacios lectoescritores como la escuela, la iglesia, la familia, las oficinas oficiales, el trabajo y el comercio, así como la venta de impresos comerciales y la circulación de publicaciones locales. Para los fines de este trabajo, hemos seleccionado algunos aspectos de cuatro ejemplos: la iglesia, el correo, la venta y circulación de publicaciones y la familia.

### La Iglesia

Aproximadamente 90% de la población de Mixquic es católica y las celebraciones religiosas juegan un papel importante en la vida comunitaria. Las festividades más importantes son la de los Santos Jubileos, Semana Santa, Día de Muertos, San Andrés, Santa Cruz, San Bartolomé, San Agustín, Señor de los Milagros, Virgen de Guadalupe y Navidad. Cada una de estas festividades genera una serie de actividades que puede incluir, además de misas especiales, peregrinaciones, exposiciones comerciales, la presencia de juegos mecánicos, organización de bailes (la mayoría de los cuales se anuncia con letreros coloridos en las bardas del pueblo). Varios de estos festejos se han documentado en crónicas y pequeñas publicaciones locales. El más acreditado de estos festejos, difundido y consignado incluso en el plano internacional, es el Día de Muertos (Gutiérrez Martínez, s/a.; López Bosch, 1994; Grupo Miquetlan, 1997; Quintero Larios, 1994).

Durante la época de la conquista se construyó la parroquia de San Andrés Mixquic; su edificación se hizo sobre lo que fue una construcción prehispánica indígena. Según el sacerdote que la atiende, la parroquia se hizo en este sitio “Porque había centros muy importantes de las culturas prehispánicas, ahí procuraron hacer parroquias para desaparecerlas y aprovechar los materiales”. En la base de la iglesia se encuentran los restos de un templo prehispánico, un chac-mol y unos aros del “Juego de pelota” (un im-

portante juego ceremonial prehispánico). Esta primera iglesia se construyó en 1537, pero ésta se destruyó y se volvió a levantar en 1620. A un costado se encuentra el cementerio donde se lleva a cabo la fiesta de Día de Muertos y los restos de lo que fue el convento adyacente (Sierra, 1985).

En la participación de la comunidad en la iglesia y en las actividades de formación religiosa la modalidad de comunicación e información sigue siendo privilegiadamente la oralidad (aunque se empieza a observar un interesante cambio hacia la escritura), esto a pesar de la gran cantidad de impresos y materiales escritos religiosos que se producen. Para la celebración de las misas se imprimen y distribuyen pequeños folletos que guían la ceremonia (misales); sin embargo, según el señor cura, los feligreses no las usan, “no las toman en cuenta, pero quieren escuchar, prefieren escuchar”. En la entrada de la parroquia hay un local que tiene a la venta, a precios muy bajos, literatura y otros impresos con temas religiosos. Entre ellos destaca una serie de folletos o pequeños libritos (15x10 cm y con una extensión que fluctúa entre 8 y 32 páginas) que cubren temas sobre protestantismo, la multiplicación de sectas religiosas, la sexualidad y el control de la natalidad, entre otros (aunque no se ofrece toda la serie, por la enumeración de los volúmenes se sabe que ésta consta de cientos de títulos). Otro impreso importante por su diseminación en la comunidad es la “estampita religiosa” (hoja del tamaño de una tarjeta de crédito que en una de sus caras tienen impresa la imagen de algún personaje religioso, en la otra, datos biográficos o una oración alusiva a éste). Un 68% de las informantes manifestó que las conocen y 53% reveló que las lee con cierta frecuencia. En cuanto a la Biblia, la mayoría dijo saber de ella, 43% mostró un buen conocimiento de ella (la reconocen a la vista, saben de su contenido, conocen cuándo, dónde, quienes la leen y para qué se lee) y dicen haberla leído o haber escuchado su lectura en alguna ocasión; únicamente 14% nos dijo que la lee habitualmente.

En cuanto a las acciones de evangelización o formación religiosa de la comunidad, la oralidad también es la modalidad dominante. En el pueblo existe un

grupo de catequistas cuya tarea es preparar a padres y padrinos para el bautizo de recién nacidos, a niños para su primera comunión, a jóvenes para su confirmación y para el matrimonio. Para su propia formación, estos catequistas emplean materiales impresos proporcionados por la parroquia; pero su labor catequizadora con la comunidad es predominantemente oral, las sesiones de formación siguen centrándose en intercambios verbales; pero la presencia de actividades con la lengua escrita se están intensificando, sobre todo la escritura y la lectura de los textos propios.

Recientemente se ha introducido el uso de la lectura y la escritura por parte de los participantes en las sesiones de preparación para la primera comunión. Varias de las informantes entrevistadas para la encuesta señalaron que las sesiones en que ellas se prepararon se basaban en la repetición de los textos que leía el instructor o que repetía de memoria. Por ejemplo, un informante, de 40 años y que hizo la primera comunión a los 9; manifestó que se preparó “en la iglesia de Mixquic, las señoritas catequistas nos leían y nosotros repetíamos muchas veces hasta que lo íbamos aprendiendo de memoria”. Anita, de 42 años, comentó que cuando ella se preparó tenía 13 años y “venían unas señoritas a enseñarnos. Nos enseñaban con dibujos que hacían y ellas se guiaban con el catecismo. Teníamos que repasarlo hasta aprenderlo todo de memoria”.

Cuadro 1

Actividades de lectura y escritura durante la preparación para la primera comunión

Generación	Nos leían	Leíamos	Nos escribían	Escribíamos
Bisabuelas	0,2%	0%	0%	0%
Abuelas	16%	0,5%	7,6%	1,6%
Mamás	18%	0,5%	9%	29%
Hijas	18%	1%	7,6%	25%
% promedio	13,05%	0,5%	6,05%	13,9%

De acuerdo a la encuesta, construimos el Cuadro 1, que muestra los porcentajes de las personas que manifestaron haber presenciado actividades de lectu-

ra y escritura en su formación para realizar la primera comunión (en los cuatro grupos fue a los 9 años de edad, aproximadamente). Del total sólo 13,05% reportaron que los catequistas les leían en voz alta los textos de instrucción y únicamente el 0,5% manifestó que se les permitía leerlos. Algo totalmente diferente ocurre con la escritura. En promedio 13,9% de los informantes manifestaron que se les pedía escribir.

El Cuadro 1 permite apreciar una diferencia seria en cuanto al uso de lengua escrita en la preparación para la primera comunión entre el grupo de bisabuelas y los otros. En su instrucción, la lengua escrita está prácticamente ausente. Esto, evidentemente, está ligado a la escolaridad de los grupos de edad. El Cuadro 2 muestra los años promedio de escolaridad de las personas encuestadas:

Cuadro 2

Escolaridad promedio por grupos de informantes

Generación	Bisabuelas	Abuelas	Madres	Hijas
(Con edad promedio)	(68,8)	(58,8)	(29,6)	(6 años o más)
Escolaridad promedio	2 años	5,1 años	9,3 años	5,2 años

La comparación de los datos del Cuadro 2 acerca del uso de la lectura y la escritura para la preparación para la primera comunión y la escolaridad de las informantes permite observar que, conforme incrementa localmente la asistencia a la escuela, aumenta la expectativa de que las personas pueden utilizar la lectura y escritura como medio de aprendizaje. Resalta también la preferencia por la escritura como medio de instrucción; parece ser que el hecho de escribir los contenidos (copiar, tomar dictado, entre otros) es una estrategia de enseñanza común. Hay que señalar que la pequeña disminución en la escolaridad entre la generación se debe a la edad de las niñas entrevistadas; algunas siguen estudiando la primaria. El cuadro también permite apreciar cómo de la generación de las bisabuelas a las mamás e hijas se incrementa el uso de la lengua escrita en las clases de doctrina y se diversifican las prácticas.

Actualmente, en la parroquia de Mixquic se lleva a cabo un programa de formación de evangelistas comunitarios que tiene como finalidad “predicar lo esencial del evangelio”. Cada evangelista debe reunirse con grupos de 15 personas para dar pláticas acerca de la fe. La realización de esta actividad requiere preparar a los formadores quienes deben leer y estudiar un manual especial (*Id y evangelizad a los bautizados*), comentar colectivamente este documento y aprender ciertas dinámicas didácticas para enriquecer las pláticas. El sr. Cura señala que en los grupos para preparar a los misioneros ha notado que

Las personas mayores no están acostumbradas a leer; en cambio, los jóvenes sí leen bastante y leen con mucha atención, de tal modo que los mayores están aprendiendo de los jóvenes, porque ellos no leen y los jóvenes sí leen, ponen atención y van comprendiendo lo que se tiene que hacer y eso les va sirviendo pues para que se predispongan a estudiar más, a leer un poquito, a que vean que... hace falta que la gente lea porque solamente leyendo podemos aprender cosas e instruirnos para poder servir mejor a la comunidad... Estamos formando un equipo de liturgia en donde tiene que haber personas que sepan no solamente leer para ellos y comprender para ellos sino leer para los demás y que los demás comprendan qué leyeron.

En estos grupos de preparación se da oportunidad a leer y comentar el texto colectivamente y, a la vez, mejorar la lectura. El contacto entre lectores de diferentes generaciones, entre jóvenes y mayores, permite socializar ciertas formas de lectura: poner atención, estudiar, comprender qué tiene que hacerse ante la comunidad. El material impreso empleado consta de 115 páginas dividido en 11 capítulos; cada uno inicia con un objetivo y termina con una sección llamada “Reflexión grupal”, la cual contiene preguntas de recuperación de información y una sección de reactivos tipo escolar: falso verdadero, opción múltiple, de comprensión y frases para memorizar. Según el sr. Cura, esta actividad requiere leer para otros, es decir, conocer el texto y comprenderlo de tal manera que se pueda hacer que otros lo comprendan.

Así, a través de sus distintas actividades, la iglesia ofrece a la comunidad importantes oportunidades para leer y escribir. Mediante sus avisos, misales y otros textos, pone a disposición de la comunidad una cantidad importante de materiales impresos; en menor medida, crea situaciones donde la lectura y la escritura son actividades para la participación religiosa. En cierta forma, la modalidad de apropiación de la doctrina católica en Mixquic sigue siendo mediada por la oralidad (se escucha y se repite). El acceso a la doctrina a través de la lectura y la escritura es un acontecimiento reciente que ilustra un cambio sutil en las condiciones sociales: los catequistas empiezan a introducir la interacción con el texto escrito.

Este breve análisis permite reconocer que la Iglesia, con sus actividades y sus textos religiosos, sigue teniendo una liga importante y relevante con la cultura escrita, como lo ha sido desde siglos atrás. En las distintas actividades a cargo de los evangelistas comunitarios predominan las prácticas mediadas, donde el acceso a la cultura escrita se da mediante la lectura e interpretación hechas por un participante autorizado. En este caso el objetivo es la diseminación de significados establecidos de acuerdo a los cánones religiosos. En la formación de los evangelistas comunitarios se dan situaciones de lectura colectiva y comentarios de textos tanto orales como escritos, basados en guiones muy específicos para la comprensión de los textos escritos. En el trabajo con los grupos de estudio religioso, la oralidad sigue siendo la vía de acceso dominante para llegar a la doctrina católica.

### El correo

La oficina de correos en Mixquic se inauguró hace 21 años, el 7 de noviembre de 1980. Antes de esa fecha, el servicio postal de Mixquic dependía de la oficina de la cabecera de zona que se encontraba en Xochimilco. Para enviar una carta, los habitantes tenían que trasladarse a alguno de los pueblos donde había una oficina de correo. Actualmente, algunas de las localidades cercanas dependen de la oficina de correos de Mixquic. Toda persona que cuenta con un

domicilio postal es potencialmente usuaria de este servicio. La oficina de correos se encarga de entregar los envíos a domicilio; en su mayoría, son de orden comercial y administrativo: la boleta de consumo de agua potable, los estados de cuenta bancarios, todo tipo de propaganda comercial y algunas publicaciones periódicas, de las que hablaremos más adelante.

Según el encargado de la oficina de correos, que retoma una idea dominante en torno a la relación entre comunicación epistolar y los medios electrónicos de comunicación a distancia, el hecho de que se escriban pocas cartas personales se debe a que han sido reemplazadas por el uso del teléfono; apreciación que no comparten ni las mujeres entrevistadas ni algunas evidencias de estudios con poblaciones en donde la comunicación epistolar y telefónica coexisten, cumpliendo funciones diferenciadas (Vargas, 2000). En otras situaciones se ha documentado el uso de las cartas y mensajes entre habitantes de la misma aldea y miembros familiares como un medio de comunicación local y cotidiano (Barton & Hamilton, 1998).

Las estadísticas que muestran poca frecuencia de cartas personales coinciden con los resultados de la encuesta realizada y con las experiencias reportadas por las señoras del círculo de estudios. Sólo 14% de las entrevistadas recibían cartas y sólo 10% dijeron que las escribían.

En sus testimonios, las participantes en el círculo de estudio comentaron que utilizaron muy poco el correo para asuntos personales por varias razones, las principales: a) muchas personas no sabían leer y escribir; b) la oficina de correo más cercana quedaba muy lejos; y c) no hacía falta porque todo el mundo se conocía y se veían en el pueblo. Es decir, la mayor parte de su vida se realizaba en el pueblo, sin tener casi contacto con el exterior, y por ello, poco se necesitaba escribir.

Algunas de ellas mencionaron, sin embargo, haber tenido correspondencia con un novio lejano o clan-destino. También, cuentan que en los años 40 hubo una migración de hombres quienes partieron en busca de empleo hacia el centro de la Ciudad de México, debido a una fuerte disminución de la disponibilidad

de agua para el cultivo de los campos. En el siguiente fragmento de una de las sesiones esto se manifiesta:

Carmen: Pusieron presas en Tetelco y Tezompa.

Delfina: Por el agua, pusieron presas para que no pasara el agua.

Carmen: Sí, porque como se terminó el agua... ya no tenían en qué trabajar y se tuvieron que ir a trabajar fuera [...] como ya tenían que estar más tiempo fuera pues tenían que mandar cartas para informarse como estaban, por ejemplo mi cuñado se fue por Tacuba; otros se fueron por Clavería.

Delfina: Tacubaya...y la colonia Roma.

Aparentemente, la desviación del agua no sólo tuvo un impacto en la economía local sino también en sus prácticas comunicativas. Ellas también comentaron que algunos de los hombres que salieron del pueblo tuvieron que aprender a escribir, o a escribir como pudieran, para poder enviar noticias a sus familias; otros acudían a los escritorios públicos a solicitar ayuda. Así, de manera indirecta, una de las consecuencias de una obra pública fue crear necesidades comunicativas específicas que permitieran mantener la comunicación y convivencia a larga distancia, un hecho que sirve de evidencia empírica para ilustrar el postulado teórico de que la lectura y escritura son prácticas situadas y su diseminación se ubica siempre en procesos sociales, culturales e históricos concretos. La construcción de la presa y sus efectos generó espacios de comunicación escrita y creó diferentes formas de participación para enfrentar esta nueva demanda comunicativa: algunos escribieron como pudieron (situaciones voluntarias), otros tuvieron que aprender a escribir (situaciones de andamiaje) y otros acudieron a los servicios de escribanos para enviar, a través de la mediación de otros, unas líneas a su casa. Es factible pensar que del lado receptor ocurrió algo parecido: había que leer y contestar las formas, de alguna manera.

La señora Carmen cuenta que ella recibió durante varios años cartas de su hija Gudelia, cuando ésta fue a trabajar a los Estados Unidos de América. Estuvo cuatro años fuera, dice, sin poder regresar; y durante

ese tiempo le escribió muchas cartas a sus hijos y a su mamá para mantener la comunicación y conservar los lazos afectivos con ellos. En algunas de estas cartas Gudelia narraba sus vivencias, pero en la mayoría trataba de seguir participando, vía la escritura, en la vida familiar y en la crianza de sus hijos. Cuando las recibía Carmen, algún miembro de la familia se las leía y con frecuencia se las releía. La recepción de las cartas y la lectura oral de ellas fueron eventos importantes en la vida de Carmen y aunque la lectura se dio a través de la mediación de otro lector, pudo acceder a su contenido. Para Carmen, estas cartas tienen un gran valor emotivo y las conserva aún en sus sobres originales.

Cuadro 3  
Publicaciones periódicas recibidas en Mixquic vía la oficina de correos

Sociedad Bíblica de México	12
Mi bebe y yo	8 a 10
Selecciones del Reader Digest	40
Aerobics	6
Entrepreneur	2
Deutschland	2
Fundación Unam	3 a 6
Ediciones Medicina y Cultura	4
La Gaceta Unam	3 a 6
Technology Training	3
Aguiluchos	6
Direct TV	6
Offshore	2
Sociedad Mexicana de Pediatría	4 a 5
Parque Acuático "El Rollo"	6
Ciudad de los Niños	4 a 6
Revista Veterinaria de México	6
Fondo de Cultura de México	6 a 8
Federación Mexicana de Tenis	3

En cuanto a las publicaciones periódicas que se reciben en la oficina de correos, según un conteo aproximado, los títulos repartidos mensualmente están en el Cuadro 3.

Las cifras de este cuadro son un indicador de las suscripciones vigentes en el pueblo y el número de personas que recibe estos materiales. La mayoría de estas publicaciones son revistas de difusión, de propaganda comercial y, en algunos casos, de publicaciones de tipo profesional o académico. La cantidad es relativamente reducida, considerando que la población total de Mixquic es de 11,400 habitantes.

#### Venta y circulación de publicaciones comerciales y locales

Mixquic cuenta con dos locales o quioscos de venta de periódicos y revistas; uno se ubica en la plaza central, el otro frente al mercado, a un lado de la base de transporte público. Según las participantes en el grupo de estudio, antes del establecimiento de estos centros de venta, un señor traía las revistas y periódicos en su bicicleta desde Tulyehualco. El primer quiosco se instaló a principios de la década de 1960. Como respuesta a la demanda de un número creciente de lectores, el segundo quiosco se estableció apenas hace cinco años. Estos quioscos son lugares a partir de los cuales se generan diversas prácticas de lectura, tantas como aquellas que correspondan a los diferentes materiales impresos que distribuyen; prácticas que van desde la lectura de las instrucciones en una revista de manualidades o de cocina a la lectura de una nota periodística, pasando por la consulta de la programación televisiva en revistas especializadas o en el mismo periódico. Pero el quiosco también es lugar para ejercer la lectura *in situ*; no es despreciable la cantidad de personas que se acercan a leer las portadas de los materiales, adquieran o no un impreso. Uno no deja de sorprenderse por la cantidad de minutos que estos lectores de paso destinan para esta práctica lectora.

Además de estos dos lugares de venta, dentro de uno de los mercados existe un local que comercia con revistas usadas desde hace más de 15 años; ahí las revistas se venden por dos o tres pesos, se reciben a cambio de otras o se rentan. Esta comercialización incluye todo tipo de revistas: historietas, modas, decoración, novelas ilustradas, fotonovelas, manualidades.

De acuerdo a información proporcionada por el encargado de uno de los puestos, el de la plaza central, la venta promedio de periódicos y revistas es la que muestra el Cuadro 3. Aquí existen varios aspectos a destacar (considerando, desde luego, que sólo refleja datos de uno de los quioscos). La distribución de periódicos supera en mucho al de otras publicaciones: en una semana se distribuyen más de 250 ejemplares que circulan en manos de los miembros de las familias de la comunidad. Al respecto, destaca que los diarios deportivos son los más vendidos.

Cuadro 4  
Práctica frecuente de lectura según las generaciones

Generación	Lectura frecuente de periódico
Bisabuelas	2%
Abuelas	9%
Mamás	12%
Hijas	5%

En la encuesta que levantamos, realizamos una exploración sobre el conocimiento y prácticas lectoras de periódicos por parte de las mujeres de Mixquic. Los resultados nos hacen ver que el acercamiento a este tipo de texto es pobre. Sólo 44% de las encuestadas mostraron ideas claras que permitan reconocerlos, saber las partes que los conforman, anticipar sus contenidos y saber quiénes y para qué se lee; aunado a esto, encontramos que sólo 7% de las mujeres encuestadas lo leen con cierta frecuencia. El análisis, centrando la atención en las generaciones, revela que la lectura frecuente del periódico se concentra en el grupo de madres, con un 12% de ellas.

Quizá no deba de sorprendernos la baja frecuencia de prácticas lectoras de periódico si consideramos que algunos estudios sobre la penetración de medios impresos en la población mexicana muestran que la lectura de diarios es relativamente baja. De una encuesta realizada en 2000 por una empresa dedicada a estudios

de mercado (Buró de Investigación de Mercados),<sup>2</sup> podemos desprender que sólo el 40% de los habitantes de la Ciudad de México, mayores de 13 años, leen con cierta frecuencia el periódico; que las mujeres lo leen significativamente menos que los hombres, sólo 28% de ellas lo hacen; que el número de mujeres de poblaciones en desventaja socioeconómica que lee el periódico es significativamente menor (más de la mitad) que el de las mujeres de clases socioeconómicas favorecidas. Esta situación refleja la complejidad de los procesos de distribución de la lengua escrita: las mujeres que leen los diarios son las que disponen de más recursos económicos, de mayor escolaridad y de condiciones de vida y trabajo más favorables. La disponibilidad del periódico en los quioscos es sólo el primer paso de su distribución; le sigue la capacidad económica de quien compra, la competencia lectora y el interés por sus contenidos; factores estos últimos importantísimos en la concepción general de la cultura.

Otras publicaciones que llaman la atención por su volumen de distribución son aquellas ligadas a la televisión. Si sumamos las cifras de las cuatro publicaciones de este tipo (*Tele Guía*, *Mi Guía*, *TV Novelas* y *TV Notas*) para obtener su distribución mensual, nos encontramos que los ejemplares vendidos ascienden a 128; cifra que casi iguala al resto de las publicaciones de aparición mensual, que es 139. Tampoco es sorpresa que la actividad de mirar la televisión esté ligada a prácticas particulares de lectura tanto en impresos (consulta de programación, lectura de resúmenes, notas y avances en publicaciones especializadas y diarios) como la lectura de textos en pantalla.

Además de publicaciones comerciales, existe un número importante de publicaciones locales elaboradas por las autoridades de la Delegación, o a iniciativa de miembros de la comunidad. La Delegación ha publicado una serie de folletos informativos que promueven los servicios públicos, hacen campañas

<sup>2</sup> [www.bimsa.com.mx/bimsaon2000/encu/lasencu/periodicos.htm](http://www.bimsa.com.mx/bimsaon2000/encu/lasencu/periodicos.htm).

de salud, difunden las costumbres y fiestas de las cinco localidades que componen la Delegación, incluyendo Mixquic. Una función importante de estas publicaciones, sobre todo aquellas ajenas a las autoridades, es servir de foro de discusión de problemáticas comunitarias y de vínculo con las propias autori-

dades; algunas veces se ha conseguido la dotación de algún servicio a partir de las campañas emprendidas en ellas. Estos materiales impresos se distribuyen por diferentes vías, oficinas gubernamentales, comercios y hasta de mano en mano. De éstas, destacan las publicaciones periódicas que muestra el Cuadro 6.

**Cuadro 5**  
Promedio de publicaciones periódicas vendida en uno de los quioscos de Mixquic

Periodicidad	Publicación	Descripción	Venta
Diaria	Prensa	Periódico general	13
	Ovaciones	Periódico deportivo	9
	Esto	Periódico deportivo	9
	La Jornada	Periódico general	5
	Universal	Periódico general	6
	TOTAL		42
Semanal	Tele Guía	Para público en general, programación y notas sobre televisión	10
	Mi Guía	Para público en general, programación y notas sobre televisión	10
	Revista Sentimental	Para jóvenes y adultos, temas del corazón	16
	TOTAL		36
Quincenal	TV Novelas	Para jóvenes y adultos, series televisivas	10 a 14
	TV Notas	Para jóvenes y adultos, series televisivas	6 a 10
	Eres	Para jóvenes, espectáculos y música	4 a 6
	TOTAL		20 a 30
Mensual	National Geografic	Para público en general	5
	Play Station	Para jóvenes y adultos, juegos de vídeo	2
	Manualidades (varias)	Para adultos, varios temas	7
	Promociones (varias)	Para público en general, varios temas	5
	Adultos (varias)	Para adultos, varios temas	20
	Dibujos Animados (varias)	Niños y jóvenes, varios temas	60
	Policiacas (varias)	Para jóvenes y adultos	40
	TOTAL		139

**Cuadro 6**  
Publicaciones periódicas locales y gratuitas

Publicación	Circulación	Carácter	Descripción
<i>Notitláhuac</i>	1984-1986	Delegacional	Informaba sobre las obras públicas de la Delegación
<i>La voz de Tláhuac</i>	Desde 1996 a la fecha	Delegacional	Informa sobre actividades y eventos de la Delegación
<i>Raíces</i>	Desde 1986 a la fecha	Particular	Comenzó con notas rojas y contenido político, actualmente aborda temáticas en general
<i>El Informante / El Informativo</i>	1994-1998	Comunitario	<i>El Informante</i> data de 1994; en 1998 cambia su nombre a <i>El Informativo</i> . Aborda problemas comunitarios. Los habitantes publican en él poesía, artículos sobre la historia de la Delegación, costumbres locales y eventos importantes
<i>La Palabra</i>	Sin datos	Particular	Difunde la cultura, fiestas y tradiciones propias
<i>Cuarto Poder</i>	Sin datos	Sin datos	Nota roja
<i>Nosotros</i>	Sin datos	Particular	Crónicas locales



Todas estas publicaciones se distribuyen sin costo y el financiamiento para las que no gozan de presupuesto público depende de la venta de espacios de publicidad, lo cual implica la colaboración de varios sectores comunitarios. El tiraje mensual de estas publicaciones es variable, algunas de ellas alcanzan cifras de 3.000 ejemplares; considérese que su distribución es en toda la delegación de Tláhuac.<sup>3</sup>

La disponibilidad de estos materiales impacta simultáneamente diferentes aspectos de la participación social, creando múltiples e interrelacionadas oportunidades para el uso de la lengua escrita. Sus formas de circulación varían: la compra directa, el préstamo personal, su disponibilidad en espacios compartidos como los salones de belleza, peluquerías, los quioscos, los espacios de espera, y por lo mismo invita a la lectura voluntaria, sea individual o compartida. Por sus contenidos, los propósitos de la lectura dependen de los eventos particulares; no obstante, se prevén intenciones lectoras tanto informativas como recreativas. También abren espacios a la participación social: en los periódicos locales se publican cartas al editor, invitaciones de actividades, anuncios comerciales locales, reportajes acerca de los eventos locales y foros de discusión. Las interacciones alrededor de los impresos dan acceso a múltiples prácticas lectoras y escritoras muy variadas en cuanto a su extensión y complejidad: se ubican dentro de posibilidades tan precisas como un comentario casual en el trueque de materiales y tan amplias como la participación escrita en las publicaciones locales.

### La familia

En los apartados previos hemos hecho señalamientos puntuales sobre el impacto que algunas prácticas de lectura y escritura tienen sobre la esfera familiar; prácticas que se generan en función de

actividades en lugares generadores de lectura y escritura: la iglesia, el servicio de correo y la distribución de publicaciones. Evidentemente, la escolaridad de los miembros familiares juega un papel relevante en el uso cotidiano de actividades de lectura y escritura, pues conforma una esfera importante para comprender el uso, disseminación, distribución y adaptación de las prácticas de la lengua escrita.

Un indicador importante para conocer los hábitos lectores y las prácticas de producción de texto en el ámbito familiar es explorar lo que Zboray (1993) ha llamado la biblioteca familiar; es decir, las colecciones de impresos que las familias conservan y usan. En el caso de Mixquic, estas colecciones pueden ser conocidas, aunque sea parcialmente, a través de cifras sobre las suscripciones, la presencia de materiales escolares en el hogar, las estadísticas de préstamos a domicilio de la biblioteca, la presencia de publicaciones gratuitas, la posesión de las estampitas y otros textos religiosos.

Cuadro 7  
Porcentaje de presencia de documentos en casas encuestadas

Documentación	%
Registros o fe de bautismo	91%
Boletas de calificación escolar	64%
Credenciales de elector	64%
Cartillas de vacunación	60%
Actas de nacimiento	58%
Certificados escolares	57%
Acta de matrimonio	37%
Carnet de servicio médico	37%
Escritura o registro de propiedad	26%
Actas de defunción	20%
Cartilla de servicio militar	16%
Constancia cesión de derechos sobre la propiedad	14%
Pasaporte	1%
Otros	3%

Aunque las encuestadas insistieron en que por razones económicas compraban pocos libros u otros

<sup>3</sup> La Ciudad de México está dividida en 16 delegaciones administrativas. Mixquic pertenece, junto con otros poblados, a la delegación de Tláhuac.

impresos, obtuvimos cifras sobre las publicaciones que poseen, sobre su conocimiento y frecuencia de lectura; también tenemos cifras sobre documentos que atesoran en sus hogares. Empecemos por estos últimos. A continuación presentamos un cuadro que muestra el porcentaje de familias que los poseen.

Los documentos pueden ser clasificados en función del ámbito de la esfera familiar al que se refieren: cívicos administrativos (Credenciales de elector, Actas de nacimiento, Escritura o registro de propiedad etc.), escolares (Boletas de calificación y Certificados escolares) religiosos (Registros o fe de bautismo) y de salud (Carnet de servicio médico, Cartillas de vacunación). Todos estos documentos están ligados a actividades sociales en donde los espacios generadores de lectura y escritura se hacen presentes, involucrando a uno o más miembros de la familia. Por el tipo de actividades involucradas con los documentos y el papel que las mujeres juegan en ellas, hay espacios de lectura y escritura que privilegian la participación de las mujeres – tal es el caso de aquellas ligadas con la salud, la educación y los asuntos familiares. No dejaremos de hacer notar que sea un documento de carácter religioso (el único de este tipo) el que tenga una presencia casi universal en los hogares donde se realizaron las encuestas.

En este trabajo le hemos dado dos dimensiones fundamentales a las prácticas de lengua escrita: las actividades observables (lo que se hace) y los aspectos interpretativos (lo que se piensa de lo que se hace). La segunda incluye actitudes, valores y los significados sociales que subyacen a los diferentes usos de la lectura y la escritura (Barton & Hamilton, 1998). En el caso de los archivos familiares, vale la pena señalar algunas de las razones por las cuales las personas guardan ciertos documentos. Las actas de matrimonio, por ejemplo, tienen un alto valor social para las mujeres. Repetidas veces mencionaron de manera voluntaria que este documento les era importante para mostrar que sí, se había casado, o para citar textualmente a una de las encuestadas “para probar que no soy madre soltera”. Los documentos escolares (boletas y certificados) se cuidaban para

facilitar la continuidad en el sistema educativo y como constancia de los estudios logrados. El valor de guardar y cuidar los documentos radica en la posibilidad de comprobar y dar constancia de los niveles educativos logrados; poseer un certificado de primaria (o más vagamente “tener los estudios”), según ellas, es indispensable para conseguir empleo. Dan el mismo valor a la cartilla militar, y a pesar de que este documento es únicamente para los varones, todas lo conocían. Otros documentos comparten también la función social de ciertos hechos (nacimientos, defunciones, adquisición o herencia de bienes) o se consideraban importantes para hacer uso de los servicios públicos o para identificarse.

En cuanto a otros materiales impresos presentes en los hogares, el cuadro siguiente presenta cifras correspondientes al porcentaje de casas en las que se encontraron los diversos materiales.

**Cuadro 8**  
Porcentaje de casas en las que se encontraron los materiales impresos

<b>Materiales impresos</b>	<b>Porcentaje</b>
Estampitas religiosas	98%
Libros en general	84%
Libros de texto (gratuito) <sup>4</sup>	77%
Otros libros de texto	73%
Instructivos	71%
Periódicos	57%
Revistas de manualidades	55%
Biblia	53%
Revistas de cocina	39%
Mapas	37%
Fotonovelas	37%
Historietas	35%
Folletos	28%
Revistas deportivas	26%
Revistas de belleza y moda	24%
Revistas de espectáculos	20%

<sup>4</sup> Quisimos mantener la diferencia entre libros de texto gratuitos y otros libros de texto, debido a que queríamos explorar el

De las cifras anteriores sobresale la presencia de otro impreso vinculado a contenidos religiosos, ligado a las prácticas lectoras emanadas de la iglesia: las estampitas religiosas tienen, al igual que la fe de bautismo, casi presencia universal en las casas de la encuestadas, 98% (en 48 de 49 hogares).

La escuela ha tenido un creciente impacto en la comunidad en las últimas décadas, y por ello, la presencia de los libros (en general y de texto) era, de alguna manera, esperable; aunque debemos reconocer que nos sorprende el enorme porcentaje de casas en las que encontramos libros no escolares; esperábamos que los libros de texto fueran más frecuentes que los primeros. Sin embargo, si nos detenemos en los títulos encontrados observaremos que varios de ellos, de alguna u otra manera, están ligados a la escuela (son textos literarios que se incluyen en los programas curriculares de educación básica y algunos libros de consulta). Los instructivos de aparatos electrodomésticos, de juguetes y herramientas se encontraron en casi las tres cuartas partes de los hogares. Este hecho no debe ser desdeñado. El instructivo como texto de utilidad práctica cotidiana es asombrosamente frecuente, aunque su uso sea muy puntual. Este tipo de texto es un género al que los programas de alfabetización podían poner más atención. En más de la mitad de las casas encontramos periódicos, en 57% de ellas, aunque en la gran mayoría de las casas los ejemplares encontrados eran de fechas no recientes. Sin embargo, no dejaremos de mencionar que este material impreso, con aparente fecha de caducidad y ciertos rasgos de desechable, tiene una importante presencia; las razones pueden ser muchas: archivarlos por la presencia de una nota significativa, acumularlos mientras se tiene suficiente para deshacerse de ellos, mantenerlos al alcance de la mano para ser usados en labores de limpieza de la casa etc.

---

peso presencial que estos últimos tienen a pesar de la distribución sin costo de los primeros. La diferencia entre ambos es mínima; sin embargo, habrá que mencionar que los primeros sólo se refieren a educación primaria y los segundos incluyen los de secundaria; esta puede ser una explicación de la diferencia tan cerrada.

La encuesta permitió saber que las modalidades de adquisición de los materiales impresos son tan diversas como lo son éstos: muchos de ellos son comprados o regalados, otros han llegado a casa vía el préstamo, algunos más son producto de trueque y otros están ahí porque son producto de la herencia de un familiar ya fallecido.

Cuadro 9  
Porcentaje de mujeres que declaran lectura frecuente y conocimiento de materiales impresos

Material impreso	Lectura frecuente	Conocimiento
Estampitas religiosas	33%	68%
Libros de texto (gratuito)	31%	86%
Libros en general	27%	65%
Revistas de manualidades	15%	28%
Biblia	14%	43%
Revistas de belleza y moda	13%	33%
Fotonovelas	13%	22%
Historietas	11%	32%
Revistas de cocina	10%	20%
Otros libros de texto	8%	65%
Periódicos	7%	44%
Revistas de espectáculos	2%	20%
Instructivos	1%	50%
Mapas	0%	25%

Aunque muchos materiales se encuentran disponibles, con mayor o menor medida, en los hogares, parece ser que la familiaridad con ellos no es homogénea; es por eso que, adicionalmente al registro de los materiales impresos encontrados en las casas, preguntamos a las personas encuestadas sus ideas en torno a diversos materiales impresos. El cuestionamiento se hizo independientemente si en la casa de las encuestadas se encontraban o no los impresos en cuestión. Así, el cuadro siguiente muestra, de manera general, cuáles son los materiales impresos más leídos y conocidos por las 179 informantes. Al preguntar acerca de los impresos, por conocimiento de los materiales nos referimos a las respuestas que nos dieron a preguntas que intentaban indagar sobre si poseían

ideas claras que les permitieran reconocerlos y anticipar sus contenidos potenciales; es decir, conocer algunas de sus partes, qué podría decir en ellos y quiénes, para qué y dónde se lee principalmente. En cuanto a lectura frecuente, ésta no significa necesariamente lectura independiente, sobre todo en las generaciones de bisabuelas, abuelas e hijas,<sup>5</sup> puede significar también la lectura con otra persona.

De este cuadro, que ofrece la posibilidad de varias miradas (según la perspectiva que se adopte), sobresalen algunos aspectos. Uno de suma importancia, el que confirma la complejidad del entramado que forma la cultura escrita, nos dice que la presencia de textos en el hogar no tiene correspondencia con el conocimiento que de ellos se tiene; y estos dos aspectos (presencia y conocimiento) tampoco se corresponde con las prácticas de su lectura. Esto, junto con las otras discusiones de este capítulo, aporta evidencia empírica a una de nuestras premisas teóricas: la disponibilidad de los materiales impresos es una condición necesaria pero no suficiente para el acceso a la cultura escrita; el acceso se construye en la actividad misma. Existen textos en las casas que pasan desapercibidos para algunos miembros de la familia; tal es el caso de las estampitas religiosas: prácticamente se encuentran en todas las casas de las encuestadas pero sólo 68% de ellas dice conocerlas y la tercera parte, 33%, las lee con cierta frecuencia. Particularmente en el caso de libros, libros de texto, instructivos y periódicos, contrasta las diferencias entre el conocimiento que se dice tener de ellos y su lectura.

Aunque estos contrastes se matizan cuando se observan los datos correspondientes por generaciones, en donde, por ejemplo, el libro de texto gratuito es el impreso más conocido y más leído por las generaciones de madres y de hijas (véase Cuadro 10). Este mismo cuadro muestra dos tendencias importantes: primero, de una generación a otra la cantidad de materiales conocidos y leídos se incrementa, manteniéndose como

constante las estampitas, la Biblia y los libros de texto: parece ser que en la medida que se tiene más oportunidades para conocer y leer otros materiales, los dos últimos pierden su primacía como material de lectura. Segundo, el incremento de la diversidad de los materiales coincide con otros eventos en el pueblo que tienen que ver con la disponibilidad de lo impreso.

Cuadro 10  
Porcentaje de mujeres, por generaciones, que declaran lectura frecuente y conocimiento de materiales impresos

Generaciones	Material impreso	Lectura frecuente	Conocimiento
Bisabuelas (N=19)	Estampitas religiosas	51%	84%
	Libros de texto (gratuito)	21%	58%
	Biblia	21%	37%
	Otros libros de texto	11%	47%
Abuelas (N=50)	Estampitas religiosas	60%	76%
	Biblia	52%	54%
	Libros de texto (gratuito)	34%	94%
	Fotonovelas	20%	20%
	Historietas	18%	30%
	Revistas de manualidades	12%	28%
	Otros libros de texto	10%	78%
	Revistas de belleza y moda	8%	24%
Madres (N=55)	Libros en general	2%	68%
	Libros de texto (gratuito)	42%	96%
	Libros	27%	65%
	Historietas	18%	42%
	Biblia	18%	41%
	Revistas de cocina	16 %	29%
	Estampitas religiosas	16%	70%
	Otros libros de texto	15%	76%
	Fotonovelas	13%	22%
	Revistas de belleza y moda	13%	33%
	Revistas de manualidades	13%	42%
	Revistas de espectáculos	2%	20%
Hijas (N=55)	Libro de texto gratuito	51%	78%
	Historietas	27%	27%
	Otros libros de texto	16%	49%
	Revistas de manualidades	9%	20%
	Libros en general	9%	49%
	Biblia	5%	27%
	Estampitas religiosas	4%	46%
	Instructivos	1%	30%

<sup>5</sup> La edad mínima en este grupo es 6 años; muchas de ellas están iniciando o aún no inician su escolaridad básica.

A partir de la generación de las abuelas, se conocen más materiales. No es infundado decir que muchas de ellas eran jóvenes cuando se estableció el primer quiosco que trajo nuevos materiales al entorno. En la generación de las mamás, el conocimiento y lectura de los libros tiene un porcentaje alto y se observa el conocimiento de las revistas de cocina; sin embargo, las abuelas prácticamente no las mencionaron. Esto llama la atención particularmente porque estas revistas contienen sobre todo recetas cuya transmisión entre generaciones es tradicionalmente oral.

### **Mixquic: un lugar para leer y escribir**

En este documento se planteó la necesidad de conocer los contextos específicos de una comunidad donde se construyen y se despliegan las prácticas de la cultura escrita. Para ello se hizo una revisión teórica de la investigación reciente acerca de la lectura y escritura como prácticas culturales, se presentó una propuesta metodológica para hacer un estudio de este tipo y se revisaron tres ejemplos para apreciar el tipo de datos que se recogieron en Mixquic y conocer su análisis. Se describieron algunos de los materiales disponibles a través de la iglesia, el correo y la venta y circulación de impresos, y se resaltaron algunas de las oportunidades para leer y escribir que surgen alrededor de éstos.

Las diferentes situaciones se deben a la naturaleza de la actividad de lectura y escritura y al tipo de relación social que se dan en los espacios, el despliegue de conocimientos y acciones específicas que se realizan para leer y escribir, la relación entre los participantes en un evento de lengua escrita y la relación de los participantes con la cultura escrita; este conjunto de relaciones, conocimientos y acciones constituyen las vías de acceso y las modalidades de apropiación. En las sesiones promovidas por la iglesia, hay actividades donde la autoridad religiosa decide cuáles son los temas de interés, cómo se van a trabajar y cómo se deben leer e interpretar los textos. En el caso de Carmen, quien recibió cartas de su hija cuando ésta se fue a Estados Unidos de América, pudo

escucharlas gracias a la presencia y disposición de otros lectores. El acceso se logra a través de la relación con otros lectores y escritores y los textos, y mediante las oportunidades de interactuar alrededor de la lengua escrita.

Señalamos también una serie de prácticas de lengua escrita que identificamos en Mixquic. Cada una de éstas representa una posibilidad de encuentro con la lengua escrita; son formas locales de usarla y por lo mismo, son formas potencialmente conocidas por todos los habitantes de la localidad. De manera resumida, aquí recordamos algunas de ellas por sus características más sobresalientes y mencionamos algunos de los ejemplos contextuales descritos en los incisos previos:

- *Abordaje del texto escrito a través de la oralidad.* En los eventos organizados por la iglesia católica los textos religiosos se conocen a través de la oralidad. Generalmente un catequista relata o lee estos textos y los comenta a grupos de asistentes.
- *Escritura y lectura pública.* En las calles de Mixquic se despliegan los avisos de los grandes eventos comunitarios, la propaganda política, los anuncios comerciales y *graffiti* en las bardas. Los contenidos de estos mensajes son del conocimiento generalizado de los habitantes (las fiestas siguen un calendario preestablecido, los partidos políticos tienen activistas locales, sus símbolos gráficos son conocidos y los comercios son locales) lo que permite que haya comentarios sobre ellos.
- *Prácticas compartidas.* La respuesta a las exigencias sociales para leer y escribir se resuelven a través de prácticas compartidas. Existen escribanos formales e informales (vecinos y familiares) que escriben o ayudan a escribir a otros.
- *Circulación de materiales impresos.* Los materiales de lectura circulan entre lectores expertos e inexpertos, entre lectores con hábitos diversos. Los textos comerciales se venden,

revenden, se prestan y se regalan, se heredan y se intercambian. Pero también hay impresos de acceso gratuito: los periódicos locales, las colecciones de la biblioteca, los libros de texto gratuitos y otros textos escolares. A esto habrá que sumar el servicio de correo, entrega de documentos comerciales, anuncios, avisos y, con menor frecuencia, cartas personales y suscripciones a revistas. La circulación de textos ensancha las posibilidades de prácticas de lectura, y éstas, a la vez, generan una mayor circulación de textos.

- *Archivos.* En las casas se manejan archivos familiares donde se conservan los documentos que se consideran importantes. Se utilizan para realizar trámites importantes, para identificarse y para dar constancia de eventos importantes (nacimientos, matrimonios, terminación de estudios, cumplimiento del servicio militar, entre otros).

En cada una de estas situaciones, sobresale la estrecha e implícita relación entre oralidad y escritura. De acuerdo a Heath (1983), la lengua escrita vive en un mundo de habla, de la oralidad se alimenta y también a través de ella se difunde. Mediante la participación en la interacción verbal que se da alrededor del texto escrito se construyen vías de acceso a la cultura escrita, junto a la lectura y escritura de textos se dan los eventos privilegiados para apropiarse de las prácticas, de las interpretaciones, de las formas de expresión y de convenciones de uso. Por ejemplo, al prepararse como evangelistas, los catequistas aprenden a leer e interpretar los contenidos religiosos para *decírselos* a otros; a la vez, los que asisten a las sesiones de evangelización aprenden a otorgar ciertos significados específicos a los textos. El acceso a los conceptos católicos se da a través de la relación entre evangelizador(a) y los participantes interactuando alrededor de ciertos contenidos y texto, participando de ciertas maneras definidas en el manual.

Tal vez en el renglón de género sea donde es más claramente observable cómo las relaciones sociales

forjan el acceso a la lengua escrita. Durante generaciones, la asistencia de las mujeres a la escuela fue seriamente obstaculizada; socialmente, estaban subordinadas a sus padres y a una versión social muy estrecha de lo que las mujeres debían o no debían, podían o no podían hacer. Tampoco se les permitía trabajar fuera del círculo familiar, y en los pocos casos que conseguían trabajo, los empleos considerados apropiados para ellas eran reducidos. Por estas razones, los conocimientos, prácticas y saberes vinculados a los contextos laborales y escolares estaban fuera de su alcance. Actualmente, las circunstancias comienzan a cambiar y con ellas la cultura escrita. En la medida que cambia el entorno, se modifican también las oportunidades para interactuar con la lengua escrita y se transforman las concepciones que los miembros de una comunidad usuaria de la lengua escrita tiene de ella.

Para quienes tenemos como preocupación profesional la implementación de acciones pedagógicas para incrementar la calidad de la educación de adultos, particularmente lo referente a los usos y conocimientos de la lengua escrita, es indispensable no desestimar el carácter dinámico de los espacios generadores. Las formas de leer y escribir que aprendemos se forjan en situaciones de uso, nos apropiamos de ellas en la medida que las conocemos y participamos de ellas. Alfabetizarse en un sentido amplio – el aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar en eventos socialmente valorados – implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura donde estas prácticas se movilizan y se emplean. Las mujeres participantes en el grupo de estudio conocen y participan con diferentes niveles de destreza en prácticas locales; muchas de ellas, aun así, consideran que no saben leer y escribir y desean enriquecer su conocimiento y sus prácticas. La idea de crear espacios generadores para leer y escribir y ampliar las oportunidades de participación es sugerente para la enseñanza.

---

JUDITH KALMAN, doctora en educación por la Universidad de California, Berkeley, e especialista en alfabetización y len-

guaje, es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, en México, donde realiza estudios sobre los usos y procesos de la lengua escrita en el mundo social, y desarrolla propuestas de enseñanza y aprendizaje en el área del español. Sobre estos temas y otros ha publicado artículos en inglés y en español, asesorando proyectos de la Secretaría de Educación Pública y participando en procesos de consulta sobre la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina. En 2002, recibió el Premio Internacional de Investigación sobre la Alfabetización que otorga el Instituto de Investigación de la UNESCO por el trabajo *Saber lo que es la letra*: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic, México. Publicou recentemente: El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular. In: Antonio Castillo Gómes (coord.). *La conquista del alfabeto*: escritura y clases populares (España: Ediciones Trea, S.L., 2002); *Escribir en la plaza* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003. Traducción al español por Victoria Ana Schusseim de *Writing on the plaza*: the mediated literacy practices of scribes and their clients in Mexico City. Hampton Press, Cresskill New Jersey); Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura (*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 8, n. 17, enero-abril 2003, p. 37-66); con Hernández, G. Y. Méndez, A. M. Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica, p. 621-646. In: Bertely, M. (coord.) Educación, derechos sociales y equidad, Tomo II, Educación y género. Educación de jóvenes y adultos. La Investigación Educativa en México 1992-2002 (México: Editorial y Consejo Mexicano de Investigación Educativa: ESU, 2003, p. 621-646). E-mail: jkalman@enigma.red.cinvestav.mx

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, R., LE DENMAT, H., MOLL, L., (2000). El grupo de las señoras. Creating consciousness within a literature club. In: HOLLINGSWORTH, M. G. S. (org.). *What counts as literacy*. Challenging the school standard. New York: Teachers College Press, p. 271-284.
- BARTON, D., (1994). *Literacy, an introduction to the ecology of written language*. Cambridge, MA: Blackwell.
- BARTON, D., HAMILTON, M., (1998). *Local literacies*: reading and writing in one community. London: Routledge.
- BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. (eds.), (2000). *Situated literacies*: reading and writing in context. London / New York: Routledge.
- BARTON, D., IVANIC, R., (1991). *Writing in the community*. London: Sage.
- BAYNHAM, M., (1995). *Literacy practices*: investigating literacy in social contexts. Longman, London and New York.
- BELANGER, P., (1994). Literacy and literacies: continuity and discontinuity. *Language and Education*, v. 8, nº 1-2, p. 87-94.
- BESNIER, N., (1995). *Literacy, emotion and authority*; reading and writing on a Polynesian atoll. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOGDAN, R. C., BIKLIN, S. K., (1982). *Qualitative research for education*: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn & Bacon.
- BRANDT, D., (1999). Literacy learning and economic change. *Literacy Learning and Economic Change* 69 (4), 373394S.
- \_\_\_\_\_, (1998). Sponsors of literacy. *CCC* 49. 2/May, p. 165-185.
- CANIESO-DORONILA, M., (1996). *Landscapes of literacy*: an ethnographic study of functional literacy in marginal Philippine communities. Hamburg and London: Luzac Oriental & UNESCO Institute for Education.
- CAVALLO, G., CHARTIER, R., (2001). Introducción. In: CAVALLO, G., CHARTIER, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, p. 15-66.
- CHAIKLIN, S., LAVE, J., (1996). *Understanding practice*: perspectives on activity and context. Cambridge: University Press.
- CHARTIER, R., (1997). *On the edge of the cliff*. History, language and practices. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- CLIFFORD, J. M. G. (ed.), (1984). *Writing culture*. The poetics and politics of ethnography. Berkeley, CA: University of California Press.
- COATES, J., (1995). *Women talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- DURANTI, A. G. C. (ed.), (1992). *Rethinking context*. Language as an interactive phenomenon. Studies in the social and cultural foundations of language. Cambridge: Cambridge University Press.
- DYSON, A., (1989). *Multiple worlds of child writers*: friends learning to write. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_, (1997). *Writing superheroes*. Contemporary

- childhood, popular culture and classroom literacy. New York: Teachers College Press.
- FERDMAN, B., WEBER, R., RAMÍREZ, A. (eds.), (1994). *Literacy across languages and cultures*. Alan Purves. New York: State University of New York Press.
- FUHRER, U., (1996). Behavior setting analysis of situated learning: the case of newcomers. In: CHAIKLIN, S. (ed.). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: University Press, p. 179-211.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J., (1994). *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos en la educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Seminario Consulta "Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo". Bogotá, Colombia: UNESCO/UNICEF.
- GEE, J., HULL, G., LANKSHEAR, C., (1996). *The new work order*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- GEERTZ, C., (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GILMORE, W., (1989). *Reading becomes a necessity of life*. Material and cultural life in rural New England 1780-1835. Knoxville: University of Tennessee Press.
- GRUPO MIQUETLAN, (1997). *Dra. Socorro Bernal*. Folleto sobre costumbres y tradiciones del pueblo de Mixquic (fotocopia), p. 179-211.
- GUMPERZ, J., (1984). Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-21.
- GUMPERZ, J. (ed.), (1986). *Directions in sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York: Basil Blackwell.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, C., (s/a.). *Mixquic, un pueblo rico en magia y tradición*. Las ofrendas a los muertos y sus rituales (fotocopia).
- HARTECOUER, J. P., (1997). Observaciones, cuestiones y planes de acción para la alfabetización en vísperas de la COONFINTEA. *Educación de Adultos y Desarrollo*. Bonn, IIZ/DVV, p. 69-86.
- HEATH, S., (1983). *Ways with words*. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALMAN, J., (1996). Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje. In: OSORIO, J., RIVERO, J. (ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina*. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina / Tarea / UNESCO-OREALC, p. 141-160.
- \_\_\_\_\_, (en prensa). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de México*. México: Secretaría de Educación Pública / UNESCO / Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_, (1999). *Writing on the plaza*. The mediated literacy practice of scribes and their clients in Mexico City. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- LAVE, J., WENGER, E., (1991). *Situate learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ BOSCH, J. E., (1994). *Los días de muertos*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de la Crónica en Texcoco, México (fotocopia).
- LYONS, M., (2001). Los nuevos lectores del siglo XIX. In: CAVALLO, G., CHARTIER, R. (orgs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Aguilar/Taurus-Minor, p. 538-590.
- MANGUBHAI, F., (1998). *The interface between teacher language competencies, teacher beliefs, curriculum and teaching approaches*. Language and Literacy Commission of the 10th World Congress of Comparative Education Societies. Cape Town: UNESCO.
- MCDERMOTT, R., TYBOR, H., (1995). On the necessity of collusion in conversation. *The dialogue emergence of culture*. D. T. a. B. Mannheim. Urbana: Ill., University of Chicago Press, p. 218-236.
- MESSINA, G., (1993). *Educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- MOSS, B. (ed.), (1994). *Literacy across communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- OSORIO, J., RIVERO, J. (eds.), (1996). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina*. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina / Tarea / UNESCO-OREALC.
- PURCELL-GATES, V. W. R., (2000). *Now we read, we see, we speak*. Portrait of literacy development in an adult Freirean-based class. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- QUINTERO LARIOS, A., (1994). *Mixquic, vida y muerte*. Coordinación Agraria Tláhuac (fotocopia).
- RIVERA, J., (1997). Educación de adultos en áreas urbano-marginales. In: *La educación de adultos en América Latina*



- ante el próximo siglo*. Seminario Consulta: Educación de adultos: prioridades de acción, estratégicas para la última década del siglo. Bogotá: UNESCO/UNICEF.
- ROSALDO, R., (1989). *Culture and truth*. The remaking of social analysis. Boston, MA: Beacon.
- SAVILLE-TROIKE, M., (1982). *The ethnography of communication*; an introduction. New York: Basil Blackwell.
- SCHMELKES, S., KALMAN, J., (1996). *Educación de adultos: estado del arte*. Hacia una estrategia alfabetizadora para México. México DF: Instituto Nacional para la Educación de Adultos.
- SCRIBNER, S., COLE, M., (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SIERRA, C., (1985). *El tiempo histórico*. Coordinación Agraria Tláhuac (fotocopia).
- SOIFER, R., IRWIN, M., CRUMRINE, B., HONZAKI, E., SIMMONS, B., YOUNG, D., (1990). *The complete theory-to-practice handbook of adult literacy*. Curriculum design and teaching approaches. New York: Teachers College Press.
- STREET, B. (ed.), (1993). *Cross cultural approaches to literacy*. Cambridge series in oral and literate culture. Cambridge: Cambridge University Press.
- STROMQUIST, N., (1997). *Literacy for citizenship*. Gender and grassroots dynamics in Brazil. New York: State University of New York Press.
- UNESCO, (1999). *Unesco Statistical Yearbook*.
- VARGAS, M. A., (2000). Comunicación epistolar entre trabajadores migrantes y sus familias. *Aztlán, a Journal of Chicano Studies*, UCLA, v. 2, n° 25, p. 51-66.
- WAGNER, D., (1993). *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WITTMANN, R., (2001). ¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII? In: CAVALLO, G., CHARTIER, R. (orgs.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, p. 495-537.
- ZBORAY, R., (1993). *A fictive people*. Antebellum economic development and the American reading public. New York: Oxford University Press, p. 179-211.

Recebido em dezembro de 2003

Aprovado em janeiro de 2004