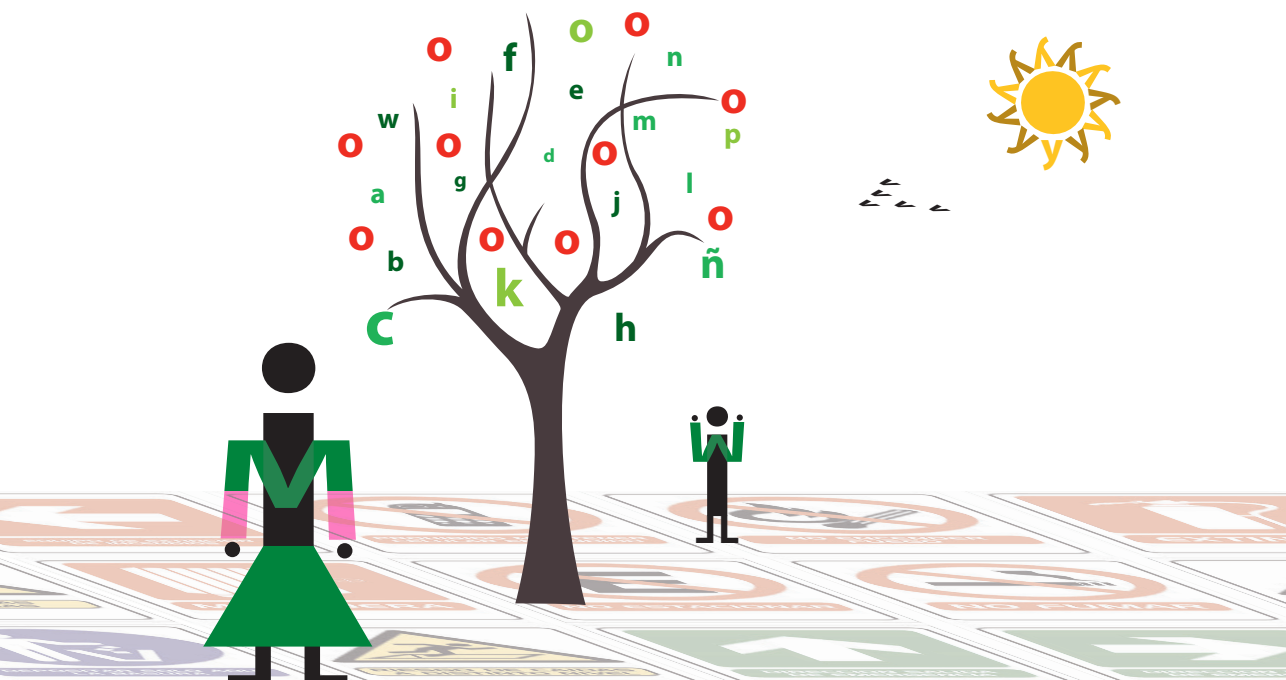




Andar por la vida sin saber leer sí es batalla

Participación de personas analfabetas en una sociedad letrada



Este libro trata de un estudio cualitativo de casos para conocer las formas en que siete personas que no saben leer ni escribir, que viven en la Zona Metropolitana de Guadalajara, participan en las prácticas sociales de la cultura escrita. Se recabó información a través de entrevistas y observaciones en varios dominios de su vida cotidiana, para saber sobre la relación que tienen en su día a día con la letra escrita.

Aunque, aparentemente, estas personas carecen de opción ante la escritura, en realidad su analfabetismo no equivale

a una incapacidad de acción. “Batallan” porque ellos no se rinden, sino que “le hacen la lucha” para “salir adelante”. A través de sus testimonios y de los relatos de lo observado en sus contextos se muestra que las personas analfabetas se valen de estrategias en las que utilizan diversos recursos, como sus vínculos sociales, sus propias habilidades y diversos saberes, para acceder a las prácticas de una cultura que se les impone, a las que se denominan *estrategias de acceso a las prácticas letradas*, y forman parte de sus estrategias de sobrevivencia.

Andar por la vida sin saber leer sí es batalla
Participación de personas analfabetas en una sociedad letrada

COLECCIÓN GRADUADOS
Serie Sociales y Humanidades

Núm. 7

Rosa María Pineda Trujillo

Andar por la vida sin saber leer sí es batalla
Participación de personas analfabetas en una sociedad letrada

Universidad de Guadalajara
2013

Primera edición, 2013

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación Editorial

Juan Manuel 130

Zona Centro

Guadalajara, Jalisco, México

Obra completa ISBN E-book 978-607-450-561-0

Vol. 7. ISBN E-book 978-607-450-835-2

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico



Esta edición fue financiada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2011 a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	8
INTRODUCCIÓN	9
Estrategias para acceder a la escritura	11
Los recursos en contextos limitados	13
Los capítulos del libro	14
CAPÍTULO I ■ Para definir el analfabetismo	18
¿Quién es analfabeto?	18
Analfabetismo: la historia de un fenómeno	21
Alfabetización, normalización, escolarización, institucionalización	25
De lo autónomo a lo ideológico	30
Investigaciones antecedentes	38
CAPÍTULO II ■ El contexto de los casos de estudio: analfabetismo y pobreza	48
Las cifras del analfabetismo	48
La lucha contra el analfabetismo	54
La alfabetización en México	60
Analfabetismo y pobreza	63
El ámbito geográfico y social de los casos: la zona metropolitana de Guadalajara	71
CAPÍTULO III ■ La estrategia metodológica del estudio	77
Para el trabajo en el campo	78
Presentación de los casos	83

Las realidades enfrentadas	87
Análisis de los datos	93
Las estrategias de acceso y los recursos	98
CAPÍTULO IV ■ Los dominios cercanos de las personas que no saben leer ni escribir	102
Las letras en familia	102
La comunidad y lo escrito	116
Discusión	136
CAPÍTULO V ■ Los dominios públicos	141
Leer y escribir en el trabajo	141
Moverse en la ciudad	172
Los servicios disponibles	182
Discusión	209
CAPÍTULO VI ■ Dominios institucionales	213
La escritura como vínculo con el Estado	213
La escuela es necesaria	229
La religión: tradición oral y escritura	246
Discusión	257
CONCLUSIONES	263
Para considerar	271
BIBLIOGRAFÍA	273

A Benjamín,
por su incondicional apoyo,
colaboración,
comprensión y tolerancia.

A Dafne, Grecia y Ulises,
con todo mi cariño,
porque son mi motivación
más grande.

A Gaby, por su
solidaridad y
buenos consejos.

A Carmen, Antonio,
Silvia, Delia, Félix,
Chuy y Rubén,
porque gracias a
su colaboración, este
trabajo fue posible.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí presento bajo mi autoría, en realidad se debe al apoyo de muchos, a quienes debo gratitud y reconocimiento. Primero, quiero agradecer al Doctorado en Educación, de la Universidad de Guadalajara, el haberme permitido vivir esta experiencia de formación profesional y de vida, con la cual logro una meta fijada hace años. Agradezco especialmente a la doctora Alicia Peredo por su guía paciente e interesada, siempre atenta y comedida, que como directora de tesis me ayudó en la comprensión de los textos, los datos y en mi formación misma. A mis lectoras, las doctoras Rocío Enríquez (ITESO) y Luz Eugenia Aguilar (UDG), por el tiempo dedicado a leer mis trabajos y a atenderme, y por sus sugerencias y comentarios. A las doctoras Ileana Seda (UNAM) y Judith Kalman (Cinvestav) por sus atenciones y recomendaciones. A la Coordinación del Doctorado por su apoyo en todos los trámites administrativos, que de ninguna manera son asuntos menores.

Agradezco también a mis compañeras, Sofía Mendoza y Laura Gómez Santana, por compartir conmigo experiencias y datos. A mi amiga Martha Delgadillo y a Teresa Ozuna, por su colaboración desinteresada en el trabajo de campo. A Victoria Luna y a Grecia Chapa por su gran trabajo y apoyo con las transcripciones. A Alejandro Gavilán, por el soporte técnico en las imágenes.

A mi familia, mis papás, hermanos, hijas, nieto, suegro, cuñados y concuños, les agradezco por sus ánimos y consejos. Espero, a partir de hoy, retribuirles el tiempo y las atenciones que me brindaron. Por supuesto, a Benjamín, mi compañero solidario, paciente y amoroso, cuyas recomendaciones y comentarios fueron indispensables para este trabajo.

Gratitud, respeto, solidaridad es lo que quiero brindar con este trabajo a todas las personas que dedicaron su tiempo y atención, recibirme en sus casas y relatarme sus vivencias y sentires, siendo yo una completa desconocida para ellos.

INTRODUCCIÓN

Independientemente de que el individuo sepa leer o no, se impregna de lo escrito en su estar en el mundo, lo atrapa, lo integra y lo hace participar en las redes de significación, quiera o no. Como cautiverio, exige del individuo tácticas y estrategias para dominar sus límites, apoderarse de lo que no sabe, vivenciar sus organizaciones como si las comprendiese totalmente.

Actúa y reacciona movido por el sistema que no domina, más que incorporándolo, maltratándolo, sin darle descanso. También hace que crea que no sabe nada y que lo que sabe no vale nada.

Jane Paiva, 2002

En el ámbito urbano, nuestra cotidianidad está llena de textos impresos a los que debemos acudir, necesariamente, en más de una ocasión: desde los letreros con los nombres de las calles, con la ruta de transporte que necesitamos usar, las etiquetas en los productos que consumimos, las recetas médicas, los subtítulos de las películas, hasta nuestra identificación personal, los contratos de trabajo o compra-venta, las actas de nacimiento, matrimonio o defunción, las escrituras de propiedades, etcétera. Es decir, todo aquello que oficialmente indica quiénes somos, a dónde vamos, qué tenemos, qué debemos hacer y cómo, está por escrito. La letra escrita nos acompaña en nuestro andar diario, en nuestros deberes y en los momentos de recreo. Desde hace siglos, la escritura se ha constituido en una tecnología básica de comunicación que utilizan las instituciones como la Iglesia, el Estado y la escuela, casos ejemplares indisociables de la lengua escrita. Es un recurso que forma parte de la estructura social.

Para quienes vivimos en estos contextos y “sabemos leer y escribir”, enfrentar textos escritos es cosa de todos los días, por lo cual ese conocimiento nos parece imprescin-

dible. Sin embargo, existe un sector de la población, aun en áreas urbanas, que no ha aprendido a manejar el código escrito y vive en medio de esos textos; no obstante, no lo hacen al margen de las instituciones o de las estructuras sociales letradas, sino que se desenvuelven al interior de ellas, como agentes entendidos que utilizan documentos escritos y participan en interacciones que implican la escritura.

En textos y discursos de educadores, de promotores del libro y la lectura y de funcionarios y políticos se puede encontrar la referencia al lastre que representa el analfabetismo para una sociedad, pues se considera que impide el desarrollo social y el progreso, trae consigo desgracias para quienes lo padecen, como la enfermedad, el desempleo y la pobreza, además de que los analfabetas son señalados como ignorantes, tontos, incapaces o como casos atípicos en una cultura que considera el conocimiento –el que se adquiere en la escuela, el que se transmite en libros– y la información –transmitida por medios impresos y electrónicos, preferentemente– como sus principales características.

En un contexto histórico y social de desigualdad, el abordaje de personas analfabetas como sujetos en un estudio sobre *prácticas letradas* es pertinente e importante, puesto que la lectura y la escritura son prácticas sociales que forman parte intrínseca de nuestra vida, entendiendo por *prácticas letradas* tanto los comportamientos como las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura. Es por ello que en este trabajo, fruto de la tesis con la que obtuve el Doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara (México), con un estudio de casos, a través de entrevistas y observaciones a siete habitantes de la zona metropolitana de Guadalajara, he querido comprender las formas en que las personas analfabetas intervienen en el mundo, integrándose así en una sociedad como la nuestra, que implica la letra escrita.

No quiero decir que estas personas no tengan problemas o se desenvuelvan plenamente en todos los medios, pues también tienen sus dificultades y deficiencias que las colocan en situaciones de vulnerabilidad. “Andar por la vida sin saber leer sí es batalla”, me dijo Silvia, una de las personas entrevistadas para este estudio. Enfrentarse a la letra escrita sin tener los conocimientos “técnicos” para ello representa problemas de diferente índole: desde ser señalados como casos “raros” en un ámbito predominantemente alfabetizado, hasta la exclusión implícita de algunos servicios o actividades. Sin embargo, estas personas los enfrentan, pues aunque aparentemente son individuos que ante la escritura carecen de opción, en realidad su analfabetismo no equivale a una incapacidad de acción. Sí es batalla porque ellos no se rinden, sino que “le hacen la lucha” para “salir adelante”. Ante frases “beligerantes” como éstas, que aparecieron varias veces en las narraciones, utilizar el término marcial de estrategia resulta adecuado, pues aunque estas personas no cuentan con un “ejército” o con las “armas” adecuadas, ni realizan toda la planeación racional concienzuda que supone una estratagema militar, sí buscan, con los pocos recursos que tienen a la mano, entrar en el campo y conseguir lo que necesitan.

La utilización que se hace de este término en los estudios sobre pobreza, como *estrategias de sobrevivencia*, resulta adecuada en muchos sentidos al tema de estudio que abordo; pues, al igual que en ellos, en éste se da cuenta de personas que viven carencias y tienen necesidades propias y de sus familias que satisfacer, por lo que buscan, utilizando los escasos recursos a los que tienen acceso, resolverlas e integrarse en la sociedad en la que viven y acceder a las prácticas sociales, por lo que las llamo *estrategias de acceso a las prácticas letradas*.

Estrategias para acceder a la escritura

Empecé a poner mi nombre porque batallaba porque cuando me decían que pusiera mi nombre, pos no sabía. Y ahora, pos sí, ya sé. Nomás poner eso y ya.

Carmen

...gracias a Dios, verdá', yo no me puedo quejar de Diosito, y siento que es él, porque sí es batalla, es batalla, sí, andar por la vida sin saber leer, sí es batalla, porque pus 'tá caramba, pero gracias a Dios que en esta grande ciudad nunca me he perdido.

Silvia

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿cómo participan las personas analfabetas en una sociedad predominantemente alfabetizada con respecto a las prácticas letradas que tienen lugar cotidianamente en los diferentes contextos en los que se desenvuelven? ¿De qué recursos se valen para hacerles frente? ¿Cómo los utilizan? Las personas analfabetas se desempeñan en diversos contextos cotidianos, en los que se encuentran con la letra escrita en eventos y prácticas diversos, sobre todo aquellos que viven en áreas urbanas, y aunque carecen de la tecnología específica para su codificación-decodificación, llevan a cabo estrategias tanto para suplir lo que ignoran sobre la lengua escrita, como para utilizar los documentos y procesos que la implican.

Para responder a esas preguntas he utilizado el término *estrategias de acceso a las prácticas letradas*, como categoría central de esta investigación, para referirme a las formas en que los sujetos resuelven una necesidad o un problema para participar en prácticas sociales, específicamente en prácticas letradas. Utilizo la palabra *estrategia* en relación con las luchas que cotidianamente deben afrontar las personas analfabetas en medio de una sociedad letrada, y señalar la capacidad que tienen de poner en acción sus recursos para alcanzar un fin.

Selby *et al.* (1994) apuntan que el concepto de *estrategia* es utilizado en la *teoría de juegos y decisiones*. Implica la existencia de personas o actores sociales, que son los que toman decisiones, por lo que hablar de estrategia involucra acciones racionales por parte de estos actores. Para tomar decisiones racionales, debe existir un número “adecuado” de alternativas en el ámbito de juego. Un jugador racional analiza dichas alternativas, juzgándolas por sus efectos, y selecciona aquellas que considera que le rendirán mayores utilidades. Estos autores sugieren utilizar la definición de “racionalidad limitada” (*bounded rationality*), es decir, una racionalidad que tiene un espacio de decisiones muy reducido. En los casos estudiados, esta reducción se debe, por un lado, a la limitación señalada por Bourdieu: la mente humana está *socialmente* limitada, porque está socialmente estructurada, incluso lo más personal, lo más subjetivo es social (Bourdieu y Wacquant, 1995), pero también están las limitaciones que implican el desconocimiento de la codificación-decodificación de la escritura, así como las condiciones económicas de pobreza en que viven los sujetos que conforman los casos de esta investigación.¹ Przeworski sostiene que:

el concepto de estrategias aparece... como nexo entre elecciones individuales y estructuras sociales, en tanto remite más que a acciones racionales guiadas por normas y valores interiorizados a opciones posibles... Cuando la gente opta lo hace dentro de condiciones sociales que determinan objetivamente las consecuencias de sus actos, por medio de la propia experiencia y conocimiento de las relaciones sociales... y desde sus condiciones reales de vida (citado en Hintze, s/f: 3).

Por tanto, considero pertinente el concepto de *agencia* de Giddens (1986), que entiende al ser humano como un agente intencional, con una racionalización que es más un proceso que un estado, ya que los sujetos, por rutina y casi sin esfuerzo, tienen una comprensión continua sobre los fundamentos de su actividad: tienen saberes respecto de los contextos en los que se mueven y las acciones en las que intervienen (*reservorios de saber*) y son capaces de abundar discursivamente sobre esas razones. Pero esta comprensión es

¹ Bourdieu crítica la teoría de la acción racional, pues considera que suplanta el sentido práctico socialmente constituido del agente por la mentalidad del científico que reflexiona sobre la práctica, “una especie de monstruo con cabeza de pensador que reflexiona sobre su propia práctica de manera lógica y reflexiva, y con cuerpo de hombre de acción que se empeña en la acción. La teoría de la acción racional sólo reconoce las ‘respuestas racionales’ de un agente carente de historia, indeterminado e intercambiable. ...Ignora la historia individual y colectiva de los agentes a través de la cual se constituyen las estructuras de preferencia que los caracterizan, dentro de una compleja dialéctica temporal con las estructuras objetivas que las producen y que ellas tienden a reproducir” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 84-85).

principalmente de carácter práctico. Considero a los sujetos de este estudio como agentes, ya que son capaces de actuar de algún modo, utilizando ciertos recursos a su alcance, y así intervenir en el mundo, en este caso en el mundo letrado. Si bien su analfabetismo limita su capacidad para intervenir en el mundo, no están carentes de opciones.

Encontramos que, en algunas ocasiones, las personas analfabetas ponen en práctica estrategias precedidas por una evaluación de los beneficios que puede brindar utilizar ciertos recursos que tienen a su disposición, y lo hacen como actores sociales “expertos”, ya que poseen los *conocimientos* sobre la situación que enfrentan –que el caso de las prácticas letradas incluye los conocimientos sobre la cultura escrita, lo que trasciende el conocimiento del sistema alfabético (Lorenzatti, 2009)–, mientras que en otras ocasiones sólo se trata de formas habituales de reacción frente a situaciones específicas, que pueden implicar la imitación de reacciones de personas o grupos de referencia frente a situaciones similares (Katzman y Filgueira, 1999), lo que se facilita por la repetición, la recursividad, la rutinización de la vida cotidiana.

El término estrategia se utiliza en varios terrenos y con diversas definiciones. Uno de los ámbitos en los que más se ha utilizado, con una gran variabilidad, es en los estudios de marginados, de la pobreza o de los excluidos, donde se habla de “estrategias de sobrevivencia” (Chant, 1991; Duque y Pastrana, citados en Selby *et al.*, 1994; Lomnitz, 1991, 2001), “estrategias de existencia” (Sáenz y Di Paula, citados en Hintze, s/f), “estrategias de reproducción” (Hintze, s/f) o “estrategias de vida” (Bebbington, 2005). Dada la temática, hay afinidad con el asunto de esta investigación, no sólo en el sentido de que las personas entrevistadas se encuentran en condiciones de pobreza, sino también por las limitaciones y carencias que sufren en relación con la cultura escrita que los rodea; esto es, así como se enfrentan a la vida con recursos limitados, por lo que deben arreglárselas para sobrevivir con los recursos que tienen, igualmente se encuentran limitadas al enfrentarse a un entorno letrado, por lo que es importante abordar a los analfabetas, para dar cuenta de los recursos –materiales, sociales, simbólicos, etcétera– a los que tienen acceso y las disposiciones con que cuentan para utilizarlos ante la cultura escrita.

Los recursos en contextos limitados

La pobreza, así como el analfabetismo propician la vulnerabilidad, entendida como la inseguridad en el bienestar. Los recursos son elementos esenciales para contrarrestarla, por lo que es necesario conocer a cuáles tiene acceso y cómo los convierte en activos. Los recursos, que son todos los bienes tangibles o intangibles (Katzman y Filgueira, 1999; Moser, 1996), pueden activarse a través de la intensificación de las estrategias existentes o por medio del desarrollo de nuevas estrategias. Entre más recursos se tengan a disposición y mayor flexibilidad para utilizarlos, se tendrá más éxito ante situaciones difíciles (Moser, 1996). La mayoría de los estudios sobre pobreza comúnmente conside-

ran a las familias o los hogares como unidades de análisis, mas no es así en este estudio. La unidad de análisis en este estudio son los individuos. Moser (1996) señala que la disponibilidad de recursos se encuentra en tres niveles: el individual, el del hogar y el comunitario. En este estudio me interesa identificar los recursos que utilizan los sujetos elegidos, aunque muchas veces, como se verá más adelante, se trata efectivamente de recursos familiares.

Al tratar sobre los recursos, los estudiosos de la pobreza diferencian entre éstos y los *activos*, para referirse específicamente al subconjunto de esos recursos que se movilizan en las estrategias (Bebbington, 2005; Enríquez, 2009; Katzman y Filgueira, 1999). Katzman y Filgueira (1999) sostienen dos premisas en relación con esto: la primera se refiere a que los recursos se convierten en activos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el medio a través del mercado, el Estado o la sociedad, lo que denominan como *estructura de oportunidades*. Esto implica hacer hincapié “en las formas en que las instituciones y las estructuras sociales afectan tanto el acceso a los activos como a las formas en que la gente puede transformar, reproducir y acumular sus recursos” (Bebbington, 2005: 25). La segunda premisa señala que las estructuras de oportunidades no son una constante sino una variable, pues los contextos temporales y espaciales no son iguales en materia de oportunidades. Por ello ha sido necesario ubicar a los sujetos del estudio en sus contextos: las personas analfabetas participan en diferentes *dominios de la vida*, cada uno con sus propias prácticas letradas, las cuales se manifiestan en eventos letrados y en discursos sobre la cultura escrita, por lo que las personas se pueden integrar en ellas, siempre y cuando la comunidad y/o las instituciones, por una parte, les den *acceso* a los textos y eventos letrados, así como ellas, por otra, puedan poner en juego sus estrategias. La noción de *estructura de oportunidades* indica que las rutas al bienestar están estrechamente vinculadas entre sí, de modo que el acceso a determinados bienes, servicios o actividades provee recursos que facilitan el acceso a otras oportunidades. Veremos más adelante cómo, en ocasiones –no siempre–, al integrarse las personas analfabetas a ciertas prácticas letradas, esto les permite conseguir bienes, servicios o actividades que inciden en el bienestar propio o de sus familias. Sin embargo, por las condiciones de carestía en las que viven, sus recursos son limitados, lo que limita, a su vez, las posibilidades de participación, pese a sus esfuerzos.

Los capítulos del libro

El objetivo general de este trabajo es analizar cómo se conforman las estrategias que utilizan personas consideradas analfabetas, para acceder a prácticas letradas que se les presentan en los diferentes dominios de vida en los que se mueven, y los objetivos particulares son:

- Mostrar cómo participan las personas analfabetas en las prácticas sociales que involucran la escritura.
- Identificar los diferentes recursos que emplean las personas entrevistadas en sus estrategias.
- Reconocer los saberes que tienen las personas analfabetas sobre la cultura escrita, los cuales emplean para participar en las prácticas letradas de los dominios en que se desempeñan.

El libro se compone de seis capítulos. En el primero, *Para definir el analfabetismo*, hago una reflexión sobre las definiciones de “analfabeto”, que van desde “quien no sabe leer ni escribir un recado”, hasta las que establecen cierto número de años de escolaridad cursados para considerar que se sabe leer y escribir. Asimismo, refiero los cambios históricos en la difusión de la escritura y su importancia en la sociedad, que han llevado a su asociación con los criterios de normalidad y moralidad, y a la relación con la escuela. Presento también los abordajes teóricos más relevantes respecto de la cultura escrita, conocidos como la *Gran división* y los *Nuevos estudios sobre la cultura escrita*, que responden a dos visiones diferentes que han dado pie a dos tradiciones: la que señala que la escritura marca una división básica entre sociedades e individuos letrados e iletrados, y la que presta mayor atención al papel de las prácticas sociales letradas en la reproducción o cuestionamiento de las estructuras de poder y dominación.

En el segundo capítulo, *El contexto de los casos de estudio: analfabetismo y pobreza*, amplío el panorama del problema de estudio, a partir de la exposición de esas dos problemáticas que se presentan entrelazadas, y que en el análisis de los datos toman sentido para la comprensión de las dificultades enfrentadas y los procedimientos seguidos por las personas que conforman los casos estudiados. Sobre el analfabetismo presento un panorama histórico respecto a las estadísticas que se han manejado respecto al número de analfabetos en México y los esfuerzos que el Estado mexicano ha hecho por combatirlo, enmarcados en las políticas internacionales sobre la alfabetización, las cuales implican compromisos y expectativas todavía inconclusas. Sobre la pobreza, expongo las características económicas y culturales de la población que la vive y que la coloca en una situación de vulnerabilidad, especialmente en zonas urbanas, y especifico sobre los indicadores sociales y económicos que se presentan en la zona metropolitana de Guadalajara, contexto geográfico y social de esta investigación.

El capítulo tercero, *La estrategia metodológica del estudio*, es la exposición de los pasos seguidos en el trabajo de campo, desde la definición de los métodos para conformar el estudio de casos, tomando como base para la producción de los datos la entrevista en profundidad y la observación. Menciono las características tomadas en cuenta en la selección de los casos y una breve presentación de los mismos. Hago también una reflexión sobre la forma en que realicé este trabajo y los problemas que encontré en

el camino, con el fin de ubicar al lector respecto al contexto de la producción de los datos. Señalo los pasos seguidos en el análisis de resultados y la conceptualización de las categorías de análisis.

Los tres últimos capítulos son la presentación y el análisis de los datos empíricos, separados en ocho dominios de vida que identifiqué en los casos de estudio. Lo hice así por considerar que las prácticas letradas, así como las estrategias de acceso de las personas entrevistadas, no se dan en el vacío sino que tienen lugar en contextos estructurados y moldeados de acuerdo con aspectos históricos, políticos, económicos y/o culturales, con configuraciones específicas de prácticas sociales en general, y de prácticas letradas en particular, que han sido internalizadas por los actores que se desempeñan en ellos, tal es el caso de las personas entrevistadas. He separado los dominios en tres categorías para su análisis: en el capítulo cuarto trato sobre lo que llamé los *dominios cercanos*, que abarcan la familia y la comunidad, que son los contextos más íntimos y representativos en cuanto a la afectividad, confianza y apoyo como capital social, recurso fundamental para la sobrevivencia y el acceso a las prácticas letradas.

En el capítulo cinco analizo los *dominios públicos*, en contraste con los *cercanos*, como espacios en los cuales los sujetos se muestran, están expuestos a las miradas de los otros, de desconocidos; en ellos incluyo el trabajo, la movilidad en la ciudad, que nombro como *la calle* y los servicios (de salud, comerciales, domésticos y bancarios), los cuales se constituyen como dominios importantes en lo económico, así como en el aprendizaje de formas de hacer en general, y de acceder a las prácticas letradas en particular. Las estrategias aplicadas en estos medios implican más la activación de recursos *incorporados*, como capacidades y conocimientos, así como saber aprovechar la estructura de oportunidades que brinda cada contexto, con los que ganan independencia en su actuación y les otorgan mayor seguridad y confianza en sí mismos.

En el capítulo sexto abordé los *dominios institucionales*, que se refieren al Estado, la escuela y las instituciones religiosas, que son organismos sociales que han contribuido a la institución de la escritura en las sociedades occidentales, y ejercen un poder que implica presiones, penalidades y también produce saberes que se manifiestan en documentos, así como en la información que las personas entrevistadas manejan sobre los procesos de estos dominios. Las instituciones hacen entrar a los individuos a un “campo documental”, que comprende portadores de texto y situaciones que implican la letra escrita, de diferentes tipos, a la vez que presentan usos de la oralidad en sus procesos, que se convierten en parte de la estructura de oportunidades para los entrevistados.

Por último presento las conclusiones donde señalo los principales hallazgos de este estudio, que giran en torno a la participación de las personas entrevistadas en muchas de las prácticas sociales letradas que los involucran, a través de caminos alternos en los que conjugan conocimientos, habilidades, vínculos sociales y recursos materiales. Esta

investigación fue un proceso rico en experiencias personales, teóricas y metodológicas, que no cierra una veta para la investigación, sino que abre otras, como ampliar el conocimiento sobre la relación de las personas analfabetas con el Estado o las instituciones religiosas, o sobre las formas de aprendizaje en el trabajo y su utilización en las estrategias de acceso a las prácticas letradas.

CAPÍTULO I

Para definir el analfabetismo

La discusión para el esclarecimiento de los conceptos centrales en una investigación es importante y necesaria, pues al dar un nombre y definir un fenómeno se ejerce un poder sobre cómo se verá y entenderá lo estudiado. Al decir que los sujetos de esta investigación son personas consideradas analfabetas, se hace necesario decir qué se entiende por términos como *alfabetización* y *analfabeto*, ya que, por una parte, se trata de nociones polisémicas y, por otra, la forma de definir las crea una realidad social que tiene consecuencias materiales reales, que pueden ir desde ubicar a la gente en relaciones jerárquicas, hasta tener implicaciones para definir políticas de atención (Farr, 2009; Street, 2009).

En este capítulo presento una reflexión sobre el significado del término *analfabeto* y la transformación histórica de lo que hoy conocemos como analfabetismo: ¿qué significa ser analfabeto en la actualidad? ¿Siempre se ha entendido de la misma manera? ¿Qué diferencias hay entre un analfabeto y un alfabetizado?

Asimismo, presento las dos corrientes que dominan actualmente los estudios sobre la cultura escrita, derivando de allí las preguntas de investigación. Termino analizando los hallazgos de investigaciones precedentes a este trabajo en el abordaje de personas analfabetas.

¿Quién es analfabeto?

¿Qué decir de analfabeto, que es la palabra más preñada de sentido, habida cuenta de que remite a la lamentable condición de centenares de millones de hombres y de mujeres, y que se utiliza tan a menudo sin una gran preocupación de rigor semántico y sin que haya un consenso verdadero sobre lo que significa?

André Lestage, 1982

Al hacer la revisión de la literatura teórica de investigación educativa y de instituciones que trabajan en relación con los analfabetos, no se encuentra una definición única. Esa situación se presenta, incluso, con las definiciones convencionales. El *Diccionario de la Lengua Española* señala:

Analfabeto,ta

1. **adj.** Que no sabe leer ni escribir.
2. [**adj.**] **Por ext. y ponderación**, ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina.

Si en la misma fuente vemos cuál es la definición de *analfabetismo*, encontramos:

Analfabetismo

1. **m.** Falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer.
2. [**m.**] Calidad de analfabeto.

Con esto se entiende que al designar a alguien como analfabeto se resalta su ignorancia y se le considera como alguien sin cultura, con lo que se trata de un término despectivo, más que descriptivo. Si tomamos solamente lo que respecta a la lengua escrita, las definiciones mencionadas denominan como analfabetas a personas con distintos desconocimientos:

- los que no saben leer;
- los que no saben leer ni escribir; y
- los que no tienen la instrucción elemental, que en el caso de México serían seis años de nivel primaria.

En documentos de instancias oficiales, como burocracias gubernamentales e instituciones educativas (Carranza, 2005; UIS, 2006; UNESCO, 2006a), así como en los trabajos académicos encontré que:

- a) La mayoría tiende a definir *alfabetización* o *alfabetizado*, más que *analfabetismo* o *analfabeto*.
- b) Hay una gran variedad de definiciones sobre alfabetizado, que difieren en las capacidades que se deben dominar, la forma, el tiempo o el lugar en que se adquieren, y/o las edades de los sujetos.
- c) Cuando incluyen la definición de analfabeto, se hace solamente anteponiendo la negación a la definición de alfabetizado.

Un claro ejemplo lo encontramos en la página del UNESCO Institute for Statistics (UIS, 2006), donde recopilan las definiciones de 108 países, que he clasificado en cinco tipos¹ (véase cuadro 1).

Varios autores critican el uso del término *analfabeto* precisamente porque se trata de una definición negativa: el analfabeto no tiene habilidad, es incapaz, desconoce² (Canieso-Doronila, 1999; Kalman, 2008; Lizarzaburu, 1985; Viñao, 1999; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

Cuadro 1

Clasificación de definiciones de alfabetizado (y analfabeto)

Definición	Cantidad de países que la adoptan*	Cantidad de países que incluyen la definición de Analfabeto
Que sabe leer/escribir	26	1
Que sabe leer y escribir**	48	9
Que sabe leer, escribir y comprende**	18	5
Que sabe leer, escribir y cálculo aritmético**	3	-
Años o grados de escolaridad	5	4

* La suma no es 108, pues algunos países dan más de una definición.

**Algunos países agregan a sus definiciones la especificación de un idioma en particular.

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos del UIS (2006).

La definición de este vocablo se complica más con la carga social que se le ha dado en occidente, ya que al designar a alguien como analfabeto se le identifica, como se dijo antes, como ignorante e inculto, e implica la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar, entre ser considerado contratable o no en el mercado laboral (Aravedo, 2007; Clanchy, 1993; Cook-Gumperz, 1988a; Elmelaj, 2006; Graff, 1991; Pattanayak, 1995). Ya Viñao (1999: 120) advierte que calificar a alguien de analfabeto es definirlo por sus carencias, “es hacerlo de una manera radicalmente negativa”, esto predispone a quien lo usa incapacitándolo para conocer a la persona en lo que sí es. Lo anterior se ve re-

¹Excepto la definición de China, ya que por la característica ideográfica de la escritura china, su concepción de alfabetización es diferente: “*In urban areas: literate refers to a person who knows a minimum of 2000 characters. In rural areas: literate refers to a person who knows a minimum of 1500 characters*” (UIS, 2006).

²Incluso autores que pretenden hacerlo de manera positiva, como Godino (2007), acaban diciendo qué es lo que estas personas no hacen, pues el término etimológicamente es negativo: “Se denomina analfabeta funcional a aquella persona que en dichos contextos puede realizar algunas de estas operaciones: deletreo, la incomprensión o la comprensión fragmentada del texto escrito y la incapacidad de generar la propia escritura”.

forzado cuando en estudios de tipo económico, demográfico o sociológico se vincula el analfabetismo con una serie de males, tales como el subdesarrollo, la sobrepoblación, la desnutrición, la mortandad, el desempleo, la falta de acceso a programas sociales, la violencia, etcétera (Chlebowska, 1990; Fisher, 1982), o bien, cuando relacionan la alfabetización con beneficios tales como el desarrollo económico, la salud, la participación política, etcétera (Campero, 2007; Graff, 1991; Fisher, 1982; OCDE, 2000). Un aspecto que dejan de lado las simples definiciones son las transformaciones históricas que como fenómenos sociales implican la alfabetización y el analfabetismo.

Analfabetismo: la historia de un fenómeno

Las definiciones varían de una institución a otra, de un país a otro o de un autor a otro. El fenómeno mismo de la alfabetización se ha transformado a lo largo del tiempo y en los distintos espacios culturalmente constituidos: han cambiado desde los aspectos técnicos –los instrumentos y materiales que se han usado, la forma en que se presentan los textos– hasta las características sociales –para qué se usan, quiénes tienen acceso a lo escrito–, y con ello su difusión y su valoración: de un conocimiento especializado del que estaba excluida la mayoría de la población, a una práctica masificada y cotidiana, en donde el que la desconoce cae en la categoría de la anormalidad. En este apartado expondré algunos de los cambios que se han presentado en las prácticas de la lengua escrita, que han llevado a cambios en la concepción de quiénes son alfabetizados o analfabetos y su valoración en la sociedad, ¿estos adjetivos han sido siempre entendidos y usados de la misma manera, en todos los tiempos y en todas las sociedades?

Al hablar de la historia de la escritura, podemos considerar un periodo largo de surgimiento que se dio en varias culturas y de diversas formas, con diferentes signos, y luego una etapa de difusión en Europa, y de allí a los territorios conquistados por europeos.³ El escrito más antiguo que se conoce apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia alrededor del año 3500 a.C. (Ong, 2002), aunque el desarrollo de la escritura se dio casi paralelamente entre varias culturas, como la egipcia y la china (Dahl, 1991); en todas ellas su uso estaba destinado a reforzar el poder político y/o religioso. Se trataba de escrituras jeroglíficas o ideográficas, que requerían de un conocimiento especializado, restringido a ciertos grupos sociales. La invención de la escritura alfabética se dio alrededor del año 1500 a.C., varios autores consideran que esto trajo un cambio cualitativo importante en la difusión y desarrollo del conocimiento, la conformación de instituciones y la literatura (Goody y Watt, 1996; Ong, 2002).

³ Me refiero aquí a la cultura escrita de Europa occidental, pues es la tradición en la que estamos inscritos. Sin embargo, reconozco que en oriente se dieron otras tradiciones, con signos e implicaciones diferentes, que no tocaré en este trabajo.

Pero fue hasta la época medieval que se dio una difusión del alfabeto a un amplio sector de la población. Clanchy (1993) ubica su inicio, en el caso de Inglaterra, entre los siglos XI y XIII, antes de la aparición de la imprenta, con el requerimiento por parte del Estado de las cartas de propiedad, lo cual permitió que los modos letrados se familiarizaran entre la población: incluso los siervos utilizaban cartas de transmisión de la propiedad entre sí, y sus derechos y obligaciones estaban empezando a ser registrados regularmente en rollos señoriales. El uso de registros de todo tipo y su acumulación en archivos, así como su distribución por todo el país prepararon y fomentaron los usos de la lengua escrita (*literacy*). Por medio de la difusión de la práctica del registro escrito para negocios ordinarios, diferente al uso religioso o de la monarquía, se convirtió primero en un hábito común y luego en establecido. Se dio una aceptación de los modos letrados por dirigentes tanto laicos como clericales. De manera similar, en la América colonizada tres siglos después los indígenas, que en su mayoría no sabían leer ni escribir, tuvieron como una de las formas de relacionarse con lo escrito las solicitudes de permiso para vender tierras ante el juzgado, sin que su desconocimiento los excluyera de esas prácticas letradas: “en el entorno jurídico... interactuaban letrados e indígenas que persistentemente declararon no saber escribir, pero que en su mayoría saldaron con éxito las transacciones que los llevaron ante el juez” (Dávalos, 2006: 46).

Ser “letrado” en el siglo XIII no tenía el sentido que tiene actualmente: la palabra “letrado” proviene del latín *litteratus*, que durante la Edad Media se utilizó para nombrar a las personas con *scientia litterarum*, esto es, con “conocimiento de las letras” en el sentido de “literatura”, lo que implicaba, primeramente, tener una mínima habilidad para leer latín, por lo que los que no supieran leer en esa lengua, aunque supieran hacerlo en otra que les permitiera leer los textos con los que se relacionaba en su vida cotidiana, eran considerados *illetrati* (iletrados). La mayor parte de los *litterati* se encontraban en el clero, fuera de él eran pocos los que manejaban la *scientia litteratum*. Las habilidades de un *litteratus* eran leer, entender y componer un dictado, hacer versos y expresarse, todo en latín (Clanchy, 1993).

Por otra parte, antes de la invención de la imprenta, la producción de libros era manual, por lo que era lenta, había pocos libros, y sus propietarios, los *litterati*, los revisaban repetida e intensamente, por lo que podían pasar en cada uno años o décadas, con el fin de encontrar sus profundos niveles de significado, sobre todo cuando se trataba de textos religiosos o filosóficos (Clanchy, 1993). En la actualidad ser letrado significa también tener el “hábito de la lectura”, tasado en la cantidad de libros que se leen en un tiempo determinado, a mayor cantidad en menor tiempo, más letrado –o mejor letrado, según se mire– se es: *iletrado* o *no-lector*, es quien no lee ningún libro; *poco lector* o *lector precario*, quien lee de uno a nueve libros en un año; *lector promedio*, de 10 a 24 libros; *gran lector*, 25 libros o más (Adami, 2001; Bahloul, 2002; Peroni, 2003). El cambio que se ha presentado en la alfabetización de la sociedad y su concepción es, pues, también cuantitativo.

En la Edad Media, lo letrado y lo escrito estaban empatados con una fuerte tradición oral: el uso del dictado, como ya se mencionó, la preferencia por la lectura en voz alta, la memorización de lo leído y, en el caso de los procesos jurídicos, los documentos iban acompañados de testimonios orales. Estas prácticas se prolongaron hasta el siglo XVIII en Europa (Clanchy, 1993; Le Goff citado por Dávalos, 2006: 47; Ong, 2002), y en la Nueva España hasta la primera mitad del siglo XIX (Dávalos, 2006). Así también era frecuente, en el caso de los libros, acompañar los textos con dibujos. Esto fue promovido por la Iglesia, por ello los libros manuscritos solían estar decorados en sus márgenes, las letras iniciales ilustradas y embellecidas para darles más significancia y memorabilidad. Más allá de la ornamentación, se buscaba invitar al lector a la contemplación, con la que se llegaría al significado real del texto, trascendiendo la interpretación literal, por lo que la lectura también incluía la observación de las imágenes. Incluso el papa Gregorio Magno (ca. 540-640 d.C.) justificaba el uso de imágenes en el culto, argumentando que éstas permitían al analfabeto acceder a lo que no podía leer en los textos (Clanchy, 1993). En el caso de México, Gonzalbo habla de la utilización de imágenes y la habilidad indígena para el dibujo por parte de los misioneros en los primeros años de la Colonia para inculcar la nueva religión:

Entre otros métodos se empleó el de elaborar libritos pictográficos que servían de apoyo en la memorización de oraciones y textos catequísticos y que resultaron particularmente útiles para facilitar el trabajo de los indígenas catequistas... (Gonzalbo, 1997: 14).

La autora nos indica que si bien al inicio de la evangelización los misioneros trataron de adoctrinar y alfabetizar a los naturales, después esto último se consideró peligroso, por lo que el Tribunal del Santo Oficio intervino con la censura de libros, tanto impresos en México como los traídos de Europa.

Otro aspecto que ha cambiado en la historia de las prácticas de la letra escrita es que hoy en día, como vimos anteriormente, para ser considerado alfabetizado se debe conocer y usar tanto de la lectura como de la escritura; sin embargo, esta última no aparecía entre las habilidades del *litteratus* medieval, sino que estaba reservada para escribas, taquígrafos, secretarios o calígrafos, cada uno con una función específica en el escribir, que podía implicar recibir el dictado del *litteratus* –como autor, quien tomaba el papel de *dictator*, “el que dicta”–, o repetir manualmente caracteres especiales, que no eran adecuados para el uso doméstico, por lo que requería una especialización, una habilidad artesanal, que no era considerada parte de la “ciencia de las letras” (Harvengt citado por Clanchy, 1993; Pérez Cortés, 1998). Es por estas características –su cercanía con la oralidad, la producción manual y la decoración visual–, por lo que McLuhan (1985: 41) señala que “el mundo del manuscrito da énfasis y participación a todos los sentidos”.

Entre la población común se tenían formas de escritura diferentes a esas “especializadas”, que utilizaban en algunas de sus actividades cotidianas; sin embargo, eran menos los que escribían en relación con los que podían leer, y con esto era suficiente para ser considerado alfabetizado. Hasta bien entrado el siglo XIX era bastante usual saber leer y no escribir, pues se pensaba de mayor importancia y utilidad lo primero. En las escuelas solían dividir a los aprendices, niños o adultos, en dos grupos: primero “los de leer”⁴ –lectura y catecismo–, y después se pasaba a “los de escribir” –escritura, aritmética, lectura de libros y manuscritos e historia sagrada–. El segundo requería más tiempo y dinero que el primero, por los materiales de escritura. Era usanza común que los más pobres y las mujeres sólo pertenecieran al primer grupo. Escribir era calificado como una actividad moralmente más peligrosa para el sexo femenino, pues las mujeres podían intercambiar mensajes escritos con pretendientes no aceptados por los padres. En cuanto a los pobres, se pensaba que no era necesario ese aprendizaje, pues se dedicaban a “oficios bajos y mecánicos”, donde no requerirían escribir (Tanck de Estrada, 1997; Viñao Frago, 1999).

Algunos estudiosos consideran que en el siglo XIV probablemente la mitad de la población de Inglaterra supiera leer, aunque no necesariamente escribir⁵ –y quizás la afirmación se pueda extender a varios países de Europa occidental⁶–. Muy pocos niños, y menos niñas, asistían a la escuela. No había una escolarización masiva que respondiera a los propósitos del Estado y la industrialización, sino que el énfasis en la lectura, más

⁴ “Demia, en los comienzos del siglo XVIII quería que se dividiera el aprendizaje de la lectura en siete niveles: el primero para los que aprenden a conocer las letras, el segundo, para los que aprenden a deletrear, el tercero para los que aprenden a unir las sílabas, para formar con ellas palabras, el cuarto para los que leen el latín por fraseo o de puntuación en puntuación, el quinto para los que comienzan a leer francés, el sexto para los más capaces en la lectura, el séptimo para los que leen los manuscritos...” (Foucault, 1981: 163-164).

⁵ Se cuenta con pocos registros estadísticos de alfabetización de la época, por lo que los datos de varias de las investigaciones se han tomado, o bien de documentos en donde declaran su condición de saber o no leer y/o escribir como testamentos, actas judiciales, partidas de matrimonio, nacimiento, etcétera, o de documentos rubricados, tomando la firma como indicio de alfabetización, sin embargo éste no es un índice confiable, ya que hay registros de la época en los que los firmantes constatan saber firmar pero no leer, o se sabe de personas que saben leer, mas no firmar (Schofield, 1996; Viñao Frago, 1999).

⁶ Cipolla hizo una agrupación de los países europeos a mediados del siglo XIX, según su porcentaje de analfabetismo: el grupo A, con una cifra inferior a 30%, integrado por Noruega, Suecia, Dinamarca, Suiza, Prusia y Escocia; el grupo B, que tenía entre 40 y 50%, donde se encontraban Francia, el Imperio Austriaco y Bélgica; y el grupo C, con más de 75% de analfabetismo, formado por España, Portugal, Grecia, Rumania y Bulgaria. Relaciona esta diferencia con cuestiones religiosas: países protestantes alfabetizados y países católicos analfabetos (Petrucci, 1999; Viñao Frago, 1999).

que en la escritura, estaba dado en la oración y la fe, por lo que su aprendizaje se daba colectivamente en la liturgia de la iglesia o individualmente en casa, más típicamente de madre a hijo (Clanchy, 1993; Cook-Gumperz, 1988; Shofield, 1996).

Hasta aquí he tratado sobre las características de la alfabetización en la sociedad occidental –y occidentalizada– en su etapa de difusión, que llevó alrededor de ocho siglos, y sus implicaciones en el concepto de alfabetizado/letrado y analfabeto/iletrado. En el siguiente apartado abordo las características que tomó a partir de su institucionalización en la sociedad moderna.

Alfabetización, normalización, escolarización, institucionalización

Al hablar de la difusión de la alfabetización en las sociedades modernas, es común relacionarla con los procesos de industrialización y urbanización. Sin embargo, en la primera fase de estos procesos en Inglaterra –últimas décadas del siglo XVIII y la primeras del siglo XIX–, se produjo un efecto desfavorable en la alfabetización, que, como se mencionó más arriba, para entonces estaba bastante difundida entre la población. Al no requerirse en las fábricas mano de obra calificada, sino mera fuerza de trabajo físico y al incorporar masivamente el trabajo de mujeres y niños, se “quebró” el modo de alfabetización tradicional, a través de la familia, la iglesia, los vecinos o los gremios, que eran las instancias entrenadoras y promotoras de la letra escrita, amoldadas a los ritmos y modos de producción rural (Viñao Frago, 1999).

Ya para la segunda mitad del siglo XIX, con las exigencias tecnológico-productivas y comerciales, en Estados Unidos, Canadá y varios países de Europa occidental se propició un mayor interés por la educación elemental e hicieron evidentes las ventajas de una determinada alfabetización como medio para lograr la estabilidad social y la afirmación de las funciones hegemónicas: la reducción del crimen y el desorden, la inculcación de valores morales y códigos de conducta “apropiados” y, en una extensión del límite, el incremento de la productividad (Graff, 1991; Viñao Frago, 1999).

Asimismo, con el desarrollo de los gobiernos democráticos también se concibió a la alfabetización a través de la escuela como un elemento indispensable en la formación de los ciudadanos (Chartier y Hébrard, 1994; Viñao Frago, 1999). En México, se veía la necesidad de establecer un sistema de educación primaria que permitiera el desarrollo de la democracia, con ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones: “El día en que nuestros artesanos al salir de sus talleres, se dirijan a un gabinete de lectura en vez de tomar el camino a la taberna, la sociedad puede descansar tranquila” (José María Lafragua, político mexicano del siglo XIX, citado por Staples, 1997).

Esto forma parte de lo que Foucault (2008: 55) denomina *tecnologías positivas de poder*, “un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos”. Con la masificación del sistema educativo,

se buscaba la formación controlada de los niños –y algunas veces de los adultos– en la escuela, incluyéndolos, observándolos, dirigiéndolos para su *normalización*:

Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regulación de los procedimientos y de los productos industriales. Como la vigilancia, y con ella la normalización, se torna uno de los grandes instrumentos de poder al final de la época clásica. Se tiende a sustituir o al menos a agregar a las marcas que traducían estatutos, privilegios, adscripciones, todo un juego de grados de normalidad, que son signos de grados de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de los rangos. En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras (Foucault, 1981: 189).

En sociedades que se precian de tener un régimen político *democrático*, y con un sistema económico que presume de brindar *igualdad de oportunidades*, se hace necesario un sistema educativo homogeneizador. Como un elemento de esa normalización, de la homogeneidad, en el currículo escolar está la enseñanza de la lengua, para lo cual los liberales franceses del siglo XIX eligieron el lenguaje “culto”, lo que influyó en la conformación del prototipo de escuela en el resto del mundo. Esto trajo como consecuencia la ampliación de la brecha con las poblaciones que no han accedido a la escuela, pues “dominar el lenguaje escrito es tanto como adquirir otro idioma, es como ser bilingüe” (Guajardo Ramos, 1991: 652). Todo esto contribuye a hacer una mayor diferenciación que antes no se daba, entre los que van a la escuela y los que no, que se traduce en los que saben leer y escribir y los analfabetos.

Fue hasta el siglo XX, después de la primera guerra mundial, que esta preocupación toma nombre: se etiquetó la condición de quienes no asistían a la escuela o no sabían leer y escribir, agregando al término *analfabeto*, ya en uso, el sufijo *-ismo*, para referirse a un fenómeno social al que se debía atender (Adami, 2001; Lestage, 1982), tanto por la ciencia como por instituciones especializadas. Esta condición es acorde con las tecnologías positivas del poder, que en su intención de inclusión de la población en las instituciones normativas, identifican así a los que se salen de la norma. La norma trae aparejados dos principios: uno *de calificación* y otro *de corrección*. Su función no es excluir, sino que está ligada a una *técnica positiva de intervención y transformación* (Foucault, 2008). En este caso estamos hablando de programas educativos, que incluyen la alfabetización como elemento central. Las instituciones educativas califican quiénes están alfabetiza-

dos y quiénes no. Los que caigan dentro de esta última categoría son los *individuos a corregir*, integrantes de una problemática social que debe ser resuelta, compromiso que asume el Estado a través de las instituciones educativas.

La identificación de esta problemática ha permitido el desarrollo de *instancias de saber*: instituciones que delimitan qué es y cómo debe darse la alfabetización, qué elementos incluye, etcétera. Y puesto que ésta no es la preocupación local o de un país en particular, sino que constituye una preocupación a nivel mundial, las instancias son internacionales: la UNESCO la ha incluido desde su primera conferencia general en 1946, y desde entonces se han organizado conferencias que tratan el tema, tales como las Conferencias Regionales en apoyo a la alfabetización⁷ y las Conferencias Internacionales en Materia de Educación de Adultos (Confinteav)⁸, en las cuales se elaboran definiciones como las que ya he mencionado, se proponen metas y estrategias, etcétera. En el caso de América Latina, dos fueron los seminarios internacionales claves, realizados con el auspicio de la UNESCO y la OEA, el de Venezuela en 1948 y el de Brasil en 1949, que marcaron el punto de partida en la actual sistemática empresa de reducir el analfabetismo (Lizarzaburu, 1985). En el capítulo II comento las políticas y campañas seguidas tanto por la UNESCO como en México a este respecto.

Con la universalización de la escolaridad básica y los avances tecnológicos en la producción y las comunicaciones, las expectativas sobre los alfabetizados han cambiado. Ya no es suficiente con saber escribir el nombre propio y leer un mensaje sencillo; los adultos deben ser capaces de leer y comprender más textos escritos, y más complejos, de usar otras habilidades comunicativas, tanto escritas como orales, e incluso actualmente hay quienes agregan como un elemento del ser alfabetizado el tener destrezas computacionales (Askov, 1991; Cook-Gumperz, 1988a, Infante, 2000):

Analfabeto ya no es quien no sabe leer y escribir, sino también aquel que sabiendo es incapaz de comprender o redactar un texto determinado. Si se trata de textos literarios, políticos, científicos e históricos que se consideran necesarios para entender y participar en la vida cultural y política de un país determinado, dicho analfabetismo es adjetivado de “cultural” (dejemos por ahora a un lado la cuestión de quién determina tal necesidad, y que una cosa es su lectura y otra bien diferente su escritura). Si los textos se refieren a hechos de la vida cotidiana –no a cuestiones científicas o filosóficas, por ejemplo– tal analfabetismo se califica de “funcional”.⁹ Un analfabetismo mucho más común de lo que pudiera pensarse (Viñao Frago, 1999: 118).

⁷Véase <http://www.unesco.org/es/literacy/right-navigation/about-us/mission/>

⁸Véase <http://www.unesco.org/es/confinteavi/>

⁹Puesto que con el concepto *analfabeto funcional* –que es más usado que *analfabeto cultural*– se designa a personas que tienen las bases para la codificación y decodificación de la letra escrita, no abordaré el tema. Al respecto pueden consultarse García y Sánchez (2000), Godino (2007) e Infante (2000).

Estas aptitudes están directamente relacionadas con los conocimientos enseñados por la escuela y aprendidos en clase. Actualmente hablar de alfabetización es hacer referencia a un fenómeno que se construye a través de un proceso de escolarización (Ardila, 2002; Cook-Gumperz, 1988; Matute y Montiel, 2002; Scribner y Cole, 2004), y que ha repercutido en las formas de organización y comunicación, aun las orales, de las burocracias, los medios de información y otras instancias con las que los analfabetos tienen contacto, lo que suma dificultades en el desempeño cotidiano de estos últimos.

Y aunque la relación escolarización-alfabetización se ha generalizado, no hay acuerdo sobre el tiempo que debiera alguien permanecer en el sistema escolar y los conocimientos que correspondiera adquirir para considerarse alfabetizado. Carranza indica que “investigaciones realizadas en México y en el extranjero [de las cuales no da la referencia] muestran que si no se alcanza el equivalente al tercer grado de instrucción, con muy alta probabilidad la habilidad de leer y escribir no permanece, se pierde” (Carranza, 2005: 6); Schmelkes (1998) considera que es durante los nueve años que comprende la educación básica en México, que se afianza este conocimiento; y Hunter y Harman indican que es necesario tener doce años de escolaridad para que un adulto pueda participar en la sociedad realizando sus “funciones de manera efectiva”, tales como conseguir empleo, obtener mejores ganancias, y en general participar plenamente de la vida adulta (Hunter y Harman, 1988: 381). Sólo en el estudio coordinado por Infante (2000), en el que se aplicó una encuesta en siete países latinoamericanos para conocer los grados de alfabetización en la población, se proporcionan datos con los que sostiene que son necesarios siete años de escolaridad para tener un dominio básico de la lectoescritura y de 11 a 12 años para lograr un “buen nivel” de competencia. Pero, ¿qué es un “nivel básico” o un “buen nivel”? La OCDE (2000) considera cinco niveles de alfabetización:

- Nivel 1. Personas con habilidades muy pobres, que pueden, por ejemplo, ser incapaces de determinar la correcta cantidad de medicamento que deben dar a un niño, según la información impresa en el paquete.
- Nivel 2. Personas que pueden ocuparse de materiales simples, claramente establecidos, y en el que las tareas no son demasiado complejas. Su bajo nivel de conocimiento hace que sea difícil hacer frente a demandas nuevas, como aprender nuevas habilidades de trabajo.
- Nivel 3. La OCDE considera que éste es el nivel mínimo adecuado para hacer frente a las exigencias de la vida y el trabajo cotidianos en una sociedad compleja y avanzada. Se requiere el nivel de competencias de alguien que terminó la preparatoria (secondary school). Al igual que los niveles más altos, tiene la capacidad de integrar varias fuentes de información y resolver problemas más complejos.
- Niveles 4 y 5. Personas con habilidades de orden superior en el procesamiento de la información.

¿Acaso las personas analfabetas no pueden dar un medicamento a un niño en la forma adecuada? No podrán hacerlo atendiendo directamente las instrucciones escritas del empaque o de una receta médica, pero tienen otras maneras de saber el modo de empleo y la dosis. ¿No pueden integrar más de una fuente de información? ¿No tienen las habilidades para resolver problemas complejos que se le presentan en su trabajo o en su vida familiar? ¿Por no saber leer ni escribir no “funcionan efectivamente”? Muchas de las pruebas que se utilizan para medir estas habilidades y capacidades lo hacen en un lenguaje y en formatos a los que personas analfabetas o no escolarizadas no están acostumbradas. Es más, estas personas ni siquiera están acostumbradas a ser evaluadas (Ardila, 2002: 22).

Con todo lo revisado, queda una impresión indecisa y flotante de lo que significa ser analfabeto. La revisión de los documentos mencionados muestra un concepto polisémico, por lo que es necesario realizar una definición adecuada a la evolución del fenómeno y acorde con los objetivos de esta investigación. Varios autores ya han discutido al respecto, con bases empíricas y sobre todo teóricas, y han propuesto algunos términos o aclaraciones alternativos. Uno de esos términos es el de *iletrado*, que coloquialmente es sinónimo de analfabeto, y que sería un vocablo adecuado al tratar sobre *prácticas letradas*; sin embargo, lo he evitado porque, por un lado, la palabra designa a alguien *sin letra*, y lo que trato en este estudio es precisamente sobre la forma en que estas personas conviven *con la letra* y lo que ella implica; como señala Tfouni (citado por Paiva, 2002), en las sociedades que se organizan por la escritura es imposible que alguien sea iletrado. Por otro lado, el uso de dicho concepto puede vincularse a la discusión de los estudios sociológicos franceses que siguen un modelo cuantitativo, en los que con la palabra *iletrado* se designa a quien no lee ni un libro al año (Adami, 2001; Bahloul, 2002; Peroni, 2003).

Otra opción es la denominación *personas con poca o nula escolaridad* (Aravedo, 2007; Paiva, 2002; Lorenzatti, 2009; Salomón, 2004), que aunque efectivamente es una de las características de los casos que presento en este trabajo, dicho membrete hace referencia a la relación del sujeto con la escuela y no precisamente con la escritura, pues quienes no han asistido a la escuela no necesariamente desconocen el uso del código alfabético, pues las personas se encuentran en su vida con instancias alfabetizadoras diferentes a la escolar. También está la propuesta de clasificarlos como *predominantemente orales* (Marinho, 2009); sin embargo, los alfabetizados también hacemos uso de la comunicación oral con más frecuencia que de la escrita, tanto en las relaciones informales como para actividades formales (Diehl y Mikulecky citados por Peredo, 2005; Heath, 1988).

Por lo anterior, y a pesar de lo criticado e inadecuado del término, utilizaré la denominación *personas analfabetas*, ya que hace referencia al código cuyo manejo –codificación/decodificación– desconocen, que es por lo que me interesa hacer este estudio. Además, éste es el vocablo que se utiliza en los discursos tanto de las políticas sociales en general, como en las educativas en particular, con lo que se facilita la identificación de

la investigación con una temática particular. En cuanto a lo que entiendo por ello, reconozco que las personas analfabetas son *sujetos cognoscentes*, capaces de aprehender y dar significado a su realidad, que tienen un gran bagaje de conocimientos empíricos que han desarrollado a lo largo de su vida, y creatividad para enfrentar un mundo complejo. Se desempeñan en diversas actividades en las que se encuentran con la letra escrita, pero carecen de herramientas para su codificación-decodificación.

El problema principal con algunas de las definiciones que aquí he presentado es que conceptualizan la práctica de la lectura y la escritura en términos técnicos, tratándola como un elemento independiente del contexto social en el que se desarrolla, como una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición serán siempre las mismas. Sin embargo, la lectoescritura y los fenómenos asociados con ella, como son la alfabetización y el analfabetismo, son construidos socialmente, a través de prácticas en las que se ejercitan talentos socialmente aprobados y aprobables en contextos históricos, económicos, culturales y políticos específicos (Cook-Gumperz, 1988; Askov, 1991; Barton y Hamilton, 2004; Kalman, 2004a; Street, 2004).

De lo autónomo a lo ideológico

La concepción de la alfabetización, ya como un conjunto de habilidades técnicas independientes de sus contextos sociales, ya como prácticas socialmente construidas, responde a dos visiones diferentes que han dado pie a dos tradiciones en la investigación de la lectoescritura: por un lado, la tendencia llamada de la “Gran división”, debido a que sus autores señalan que la adopción de la escritura alfabética marca una división básica entre sociedades e individuos letrados e iletrados (Goody y Watt, 1996: 68), o como más tarde la denominaría Street (2004: 85), “modelo ‘autónomo’ de cultura escrita”; y por otro lado, el “modelo ‘ideológico’”, ya que presta mayor atención al papel de las prácticas sociales letradas en la reproducción o cuestionamiento de las estructuras de poder y dominación (Street, 2004: 88), también conocido como la corriente de los “Nuevos estudios sobre cultura escrita” (*New Literacy Studies*)¹⁰ (Gee, 2000; Barton y

¹⁰ No hay una traducción exacta al español del término inglés *literacy*. En algunos casos se ha traducido como “alfabetización”; sin embargo, varios autores señalan que este concepto parece restringido, ya que hace referencia a un aprendizaje técnico de la lectura y la escritura (Kalman, 2008; Seda, 2000; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). Es por ello que se ha propuesto por algunos investigadores hispanohablantes utilizar el anglicismo “*literacidad*” como “una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no sólo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural” (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004: 10). Marinho (2009) propone el término *letramento*, que es una adaptación del inglés al portugués. Kalman (2009) sugiere utilizar el concepto *cultura escrita*. En el caso de las traducciones que

Hamilton, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), con los cuales me identifico, pues en la concepción que tienen de la relación entre el sujeto y lo escrito puedo ubicar al adulto analfabeta como actor dentro de prácticas sociales letradas.

La tendencia de la Gran división. A principios de los sesenta fueron publicados varios trabajos donde se relacionan el desarrollo histórico de las culturas con la oralidad y la escritura, considerando que se trata de una dicotomía, de sistemas distintos tanto en lo formal como en lo funcional, que dan pie a delimitar diferentes modos de pensamiento, establecer distinciones tales como mito y ciencia, cambiar las concepciones del tiempo y el espacio, propiciar el desarrollo de la lógica y la taxonomía y hasta la expansión de la democracia (Carothers, citado en McLuhan, 1985; Dorra, 1992; Goody, 1996; Goody y Watt, 1996; Havelock, 1995; Illich, 1995; Luria, citado en Ong, 2002; McLuhan, 1985; Narasimha, 1995; Olson, 1995; Pattanayak, 1995; Pérez Martínez, 1992; Ong, 2002).

Carothers y McLuhan ponen énfasis en la manera de *sentir* la realidad, oponiendo dos sentidos: el oído y la vista. Las sociedades analfabetas –como las llama McLuhan– tienen como sentido principal para percibir el mundo, el oído: “sufren una tiranía tan abrumadora del oído sobre la vista que toda equilibrada interacción de los sentidos es desconocida en el ápice auditivo” (McLuhan, 1985: 41). Dorra (1992) se basa en ello para señalar la importancia del ritmo y la rima como auxiliares mnemotécnicos: cantos, corridos, oraciones, refranes tienen su métrica (octosilábica), que facilita la memorización “auditiva”, y con ello la transmisión de conocimientos entre generaciones.

Contrariamente, consideran que en las sociedades alfabetizadas lo visual prevalece sobre los demás sentidos; como consecuencia, también la mente humana se transforma, dado que “el alfabeto fonético produce la ruptura entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y así, sólo la escritura fonética tiene el poder de trasladar al hombre desde un ámbito tribal a otro civilizado, de darle el ojo por el oído” (McLuhan, 1985: 39):¹¹ el tiempo y el espacio fueron entendidos como lineales, el pensamiento abandonó el universo de lo mágico y se volvió lógico y discursivo, el argumento prevaleció sobre la metáfora, y el mundo perdió la dinámica auditiva, se volvió más estático.

Otros autores (Goody, 1996; Goody y Watt, 1996; Havelock, 1995; Pattanayak, 1995; Olson, 1995; Ong, 2002) ponen el énfasis en la separación del referente y el significado. En el lenguaje oral, ambos forman un par indisoluble, y el significado de cada palabra

he hecho, he utilizado *alfabetización, letrado/a, lectoescritura* o *cultura escrita*, según he considerado adecuado al texto leído.

¹¹ Sin embargo, más adelante en su misma obra, *La galaxia Gutenberg*, McLuhan (1985: 41) hace una diferenciación dentro de la historia de la sociedad escrita occidental: “el mundo del manuscrito da énfasis y participación a todos los sentidos”, refiriéndose a las prácticas de lectura y escritura de la antigüedad tardía y la edad media, a las cuales se ha hecho referencia.

es ratificado en la situación concreta inmediata. Cuando no se comprende algo durante una charla, normalmente se pregunta “¿Qué *quieres* decir?”, en lugar de “¿Qué quiere decir eso?”, centrando la atención en la persona que está hablando, y no en la oración, además de que para entender lo que se dijo se presta atención a aspectos no verbales –el tono, los gestos, el volumen, etcétera–, por lo que no suele distinguirse lo que se dice, es decir, la forma, y lo que se quiso decir, el significado (Olson, 1995: 208).

Ong (2002) caracteriza el pensamiento y la expresión orales, para diferenciarlos del lenguaje y el pensamiento escritos:

- a) *Acumulativos*, y no *subordinados* al orden gramatical: en lo escrito se despliega una gramática más elaborada y fija que cuando hablamos, pues para transmitir significado se depende más de la estructura lingüística, dado que carece de los contextos existenciales que rodean el discurso oral y que ayudan a determinar el significado en éste.
- b) *Acumulativos*, no *analíticos*, pues la expresión oral utiliza como recurso mnemónico una gran carga de epítetos y otros bagajes formularios que la alta escritura rechaza por pesados y redundantes.
- c) *Redundantes*, en lugar de lineales y escuetos, ya que la mente de un alfabetizado puede ocuparse en diferentes temas o asuntos, porque aquello que le interesa “yace inmóvil fuera de ella”, en lo escrito. En cambio, en la oralidad, “fuera de la mente no hay nada a qué volver pues el enunciado oral desaparece en cuanto es articulado. Por lo tanto, la mente debe avanzar con mayor lentitud, conservando cerca del foco de atención mucho de lo que ya ha tratado. La redundancia, la repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente tanto al hablante como al oyente en la misma sintonía” (Ong, 2002: 46).
- d) *Conservadores y tradicionalistas*, en vez de innovadores, pues “las sociedades orales deben dedicar gran energía a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido arduamente a través de los siglos. Esta necesidad establece una configuración altamente tradicionalista o conservadora de la mente que, con buena razón, reprime la experimentación intelectual. El conocimiento es precioso y difícil de obtener”, mientras que en las sociedades letradas, la escritura como forma de permanencia del conocimiento favorece la búsqueda de lo novedoso (Ong, 2002: 47).
- e) *Situacionales*, y no abstractos, ya que las culturas orales conceptualizan y expresan en forma verbal todos sus conocimientos, en referencia más o menos estrecha con el mundo vital humano, más inmediato.

Con la escritura se crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres, que “objetiva” el habla, suministrándole al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles, que pueden transmitirse a través del tiempo y el espacio: “lo que la gente

dice y piensa puede rescatarse de la transitoriedad de la comunicación oral” (Goody, 1996: 12), además de que nos hizo conscientes de componentes del lenguaje (palabras, fonemas), lo que permitió la reflexión, el análisis y el diseño con respecto a ellos, dando lugar a la función metalingüística que facilita que pasemos de sólo hablantes a usuarios de la lengua (Olson, 1998).

Los autores con esta tendencia sostienen que por la separación referente-significado se facilita la reflexión sobre lo dicho, y gracias a lo cual se desarrollan disciplinas intelectuales tales como la lógica, la hermenéutica y la ciencia, por lo que la escritura representa una revolución no sólo en la comunicación, sino que las potencialidades de la escritura como instrumento de comunicación afectan el pensamiento, así como toda clase de actividades humanas: políticas, económicas, legales y religiosas.

¿Realmente es tan tajante la diferencia entre culturas orales y culturas letradas? Algunos estudios muestran que aquellos que no leen ni escriben pueden pensar más allá de sus condiciones inmediatas, o pueden aprender situaciones nuevas, o bien, reflexionar sobre lo que dicen o llegar a ideas abstractas (Denny, 1995; Feldman, 1995).

El cuestionamiento a la Gran división

Durante la década de los setentas se inició la perspectiva crítica en la investigación educativa, con la publicación de varios textos en los que se señala que la escolarización no es una actividad neutral, sino que la enseñanza y el curriculum son prácticas políticas, ya que producen el conocimiento para controlar socialmente: “la escuela reproduce la inequitativa distribución de poder y riqueza que caracteriza a la sociedad capitalista y, de esta manera, contribuye a mantener el *statu quo*” (Siegel y Fernández, 2000: 141). Una característica importante de esta perspectiva en los estudios de educación y de alfabetización es que enfatiza el análisis histórico de los problemas educativos, las prácticas y las políticas.

Entre estos estudios podemos encontrar trabajos como el de Graff ([1979] 1991), que señala cómo se inicia en el siglo XIX la relación alfabetización-escuela, y la correlación que se establece de este binomio con aspectos morales, relación que antes de ese siglo no se había referido. Otro estudio es el de Clanchy ([1979] 1993), citado más arriba, en el que presenta la forma en que se extendió el uso de la escritura en Inglaterra antes de la aparición de la imprenta, así como la idea que había de lo que implicaba ser letrado (*litteratus*) en los siglos XI al XIII.

También aparecieron estudios antropológicos, psicológicos y sociológicos que hicieron notar problemas metodológicos de muchos de los estudios de la Gran división, y argumentaban que los resultados encontrados podían deberse a la falta de control de algunas variables, como el separar escolarización de alfabetización. Las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística no son consecuencias de la alfabetización ni de los poderes de la letra escrita en sí misma.

Ejemplos de estas investigaciones son los trabajos antropológicos de Tannen (1982), Feldman ([1991] 1995) y Denny ([1991] 1995). Los tres coinciden en la idea de que en realidad no hay una oposición o un rompimiento entre oralidad y escritura, sino que se trata de un *continuum*. Tannen (1982) muestra que las características señaladas por Ong, Havelock y Goody para las culturas orales pueden ser encontradas también en las sociedades letradas actuales como rasgos culturales particulares. Esto lo afirma con base en sus investigaciones realizadas en sociedades modernas, en grupos étnicos diferentes –con mujeres, principalmente–, donde encontró que aquellos grupos que eran mejores narradores (*storytellers*) eran los grupos que tenían más características de oralidad, como las griegas, las neoyorquinas judías y las afroamericanas, contrario a lo que encontró entre las estadounidenses no judías ni afroamericanas, y las nativas californianas.

Por su parte, Feldman (1995) sostiene la tesis de que hay culturas orales que han desarrollado géneros orales comparables a los géneros escritos, consistentes en formas de habla especiales, tales como la poesía wana, la oratoria ilongot, los mitos indios y otras formas orales altamente estructuradas y artificiosas. Las llama “artificiosas” en tanto difieren del habla cotidiana, y requieren autoconciencia y pericia de parte de quien la produce. En estos dos aspectos cruciales, Feldman considera que esos géneros orales son muy semejantes a los géneros artificiosos como la poesía, los informes legales, las exégesis bíblicas y la novela. La diferencia que reconoce es la posibilidad de extensión y perdurabilidad que permite la escritura.

Denny (1995) considera que el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva que lo separa del pensamiento existente tanto en las sociedades de agricultores como en las de cazadores-recolectores: la descontextualización. Descontextualizar es manejar la información de manera de desconectar otra información o bien relegarla a segundo plano. Analiza varias sociedades de agricultores y cazadores recolectores y llega a la conclusión de que, si bien la escritura favorece la descontextualización, más lo hace el crecimiento del grupo social en el que los sujetos se mueven. A medida que las sociedades crecen para incluir miles y decenas de miles de personas, aumenta la interacción con extraños que pueden no compartir la misma información, esto significa que el individuo debe cuidar de incluir toda la información pertinente en su mensaje, pues el receptor tal vez no esté en condiciones de agregar los puntos apropiados a partir del contexto. Este es el impulso original que lleva al pensamiento descontextualizado: el de suministrar información que es ajena a las personas que llevan vidas diferentes a las de uno, dentro de sociedades más grandes que los grupos de cazadores y recolectores aborígenes. Denny considera que la cultura escrita no es la única causa del pensamiento descontextualizado, sino tan sólo un factor que la intensifica.

Por otro lado y partiendo de un contexto diferente, cercano al nuestro, las ideas de Paulo Freire, expresadas en la *Pedagogía de la liberación*, también se contraponen a la

idea de una “gran división” entre alfabetizados y no alfabetizados, pues afirma que “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”; esto es, que toda persona está socializada, y eso conlleva un bagaje de conocimientos, aún cuando no se sepa leer ni escribir, conocimientos que suelen ser desdeñados o ignorados por la cultura dominante que es la escrita, por lo que una labor importante del proceso alfabetizador debe ser concientizar al sujeto de ese conocimiento, de la validez de su palabra (Freire, 1982).

Los nuevos estudios sobre la cultura escrita

Con las críticas realizadas a la Gran división surge una nueva tendencia que reúne a investigadores de diversas disciplinas interesados en estudiar la lectura y la escritura como prácticas sociales. Esto implica ir más allá del individuo para abarcar los contextos sociales, culturales y políticos que enmarcan las vidas de los sujetos; pero se trata de contextos particulares, no “universales”. Se presenta también un cambio importante: no sólo se habla de lectura (*reading*), sino también de “cultura escrita” (*literacy*) como objeto de estudio, donde además de la dimensión psicológica se considera la dimensión sociopolítica (Siegel y Fernández, 2000).

Street (2004) va más allá al denominar a esta tendencia como el “modelo ideológico”, para diferenciarlo del que llama “modelo autónomo”. Este autor señala que el énfasis que hacen investigadores como Goody, Olson y Ong en la “neutralidad” y la “autonomía” de la cultura escrita es en sí mismo “ideológico”, pues ocultan la dimensión de poder, la diferenciación social o los intereses económicos en términos de la interpretación personal del autor acerca de estos conceptos:

Puesto que todos los acercamientos a la literacidad [*sic*] en la práctica implicarían algunos prejuicios, resulta más apropiado admitir y explicar el marco ‘ideológico’ particular que se ha empleado desde el principio: puede así someterse a escrutinio, ser cuestionado y perfeccionado de maneras que son mucho más difíciles cuando la ideología permanece oculta. Esto significa usar el término ‘ideológico’ no en su vieja acepción marxista (y, en la actualidad, antimarxista) de ‘falsa conciencia’ o dogma simplificador, sino en el sentido en que se emplea en la antropología, la sociolingüística y los estudios culturales contemporáneos, donde la ideología es un punto de tensión entre, por una parte, autoridad y poder y, por otra, resistencia y creatividad (Street, 2004: 89).

Esta tensión está presente en todas las prácticas culturales, y el uso de la lengua escrita no es la excepción, por eso creo que es importante y pertinente acercarme al estudio de la relación entre personas analfabetas y una sociedad letrada en términos de un modelo ideológico.

Esta tendencia da prioridad a los métodos etnográficos, pues la lectura y la escritura comprenden prácticas observables, aprendidas y usadas en comunidad y que constituyen parte de la identidad social y cultural. En este sentido, la cultura escrita es estudiada como parte de una “ecología”, integrando los aspectos culturales, sociales, históricos y psicológicos (Florio-Ruane y McVee, 2000; Gee, 2000, 2004; Street, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

Una investigación a la que refieren muchos de los teóricos de los Nuevos estudios sobre la cultura escrita es la de Scribner y Cole, *The Psychology of Literacy* de 1981, en la que combinan el trabajo de campo antropológico con métodos experimentales psicológicos para estudiar las comunidades vai de Liberia, que usan códigos escritos pero no son escolarizados, y no encontraron evidencias de que la lectura y la escritura impliquen reestructuraciones cognitivas fundamentales que controlen el desempeño intelectual en todos los terrenos (Cook-Gumperz, 1988; Scribner y Cole, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

Barton y Hamilton (2004: 8) resumen la teoría de los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita en los siguientes seis enunciados:

1. La cultura escrita es entendida como un conjunto de prácticas sociales, las cuales pueden ser inferidas de eventos letrados (*literacy events*), mediados por textos escritos.
2. Hay diferentes culturas escritas asociadas con diferentes dominios de la vida.
3. Las prácticas letradas (*literacy practices*) están moldeadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder. Algunas culturas escritas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
4. Las prácticas letradas persiguen algún propósito y están insertas en metas sociales y prácticas culturales más amplias.
5. La cultura escrita está situada históricamente.
6. Las prácticas letradas cambian y las nuevas son adquiridas frecuentemente a través de procesos de aprendizaje informal y de darles sentido (*sense making*).

Los *eventos letrados* son actividades sociales donde hay uno o varios textos escritos, que son centrales para la actividad. Puede hablarse sobre el texto durante el evento. Son episodios observables, originados y formados en la práctica (Barton y Hamilton, 2004; Heath, 1988). En cambio, las *prácticas letradas* se refieren tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura. Incorporan no sólo los eventos letrados como ocasiones empíricas de las cuales la lectura y/o la escritura son parte esencial, sino también los preconceptos ideológicos en los que se basan (Street, 2004).

Las prácticas letradas están determinadas por reglas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, que disponen quién puede producir y quién tiene acceso a ellos.

Es por eso que, aunque en la observación o en las narraciones pueda parecer que el sujeto se relaciona individualmente con los textos, para conocer en profundidad estas prácticas debemos ir más allá del individuo y analizar los contextos sociales en los que se desarrollan las vidas de estos sujetos. En los Nuevos estudios sobre la cultura escrita se considera que cada sociedad, cada subgrupo social, cada contexto tiene distintas formas de usar y aprender la escritura, esto es, tienen sus propias prácticas letradas, por lo que tienen distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

Cada contexto está estructurado y moldeado de acuerdo con aspectos históricos, políticos, económicos y/o culturales. Las actividades que se realizan en ellos no son casuales o accidentales, hay configuraciones particulares de prácticas sociales en general, y de prácticas letradas en particular, por lo que se les considera *dominios de vida*. Los eventos letrados son la parte observable de las prácticas letradas, y son actividades sociales en las que la lengua escrita tiene un papel: leer, escribir o hablar de un texto o hacer cálculos matemáticos constituyen el evento.

Los *dominios* son contextos o aspectos determinados de la vida cultural: académicos, laborales, religiosos, etcétera. Dichos dominios generan sus discursos y se asocian con ellos culturas escritas específicas. Las personas generalmente participan en distintas *comunidades discursivas*, en diferentes dominios de la vida, y “se caracterizan por sus formas de hablar, actuar, valorar, interpretar y usar el lenguaje escrito” (Barton y Hamilton, 2004: 11).

Para tener una comprensión general de esta teoría, agregaría a estos conceptos los propuestos por Kalman (2004a), ya que permiten analizar la relación de textos y sujetos en los contextos en los que se desenvuelven: uno es la *disponibilidad* –referente a la cercanía física de materiales escritos, así como la infraestructura para su distribución: bibliotecas, puestos de periódicos y revistas, librerías, etcétera– y el otro, *acceso* –las oportunidades que tiene el sujeto para participar en eventos de lengua escrita, su interacción con otros lectores y escritores, las situaciones en las que puede desplegar sus conocimientos sobre la letra escrita y el acceso a las modalidades para aprender a leer y escribir–. En cada dominio hay formas regulares en las que las personas actúan en los eventos letrados, utilizando los recursos con que cuentan. Algunas regulaciones son más formales que otras, incluso con reglas explícitas sobre procedimientos, documentación, y hasta sanciones en caso de incumplimiento (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). Lo anterior implica que el acceso a la cultura escrita está inmerso en relaciones de poder: quién lee y quién escribe, qué se lee o se escribe, quién lo decide, quién decide las convenciones normativas y ejerce poder a través de la escritura (Kalman, 2004; Street, 2004).

Atendiendo a estas ideas, cabe preguntarse entonces si las personas denominadas analfabetas en una sociedad letrada están expuestas a prácticas letradas en sus dominios

de vida, ¿qué hacen ellas al respecto?, ¿participan en ellos, o se mantienen como simples espectadoras? Luego de la revisión de las dos corrientes académicas dominantes actualmente en el estudio de la lectura y la escritura, las cuales implican concepciones del sujeto y de la sociedad distintas, considero que, si bien los estudios de la Gran división marcan una diferencia que puede resultar discriminatoria del pensamiento y las culturas ágrafas, sus aportaciones en este aspecto contribuyen a discernir algunas características del lenguaje y del pensamiento de las personas analfabetas tomadas en cuenta en la elaboración de instrumentos y el trabajo de campo de esta investigación. Por su parte, los Nuevos estudios sobre la cultura escrita, al señalar la importancia del contexto social, las ideologías y las estructuras de poder dentro de las prácticas letradas, ofrecen elementos para explicar la forma en que los adultos analfabetos se relacionan con los textos escritos, cómo los usan y lo que significan para ellos, como parte de su participación en sus comunidades.

Investigaciones antecedentes

Dentro de las investigaciones educativas, son relativamente pocas en las que se aborda centralmente el tema del analfabetismo, sobre todo como un fenómeno contemporáneo, dados los procesos de urbanización, la difusión casi universal de la letra escrita y la proliferación de tecnologías comunicativas actuales, parece que se ha considerado como un problema superado. Por ello, aparece más bien como un apéndice o como antecedente para los estudios sobre alfabetización o difusión de la cultura escrita. A continuación menciono los estudios encontrados respecto al tema, clasificándolos en históricos, estadísticos y de los Nuevos estudios sobre la cultura escrita.

Entre las investigaciones históricas, varias ya fueron comentadas más arriba, y tratan principalmente sobre la difusión de la cultura escrita. Los trabajos de Cook-Gumperz (1988a) y Graff (2001) hacen señalamientos respecto a que para los inicios del siglo XIX en los países industrializados de Europa y en Estados Unidos una *alfabetización común* afectaba las vidas de la mayoría de la gente, y cómo, posterior a ello, se iniciaron fuertes campañas que atribuían a la lectura poderes moralizantes, y se consideró entonces a la escuela como la institución encargada de su adecuada operación.

Hay otros estudios históricos que al indicar las formas de difusión de la letra hacen referencia a formas en que la mayoría de la gente, que no sabía leer ni escribir, hacía frente a lo escrito, lo que en el trabajo que me ocupa identifico como *estrategias de acceso a prácticas letradas*, aunque los autores aquí mencionados no las denominan de esa manera: Clanchy (1993), por ejemplo, menciona la utilización de imágenes por parte de la Iglesia para transmitir y/o complementar los textos escritos, así como el uso de la cruz o de sellos para firmar documentos. Schofield (1996) refiere como situaciones habituales en los siglos XVIII y XIX reuniones en fábricas, tabernas u hogares donde una

persona que sabía leer lo hacía en voz alta para un grupo, ya fuera con el periódico o literatura vernácula. De las investigaciones mexicanas, la de Dávalos (2006) analiza cómo en los juzgados coloniales, ámbitos letrados, los indígenas analfabetos atendían diferentes asuntos haciendo uso de su oralidad, y los escribas y juristas mediaban en el trámite escrito. Tanto esta investigadora como Gonzalbo (1997) coinciden en señalar que al inicio de la colonia fueron usados documentos pictográficos como una forma de vincular la tradición escrita española con la tradición pictórica indígena, la primera refiriéndose a títulos de propiedad y la segunda a textos para la evangelización. Ambas concuerdan en que esa práctica cayó en desuso en los primeros años de la Nueva España. Otra estrategia que aparece en los estudios históricos –sin que se le llame de esta manera– es el pago de escribanos para satisfacer la necesidad de correspondencia postal en el siglo XIX (Staples, 1997).

En cuanto a los estudios estadísticos, generalmente se concentran en las variaciones de los números absolutos y/o de las proporciones de analfabetos en una región determinada, ya sea entre periodos o entre tipos de población. Dado que tratan de grandes números, no abordan las posibilidades de acción de los sujetos. Estos estudios suelen responder a las premisas de la tendencia de la Gran división, respecto a que la alfabetización marca una diferencia cualitativa fundamental en el desarrollo de las sociedades y de los individuos.

Inicio mencionando el trabajo de Ruiz (1977), el cual hace un análisis de las políticas educativas durante los gobiernos postrevolucionarios entre 1920 a 1958. Las contextualiza en un México con serias deficiencias e inequidades, y se centra, más que en el analfabetismo en sí –del que va proporcionando cantidades y porcentajes de cada periodo presidencial–, en la política educativa hacia las poblaciones rurales e indígenas, señalando como dificultades principales implícitas la insuficiencia del presupuesto federal asignado a este rubro por parte de las distintas administraciones, a pesar de los ideales revolucionarios a los que dicen responder, y el retraso en que históricamente se ha tenido a las zonas rurales. Del porfiriato, que es al que toma como punto de partida para hacer sus comparaciones, dice:

De un presupuesto de casi 59 millones de pesos en 1900, el Ministerio de Justicia y de Instrucción Pública recibió menos de 2.7 millones, mientras que el Ministerio de Guerra y de Marina recibió seis veces esa cantidad. En el año de 1910, el régimen de Díaz gastó en educación menos del 7% de su ingreso total. Casi 85% de la población era analfabeta y en las zonas rurales el porcentaje era aún más elevado... Solamente 5% de la población asistía a la escuela; una cuarta parte de los niños de edad escolar (Ruiz, 1977: 21).

En el rubro de los documentos estadísticos encontramos los reportes internacionales auspiciados por organizaciones como la UNESCO, que van desde bases de datos

(UIS, 2006, 2006a), documentos informativos respecto a las políticas, programas y conferencias (UNESCO, 2006), hasta análisis sociales que vinculan las condiciones de analfabetismo en países y/o regiones con elementos sociodemográficos y de desarrollo económico, como el artículo de Fisher (1982) en el que analiza y compara estadísticas de 26 “países analfabetos”; esto es, países donde más de 66% de la población es considerada analfabeta, con las de 51 “países alfabetizados”, que son los que cuentan con una población analfabeta inferior a 34%. Caracteriza a los primeros por tener un ingreso anual per cápita inferior a 700 dólares, prácticamente sin “servicios culturales ni sociales”, la salud es precaria, asociada a una mala nutrición y con altas tasas de fertilidad y una menor esperanza de vida; la mayoría de su población vive en áreas rurales y el acceso a medios de comunicación es deficiente. En tanto Lestage (1982), quien después de hacer un comparativo entre varias definiciones dadas por la misma Organización de Naciones Unidas en diferentes épocas y relacionarlas con cifras aportadas por diversos países, vincula el analfabetismo con la demografía –tanto en lo cuantitativo (a mayor población más analfabetos) como en lo “cualitativo” (“la multiplicidad y la complejidad de los factores que intervienen en los fenómenos demográficos pueden incidir en los programas de alfabetización”)–, y con la economía –para la que hace la diferencia entre países desarrollados y países en desarrollo–. Considera que “los tres fenómenos son interdependientes y están ligados por una dialéctica debido a la cual cada uno de ellos es tan pronto la causa como el efecto” (Lestage, 1982: 8).

De los estudios nacionales, destaca el de Hunter y Harman (1988) en Estados Unidos, con encuestas aplicadas entre 1970 y 1976. Definen como analfabetas a aquellas personas de 16 años o más que no están inscritos en la escuela y tienen menos de 12 años de escolaridad; esto es, que no se graduaron de la preparatoria (*high school*). En México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos es la instancia oficial encargada de atender el rezago educativo, y como parte de su labor ha llevado compendios estadísticos para caracterizar a la población en rezago, entre ellos a los analfabetos. El más reciente fue realizado por Carranza (2005), con estadísticas de los censos de 1970 a 2000 sobre el analfabetismo en México. Considera como analfabeto a toda persona de 15 años o más, “que no sabe leer ni escribir un recado”; y suma también a los “analfabetos funcionales”, a los que define como personas que no tienen acreditado el tercer grado de primaria. A pesar de las diferencias, ambas investigaciones coinciden en señalar que el mayor número de analfabetas se encuentra entre las personas de mayor edad, las mujeres, las personas que viven en zonas rurales y las minorías étnicas.¹²

¹² Hunter y Harman utilizan el término “minorías étnicas y raciales”, en el cual incluyen negros, nativos americanos, hispanos y méxico-americanos (hijos de migrantes mexicanos, nacidos en Estados Unidos). En el caso del estudio de Carranza sólo se señalan “grupos indígenas”, sin hacer más especificaciones.

Hunter y Harman (1988) se refieren además a las personas que realizan trabajos físicos pesados y trabajo agrícola no mecanizado, en tanto Carranza (2005) hace mención de las personas con discapacidades físicas y problemas de aprendizaje.

En cuanto a los trabajos que siguen la corriente de los *Nuevos estudios sobre la cultura escrita*, son estudios de tipo cualitativo, con tendencia etnográfica, pues se busca conocer la manera en que individuos o comunidades específicas se relacionan en su cotidianidad con la letra escrita. De los estudios revisados, los que abordan a las personas analfabetas en su mayoría son realizados en Latinoamérica. De las primeras investigaciones en seguir esta tendencia fue la que King (1994) presentó sobre sus trabajos realizados durante diferentes estadías en México, de 1972 a 1975, en algunos de los cuales entrevista a indígenas y mestizos analfabetos, y encuentra entre los primeros tanto a quienes creen que aprender a hablar y escribir en español les beneficiaría, pues les permitiría vender sus productos con mayor facilidad, como a los que expresan resistencia ante la hegemonía de la cultura mestiza occidentalizada y el interés por mantener su identidad cultural, que consideran arraigada en la tradición oral. En cuanto a los mestizos, los hallazgos refieren más una aceptación de la devaluación del analfabeto.

Canieso-Doronila (1999) hizo un estudio etnográfico en comunidades marginales de las Filipinas –rurales autóctonas y pobres urbanos–, en el que señala que, dada la evolución histórica de ese país, caracterizada por diversas etapas de colonización, la escuela filipina ha estado alienada durante largo tiempo de sus comunidades, hasta el punto de ser muy irrelevante para el verdadero ritmo de vida de éstas. Como subproducto de dicha alienación está la virtual negación del conocimiento de la comunidad generado en la práctica social efectiva y diaria, como, por ejemplo, las formas autóctonas de escritura y los métodos tradicionales de conteo. Esta autora critica la simple transferencia de métodos de enseñanza, investigación y medición desarrollados en sociedades industriales occidentales, que han tenido lugar en los programas de alfabetización, donde el método predominante de evaluación consiste en administrar pruebas de alfabetización en gran escala para determinar los niveles de competencia de la población, y propone tener en consideración los conocimientos y prácticas propios de las comunidades, para partir de ellos e integrarlos en los programas educativos, rescatándolos por su valor cultural, histórico y práctico.

En estos dos estudios no se utiliza el término de estrategia de acceso en relación con la cultura escrita, ni se mencionan elementos que puedan tomarse como tales. A continuación comentaré investigaciones de los Nuevos estudios sobre la cultura escrita que documentan algunas estrategias, aun cuando no utilicen el término como tal.

El trabajo de Jones (2004) es sobre la forma en que granjeros de habla galesa realizan un trámite burocrático, que consiste básicamente en llenar un formato en inglés. Para ello cuentan con la mediación del delegado de la institución gubernamental. En el momento del llenado de la forma se presentan diálogos entre el mediador y cada

uno de los granjeros en inglés y galés. La autora toma la noción de *hablar acerca de los textos* para hacer su análisis. Señala que este término es usado en los Nuevos estudios de la cultura escrita para enfatizar cómo la lectura y la escritura son casi inseparables del habla (citando a Heath). En este estudio la investigadora sí utiliza la noción de *estrategia*, con la que identifica lo que las personas llevan a cabo cuando hablan del formato que deben llenar para realizar el trámite burocrático, y que clasifica en tres tipos: *articulación* (el delegado-mediador identifica en el texto –lee, en inglés– los datos que requiere y los pregunta al granjero, en galés), *negociación* (el mediador confirma o aclara datos con el granjero, en inglés y galés), *inscripción* (el mediador escribe, en inglés, los datos acordados con el granjero). Estas estrategias podrían incluirse en una sola, bajo los conceptos de *andamiaje* (Kalman, 2004a), o bien el de *intermediación* (De la Piedra, 2004) que comento más adelante.

En México, Kalman ha hecho importantes aportaciones a la teoría de la cultura escrita. Esta académica no utiliza el concepto de estrategia, sino que cuando trata sobre lo que las personas analfabetas hacen para enfrentar el mundo de las letras lo denomina como *prácticas de la lengua escrita* o *prácticas de lectura y escritura*, con lo que incorpora sus “haceres” plenamente a la cultura escrita, lo que es importante reconocer, pues, en realidad, estas personas no están marginadas de ella sino que se mueven en su interior. Sin embargo, considero que es necesario marcar la diferencia de lo que implica moverse dentro de la cultura escrita teniendo el conocimiento de los códigos y su manejo, y no teniéndolo, pues esto involucra muchas veces un mayor esfuerzo para integrarse en las prácticas sociales o evitar ser excluido, esfuerzo que no sólo es del analfabeto, sino que puede incluir a quienes se relacionan con él.

Kalman analiza las relaciones que se establecen entre los escribanos de una plaza pública en la ciudad de México y sus clientes, en su mayoría letrados. De ellas, examina la toma de decisiones, reflejada en el diálogo y las acciones realizadas. Para clasificar las decisiones que tomaban los participantes en el evento documental, las cuales “dotaban de significado tanto al texto como a las decisiones”, utiliza dos conceptos: los *derechos de habla*, con lo que se hace referencia a las elecciones donde cada uno de los participantes exhibe sus conocimientos sobre el cómo y el qué de la cultura escrita, al controlar y regular su habla, las maneras en que los participantes se relacionan entre sí; y los *derechos de redacción*, que son elecciones donde ponen en juego sus conocimientos del cómo y el qué de la cultura escrita, al controlar y regular la redacción del documento. Son las “formas en que los participantes se relacionan mutuamente con respecto a las decisiones que se toman acerca del texto escrito” (Kalman, 2003: 75). La autora encuentra que aun los clientes presumiblemente analfabetos ejercen ambos derechos, pues tienen conocimientos sobre la cultura letrada, sus formas, sus usos y su significación social, y estos conceptos han servido para identificar elementos que encuentro en las estrategias de acceso de los casos del presente estudio.

En el estudio de un grupo de mujeres de una comunidad semiurbana, respecto de su conocimiento del mundo social con el uso de la lengua escrita en diferentes contextos comunicativos, Kalman (2004a) utiliza dos categorías que le permiten analizar la relación de textos y sujetos en los contextos en los que se desenvuelven: la *disponibilidad* y el *acceso*. Encuentra que los procesos económicos, sociales y culturales inciden en la generación de nuevas prácticas de la lengua escrita y en la transformación o la discontinuación de otras. Como lo que aquí llamo estrategias, encontró que una muy común es la que denomina *andamiaje*, que serían las oportunidades de aprendizaje en las que un lector o escritor colabora con otro, que después denominó *afiliación letrada*¹³ (*partnership*) para referirse a la colaboración con personas alfabetizadas, en las que la persona analfabeta tiene la oportunidad de aprender elementos que le permiten desenvolverse de forma un tanto independiente en las prácticas sociales letradas (Kalman, 2009). Este concepto está vinculado con los propuestos por Vigotsky de *mediación* y *zona de desarrollo próximo*, en relación con las formas en que la interacción contribuye al aprendizaje.

Kalman (2004a) localizó algunas mujeres analfabetas que, a pesar de esta condición, se relacionaban de diversas formas con la letra escrita, reconocían usos y prácticas, en algunas de las cuales participaban. Analizó prácticas de lectura y escritura, para hacer énfasis en la importancia de la interacción en las prácticas letradas: se aprende “a reaccionar ante los textos, a usar, apreciar, criticar y significarlos mediante la convivencia con otros lectores, la aproximación a discursos sociales y el acercamiento a comportamientos lectores competentes” (Kalman, 2005: 14). En los textos de esta autora aparecen algunas estrategias –de las que sólo llama así a una, sin que sea un concepto que desarrolle–, como el reconocimiento del significado de números por colores en las boletas escolares, la petición a otros de escribir por ellas y el aprender a escribir su nombre a manera de firma.

Por su parte, también en México, Aravedo (2007) realiza primero un análisis de los métodos de alfabetización utilizados por el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), y señala que la enseñanza de la lengua escrita aparece descontextualizada y fragmentada, ya que prioriza el reconocimiento de la relación que existe entre grafías y fonemas, así como el conocimiento de otras convenciones del sistema de escritura, con lo que se supone que una persona por el sólo hecho de aprenderlas será capaz de apropiarse y emplear los distintos usos de la lengua escrita en situaciones diversas de su vida cotidiana. Considera que la escritura es, al mismo tiempo, una herramienta y un objeto cultural cuya apropiación y transformación está determinada por los usos y significados particulares que le atribuyen diferentes grupos humanos, por lo que identifica los conocimientos que mujeres participantes en un grupos de alfabetización tienen de la letra es-

¹³ La traducción del vocablo fue sugerencia de Judith Kalman en comunicación personal (30 de agosto de 2010).

crita y los usos que hacen de ellos, para integrarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Identifica el reconocimiento y uso de documentos escritos, la utilización de imágenes y el apoyo de redes sociales, principalmente familiares, para resolver sus necesidades de lectoescritura, lo cual coincide con recursos y estrategias que yo encontré en los casos estudiados, pero sin que ella los denomine de esa manera.

En Argentina, Lorenzatti (2009) realizó un trabajo centrado en el estudio de los usos de la lengua escrita de personas analfabetas que asistían a la escuela para adultos. A la autora le interesan las relaciones de poder y la organización institucional que permean la participación de ellos en los eventos letrados, cuestionando la versión dominante sobre los denominados *analfabetos*: “Su historia aporta elementos para proponer que las personas que no leen y no escriben de manera convencional poseen conocimientos sobre el uso de la lengua escrita construidos en contextos cotidianos y en el mundo social, a través de la interacción con otros lectores y escritores. Las formas de interpretar textos y hacer uso de la escritura las han aprendido en múltiples contextos sociales en los que las personas desarrollan sus actividades” (Lorenzatti, 2009: 172). La autora identifica tres elementos al observar el desempeño de los sujetos de estudio: “*conocimientos* sobre la información que tiene que ver con su problema”, *acciones* que despliegan “a partir de las decisiones tomadas con base en sus conocimientos” y *recursos* de la cultura escrita, refiriéndose a portadores de texto (carteles, formularios, etc.), a diferencia de lo que denomino aquí recursos, como los elementos de los que se valen las personas para enfrentar los eventos letrados (conocimientos, habilidades, relaciones).

En cuatro trabajos realizados en Perú, se investigan distintos aspectos de las prácticas letradas en comunidades rurales indígenas, con lo que buscan romper con el mito del que las zonas rurales han sido objeto, ya que tradicionalmente se les ha considerado como un espacio de escaso uso funcional de la escritura. Salomon (2004) reseña que en las casas de familias campesinas de la provincia de Azángaro normalmente se guarda un archivo, cuya función primordial es la defensa de sus terrenos, por lo que se le llama *hall'a papil*, “papel tierra”. Es para ellos como un tesoro, por lo que siguen medidas de seguridad para guardarlo y canalizar estrictamente su flujo. Esta práctica es seguida aun por los campesinos analfabetas. La idea de la escritura como *flujo controlado* se refleja en la curación de estos papeles, así como en la existencia de “peritos”, expertos campesinos no profesionales en prácticas letradas, que colaboran en la elaboración de documentos relativos a la tenencia de la tierra: “Cuando el perito trabaja con clientes analfabetos, utiliza prácticas semigráficas para conectar la percepción sensorial a la representación en papel” (Salomón, 2004: 334).

Por su parte, Niño-Murcia (2004) también se refiere a la importancia de los documentos escritos, pero esta vez en una comunidad campesina en Huarochirí que tiene por costumbre escribir *constancias* acerca de todas las actividades públicas que tienen lugar en la comunidad. En estas prácticas, la autora identifica dos funciones que los

campesinos dan a los textos: una es el *poder performativo*, que es una facultad conferida por la comunidad y aceptada por todos sus miembros, y es a través del registro escrito que se *crean* obligaciones y acuerdos para los miembros de la colectividad, se establece el orden y se ejerce control. La otra función es la de *autodefensa*, ya que utilizan documentos escritos para defenderse contra los abusos y expoliaciones de la tierra y de otros recursos. Ambas funciones están reconocidas aun por los habitantes analfabetos.

Por su parte, De la Piedra (2004) se enfoca en la manera en que los miembros de la comunidad que no saben leer y escribir satisfacen sus necesidades en relación con la cultura escrita tejiendo redes sociales tanto al interior como al exterior de su comunidad, para contar con el apoyo de lo que ella llama *intermediarios de literacidad*, usando el término de Baynham, quienes son a la vez traductores y mediadores de las interacciones con la palabra escrita.

Ames (2004) indaga sobre los usos y las prácticas sociales alrededor de la lectura y la escritura que tienen lugar en un caserío mestizo rural de la Amazonía y en distintos ámbitos de la vida cotidiana, como la comunidad, la escuela y el hogar. Se encuentra con que la cultura escrita en el campo aparece en diversidad de formas y funciones, asociadas fuertemente a la organización local, a la gestión interna de los asuntos comunales y a la relación con las instituciones del Estado –importante promotor de la letra escrita–, así como al interior de los hogares, en la organización doméstica, el entretenimiento, la comunicación, el acceso a la información y el apoyo a los hijos e hijas en edad escolar.

Aunque estos autores no utilizan el concepto de estrategia –sólo De la Piedra menciona en una ocasión la frase “estrategias para satisfacer sus necesidades de literacidad” [*sic*] (De la Piedra, 2004: 382)– para referirse a las acciones de los sujetos en cuanto a la cultura escrita, sus aportaciones entran en la definición de *estrategias de acceso a las prácticas letradas* que aplico en este estudio, por lo que varias de ellas las he utilizado en el análisis de mis resultados.

Quienes sí aplican el concepto de estrategia en una forma similar a la que propongo son Fuenlabrada y Delprato (2009), en el estudio de la resolución de problemas de numeración y de cálculo –que son parte también de lo que se considera la alfabetización–, por parte de mujeres en organizaciones colectivas de producción. Encontraron estrategias consolidadas en procedimientos empleados para resolver diferentes tareas, como la reducción de la complejidad del cálculo mediante el uso del número 5 como referente de cálculo, así como la individualización de descuentos en las mercancías y de la distribución de ganancias. Una aportación interesante de este estudio es la identificación del vínculo entre la distribución de saberes matemáticos y la posición que se ocupa al interior de la organización.

Después de revisar los textos teóricos y las investigaciones sobre el tema, una aportación del presente trabajo es la definición más precisa del concepto de *estrategia de acceso* como un elemento en el estudio de la participación de los sujetos en las prácticas letra-

das, particularmente de las personas consideradas analfabetas, lo que permitirá reconocer los componentes que intervienen en su conformación, aportados tanto por parte del sujeto como de las instituciones y estructuras sociales en las que tienen lugar estas prácticas. Al analizar las estrategias de las personas analfabetas, podremos entender también los medios de aprendizaje alternativo de los que ellas hacen uso para enfrentarse al mundo de las letras. Para ello es necesario hacer una contextualización del problema que se aborda, lo que hago en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

El contexto de los casos de estudio: analfabetismo y pobreza

Somos pobres, muy pobres,
pero no somos tontas.
Por ello, aunque seamos analfabetas,
logramos sobrevivir.
Entonces, queremos saber por qué
debemos alfabetizarnos.
Margaret Gayfer

Como expuse en el capítulo anterior, este estudio toma como marco conceptual principal el de los Nuevos estudios sobre la cultura escrita. Esto implica considerar las prácticas de la lectura y la escritura enmarcadas en el contexto social más amplio, con sus condiciones económicas, políticas, culturales e históricas. Si bien durante la búsqueda de los casos que integran este estudio el punto de interés se centró en la característica del desconocimiento de la codificación/decodificación del alfabeto, en la localización y selección de las personas destacó como cualidad del entorno social y biográfico la escasez de recursos. En este capítulo, el objetivo es mostrar la situación que guardan dos fenómenos, el analfabetismo y la pobreza, para tener una comprensión más integral de los casos estudiados.

El analfabetismo se entiende como un problema social, medido según la proporción de la población afectada dentro del mundo moderno, industrial y postindustrial, por lo que inicio presentando las cifras que se tienen tanto internacionalmente, como en el ámbito nacional y del estado de Jalisco, lo cual nos permite identificar la dimensión de la problemática en estas regiones. Presento también un panorama histórico respecto a las estadísticas que se han manejado del analfabetismo y los esfuerzos que desde el Estado se han hecho por combatirlo, tanto desde las políticas internacionales como nacionales.

Después muestro algunas de las características de la pobreza en México, señaladas por algunas instituciones e investigadores, para luego hacer referencias más precisas

sobre lo que sucede a ese respecto en la zona metropolitana de Guadalajara, para así tener un marco de referencia para entender los casos que se revisarán más adelante.

Las cifras del analfabetismo

Como mencioné en el capítulo anterior, desde el siglo XIX los gobiernos han manifestado su preocupación por incrementar la escolaridad de la población, y el analfabetismo se convirtió en un problema social que se debía atacar. Como consecuencia de esto, en los conteos o censos de población nacionales se empezó a incluir como característica a diferenciar la de saber o no leer y escribir, para conocer la magnitud de ese “lastre terrible”, así como los avances en la materia.

Además, en los estudios demográficos y sociales, el número de analfabetos o su proporción en una población ha sido uno de los indicadores tradicionales para catalogar el nivel de avance social y el potencial de desarrollo económico de un país: las cifras del analfabetismo se utilizan como indicador en diversos índices: de desarrollo humano (PNUD, 2005), de rezago social (Coneval, 2007), de exclusión grave (Raya, 2006) y, por supuesto el de rezago educativo, que es el término con el que se designa la proporción de habitantes de 15 años o más que no tienen o no han concluido la escolaridad básica (Carranza, 2005). Así también, cuando se catalogan los tipos de pobreza, se marca la línea de *pobreza de capacidades*, que incluye la estimación de ingresos para adquirir servicios educativos y de salud (Banco Mundial, 2005), por lo que se ha convertido en un elemento a considerar en la agenda social y política de los gobiernos, dando lugar a la creación de instituciones, al lanzamiento de programas y campañas tendientes a disminuirlo, sino es que a eliminarlo. Es por todo esto que es necesario hacer una referencia cuantitativa al fenómeno, además de conocer la dimensión del mismo, en diferentes tiempos y espacios.

El primer estudio estadístico sobre índices de alfabetización en el ámbito internacional se publicó en 1957, en el que se señaló que 44% de los adultos del mundo eran analfabetos (UNESCO, 2003, 2006). Para 2008 se calculó la existencia de 796 millones de adultos analfabetos en el mundo, 17% de la población de 15 años y más (INEGI, 2011a). Entre 2000 y 2004 México se ubicaba en el lugar número diez, de 18 países latinoamericanos, con 9.5% de su población que declaraba que no sabía leer ni escribir.

Si nos remontamos con los datos históricos, en nuestro país se realizó el primer censo general de la república en 1895, en el que se consideró como una de las características a registrar la “instrucción elemental” de los habitantes, con las categorías “saben leer y escribir”, “sólo saben leer” y “no saben leer ni escribir”.¹ Ésta es una de las variaciones que, como expuse en el capítulo I, han tenido los criterios para considerar alfabetizada

¹Véase <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16771&s=est>

a una persona. Esto se repitió en los censos de 1900, 1930 y 1940. En los cuadros 2 y 3, correspondientes a las estadísticas históricas del país y del estado de Jalisco respectivamente, para hacer la comparación más acorde a los criterios actuales en los que se considera alfabetizado a quien tiene las dos habilidades,² y de acuerdo con la mayor parte de los datos con los que se cuenta, en esos años se suman las cantidades de los que sólo saben leer con las de los que no saben leer ni escribir.

Otro criterio que ha variado es el de la edad a partir de la cual se contabiliza el número de personas alfabetizadas. En algunos censos se consideró que estaba alfabetizado todo aquel que hubiera aprobado el primer grado de primaria, por lo que se tomó la edad de 6 años como criterio (Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio, 1964), mientras que en otros censos la edad era de 10 años y, finalmente lo que prevalece desde 1980 es la edad de 15 años, según lo convenido en organismos internacionales y que se estableció en la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1976 (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006). En la presentación de los datos opté por respetar esos criterios porque fueron las cifras que se manejaron en discursos y se tomaron como referencias en su momento. En cada caso se aclara en los cuadros el criterio de edad correspondiente.

Cuadro 2

Estadísticas históricas de la población analfabeta en México

Censo	Población total ⁴	Población analfabeta	%	Hombres			Mujeres		
				Población	Analfabetos	%	Población	Analfabetas	%
1895 ¹	10 301 030	8 457 738	82.1	5 089 465	3 999 251	78.6	5 211 565	4 458 487	85.5
1900 ²	9 822 220	7 636 459	77.7	4 819 686	3 542 483	73.5	5 002 534	4 093 976	81.8
1910 ²	10 809 090	7 817 064	72.3	5 286 213	3 605 295	68.2	5 522 877	4 211 769	76.3
1921 ²	10 528 622	6 973 855	66.2	5 074 276	3 195 842	63.0	5 454 346	3 778 013	69.3
1930 ²	11 748 936	7 223 901	61.5	5 681 300	3 220 686	56.7	6 067 636	4 003 215	65.8
1940 ¹	12 960 140	7 543 952	58.2	6 806 218	3 405 129	50.0	6 153 922	4 138 823	67.3
1950 ¹	20 708 657	8 942 399	43.2	10 142 621	4 019 171	39.6	10 566 036	4 923 228	46.6

² Cabe aclarar que las proporciones de los que declaraban sólo saber leer, en los censos que se dan esos datos, son pequeñas en relación con lo que actualmente se entiende por población analfabeta. Por ejemplo, en el caso del censo de 1930 de la población de 10 años y más, 261 384 personas declararon sólo saber leer, esto significa 3.5% de 7 543 952 que aquí identifiqué como analfabetas. Esto nos hace pensar que el panorama en México era distinto a lo señalado por Chartier y Hébrard (1994), Schofield (1996), Viñao Frago (1999), citados en el capítulo anterior, según los cuales para el siglo XIX mucha de la población de países como Inglaterra y Francia podía leer documentos relacionados con su vida diaria.

Censo	Población total ⁴	Población analfabeta	%	Hombres			Mujeres		
				Población	Analfabetos	%	Población	Analfabetas	%
1960 ²	23 829 338	7 980 685	33.5	11 773 023	3 478 179	29.5	12 056 315	4 502 506	37.3
1970 ²	32 334 732	7 677 073	23.7	15 979 368	3 277 834	20.5	16 355 364	4 399 239	26.9
1980 ³	37 927 410	6 451 740	17.0	18 500 443	2 545 171	13.8	19 426 967	3 906 569	20.1
1990 ³	49 610 876	6 161 662	12.4	23 924 966	2 305 113	9.6	25 685 910	3 856 549	15.0
1995 ³	58 681 726	6 222 813	10.6	28 428 028	2 393 794	8.4	30 253 698	3 829 019	12.7
2000 ³	62 842 638	5 942 091	9.5	30 043 824	2 233 244	7.4	32 798 814	3 708 847	11.3
2005 ³	68 802 564	5 747 806	8.4	32 782 806	2 228 120	6.8	36 019 758	3 519 686	9.8
*2010 ³	79 820 742	5 507 631	6.9	38 356 500	2 147 964	5.6	41 464 242	3 358 603	8.1

¹ Población de 6 años y más. ³ Población de 15 años y más.

² Población de 10 años y más. ⁴ Según rango de edad que se maneja para analfabetos.

*Los números absolutos de "población analfabeta" para 2010 son aproximados, pues los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 aún no estaban disponibles al concluir esta obra. Fueron calculados con base en los porcentajes proporcionados por INEGI (2011).

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2009 y 2011).

Cuadro 3

Estadísticas históricas de la población analfabeta en Jalisco

Censo	Población total	Población analfabeta	%	Hombres			Mujeres		
				Población	Analfabetos	%	Población	Analfabetas	%
1895 ¹	911 284	706 196	77.5	455 840	341 101	74.8	455 444	365 095	80.2
1900 ²	858 783	616 530	71.8	421 777	292 526	69.4	437 006	324 004	74.1
1910 ²	887 542	585 066	65.9	429 952	277 130	64.5	457 590	307 936	67.3
1921 ²	887 547	523 445	59.0	420 757	246 239	58.5	466 790	277 206	59.4
1930 ²	918 534	522 428	56.9	432 678	239 817	55.4	485 856	282 611	58.2
1940 ¹	1 037 397	500 907	48.3	493 880	237 368	48.1	543 517	263 539	48.5
1950 ¹	1 400 403	543 650	38.8	670 242	260 200	38.8	730 161	283 450	38.8
1960 ²	1 668 520	495 934	29.7	811 987	232 105	28.6	856 533	263 829	30.8
1970 ²	2 201 969	426 611	19.4	1 075 143	198 267	18.4	1 126 826	228 344	20.3
1980 ³	2 434 409	322 549	13.2	1 158 247	138 623	12.0	1 276 162	183 926	14.4
1990 ³	3 207 598	284 876	9.0	1 508 359	121 697	8.1	1 699 239	163 179	9.6
1995 ³	3 839 997	285 108	7.4	1 831 137	125 042	6.8	2 008 860	160 066	8.0
2000 ³	4 112 397	265 190	6.4	1 949 438	115 990	5.9	2 162 959	149 200	6.9
2005 ³	4 484 515	248 513	5.5	2 127 915	110 901	5.2	2 356 600	137 612	5.8
2010 ³	5 127 597	220 670	4.3	2 472 155	99 715	4.0	2 655 442	120 955	4.5

¹ Población de 6 años y más. ³ Población de 15 años y más.

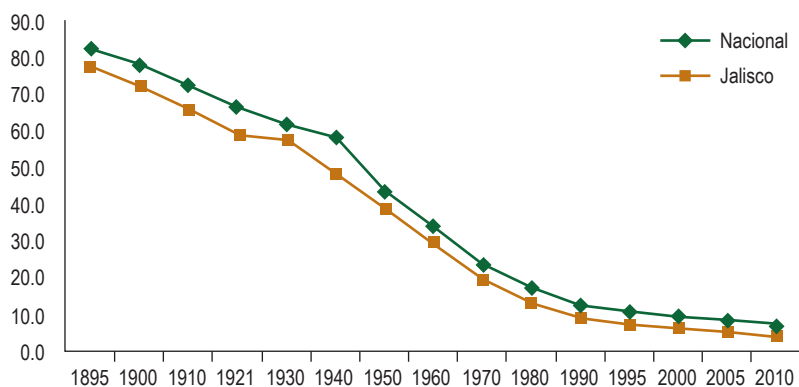
² Población de 10 años y más. ⁴ Según rango de edad que se maneja para analfabetos.

Fuentes: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2009, 2011) y Seijal (2011).

La UNESCO señala un índice máximo de 4% de población analfabeta para considerarse como satisfactorio (Carranza, 2005: 7), lo cual no se ha conseguido en nuestro país ni en nuestro estado. Cabe destacar que desde 1895 hasta nuestros días, el índice de analfabetismo se ha reducido paulatinamente de 82.1% de la población a 6.9% en 2010; esto es, que en poco más de un siglo la proporción se ha reducido más de diez veces. Sin embargo, en números absolutos no ha sido mucha la diferencia. En Jalisco, aunque los porcentajes siempre han estado por debajo de los nacionales, los avances han sido muy similares (véase la gráfica 1). En 2010 en este estado, la población clasificada como analfabeta alcanza la cifra de 220,670 personas, que representa 4.3% de la de 15 años y más, lo que lo ubica en el décimo primer sitio entre las entidades con este rezago educativo (INEGI, 2011; Seijal, 2011).

Gráfica 1

Comparativo entre las estadísticas del país y Jalisco (%)



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2009 y 2011) y Seijal (2011).

Una explicación probable es que, aun cuando a lo largo de estas décadas el sistema escolar ha crecido enormemente, y esto ha permitido que cada vez el número de analfabetos jóvenes vaya disminuyendo sensiblemente, todavía hay muchos niños a los que no se envía a la escuela o un gran número de desertores de educación básica. Se calcula que en el mundo alrededor de 75 millones de niños en edad escolar no asisten a la escuela (UNESCO, 2006), en tanto que en México se trata de 4.8% de la población entre 6 y 14 años y en Jalisco el porcentaje es un poco mayor, 5.3% (Coneval, 2011), lo que podría convertirlos en los futuros analfabetos. No es, pues, un problema menor.

Además, existen sectores que por siglos han sido excluidos de los beneficios de la educación o grupos en los cuales no se ha tenido éxito por diversas razones –marginación geográfica, falta de métodos apropiados, edad avanzada, problemas de aprendizaje

je—, por lo que se mantiene un cierto número de población en rezago (Carranza, 2005). Es por esto que se presentan diferencias educativas entre generaciones, entre hombres y mujeres, entre localidades urbanas y rurales, en población indígena y en personas con discapacidades (INEGI, 2006: 2).

La diferencia que se presentan en cuanto a edades, como se mencionó antes, es más benéfica con los más jóvenes (véase cuadro 4): el número de analfabetos va disminuyendo sensiblemente a menor edad por un proceso de escolarización en el que la mayoría por lo menos terminan la primaria y parte de la secundaria. Por otro lado, es muy difícil alfabetizar a mayores de 60 años por diversas causas, la principal es el enorme esfuerzo que a su edad deben realizar (Carranza, 2005).

Cuadro 4

Proporciones de la población analfabeta por rango de edad (%)

Entidad	15 a 29 años	30 a 59 años	60 años y más
Nacional	2.8	8.7	31.1
Jalisco	1.6	4.6	21.9

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2006): *II Censo de población y vivienda 2005*.

Las diferencias también se presentan por sexos. La brecha porcentual entre hombres y mujeres que no saben leer ni escribir es desfavorable para las segundas. En el ámbito nacional, 5.6% de la población varonil de 15 años y más es analfabeta, en tanto, entre las mujeres lo es 8.1%. En Jalisco también son más mujeres que hombres las que se encuentran en esta situación, pero la diferencia es menor, 4% de los hombres y 4.5% de las mujeres. Aunque durante buena parte del siglo XX el gobierno mexicano hizo varios esfuerzos para que la educación pública estuviera disponible para las niñas, tanto en zonas rurales como urbanas de México, las actitudes de la familia hacia la educación de las mujeres han tenido un impacto importante sobre el acceso de éstas a la educación formal. A las mujeres no se les permitía —y en algunos casos aún no se les permite— ir a las escuelas y están subordinadas socialmente a sus padres, con una idea muy estrecha sobre lo que las mujeres deben o no deben hacer (Carranza, 2005; Whitescarver y Kalman, 2009). Entre los casos estudiados aquí, las cuatro mujeres seleccionadas comentaron acerca de cuestiones relacionadas con la discriminación por género por parte de sus familias, que contribuyeron a su nula asistencia a la escuela o a la deserción temprana de ella, no así en los casos de los hombres, dos de los cuales no asistieron a la escuela, uno por falta de recursos y otro por no contar con una escuela cercana a su población de origen. El otro varón de la muestra dejó la escuela por problemas de conducta.

Otras poblaciones que tienen un alto índice de analfabetismo son los indígenas y las personas con discapacidades. Los primeros constituyen, quizá, el más marginado

y discriminado grupo poblacional del país, que para 2000 contaba con 4 602 500 personas mayores de 15 años, 33.4% de las cuales eran analfabetas, comparado con 7.6% de la población mestiza, esto es, más de cuatro veces mayor. La escolarización de las comunidades indígenas es difícil porque se ha buscado lograr el bilingüismo, lo que aunado a la pobreza y a la marginación por los limitados proyectos y bajo presupuesto para su atención, ha complicado los procesos educativos. Respecto a las personas con discapacidades, por primera vez el Censo 2000 identificó esta variable a partir de una muestra, no especificando el tipo de discapacidad. Se estimó que el porcentaje de población de 15 años y más con esta condición es del 2.5%, de los cuales una tercera parte son analfabetos. Su atención podría requerir características especiales, lo que la dificulta (Carranza, 2005).

Otra variable que marca la diferencia en este rezago es la centralización de los servicios educativos en zonas urbanas, en tanto las rurales se quedan relegadas. Carranza (2005: 9) calculó, con datos del censo de 2000, el índice de analfabetismo para la población rural nacional en 21%, poco más de dos veces la media nacional, en tanto para la población urbana el índice era de 6%. En el estado de Jalisco es notable la diferencia en los porcentajes de la población analfabeta de municipios de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), así como el de Puerto Vallarta, centro turístico de gran desarrollo (cuadro 5), comparados con los de los municipios del norte, donde se concentran importantes núcleos de población indígena, y los del sur (cuadro 6). Entre los casos de estudio encontramos a cuatro personas que son de origen rural, dos de las cuales mencionaron que en los lugares donde vivían no había escuela, por lo que una no pudo asistir y otra que ingresó hasta los diez años, cuando su familia se mudó a un pueblo donde sí había escuela.

Cuadro 5
Municipios con menos rezago en alfabetización

Municipio	Población general	Población analfabeta	%	Porcentajes menores al 4%					
				Población de 15 años y más					
				Población masculina	Población masculina analfabeta	%	Población femenina	Población femenina analfabeta	%
Guadalajara	1'128,790	28,913	2.6	526,729	10,860	2.1	602,061	18,053	3.0
Zapopan	769,223	23,167	3.0	366,801	9,793	2.7	402,422	13,374	3.3
Pto. Vallarta	144,023	5,189	3.6	71,326	2,395	3.4	72,697	2,794	3.8

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2006): *II Censo de población y vivienda 2005*.

Cuadro 6

Los doce municipios con más rezago en alfabetización

Municipio	Población de 15 años y más								
	Población general	Población analfabeta	%	Población masculina	Población masculina analfabeta	%	Población femenina	Población femenina analfabeta	%
Mezquitic	8,550	2,798	32.7	4,068	859	21.1	4,482	1,939	43.3
Bolaños	2,855	628	22.0	1,365	203	14.9	1,490	425	28.5
Cuautitlán de G. Barragán	10,257	2,106	20.5	5,160	945	18.3	5,097	1,161	22.8
Jilotlán de los Dolores	5,561	1,103	19.8	2,746	558	20.3	2,815	545	19.4
Quitupan	5,859	1,137	19.4	2,511	515	20.5	3,348	622	18.6
Atemajac de Brizuela	3,816	728	19.1	1,813	355	19.6	2,003	373	18.6
Pihuamo	8,204	1,490	18.2	3,995	799	20.0	4,209	691	16.4
Chimaltitán	2,129	348	16.3	1,019	138	13.5	1,110	210	18.9
Villa Guerrero	3,513	565	16.1	1,613	260	16.1	1,900	305	16.0
Santa María del Oro	2,539	403	15.9	833	210	25.2	903	193	21.4
Tolimán	5,767	896	15.6	2,678	427	15.9	3,089	469	15.2
Tuxcacuesco	2,704	419	15.5	1,307	237	18.1	1,397	182	13.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2006): *II Censo de población y vivienda 2005*.

Estos datos demuestran que el analfabetismo no es un dato menor en el país ni en Jalisco. Al localizar los casos elegidos para este estudio en la ZMG, donde hay servicios educativos que pueden darles atención, cabe preguntarse por qué han permanecido estas personas en su condición de analfabetas. Esa es parte de la importancia de conocer qué hacen estas personas para desenvolverse en su vida cotidiana en una sociedad letrada, ¿acaso con las estrategias que han implementado es suficiente para resolver los problemas que una sociedad letrada les plantea, sin tener que decodificar o codificar textos?

La lucha contra el analfabetismo

Contribuir a la conservación de la paz y de la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de idioma o de religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos.

Objetivo de la UNESCO

Ante tales cifras se han hecho esfuerzos para abatir el analfabetismo, tanto en el ámbito nacional como internacional. Por la parte internacional, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es la principal institución que se ha abocado a esta tarea, tanto por los recursos con que cuenta como por la convocatoria que tiene. Ya en la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) uno de los puntos en que se centró la atención fue la educación, en la que se depositaba la esperanza de que fuera el medio para evitar otros eventos armados, como las dos guerras mundiales que tuvieron lugar el siglo pasado,³ lo cual quedó plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Artículo 26).⁴

Al crearse la UNESCO en 1947 se señaló con particular interés la promoción de la lectura como forma por excelencia de adquirir conocimientos y transmitir la cultura, por lo que el analfabetismo debía ser erradicado como factor fundamental para el desarrollo.

Uno de los mecanismos que casi desde sus inicios siguió esta organización para tomar acuerdos fueron las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA), en las cuales, desde la primera (Elsinore, Dinamarca 1949) hasta la última (Hamburgo, Alemania 1997), se hicieron recomendaciones para implantar primero y desarrollar después, en los países miembros, programas de educación para adultos como un asunto de Estado, siguiendo la idea de una formación continua y permanente, al alcance de todos los grupos sociales, independientemente del sexo, la edad, la raza, la etnia, la religión y contando con una parte importante del producto interno bruto de cada país como presupuesto. En estas conferencias se promovió la alfabetización “como piedra de toque de la educación de adultos” (CONFINTEA III, Tokio, Japón, 1972).

Durante las últimas décadas del siglo XX muchas metas se plantearon hacia el año 2000, con motivo del fin de siglo e inicio de uno nuevo, entre ellas estaba la erradicación total del analfabetismo (CONFINTEA IV, París, 1985). Sin embargo, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Dakar, Senegal, 2000) se concluyó que, si bien hubo “grandes esfuerzos” por parte de los países miembros durante la última mitad del siglo pasado, las perspectivas eran desalentadoras, pues no parecía poder lograrse una erradicación total, además de que la problemática se había complejizado en este medio siglo:

³ Véase <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

⁴ Véase <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a29>

Satisfacer las necesidades básicas de alfabetización de la población ha pasado a ser una empresa cada vez más compleja, dados los niveles educativos cada vez más altos requeridos por las sociedades modernas así como la complejización del proceso mismo de alfabetización que hoy debe lidiar con aplicaciones diversas y sofisticadas, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (OIE, 2000).

Con el fin de hacerle frente con energías renovadas, se instauró la *Década de la alfabetización* (2003-2013), en la que se deben guiar esfuerzos hacia dos frentes: la escolarización infantil y la atención a la población adulta analfabeta. Se plantearon, entonces, seis metas para esa década, en las cuales no se habla de erradicación, sino de disminución:

1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.
4. Mejorar en un 50 por ciento los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.
5. Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de buena calidad y rendimientos plenos e igualitarios.
6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida (OIE, 2000).

Con esto se está dando más énfasis a la atención de las generaciones jóvenes, para evitar así el rezago educativo, más que a eliminar el ya existente. Pero la UNESCO no es la única organización preocupada por este problema. Otras organizaciones han puesto su mirada en él y proponen, ellas sí, soluciones para “erradicarlo”. Internacionalmente, están ActionAid International y la Campaña Mundial por la Educación, que unidas impulsan los *Puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos*, así como la iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con el *Plan iberoamericano de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas 2007-2015* (Campero, 2007).

ActionAid International⁵ se define como una “agencia antipobreza” que apoya a poblaciones en pobreza o vulnerabilidad, en la defensa de sus derechos a la alimentación, refugio, trabajo, educación, servicios de salud, etcétera. Se fundó en 1972 y trabaja en países de África, Asia y América Latina. Uno de sus programas está dirigido a asegurar el derecho a la educación, como la clave que permite a las personas asegurar otros derechos. Entiende la educación como un compromiso del Estado con los ciudadanos, por lo que debe ser gratuita y sin distinciones, al igual que otra organización, Campaña Mundial por la Educación, que se inició en 1999, promoviendo entre gobiernos e instituciones el asumir su responsabilidad de ofrecer servicios educativos a la población, en particular a la infantil.⁶

En 2004, estas dos organizaciones hicieron una investigación con el fin de ofrecer un marco sencillo para los gobiernos, los responsables de formular políticas y los donantes, para abordar y lograr la meta de alfabetización de adultos establecida en Dakar. Se definieron doce puntos de referencia:

1. La alfabetización tiene que ver con la adquisición y el uso de habilidades de lectura, escritura y cálculo matemático y, por tanto, con el desarrollo de la ciudadanía activa, el mejoramiento de la salud y los medios de subsistencia y la igualdad de género.
2. La alfabetización es un proceso continuo que requiere aprendizajes sostenidos. No existe una línea mágica que se cruce para pasar del analfabetismo al alfabetismo.
3. A los gobiernos les corresponde cumplir con el derecho a la alfabetización de las personas adultas, ejercer liderazgo para el desarrollo de políticas públicas y de un entorno propicio y proveer los recursos necesarios. Los gobiernos, además, deben trabajar en colaboración con organizaciones de la sociedad civil y promover la descentralización de presupuestos y la toma de decisiones sobre los procesos educativos.
4. Los gobiernos deben invertir en mecanismos permanentes de realimentación y evaluación, sistemas de información y experiencias e investigación estratégica.
5. Para favorecer la permanencia de los educadores y educadoras, es importante que se les pague, por lo menos, el equivalente al sueldo mínimo de un profesor de escuela primaria, en función del número de horas trabajadas.
6. Los educadores deben ser, preferentemente, personas locales que reciban una formación inicial importante, cursos de actualización regulares y oportunidades para el desarrollo profesional.
7. Debe existir una relación de por lo menos un educador para 30 estudiantes y de por lo menos un formador/supervisor para 15 grupos de estudiantes.

⁵ Véase <http://www.actionaid.org>

⁶ Véase <http://www.campaignforeducation.org>

8. En contextos multilingües, resulta importante que en todas las etapas del proceso los participantes puedan escoger en qué idioma quieren aprender.
9. Para mantener el interés de los participantes es fundamental utilizar una amplia gama de métodos participativos en los procesos de aprendizaje y temáticas relacionadas con su vida cotidiana.
10. Los gobiernos deben asumir la responsabilidad de estimular el mercado para la producción y distribución de una amplia variedad de materiales para nuevos lectores.
11. Un programa de alfabetización de buena calidad probablemente llegue a costar entre 50 y 100 dólares por estudiante al año, durante al menos tres años.
12. Los gobiernos deben destinar al menos 3% de su presupuesto nacional de educación a programas de alfabetización de adultos. Los donantes internacionales deben completar los recursos que faltan (Campero, 2007: 25, 26).

La OEI inició en 1954, agrupa a los gobiernos de 23 países –20 latinoamericanos, dos europeos y uno africano– para la cooperación en lo que se refiere a educación, cultura, ciencia y tecnología.⁷ En 2006 acordó el *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*, que pretende universalizar la alfabetización en los países miembros en el lapso señalado en su título. Consideran que la alfabetización debe ser una etapa inicial que asegure la continuidad y la conclusión de la educación básica. El Plan compromete a los Estados miembros a la formulación y desarrollo de programas educativos, la formación y capacitación de alfabetizadores y la promoción de la lectura y la escritura. Una parte importante del plan se refiere al financiamiento, que debe ser suficiente y estable, tanto por aportación de los mismos Estados, como de organismos y organizaciones de cooperación a las que pretenden sensibilizar (Pla, 2008). El Plan coincide con ActionAid y la Campaña Mundial con que los gobiernos deberán

incrementar progresivamente el gasto educativo destinado a alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas, teniendo en cuenta que los compromisos internacionales recomiendan destinar al menos 3% del gasto educativo nacional a programas de alfabetización y educación básica de adultos y que el promedio actual destinado por los países es de apenas el 1% (Pla, 2008: 15).

Todas estas instituciones coinciden en varios puntos que se deben analizar:

- a) Señalan al analfabetismo como una forma grave de exclusión social, pues las personas no pueden acceder a los mercados de trabajo, a los beneficios de programas de apoyos diversos y a la información. Si bien en estos procesos encontramos la pre-

⁷ Véase <http://www.oei.es>

sencia de tecnologías y/o la realización de trámites que requieren que las personas sepan leer y escribir, hay formas en que los analfabetos pueden integrarse, lo que implica la voluntad, el tiempo y la destreza de las instituciones y las personas que trabajan en ellas, así como del interés y las habilidades de los mismos analfabetos, como lo han demostrado varias investigaciones.⁸

- b) Consideran que depende de la voluntad de los gobiernos y las instituciones lograr la alfabetización universal o un porcentaje importante, con lo que se ignora la agencia de actores protagónicos en este fenómeno: ¿Qué es lo que las personas analfabetas quieren? ¿Qué necesitan? ¿Cuáles son sus prioridades?
- c) Hablan de la alfabetización como si fuera la solución para problemas sociales tales como enfermedades, desnutrición, violencia, apatía política, etcétera. Muchas personas e instituciones consideran que “la alfabetización es la llave para abrir la jaula de la miseria humana; la clave para impulsar el potencial de todo ser humano; la llave para abrir un futuro de libertad y esperanza” (Kofi Annan, Secretario General de la ONU, 2003, citado por Chinien, 2007). Es necesario considerar estos problemas en una dimensión más justa, tomando en cuenta que están enraizados en estructuras sociales, políticas y económicas, que si no son modificadas, la alfabetización y la educación escolar en general por sí mismas no servirán de nada o de mucho. Algunos estudios han encontrado que, por un lado, sólo una pequeña porción de los participantes en cursos de educación básica y capacitación para adultos tienden a mostrar cambios de actitud y de comportamiento medibles en pocos años y, por otro, que mucho de lo que se aprende en dichos cursos se desperdicia sin el apoyo adecuado en su contexto cotidiano para usar y mantener el conocimiento y las habilidades adquiridas (Oxenham, citado en Chinien, 2007).
- d) Sobre el presupuesto que los gobiernos deben dedicar a la tarea alfabetizadora, como ya vimos, la UNESCO menciona que debe ser una parte “importante” del producto interno bruto; ActionAid, la Campaña Mundial y la OEI coinciden en que sea el 3% del gasto en educación. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) establece que para países con el rezago educativo como el de México la inversión anual en educación, para alcanzar los niveles medios –y no la sola alfabetización– de los países que integran esta organización, debe de ser de 8% del producto interno bruto (Miranda y Salgado, 2010). Sin embargo, esto no se ha cumplido en el caso de México: en 2010 fue aprobado para la Secretaría de Educación Pública (SEP) un presupuesto de \$211 186 millones, lo que equivale a 6.6% del presupuesto de la federación, de esto fue destinado al Instituto Nacional

⁸ A este respecto pueden verse varias de las investigaciones de los *Nuevos estudios sobre la cultura escrita* citados en el capítulo I: De la Piedra, 2004; Fuenlabrada y Delprato, 2009; Kalman, 2003, 2005, 2009; Lorenzatti, 2009.

para la Educación de los Adultos (INEA) \$1 863 millones, lo que representa 0.9% del presupuesto de la SEP. Faltaría saber cuánto de ese dinero va encaminado a la alfabetización exclusivamente. Esto es importante porque, aún cuando debemos contar con las acciones e intereses de los actores, si no se ofrece un servicio con las características necesarias –cercanía, métodos adecuados, formadores capacitados y dispuestos, materiales adecuados y suficientes, etcétera–, las metas propuestas por la institución que sea no se cumplirán.

La alfabetización en México

En nuestro país, los intentos por alfabetizar al pueblo son anteriores a la conformación de los organismos internacionales antes mencionados. Nos podemos ir hasta la época de la colonia, cuando los españoles, principalmente las órdenes religiosas, tuvieron la intención de alfabetizar a los indígenas primero, y después a la población del virreinato en general, para lo cual se imprimieron *cartillas* y *silabarios*, los cuales reunían el aprendizaje de las letras con el adoctrinamiento religioso (Gonzalbo, 1997; Tank de Estrada, 1997). En 1812, en periodo ya de la lucha por la independencia, pero todavía bajo el dominio español, se conoció la promulgación de la Constitución de Cádiz, uno de cuyos artículos indicaba que para 1830 los ciudadanos –peninsulares, criollos, indígenas y castas– tendrían que saber leer y escribir para poder votar, lo que propició que en México se abriera la Academia de Primeras Letras para Adultos, que ofrecía clases nocturnas. Esta escuela al parecer duró poco, quizás lo mismo que la Constitución de Cádiz (Tank de Estrada, 1997), aunque las escuelas nocturnas para adultos continuaron hasta las etapas del México independiente.

Ya en el siglo XX, José Vasconcelos impulsó desde la rectoría de la Universidad Nacional primero, y en la Secretaría de Educación Pública (SEP) después (1921-1924), lo que se denominó “La gran campaña alfabetizadora”, que en su primera etapa se promovía como una cruzada nacional, que invitaba a todos aquellos que supieran leer y escribir a participar voluntariamente en la alfabetización, no se contaba con un método específico ni materiales didácticos (Ruiz, 1977; Loyo, 1997). Ya en la Secretaría la campaña se hizo más sistemática, con el pago de algunos profesores y el establecimiento de centros de educación de adultos. Pero se mantuvo la idea de una lucha patriótica, con profesores honorarios y con la conformación del Ejército Infantil, con los niños que cursaban cuarto, quinto y sexto de primaria, a quienes se invitaba a alfabetizar a cinco adultos por niño. En 1922 Vasconcelos informó que este ejército había tenido un logro de 8 947 alfabetizados (Fell, 1989), de un total de 52 mil personas que habían aprendido a leer y escribir en la campaña (Ruiz, 1977). En comparación con los casi siete millones de analfabetos que reportara el censo de 1921, representaba tan sólo el 0.75%.

En el periodo de Calles (1924-1928) se suprimió el Departamento de Campaña contra el Analfabetismo, con lo que la alfabetización quedaba relegada, pero en 1926 decretó que todas las escuelas primarias debían tener una sección anexa para alfabetizar. Además, se publicó un folleto junto con un cuaderno de trabajo titulado *Método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir* (Loyo, 1997). En el período de Cárdenas (1934-1940) se vuelve a retomar la campaña de alfabetización, que pretendía erradicar el analfabetismo en tres años. Hubo interés por alfabetizar a los grupos indígenas en su mismo idioma –y no castellanizándolos, como se hacía hasta ese momento–, por lo que se produjeron dos cartillas, una en náhuatl y otra en purépecha (Loyo, 1997).

Fue en 1944, con Ávila Camacho (1940-1946), cuando se promulgó la Ley Federal de Alfabetización, que hacía referencia a un programa permanente de alfabetización y que le quitaba la responsabilidad de esta tarea a las escuelas primarias. Al año siguiente se crearon los Centros de Alfabetización (Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio, 1964; Ruiz, 1977). Nuevamente se inició una Campaña Nacional contra el Analfabetismo, en la que de nueva cuenta se invitó a la población alfabetizada a enseñar a otros, y para auxiliarlos en esa tarea se creó y publicó una *Cartilla*, con ejercicios de lectura y escritura, cálculo elemental e información sobre higiene, historia, civismo y asuntos prácticos (Torres Septién, 1997).

En 1976, durante el sexenio de Echeverría (1970-1976), se promulgó la Ley Nacional de Educación para Adultos, en la que se señalaba que esta educación estaba dirigida a los mayores de 15 años que no hubieran concluido la primaria o la secundaria (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006; Greaves, 1997). A raíz de esto se estableció el Sistema Nacional de Educación de Adultos, que elaboró los libros de texto de primaria y secundaria para adultos, y en 1978 se inició el Programa de educación de adultos con esos dos niveles y la alfabetización (Greaves, 1997).

En 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como un organismo descentralizado de la SEP, que retoma el programa de educación de adultos y la capacitación para el trabajo. En 2002, inició sus trabajos el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), como responsable de ofrecer educación y formación en diversas áreas de desarrollo personal, a todos aquellos que no han terminado su educación primaria y secundaria, así como a los que han migrado a Estados Unidos. Las metas del Consejo son que todos los mexicanos cuenten con la educación primaria y secundaria terminadas, y que para el 2025 esté operando eficientemente un Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, que ofrezca opciones de educación, capacitación y formación continua y permanente (Sánchez, 2007). Sin embargo, si tan sólo consideramos el presupuesto asignado, esta meta será difícil de alcanzar. Varios autores concuerdan en señalar que el presupuesto para la alfabetización a lo largo de la época postrevolucionaria ha sido insuficiente, aun cuando hubo periodos, como el de Álvaro Obregón y el de Lázaro Cárdenas, donde se incrementó (Fell, 1989;

Loyo, 1997; Ruiz, 1977; Torres Septién, 1997), pero ninguno ha llegado al 3% que actualmente han recomendado los organismos internacionales.

En cuanto a los programas que se aplican, el INEA desarrolló, en sus inicios, el método de alfabetización llamado “la Palabra generadora”. Diez años después cambiaría éste por el Método global de análisis estructural, para retomarlo en su metodología actual, denominada Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), que funciona desde 2001, y está organizado en tres niveles: “El nivel inicial es para quienes necesiten o deseen aprender a leer y escribir, matemáticas básicas, o requieran desarrollar estas habilidades para usarlas en el futuro de manera funcional”, el intermedio es para certificar la primaria y el avanzado para certificar la secundaria (Mussot y De Anda, 2007: 125).

Este programa responde a los acuerdos tomados en la CONFINTEA V (Hamburgo, Alemania, 1997) y en el *Diálogo sur-sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos* (México, 2007),⁹ en los que se consideró que el aprendizaje de los adultos es un medio para que éstos se empoderasen y satisficieran sus necesidades básicas de aprendizaje, lo que indicaban como necesario para “superar la creciente polarización entre los llamados ‘trabajadores con conocimientos’ y los ‘trabajadores no calificados’, lo cual ha dado como resultado marginación, exclusión social, desempleo y baja productividad entre jóvenes, mujeres y adultos” (Singh, 2007: 23). Se tiene, pues, la idea de que estos problemas son productos de la baja escolaridad y no de un sistema social desigual, por lo que se siguen haciendo esfuerzos en contra de la primera, pero sin modificar las condiciones económicas, políticas y sociales que han propiciado no sólo el analfabetismo o la baja escolaridad, sino también el desempleo, la precariedad y la vulnerabilidad de buena parte de la población. La nula o baja escolaridad no explica por completo el menor ingreso de los pobres. En un ejercicio realizado por Montes, Santamaría y Banbini (citado por Banco Mundial, 2005: 19) para evaluar los rendimientos de la educación de los individuos, se encontró que con el mismo nivel educativo y de experiencia, las familias pobres reciben salarios menores. La brecha aumentó en el tiempo para todas las categorías. En 2003, la brecha salarial entre trabajadores pobres y no pobres con educación secundaria fue cercana a 40%. Una explicación es la menor calidad de la educación para los pobres, así como otros factores no educativos como el estigma que a menudo se asocia con los barrios pobres, la falta de contactos, la ineficiencia de las redes, la falta de acceso a centros de cuidados infantiles a un precio accesible y factores institucionales como rigideces del mercado laboral (Banco Mundial, 2005).

⁹ Participaron 32 delegados de 16 países con representantes de Angola, Bangladesh, Brasil, Chile, China, Egipto, Guatemala, India, Líbano, México, Mozambique, Namibia, Nicaragua, Sudáfrica, Tanzania y Tailandia, como seguimiento de la CONFINTEA V (Quinta Conferencia Internacional en Materia de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo, 1997) (Singh y Castro Mussot, 2007).

Por su parte, Whitescarver y Kalman (2009) señalan que la pobreza afecta las oportunidades de alfabetización, pues, por un lado, limitan la asistencia a la escuela, y por otro, la falta de ingresos restringe la disponibilidad de material impreso, ya que la adquisición de libros y otros objetos relacionados con la lectura y la escritura es un lujo que las familias pobres no pueden permitirse.

Por lo anterior, es conveniente conocer, a manera de contexto de los casos estudiados, la situación de los pobres en México, y luego en la ZMG, haciendo una revisión de datos proporcionados por instituciones como el Banco Mundial y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), así como y resultados que han arrojado algunas investigaciones.

Analfabetismo y pobreza

...es importante reconocer que esta mano de obra barata, de trabajadores que son percibidos como analfabetas e incapaces de valerse por sí mismos, es en efecto la columna vertebral de la economía y alimenta la creciente economía capitalista con sus habilidades productivas. Muchos adultos con alfabetización limitada y bajos niveles educativos están involucrados en actividades productivas y comunitarias.

Singh, 2007

Pobreza y analfabetismo están muy relacionados, tanto en los discursos como en las estadísticas; sin embargo, no hay pruebas contundentes de una relación de causalidad. Por décadas se ha considerado que la pobreza está ligada al desempleo y a la precariedad laboral, y un sujeto que no sabe leer ni escribir tiene pocas posibilidades de obtener un buen empleo. Por otro lado, la pobreza refuerza el analfabetismo, ya que obliga a los niños y jóvenes a incorporarse tempranamente al mercado laboral para ganarse la vida, y por ello se ven en la necesidad de renunciar a la escuela, y a los adultos les impone el trabajar jornadas enteras, lo que les impide acercarse a otras alternativas de formación (Adishesiah, 1990).

En ese sentido, las corrientes de pensamiento hegemónicas suelen ver la pobreza como una condición de carencia o privación, asociada con ciertos atributos inherentes a las personas en esa situación, originada en la “insatisfacción de necesidades básicas” (Wiggins, citado por Farah, 2006: 27) o en la “privación de capacidades” para generar los medios que le permitan al sujeto satisfacer sus necesidades (Sen, citado por Farah, 2006: 27), como lo son el analfabetismo o la baja escolaridad. Estas corrientes dominantes sostienen que para lograr la superación de estas condiciones se deben privilegiar las instituciones económicas y políticas básicas del mercado y la libertad individual, con las

cuales se logrará mejorar la distribución de la riqueza, un mayor bienestar material y expandir las libertades políticas, mediante el “conocimiento técnico y científico” que se adquiere en la escuela, el cual posibilita la “productividad” y la transformación de las estructuras tradicionales, por lo que serían la clave para reducir la pobreza (Farah, 2006: 27). De ahí se deriva el discurso en el que se sustentan los programas de educación de adultos, al que hice referencia en el apartado anterior.

Pero la pobreza no es un fenómeno aislado ni de individuos, sino un problema social que tiene lugar en un entorno social, producto de un proceso histórico complejo que implica estructuras económicas, políticas y culturales: el capitalismo, que en los últimos años ha desencadenado una situación global, que afecta a toda la sociedad, por lo que actualmente se habla más bien de *empobrecimiento*, o bien de *precarización*. Hablar de precariedad no significa hablar de imposibilidad de acceso a recursos, sino la inseguridad en su disponibilidad, se habla de vulnerabilidad. No es un estado fijo, ni se ubica en grupos sociales en específico que viven precariamente, sino que se trata de “un proceso de precarización tendente a expandirse y que afecta, potencialmente, a toda la población, con lo que funciona como amenaza generalizada”. Es por eso que se señala un fenómeno de precarización de la existencia, que incluye la precariedad laboral, pero va más allá, pues

implica la desestructuración de las realidades vitales y laborales, lo cual supone la imposibilidad de hacer proyectos a medio o largo plazo, la vivencia fragmentada y móvil de los espacios y los tiempos –intensificados, multiatareados, estresados, en pugna constante por recuperar el tiempo propio frente al tiempo reloj–, la vulnerabilidad de los cuerpos, la dificultad para crear redes sociales o establecer compromisos consistentes (Precarias a la deriva, 2006: 106).

Esta situación fue patente en los casos estudiados, en sus testimonios presentan sus vidas como “puro trabajar y trabajar”, sin que por ello se consiga lo que se quiere o lo que se necesita:

...diario fue mi vida de muy, muy carrereada, edá. Yo digo que eso, todo eso a mí me hizo mucho daño... Me hizo pues que pronto me casara yo. Yo quise salir del quehacer, quise salir, no sabiendo que me iba a echar otra más pesada (risa) ...Ey, ya le digo, pero fue una vida muy, muy carrereada, muy, muy carrereada y no, no tuvo tiempo uno para nada... Yo no tuve tiempo para hacerme mis gustos... ni nada (Félix, entrevista 1).

Asimismo, el capitalismo produce sistemáticamente dos fenómenos: *la desigualdad* y *la exclusión sociales*, cuyas estructuras y formas han ido cambiando con las variaciones de los parámetros de los patrones de acumulación de capital que se han venido sucediendo

(Farah, 2006). La desigualdad es un fenómeno fundamentalmente socioeconómico, en tanto que la exclusión social es, principalmente, un fenómeno socio-cultural asentado en una normatividad no necesariamente escrita, que separa a las personas con base en sus diferencias –que pueden ser étnicas, etáreas, sexuales, por nivel de instrucción, etcétera–, e inhibe la participación de ciertos grupos en la comunidad o en el ejercicio de sus derechos, lo que impide su integración en la comunidad sociopolítica (Farah, 2006). Se trata de procesos y prácticas sociales que constituyen factores de riesgo social (Ziccardi, 2008).

Durante el último siglo, el analfabetismo ha sido producto de la exclusión social, ya que las personas no pudieron ejercer su derecho a la educación básica, muchas veces por no contar con las condiciones propicias para hacerlo: falta de escuelas cercanas, condiciones económicas familiares favorables, valoración cultural, etcétera. A su vez, el analfabetismo es un elemento generador de exclusión, si las personas consideradas analfabetas se ven afectadas en la integración a sus comunidades o en el ejercicio de sus derechos. Tenemos pues que analfabetismo, pobreza y exclusión social son fenómenos sociales interdependientes y están ligados por una dialéctica debido a la cual cada uno de ellos es tan pronto la causa como el efecto.

A continuación expondré las características de la población que vive en la pobreza en México, así como algunas de sus estrategias para sobrevivir en ella, lo que nos dará un marco de referencia para comprender los casos que presentaré en los capítulos siguientes.

Según datos del Banco Mundial (2005), en México la mayoría de los pobres vive en asentamientos urbanos. En 2004, cerca de 11% de los habitantes de las zonas urbanas se encontraba en niveles de pobreza extrema y cerca de 42% en situación de pobreza moderada, mientras que en las áreas rurales la incidencia es de 28% de pobreza extrema y 57% de pobreza moderada (Banco Mundial, 2005).

Si bien los pobres de ambos medios comparten características, existen notables diferencias que llevan a hacer la distinción entre pobres urbanos y rurales. Los pobres urbanos gastan relativamente más en vivienda, transporte y educación, pero comparativamente menos en alimentos, vestido y salud. Son mucho más dependientes del mercado laboral para la obtención de sus ingresos. Cuentan con un mayor acceso a los servicios públicos, sin embargo, la calidad y la distribución son deficientes, como es el caso de los sistemas de agua potable y drenaje que suelen ser de calidad notablemente baja, ya que se ha prestado atención a la expansión de la cobertura, con lo que la mejora en el acceso se torna apenas nominal (Banco Mundial, 2005).

Como mencioné, los pobres urbanos dependen más del mercado laboral para obtener sus ingresos. Deben generar efectivo para sobrevivir y lo hacen por medio del autoempleo o del empleo asalariado, para lo cual enfrentan dificultades, ya sea para encontrarlo o para mantenerlo, para tener un salario decente en el sector formal, ya

sea por falta de preparación, por falta de opciones para el cuidado infantil, por problemas de transporte o incluso por el estigma asociado con el lugar donde viven. Están limitados a obtener empleos marcados por la baja productividad y la precaria seguridad social. Los pobres urbanos están cada vez más confinados al sector informal y, en este sentido, tienen acceso limitado a la protección social (Banco Mundial, 2005).

Hasta principios de la década de los noventa, el desempleo y la informalidad en México tenían una correlación negativa, que sugería que la mayor parte de los trabajadores elegían voluntariamente el sector informal, muchas veces buscando una mayor ganancia; pero actualmente, y cada vez con mayor frecuencia, los pobres se ven obligados a trabajar en el sector informal por falta de opciones en otros ámbitos. Y aun los mercados laborales informales no son redes de seguridad que ofrezcan empleos con facilidad. La mayor parte de los desempleados provienen del sector informal (Banco Mundial, 2005).

De cualquier manera, los pobres tienen menos posibilidades de acceder al mercado laboral que los no pobres: solo 48% de las personas en pobreza en edad de trabajar tienen un empleo, en comparación con 70% de los no pobres (Banco Mundial, 2005), lo que resulta en un círculo vicioso. Lomnitz (1991:16), refiriendo a Stavenhagen, sugiere que esta población se encuentra insertada en la economía urbana dominante a través de servicios prestados principalmente a la clase media. Una parte considerable de esta población no se integra al sistema de las grandes empresas. Este contingente constituye lo que Nun llama “una masa marginal respecto del mercado de trabajo de capital industrial monopolístico”, en contraste con el ejército industrial de reserva clásico, “debido a un desarrollo capitalista desigual y dependiente que, al combinar diversos procesos de acumulación en el contexto de un estancamiento crónico, genera una superpoblación relativa no funcional respecto a las formas productivas hegemónicas” (Ziccardi, 2008: 79). En tanto que los servicios prestados a la clase media urbana –construcción, comercio y servicios personales– han permitido que ésta goce de un nivel de vida apreciablemente superior del que corresponde a sus ingresos reales, aprovechando la amplia disponibilidad y las bajas remuneraciones que perciben las personas en pobreza (Banco Mundial, 2005; Lomnitz, 1991)

Debido a esos bajos ingresos y por la inestabilidad de sus fuentes de entradas, el papel de los pobres como consumidores es limitado (Lomnitz, 1991), así como en procesos sociales y culturales, pues por lo general no pertenecen a sindicatos, no son miembros de partidos políticos, hacen muy poco uso de bancos, de hospitales, de grandes almacenes, de museos, no suelen ser derechohabientes de las instituciones de seguridad social (Lewis, 1982). Sobre todo, esto último deriva en un gasto importante, pues al no contar con la prestación de servicios médicos deben pagarlos. “Más de cinco millones de ciudadanos mexicanos enfrentan gastos catastróficos de salud que resultan en que por lo menos dos millones caigan en niveles de pobreza” (Banco Mundial, 2005: 26), por lo

que para los que ya están en ella, significa un mayor empobrecimiento. Las dificultades que se presentan para obtener servicio en instituciones públicas de salud tienen que ver con las limitaciones de los sistemas de seguridad social, que en nuestro país son principalmente *corporativos* (se otorgan los beneficios a través del empleo), con algunos programas *residuales* (para atender a las personas que quedan fuera de ellos), como el Seguro Popular (Barba, 2006), aunque estos programas no siempre llegan a toda esta población:

Rosa: ¿Ustedes tienen Seguro?

Rubén: No, en esto [trabajo en el campo] no hay Seguro.

Rosa: Pero por alguno de sus hijos, que por su trabajo tenga Seguro y lo pueda afiliar.

Rubén: No, todos trabajan en el campo, oiga. Aquí cuál Seguro... sólo los que trabajan en las fábricas y eso... pero aquí no. No hay nada de eso (nota de campo, 25 de agosto de 2010).

...Como 'orita, no tengo Seguro, lo tenía por m'hijo que estaba ahí, pero como ya cambió de empleo, no ha podido acomodarse para que le den el Seguro... (Delia, entrevista 5)

Ante esta situación de precariedad, las personas desarrollan lo que los estudiosos de la pobreza han denominado estrategias de sobrevivencia (Bebbington, 2005; Chant, 1991; Duque y Pastrana, citados en Selby *et al.*, 1994; Lomnitz, 1991, 2001), que corresponde en parte a lo que el Banco Mundial (2005) llama "estrategias informales de manejo de riesgo", en las que recurren a sus redes sociales, las transferencias privadas (remesas) y la acumulación de activos (ahorros o inversiones). De estas dos últimas no haré un mayor análisis como estrategias de sobrevivencia, pues no son el tipo de recursos que me interesan dado el objeto de esta investigación; baste con decir que las personas elegidas para este estudio sí hicieron referencia a la recepción de remesas por parte de parientes en Estados Unidos; no así a los ahorros, con excepción de una de las mujeres, que incluso dijo tener cuenta bancaria, el resto se declararon imposibilitados de hacer ahorros, y en cuanto a inversión, la mayor ha sido la compra de un terreno o casa donde vivir, de lo cual trataré más adelante. Estas dos estrategias implican prácticas letradas que les son vitales en su vida cotidiana, por lo que serán analizadas en ese sentido en los capítulos siguientes.

Las redes sociales como recurso de las estrategias de sobrevivencia sí me interesan, pues son también recursos importantes en las estrategias de acceso a las prácticas letradas, por lo que guardan sus semejanzas, como lo veremos en capítulos más adelante. Los mecanismos de supervivencia de las personas en pobreza implican su sistema de relaciones sociales. Estas redes representan parte de un sistema económico informal, fuera de las instituciones, paralelo a la economía de mercado, que facilita a esta población la

oportunidad de hacer frente común a las demandas de la vida cotidiana, aprovechando los recursos sociales y que opera con base en el intercambio recíproco entre iguales (Enríquez, 2009; Lomnitz, 1991).

La reciprocidad es un elemento clave en la conformación y mantenimiento de una red social, que está determinada por la “confianza”, que está mediada por variables culturales, como lo son la *distancia social*, la *cercanía física* y los recursos *económicos*, que determinan la intensidad del intercambio. La *distancia social* está culturalmente definida según el comportamiento que se pueda esperar de una persona, que puede ir desde la comunidad incondicional de bienes hasta la falta total de cooperación. La negación, directa o indirecta, a dar ayuda dentro de la red, puede ser juzgada de manera muy severa, y podría tener incluso consecuencias graves respecto de la pertenencia a la red. La escala de confianza nos da, en cierto modo, una medida de grado del cumplimiento o realización de dichas expectativas, la cual puede variar en el transcurso de una relación. La *cercanía física* –del lugar de residencia, la frecuencia con que se visitan, por ejemplo– se vuelve componente esencial de la confianza, en el sentido de que la proximidad estimula y el alejamiento inhibe esa confianza. En cuanto al factor *económico*, se refiere a los recursos con los que se cuentan para reciprocitar, pues cada miembro contribuye a la red según sus posibilidades y recibe según los recursos disponibles, por lo que el conocimiento sobre los recursos con que se cuentan y la disposición del miembro para ofrecerlos o no, genera confianza (Lomnitz, 2001).

¿Qué se intercambia en las redes? Prácticamente de todo: a) información, que pueden ser desde chismes hasta asuntos de migración, trabajo y orientación para la vida urbana; b) ayuda para empleo, incluyendo entrenamiento; c) préstamos de dinero, alimentos, ropa, herramientas y cualquier tipo de artículos; d) servicios, tales como el cuidado de enfermos, niños o ancianos, la ayuda en la construcción de viviendas y el acarreo de materiales, hacer toda clase de mandados; e) apoyo emocional y moral, tanto en las situaciones rituales como en situaciones diarias (Lomnitz, 2001), y podemos agregar a esta lista el apoyo en prácticas letradas: leer, explicar y/o escribir documentos, así como enseñar a leer y escribir. El intercambio y la reciprocidad dependerán de los recursos con los que se cuenten, por lo que el grado de pobreza y de conocimientos pueden afectar los lazos de la red (González de la Rocha, 2005; Lomnitz, 2001).

A decir de Lomnitz (2001) las posibilidades del pobre urbano de integrarse al proletariado son pocas, dada la escasez de recursos, la devaluación de la fuerza de trabajo no calificada, por lo que

No puede depender del sistema de mercado para sus necesidades más elementales. Su supervivencia depende de su capacidad para crear un sistema de intercambio totalmente diferente de las reglas del mercado: un sistema basado en sus recursos de parentesco y de amistad. Este sistema seguirá las reglas de reciprocidad, una modalidad de intercambio

entre iguales, incrustada en una urdimbre de relaciones sociales que persiste en el tiempo y no es pasajera y casual como en el intercambio de mercado (Lomnitz, 2001: 92).

Debo decir que, de los casos aquí estudiados, ninguno vivía al margen del mercado ni dependía en gran medida de sus redes para conseguir bienes y servicios, pero sí para conseguir préstamos, pedir fiado o conocer de opciones más accesibles para, precisamente, participar en el mercado que, por cierto, es fuente de eventos letrados en los que se ven en la necesidad de participar. Lo que encontré también fue que en torno a las colonias pobres donde viven estas personas, los comerciantes han tomado sus estrategias para hacerles accesibles o atractivos sus productos, como ofrecerles diversos sistemas de crédito,¹⁰ obtener mercancías de bajo costo, entre ellas los llamados “productos pirata”, o sin costo para ellos, como ropa, juguetes y enseres domésticos usados, que ofrecen a sus clientes a precios que les son accesibles.

Aun con esto, las redes sociales son un recurso importante y bien apreciado por ellos. De las redes, la más cercana e inmediata suele ser la familia, con la cual se cuenta para resolver muchas de sus necesidades, el caso de las necesidades letradas no es la excepción, como veremos más adelante en el capitulado. La familia, nuclear o extensa, ha ofrecido tradicionalmente a sus miembros y a la comunidad el núcleo básico en que se fundaban las formas de protección y seguridad ante riesgos y contingencias (Enríquez, 2009; Katzman y Filgueiras, 1999; Lomnitz, 1991, 2001; Safa y Aceves, 2009). Pero hay que tener en cuenta que “la familia es una arena social donde se entretajan también relaciones de desigualdad y opresión”, en la que cada miembro negocia con los otros su espacio y su posición (Enríquez, 2009: 41), por lo que es un elemento a considerar al momento de hacer un análisis de las redes familiares como recursos en las estrategias de sobrevivencia en general, y en las estrategias de acceso a las prácticas letradas en particular, pues en los casos de este estudio el analfabetismo de los padres de familia es un factor que propicia que se hagan ciertos ajustes en las actividades y roles en las relaciones de poder al interior de la familia.

Los estudios sobre la familia indican que, como institución, ha sufrido cambios importantes en su interior y ante el Estado, sobre todo en lo que se refiere a cuestiones de género, y más particularmente a la figura patriarcal. En esto han jugado un papel importante la escolaridad y el trabajo asalariado de la mujer (Therborn, 2007). Una de las formas de protección y aseguramiento ante riesgos y contingencias es incorporar a más miembros de la familia en el mercado laboral, y no sólo al jefe de familia, como tradicionalmente se hacía (Banco Mundial, 2005; Enríquez, 2009; Safa y Aceves, 2009). Esto

¹⁰ En muchos de los comercios donde se ofrecen estos créditos, aunque suelen presentar los abonos en cantidades que les son accesibles a los clientes de bajos recursos, el costo total del crédito es alto, lo que redundará en la economía familiar (Banco Mundial, 2005).

tiene sus ventajas y desventajas. La incorporación de ambos cónyuges a la fuerza laboral es una manera importante de autoaseguramiento informal y supone el empoderamiento femenino. Sin embargo, el que las mujeres dejen el trabajo doméstico puede tener “costos ocultos”, tales como menos tiempo con los hijos y pérdida de capital social (Banco Mundial, 2005: 29). Por otra parte, en muchos casos también se busca incorporar a los hijos al trabajo lo más pronto posible. Algunos esperan a que terminen algún nivel de escolaridad, aunque muchas veces éste es bajo. Los estudiosos de este fenómeno coinciden en considerar ésta como una estrategia limitada, con costos privados y sociales potencialmente altos, ya que el abandono temprano de la escuela de los hijos genera el incremento de jóvenes pobremente capacitados que ingresan al mercado de trabajo en condiciones desfavorables, por lo que a futuro implica nuevos hogares vulnerables (Banco Mundial, 2005; Enríquez, 2009).

El grado de vulnerabilidad de un hogar se refiere a la capacidad que tienen los miembros de controlar las fuerzas que los afecta. Esto depende de la posesión o control de activos, esto es, de los recursos requeridos para el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el medio a través del mercado, el Estado o la sociedad. Por eso los recursos que controlan los hogares no se pueden valorar con independencia de la estructura de oportunidades a la que tienen acceso. Dicha estructura de oportunidades es variable (Katzman y Filgueiras, 1999). Las instituciones del Estado son particularmente importantes en la conformación de oportunidades que faciliten el acceso a los canales de movilidad e integración social, a través de su impacto en la producción, distribución y uso de recursos. Las funciones del Estado son, o bien facilitar un uso más eficiente de los recursos que ya dispone el hogar, o proveer de nuevos activos o regenerar aquellos agotados (Katzman y Filgueiras, 1999). En este sentido, las instituciones educativas buscarían tanto proveer de activos, como ofrecer los conocimientos que facilitasen efficientar los recursos disponibles.

Katzman y Filgueiras (1999) proponen una clasificación tentativa de tipos ideales de vulnerabilidad, en la que sintetizan la particular combinación de vulnerabilidad y activos de algunos segmentos sociales:

- *Los vulnerables a la marginalidad.* En el extremo inferior de la escala social se encuentra una masa importante de personas y hogares que encuentran dificultades para satisfacer sus necesidades básicas, y que han desistido de invertir en los esfuerzos que demanda la incorporación y el tránsito por las vías institucionales para el mejoramiento del nivel de vida.
- *Los vulnerables a la pobreza.* Se trata de personas que generan ingresos relativamente bajos, pero “mantienen su participación y confianza en las instituciones del trabajo como medio para mejorar su situación de bienestar, así como en las instituciones del conocimiento, como vía para materializar las aspiraciones de movilidad e inte-

gración para sus hijos”, lo cual les permite aprovechar algunas oportunidades en los ámbitos del mercado, del Estado y de las instituciones de la sociedad civil, y mejorar con ellos sus condiciones de vida; sus edades y responsabilidades familiares les impiden adaptarse al uso de tecnologías, manejar los códigos y las destrezas cognitivas requeridos en adquirir información estratégica y capacidad organizativa y de gestión para adaptarse a situaciones de creciente flexibilización en el trabajo, que son requeridos para transitar por los nuevos canales de movilidad e integración social.

- *Los vulnerables a la exclusión de la modernidad.* Son jóvenes que tienen la posibilidad de adquirir los activos que los habilitan para aprovechar los nuevos canales de movilidad e integración, pero el deterioro de la unidad familiar, la segregación residencial y la segmentación de las estructuras educativas pueden afectar negativamente sus oportunidades de movilidad social e integración a la vida moderna.

Considero que los casos de este estudio se encuentran entre los dos primeros tipos, porque si bien tienen dificultades para satisfacer sus necesidades básicas, también tratan de trabajar, en la medida de lo posible, para poder conseguir sus satisfactores, y ven en la escuela una forma de favorecer la movilidad e integración para sus hijos. A continuación expongo la situación que enfrentan y las oportunidades que les ofrece la ZMG a las personas analfabetas.

El ámbito geográfico y social de los casos: la zona metropolitana de Guadalajara

La zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) se encuentra en la región centro occidente de México y está integrada por ocho municipios: Guadalajara, que es la capital del estado de Jalisco, Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco, El Salto, Ixtlahuacán de los Membrillos y Juanacatlán (Barba y Hernández, 2009); sin embargo, los datos que daré y a los que haré referencia en este estudio corresponden a los cinco primeros, pues son los que se han integrado más en el área conurbada. La ZMG concentra la mayoría de la población de la entidad. Guadalajara, Tlaquepaque y Zapopan resaltan por la mayor densidad poblacional. Este crecimiento redundará en una agudización de las problemáticas sociales (Barba, 2009).

El proceso de metropolización en nuestro país se inició hace más de cincuenta años y es considerado por los especialistas en el tema como un proceso creciente e irreversible, que no ha estado acompañado de un marco normativo apropiado que permita el diseño y aplicación de instrumentos de planeación metropolitana eficaces. Es el caso de la ZMG, las tendencias demográficas, la situación del empleo, la atención a la educación, la salud, la vivienda y la pobreza rebasan las capacidades institucionales y las políticas sociales vigentes (Barba, 2009; Enríquez, 2009). La metropolización se acelera en los

años sesentas, en el marco de un intenso proceso de urbanización, producto de grandes migraciones del campo a la ciudad. Cabe aclarar que actualmente las tendencias migratorias han cambiado, de ser un poderoso punto de atracción de población, la ZMG ha pasado gradualmente a convertirse en expulsora de migrantes (Barba, 2009). Las condiciones económicas, sociales y territoriales que debían soportar estos migrantes del medio rural se expresa, especialmente en las colonias populares de las ciudades (Ziccardi, 2008). Las prácticas ilícitas o irregulares van desde los tiraderos clandestinos, las descargas de residuos ilegales, la ocupación del espacio público a través del ambulante, el fraccionamiento y venta ilícita de terrenos –lo que sustituyó las invasiones de terrenos de los años setenta– (Siqueros, 2009). Específicamente, es lo que se puede observar en el caso de los asentamientos irregulares que han tenido lugar en la ciudad.

Ante la ausencia de un marco legal eficiente que sienta las bases y normas para la urbanización, se da la especulación sobre la tierra y los arreglos informales entre los fraccionadores y las autoridades municipales. Las personas de escasos recursos logran obtener un lugar para vivir que les es propio y un patrimonio para sus hijos, aparentemente a un costo que les es accesible, pero en espacios urbanos marginales con serios riesgos ambientales. Pagan los derechos de ocupación y, además, “después tienen que pagar la expropiación y la regularización de la tierra, así como la lenta y costosa gestión de los servicios públicos” (Enríquez, 2009: 15).

Estas personas han desplegado a lo largo de los años diversas estrategias para la autoconstrucción de sus casas, pero sin contar con la infraestructura urbana adecuada, por lo que experimentan cotidianamente las consecuencias de lo que Enríquez (2009) llama una condición paradójica: “aun cuando viven en la ciudad, no cuentan con las ventajas que ésta ofrece en cuanto a infraestructura, acceso al empleo formal y seguridad social. Asimismo, han quedado alienados de los avances tecnológicos y, por tanto, excluidos de la modernidad” (Enríquez, 2009: 19).

Otros problemas son el de la seguridad pública, que repercute directamente en los índices de delincuencia, y el de las dificultades de comunicación vial existente (Siqueros, 2009). Pero quizás uno de los más preocupantes es el deterioro que se ha dado en cuanto al acceso al empleo, además de que éste se ha precarizado (Barba, 2009; Enríquez, 2009). Esta es una característica de las zonas metropolitanas de América Latina, donde cada vez hay menos empleos estables y bien remunerados y proliferan las actividades laborales precarias, inestables e informales (Barba, 2009), a la vez que la desindustrialización cede el paso a la expansión de un sector de servicios, en el que adquieren mayor importancia las actividades financieras y de la informática, lo que demanda mano de obra de alta calificación (Barba, 2009; Ramírez Kuri y Ziccardi, 2008).

Esto ha repercutido negativamente en las oportunidades económicas, limitan los alcances de los derechos sociales y reducen el bienestar social, sin que esto sea contrapesado de manera efectiva por la intervención pública (Barba, 2009). Esto se

ve reflejado en las proporciones de la población en condiciones de pobreza (véase el cuadro 7).

Los porcentajes en las tres líneas de pobreza y el índice de rezago social en Jalisco son menores que los nacionales, y los de la ZMG son aun inferiores a ellos, calificados como de muy bajos en lo que concierne al país, lo que podría hacernos pensar en un panorama optimista. Sin embargo, si nos vamos más específicamente a los indicadores educativos (véase cuadro 8) encontramos que sigue habiendo analfabetas, aun entre los más jóvenes, lo que se explica al ver el porcentaje de niños de entre 6 y 14 años que no asisten a la escuela, donde la proporción se eleva incluso por encima del porcentaje nacional en los municipios de Tlajomulco, Tlaquepaque y Tonalá, lo que resulta alarmante pues se trata de una zona urbana que se supone cuenta con la infraestructura para ofrecer los servicios educativos, y después de casi un siglo en que se han hecho esfuerzos por tener una cobertura total en educación básica, el ausentismo y la deserción se siguen presentando.

Cuadro 7

Población en pobreza en la zona metropolitana de Guadalajara¹¹ (%)

Entidad	Pobreza por ingresos*			Índice de rezago social	Grado de rezago social
	Pobreza alimentaria	Pobreza de capacidades	Pobreza de patrimonio		
Nacional	18.2	24.7	47.0		
Jalisco	10.9	17.2	41.6	- 0,59841	Bajo
Guadalajara	4.5	8.8	30.7	-1,60352	Muy bajo
Tlajomulco	11.6	18.9	45.4	-1,06166	Muy bajo
Tlaquepaque	8.4	15.6	44.8	-1,20296	Muy bajo
Tonalá	9.8	17.6	47.7	-1,06397	Muy bajo
Zapopan	3.8	7.5	26.4	-1,47539	Muy bajo
Promedios ZMG	7.6	13.7	39.0		

* La línea de pobreza alimentaria es una estimación del ingreso necesario para adquirir una canasta alimentaria para satisfacer los requerimientos mínimos nutricionales. La línea de pobreza de capacidades incluye además ingreso para adquirir servicios educativos y de salud. La línea de pobreza de patrimonio considera también los gastos en vivienda, vestido y transporte (Banco Mundial, 2005).

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2007): Los mapas de pobreza en México. Anexo técnico metodológico, <http://www.coneval.gob.mx/mapas/>

¹¹ Los datos fueron calculados con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005. El grado de rezago social considera cinco estratos que son: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto rezago social, y que dan la idea de grupos de localidades, municipios y estados que van de menor a mayor carencia en los indicadores que conforman el índice, respectivamente (Coneval, 2007).

Cuadro 8

Indicadores educativos de rezago social¹²(%)

Entidad	Población de 15 años o más analfabeta			Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela		
	2000	2005	2010	2000	2005	2010
Nacional	9.5	8.3	6.9	8.2	5.3	4.8
Jalisco	6.5	5.5	4.4	8.6	6.0	5.3
Guadalajara	3.1	2.6	2.1	5.1	4.0	4.0
Tlajomulco	7.1	4.9	2.5	10.7	6.2	5.5
Tlaquepaque	5.5	4.3	3.4	8.4	6.1	5.7
Tonalá	5.5	4.5	3.4	9.3	6.3	6.1
Zapopan	3.6	3.0	2.3	6.2	4.7	4.5

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Coneval (2011), <http://www.coneval.gob.mx>

Si revisamos los datos históricos disponibles por municipio (véase cuadro 9), vemos que en 20 años se ha reducido la proporción de analfabetas, de tal manera que los cinco municipios tienen índices satisfactorios, por estar por debajo de 4%. Sin embargo, es necesario analizar más detenidamente estas estadísticas. Un caso notable es el de Tlajomulco, que durante los conteos de 1990 a 2005 mostró el mayor porcentaje de analfabetismo, aunque era el que menor población en números absolutos tenía. Para 2010 la población de este municipio se duplicó (mientras en Guadalajara disminuyó) y la proporción de analfabetos se redujo a la mitad, quedando en tercer lugar entre los integrantes de la ZMG, pero en números absolutos la cantidad tuvo un ligero aumento. Esto muestra parte de la dinámica de población que tiene lugar como consecuencia de la metropolización y que será importante profundizar, sobre todo considerando que es un municipio que en su urbanización apresurada enfrenta diversas problemáticas sociales.

¹² Se han tomado aquí sólo estos dos, por ser los relacionados con la investigación. Coneval también considera como indicadores educativos la población de 15 años y más con educación básica incompleta.

Cuadro 9

Población analfabeta en la zona metropolitana de Guadalajara

Censo o Cuento	Personas de 15 años y más por municipio														
	Guadalajara			Tlajomulco			Tlaquepaque			Tonalá			Zapopan		
	Población	Analfab.	%	Población	Analfab.	%	Población	Analfab.	%	Población	Analfab.	%	Población	Analfab.	%
1990	1'071,535	45,666	4.3	39,747	4,277	10.8	195,856	17,618	9.0	93,377	8,672	9.3	424,836	22,215	5.2
1995	1'120,781	36,596	3.7	61,519	5,482	8.9	274,580	20,803	7.6	160,757	11,186	6.9	596,152	25,263	4.2
2000	1'146,679	35,306	3.1	75,162	5,310	7.1	297,551	16,331	5.5	205,512	11,300	5.5	660,547	23,602	3.6
2005	1'128,790	28,913	2.7	125,733	6,120	4.9	360,720	15,701	4.4	255,815	11,436	4.5	769,223	23,167	3.0
2010	1'111,368	23,365	2.1	257,524	6,573	2.5	412,675	14,076	3.4	318,738	10,710	3.4	883,990	20,194	2.3

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI (2011), <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/default.aspx>

Este es pues el panorama que sirve de fondo a las personas que estudio en esta investigación. Las grandes áreas urbanas son escenarios de desarrollo económico, pero también son lugares donde se presentan grandes rezagos sociales. La ZMG es una de las áreas urbanas más importantes de México, por la riqueza que genera, y por las actividades culturales y económicas que tienen lugar en ella, se propician una gran variedad de prácticas letradas. Paradójicamente, un número importante de sus habitantes se encuentran por debajo de la línea de la pobreza, y varios de ellos, además, no saben leer ni escribir. Así pues, puede considerarse que estas personas quedan al margen de la participación social y económica de un contexto letrado, como lo es la ZMG. Sin embargo, como veremos en los capítulos siguientes, ellos participan de distintos procesos sociales y establecen estrategias para poder solventar sus carencias.

CAPÍTULO III

La estrategia metodológica del estudio

Después de exponer en los capítulos antecedentes los elementos teóricos en los que me sustento y de presentar el contexto del problema de investigación, en este capítulo indicaré los métodos y técnicas utilizados en la producción de los datos que más adelante se analizan. Hablo de *producción de datos*, pues el investigador al salir al campo más que recolectar datos, se involucra en una operación activa por parte del sujeto investigador, que modifica lo que observa, que elige de la realidad lo que le interesa, escogiendo ciertos rasgos o dimensiones de dicha realidad como relevantes, según concepciones teóricas y preguntas de investigación planteadas, aislándolos y rescatándolos como *hechos* (Beltrán, 2000). Así, he tenido que elegir conceptos, preguntas, métodos, personas a entrevistar, tiempos, respuestas, hechos, categorías, etcétera.

Para responder a las preguntas de cómo participan las personas analfabetas en una sociedad predominantemente alfabetizada con respecto a las prácticas letradas cotidianas y de qué recursos se valen, consideré conveniente seguir una metodología cualitativa, que diera cuenta de las vivencias, ideas, prácticas y significados de las personas analfabetas con respecto al lenguaje escrito. Precisamente, las investigaciones sobre la participación de los sujetos en prácticas letradas como prácticas socialmente construidas han privilegiado las metodologías cualitativas: etnometodología y análisis conversacional, trabajos relacionados con sociolingüística interaccional, etnografía del habla, lingüística cognitiva y etnografía, entre otras (Gee, 2000). Esta última ha sido la más utilizada, dado que lo que se busca conocer son las prácticas letradas, que son sociales, vinculadas con los contextos, entendidos como *dominios de vida*, y sus significaciones (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). Inicialmente, en el proyecto planteé hacer un estudio etnográfico; sin embargo, al hacer un balance del tiempo y de los recursos disponibles para realizar el trabajo de campo, consideré que no sería posible realizarlo de la manera en la que por tradición se hace. No obstante, mantengo la perspectiva etnográfica, en esa vocación hacia el otro, intensificando la mirada sobre él para conocer las coincidencias y las diferencias, y así enriquecer la percepción de la realidad (Galindo, 1998).

Elegí como metodología el estudio de casos instrumental, para lo que pedí a siete personas identificadas como analfabetas que me hablaran de sus vidas y de lo que hacen cuando han tenido que enfrentarse a situaciones donde tienen que leer o escribir. Seleccioné a estas personas de acuerdo con características previamente definidas, de tal manera que representaran casos contrastantes. En la localización, selección y el abordaje de los casos se presentaron problemas y particularidades sobre los que reflexiono y comento la forma en que los enfrenté en su momento. Para terminar, hago referencia al método utilizado en el análisis de los datos.

Para el trabajo en el campo

Como metodología para la obtención de información empírica elegí el *estudio de casos*, en particular el denominado por Stake (2007) como *instrumental*, porque me permite conocer y comprender, a través de casos particulares, un problema más amplio que afecta también a otros, como lo es el analfabetismo. El estudio de casos implica una combinación de métodos: observación, entrevistas, rastreos y estudio de documentos, con las que abordo a personas identificadas como analfabetas, con el objetivo primordial de comprender en profundidad cada uno de los casos en sus características y en sus contextos, para luego compararlos y encontrar similitudes y diferencias entre ellos (Beltrán, 2000; Pérez Serrano, 2004; Stake, 2007; Vázquez y Angulo, 2003).

La base de este estudio de casos es la entrevista, con apoyo de observaciones de campo. En una primera etapa utilicé la entrevista biográfica temática, centrada en la relación del sujeto con la lectura y la escritura, para conocer la versión de la persona sobre sus vivencias con respecto a las situaciones letradas pasadas y su condición de analfabetismo, además de poder acceder a deseos, expectativas e impresiones. En una segunda etapa realicé entrevistas más directivas, basadas en la información biográfica respecto a los *eventos letrados* –actividades sociales en las que hay uno o varios textos como elementos centrales (Barton y Hamilton, 2004; Heath, 1998; Street, 2004)– y los *portadores de texto* –objetos que tienen algo escrito– que ha enfrentado el sujeto en su vida cotidiana. Para las entrevistas, me he apoyado en la grabación de audio.¹

La observación de campo ha consistido, por un lado, en prestar atención a las condiciones en que se produce el discurso de la entrevista, como el espacio extralingüístico cuya relación con el discurso no es adjetiva sino que es una de las dimensiones propiamente constitutivas del hecho discursivo (Carbó, 1995). Por otra parte, también les solicité a los entrevistados acompañarlos como observadora en situaciones que les son cotidianas, y en las cuales, según la información proporcionada en las entrevistas,

¹ La mayor parte de las sesiones de entrevista están grabadas, excepto en un par de sesiones, en las que la grabadora falló, y en otra en la que el entrevistado no quiso ser grabado.

enfrentan prácticas letradas, lo que permitiría ver de primera mano la actividad del sujeto en contexto, los contextos mismos, y así completar la información descrita en las entrevistas, no con un afán fiscalizador, sino para identificar elementos, prácticas, recursos que el entrevistado no incluyó, ya sea porque olvidó, no le dio importancia o alguna otra causa; “no podemos contentarnos con restituir las palabras de los entrevistados, hay que reeditarlas en el contexto sociocultural del grupo de referencia” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 125). En este aspecto se presentaron algunos inconvenientes, que comento más adelante.

Otro elemento que recabé en el trabajo de campo fueron fotografías de los portadores de texto con los que cotidianamente conviven y/o los que han tenido que enfrentar o aprender a manejar, además de que en el trabajo de campo funcionaron en la entrevista como referentes mnemónicos, que permiten recuperar los recuerdos y saberes de los informantes (Guber, 2005; Sobral, 2004; Vázquez y Angulo, 2003), respecto del uso de los portadores y los eventos letrados de los que han formado parte.

Cuento, por tanto, con tres diferentes *corpus* de datos: las entrevistas, las notas de observación y los documentos. Para el análisis, las entrevistas se transformaron de documentos auditivos en documentos escritos, en los cuales he tratado de mantener en lo posible el lenguaje y algunos elementos no verbales como se dieron en la sesión de entrevista.²

Selección de casos. Tratando de asegurar la integración de casos de tipos contrastantes, con diversidad de características personales, así como también diversidad en los contextos que participan, con el fin de incrementar de cierta forma la representatividad y la validez interna de un estudio cualitativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Vázquez y Angulo, 2003; Weiss, 1995), consideré tres características sociodemográficas en la elección de los casos, fundadas en datos cuantitativos de la población analfabeta proporcionados por censos o conteos poblacionales (Carranza, 2005; INEGI, 2000, 2005), así como elementos teóricos:

- *Edad*, ya que está relacionada con experiencias de vida, relaciones de poder, obligaciones familiares, laborales o de otro tipo y acercamiento a diversas tecnologías de comunicación. Así también, como vimos en el capítulo anterior, en los documentos estadísticos, cuando se analizan los números de analfabetos y los índices de alfabetización por grupos de edad se encuentran diferencias notables a favor de los más jóvenes (véase cuadro 10). A menor edad, el número de analfabetos va disminuyendo sensiblemente debido a un proceso de ampliación de la cobertura escolar (Carranza, 2005). Para este trabajo tomo en cuenta tres grupos convencionales, partiendo de los 15 años, que es la edad que se toma en México, de acuerdo con la UNESCO,

² Para las transcripciones he contado con el apoyo de Victoria Luna y Grecia Chapa, bajo mi supervisión y revisión para cotejar con el audio.

para considerar el rezago educativo: de 15 a 29 años (jóvenes), de 30 a 59 (adultos) y de 60 años y más (adultos mayores). Los dos primeros grupos, además, son contemporáneos de condiciones sociales nacionales e internacionales, entre ellas políticas educativas que tuvieron relación con la expansión del sistema educativo.

Cuadro 10

Población analfabeta por rango de edad

Grupos de edad	Guadalajara			Tlajomulco			Tlaquepaque			Tonalá			Zapopan		
	Total	No sabe leer y escribir	%	Total	No sabe leer y escribir	%	Total	No sabe leer y escribir	%	Total	No sabe leer y escribir	%	Total	No sabe leer y escribir	%
De 15 a 29	431,579	2,908	0.7	54,968	1,030	1.9	153,423	2,455	1.6	111,215	1,931	1.7	316,417	3,489	1.1
De 30 a 59	539,485	9,721	1.8	60,975	2,634	4.3	177,137	6,493	3.7	126,995	5,004	3.9	381,413	9,381	2.5
De 60 y más	157,726	16,284	10.3	9,790	2,456	25.1	30,160	6,753	22.4	17,605	4,501	25.6	71,393	10,297	14.4

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI, *Conteo de población y vivienda 2005*.

Al segundo grupo le tocó la inclusión de la educación como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que suscribieron las naciones en 1948, con el propósito de contribuir a hacer sociedades más justas. Desde entonces se ha tenido la idea de que la legitimidad de la democracia descansa sobre la igualdad de oportunidades para todas las personas, para lo que la educación contribuye al desarrollo de las capacidades del individuo y a la transformación de la sociedad. En México, la igualdad de oportunidades educativas fue señalada por los gobiernos posrevolucionarios como un objetivo político asociado a la legitimidad de la democracia. Así, durante la época de crecimiento económico basado en la sustitución de importaciones, se fomentó la educación para conseguir mano de obra calificada para el desarrollo de la industria incipiente, lo que se tradujo en varios proyectos para alentar la expansión educativa, principalmente desde la década de los cincuenta –el “Plan de once años”– y hasta finales de los años setenta (Méndez Méndez, 2009). Por otra parte, a los más jóvenes les correspondió una etapa en que las instituciones educativas consideraban haber alcanzado la universalización de la educación, así como políticas internacionales, tales como las planteadas en la conferencia mundial “Educación para todos” (Jomtien, Tailandia,

1990), en la que se establecieron compromisos internacionales para garantizar el derecho universal a la educación; esto permitió que México recibiera financiamiento de organismos internacionales “para implementar programas compensatorios como parte de una política educativa de equidad orientada principalmente a las comunidades rurales, indígenas y urbano-marginales, con la intención de abatir el rezago educativo que se deriva de la reprobación y deserción escolar” (Méndez Méndez, 2009). Pero también les tocó a estas generaciones las crisis económicas de los ochenta y los noventa, aunadas a tendencias económicas neoliberales, lo que trajo consigo nuevas prioridades en la educación, privilegiando como objetivos la competitividad y la eficiencia del sistema educativo, y la equidad como objetivo de política educativa pasó a ocupar un lugar secundario. Se establecieron como principales estrategias educativas las de vincular el sistema educativo con el sector productivo, con lo que la evaluación de resultados, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la modernización se convirtieron en los sustantivos de la política educativa mexicana (Méndez Méndez, 2009).

- *Género* (hombre/mujer), porque tiene que ver con relaciones de poder, la organización familiar y lo que se considera lo femenino y lo masculino en determinados contextos. Casi los dos tercios de los analfabetos del mundo son mujeres. En los países en desarrollo, una mujer de cada dos por término medio no sabe leer (UNESCO, 2005: 32). Entre los analfabetos siempre han existido más mujeres que hombres, para todos los grupos de edad, como ya se vio en el capítulo anterior, y la ZMG no es la excepción (véase cuadro 11). Se han manejado varias razones para ello, de índole cultural e histórica, que se revisaron en el capítulo anterior.

Cuadro 11

Población analfabeta por sexo

Población de 15 años y más					
Municipio	Población analfabeta	Población masculina analfabeta	%	Población femenina analfabeta	%
Guadalajara	28,913	10,860	37.6	18,053	62.4
Zapopan	23,167	9,793	42.3	13,374	57.7
Tlajomulco	6,120	2,890	47.2	3,230	52.8
Tlaquepaque	15,701	6,556	41.7	9,145	58.2
Tonalá	11,436	5,262	46.0	6,174	53.9
Jalisco	248,514	110,901	44.6	137,612	55.4

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de INEGI, *Censo de población y vivienda 2005*.

- *Ocupación*, que es un elemento importante a incluir en los estudios sobre niveles de alfabetización o competencias lectoras, pues es un campo que se vincula con la lectoescritura de diversas maneras (Infante, 2000; Peredo, 2002). Por una parte, dada la

condición de pobreza en que predominantemente viven los analfabetos, las familias se ven obligadas a tomar como estrategia de sobrevivencia el inicio temprano en el trabajo, ya sea en los quehaceres familiares o fuera de casa, lo que muchas veces es causa de la renuncia a la escuela y, en ocasiones, a toda forma de educación. Como consecuencia, se emplean en trabajos que no requieren cualificación, además de que pueden tener más de un empleo, lo que ocupa la mayor parte de su tiempo. Por otra parte, algunas ocupaciones tienen mayor relación con la letra escrita que otras; por ejemplo, el comercio y los empleos en oficinas y hospitales implican, por lo general, más portadores de texto que el servicio doméstico,³ por lo que consideré importante entrevistar a personas dedicadas a diferentes ocupaciones, tomando en cuenta la vinculación del empleo con la escritura. Las personas a las que encontré trabajaban en el mercado informal, ya fuera como empleados o trabajando por su cuenta,⁴ pero con la coincidencia de tener una baja remuneración y generalmente variable. En los datos del Censo de población y vivienda (INEGI, 2000) se destaca que en los municipios de la ZMG (véase cuadro 12), las personas que señalan que no saben leer ni escribir se ocupan principalmente como obreros y artesanos, trabajadores agropecuarios, empleados domésticos, ayudantes, peones y similares y en el comercio.

Cuadro 12

Población analfabeta según ocupación

Ocupación (18 grupos)	Población de 12 años y más					
	Jalisco	Guadalajara	Tlaquepaque	Tonalá	Zapopan	Tlajomulco
Total	93,138	10,647	6,108	4,706	9,217	2,173
Profesionistas*	7	1			2	
Técnicos*	201	25	17	15	9	3
Trabajadores de la educación	30	4	4		3	1
Trabajadores de arte	198	23	15	13	21	5

* Respecto a estos datos, del INEGI me hicieron la siguiente aclaración: "La gama de datos que puede consultarse mediante esta herramienta [la Consulta Multidimensional de Datos] es muy amplia, por tanto, existe la posibilidad de obtener cruces con información inconsistente, lo cual es explicable por la naturaleza de un censo, que en todas sus etapas presenta la posibilidad de introducir errores no controlables totalmente por el sistema de validación. ...El reto de los proyectos censales es controlar el monto del error y garantizar que éste se mantiene en los niveles más bajos posibles. En este caso se trata de un error de 0.02 por ciento y de 0.33 por ciento de profesionistas y técnicos respectivamente" (comunicación personal por correo electrónico, 13 de julio de 2009).

³ Como ejemplos, pueden verse las obras de Kalman (en particular, 2005) y Aravedo (2007).

⁴ En el transcurso del trabajo de campo, uno de los entrevistados, Antonio, que trabajaba por cuenta propia como albañil dejó de conseguir trabajos, por lo que se mantuvo desempleado.

Ocupación (18 grupos)	Jalisco	Guadalajara	Tlaquepaque	Tonalá	Zapopan	Tlajomulco
Funcionarios y directivos	27	4		1	4	
Trabajadores agropecuarios	30,266	125	296	252	516	477
Inspectores y supervisores industria	137	29	19	8	20	3
Artesanos y obreros	20,008	2,564	1,646	1,862	2,476	623
Operadores de maquinaria fija	2,215	380	325	132	294	111
Ayudantes, peones y similares	5,220	506	449	329	649	173
Operadores de transporte	1,698	183	125	86	157	40
Jefes y supervisores administrativos	63	6	8	3	10	
Oficinistas	247	63	23	23	32	5
Comerciantes y dependientes	7,813	1,915	874	545	906	153
Trabajadores ambulantes	4,294	1,057	441	304	535	49
Trabajadores en servicios personales	7,511	1,545	784	534	1,109	187
Trabajadores domésticos	9,143	1,687	714	390	2,025	210
Trabajadores en protección y vigilancia	2,167	272	177	115	299	73
No especificado	1,893	258	191	94	150	60

Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Presentación de los casos

Realicé el trabajo de campo en la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) porque muchas de las descripciones que se encuentran de los analfabetos suelen caracterizar a los de la población rural, y se conoce muy poco de este fenómeno en las ciudades donde los elementos letrados son más frecuentes, además de que se considera que en las zonas urbanas es más fácil y rápido alfabetizar que en las zonas rurales, por la lejanía y la marginación geográfica (Carranza, 2005: 9). Además, la elección de esta zona metropolitana fue por conveniencia, por la cercanía, dado el poco tiempo con que se cuenta actualmente para hacer la tesis de doctorado.

El trabajo lo inicié en octubre de 2008 y hasta mayo de 2010 entrevisté a 14 personas, de las cuales elegí siete, según los criterios de edad, género y ocupación, antes mencionados, para completar los procesos de entrevista. Cada caso lo identifiqué por el nombre de pila o el apodo con el que se han presentado conmigo (véase cuadro 13). Las personas seleccionadas viven en los municipios de Tlaquepaque (2), Zapopan (3) y Tlajomulco (2) (véase mapa 1). Los caracterizo brevemente a continuación, conforme la secuencia en que los fui encontrando.

Cuadro 13

Casos seleccionados

Entrevistado	Género	Edad	Ocupación	Lugar de residencia
A. Carmen	Femenino	43	Trabajadora doméstica	Mesa de los Ocotes
			Trabajadora en servicios personales	Zapopan
B. Antonio	Masculino	55	Obrero	Mesa de los Ocotes
				Zapopan
C. Silvia	Femenino	55	Trabajadora doméstica	Constitución
				Zapopan
D. Chuy	Masculino	16	Trabajador agropecuario	Sta. Cruz de las Flores
				Tlajomulco
E. Rubén	Masculino	76	Trabajador agropecuario	Sta. Cruz de las Flores
				Tlajomulco
F. Delia	Femenino	70	Trabajadora ambulante	Polanquito
				Tlaquepaque
G. Félix	Femenino	57	Comerciante	Polanquito
				Tlaquepaque

Carmen es una mujer de 44 años de edad, de origen rural, que vive en una colonia periférica de asentamientos irregulares al norte de la ZMG, que tiene calles de tierra y no cuenta con los servicios de agua, drenaje ni electricidad. Realiza trabajos de tipo doméstico (aseo, planchado de ropa, cuidados a una anciana) en diversos lugares de la ciudad y es ayudante en un negocio de preparación de alimentos para eventos sociales, y para ello requiere trasladarse a diferentes puntos de la ZMG en transporte público. Trabaja de lunes a domingo, y en ocasiones, desde la mañana hasta la noche. Vive con su esposo, que también es analfabeto, dos de sus tres hijos y dos sobrinos que ella ha criado. Ambos padres se interesaron en que sus hijos fueran a la escuela y terminaran la secundaria. Las dos más chicas continúan en la escuela, una en la secundaria y otra inició la preparatoria. De niña, Carmen fue a la primaria por poco tiempo, pues la sacaron para que atendiera a su abuela enferma y las labores del hogar. Manifiesta no tener necesidad de saber leer o escribir, pues siempre hay alguien que la ayuda. Al momento de concluir las entrevistas, ella era el sostén de su familia, pues los otros que suelen aportar económicamente estaban desempleados.

Antonio es esposo de Carmen. Tiene 52 años. Pasó su infancia entre diferentes pueblos del norte y el centro del país, a donde los trasladaba su padre en busca de trabajo, quien permanecía poco tiempo con la familia, se “desaparecía” y reaparecía para trasladarlos a otro lugar. Él y sus hermanos tuvieron que trabajar desde chicos en diversas labores del campo. No asistió a la escuela. Alrededor de los 12 años llegó a la ZMG, con

lo que se inició en empleos de otra índole, tales como el procesamiento de la cantera, y posteriormente en la albañilería, en lo que se mantuvo hasta la fecha, aunque al concluir las entrevistas llevaba varios meses desempleado, lo que achaca a su edad y a la diabetes que padece. Esta enfermedad lo ha llevado a estar bajo supervisión médica constante, con medicamentos y dieta diaria. Se considera inteligente, pues él ha aprendido principalmente de forma autodidacta los oficios a los que se ha dedicado, y que le han permitido sacar adelante a su familia, es por eso que le extraña no haber podido aprender a leer y escribir cuando estuvo en un grupo de alfabetización; sin embargo, considera que no lo necesita, pues él se desempeña en “trabajos duros” y siempre hay alguien a quien puede pedir ayuda. Él construyó la casa donde actualmente viven y ha participado en las labores comunitarias de construcción de varias de las obras públicas que los gobiernos han realizado en su colonia o en las cercanas, como el centro de salud al que acude.

Silvia tiene 55 años, también es originaria de una zona rural, donde pasó su infancia al cuidado de sus abuelos maternos, con quienes la dejaron sus padres, mientras ellos emigraron a esta ciudad. Su abuela la mandaba a la escuela, pero ella prefería no ir, pues no le daban los útiles necesarios, contrario a lo que hacían con su hermano. Eso la molestaba, tanto porque marcaba diferencias entre ellos, como por la recomendación de su abuela de que pidiera las cosas prestadas a sus compañeras, por lo que prefería irse a trabajar para poder llevarse “un taco a la boca”. Así fue como desde muy chica se inició en el trabajo doméstico, en el que continuó cuando se volvió a reunir con sus padres en Guadalajara, después de la muerte de su abuela, alrededor de los 12 años. Sus padres no la enviaron a la escuela, al igual que al resto de sus hermanos, sino que la metieron de empleada doméstica. Se casó muy joven y tuvo cuatro hijos. Su esposo la abandonó, y después de un tiempo formó otra pareja, con la que vive actualmente. Desde su matrimonio y hasta la fecha se ha dedicado a su hogar, al trabajo doméstico en casas ajenas y ha tenido un par de negocios propios de comida (una cenadería y una lonchería, en diferentes momentos). Desde hace nueve años se desempeña como empleada doméstica de planta en una sola casa, seis días a la semana. Es la única de los entrevistados que tiene una entrada de dinero estable y la prestación de servicios médicos por su trabajo. Se traslada principalmente en transporte urbano. Asiste con frecuencia a un grupo de autoayuda. Para Silvia sí es importante saber leer y escribir para “ser alguien” y saber defenderse de las personas que tratan de aprovecharse de ella y humillarla, por eso ha intentado en varias ocasiones alfabetizarse, pero no lo ha logrado. Cuando necesita leer o escribir algo recurre a sus hijos o su compañero, lo que la hace sentirse dependiente e inútil, pero en cuestión de sus finanzas, ella maneja su paga y el gasto general de su casa, y hasta tiene una cuenta de ahorros en el banco.

Chuy es un joven de 16 años que se dedica a labores del campo, aún cuando vive en la ZMG. El poblado de Santa Cruz de las Flores, de donde es originario y donde habita,

tiene en su núcleo principal las características de un pueblo rural que remonta sus orígenes a asentamientos prehispánicos, pero ha sido absorbido por la mancha urbana, al quedar rodeado de fábricas y fraccionamientos urbanos. Todavía muchos de sus habitantes se dedican, como él, a labores agropecuarias. Hace algunos años sus padres se separaron, por lo que ha vivido intermitentemente con su mamá, con sus abuelos, con su papá, y hasta con un vecino. Cuando lo conocí y al finalizar las entrevistas vivía con su padre y trabajaba con él y con el mayor de sus medio hermanos en el campo en la crianza de abejas y en la siembra de temporal. Cuando niño, fue a la escuela, pero por problemas de conducta y de aprendizaje dejó de ir.⁵ Actualmente se encuentra en un grupo de educación básica del IEEA (Instituto Estatal de Educación para Adultos de Jalisco), que fue donde yo lo contacté. Se inició en el grupo a petición de su papá. A Chuy le gustaría aprender a leer y escribir para poder enviar cartas a su mamá y a su novia, pues con esta última ya tiene correspondencia, pero le sirve de intermediario un amigo. Quiere terminar la primaria y la secundaria para emplearse en alguna de las fábricas de los alrededores o poner su propio criadero de abejas. Lamentablemente, por sus problemas familiares y su trabajo, su asistencia al grupo se tornó muy irregular. Le gustan los juegos de video, la música, ver videos musicales por internet y ver revistas de animales.

Rubén, de 76 años, es papá de Chuy. Es un hombre de campo, es apicultor desde los 22 años. También tiene una parcela que trabaja en temporal. Antes de eso y desde niño se dedicaba al cuidado del ganado de su familia de origen. No fue a la escuela porque en el rancho donde vivía no había escuela, y cuando la hubo él ya estaba grande. Lo que hace para vivir lo ha aprendido por sí mismo. Cuando lo conocí, vivía con Chuy, uno de sus 16 hijos, el primero de su segunda unión. Entre ambos se ayudan en los quehaceres de la casa, en el trabajo, en el cuidado de la salud, pues Rubén es hipertenso. Cuando Chuy se ha ido a vivir a otro lado, él tiene que arreglárselas solo. Rubén es miembro de una asociación de apicultores que organizaron sus hijos mayores, a través de la cual reciben apoyo económico de la Sagarpa (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación) e información de especialistas para su trabajo. También es miembro de una organización campesina que se identifica como comunidad indígena para el reclamo de las tierras que siembra. Piensa que leer y escribir es importante, pero que él no lo pudo hacer porque tiene “la cabeza muy cerrada para esas cosas”, sin embargo le interesó que sus hijos sí fueran a la escuela, y todos lo hicieron terminando diferentes niveles, excepto Chuy. Rubén quiere que Chuy aprenda a leer y escribir, para evitar que sea objeto de fraudes, como él lo fue.

⁵ Esa es la versión de Chuy sobre su abandono escolar. Su papá dice que dejó de ir porque no le gustaba, y su asesora del IEEA me comentó que fue su papá quien lo sacó de la escuela para ponerlo a trabajar.

Delia y Félix son vecinas de la colonia Polanquito. Ambas son originarias de la colonia Morelos de la ciudad de Guadalajara. Son los únicos casos de estudio de origen urbano. *Delia* tiene 70 años. De niña no fue a la escuela porque su padre no se los permitió a ella ni a sus dos hermanas mayores, el resto de sus hermanos sí lo hicieron. Se casó a los 17 años y se convirtió en la jefa de su familia después de enviudar hace 12 años, aunque ya era el sostén de su casa cuando vivía su marido, pues él casi no trabajaba debido a su alcoholismo. Tuvo 12 hijos, cuatro de los cuales nacieron muertos. Dice haber sufrido mucho por eso y por los golpes que su marido le propinaba. Desde jovencita hasta poco tiempo después de haber llegado a vivir a Polanquito fue empleada doméstica, pero dejó de serlo para poder cuidar a sus hijos, por la inseguridad de la colonia, pues cuando llegaron allí eran asentamientos irregulares que carecían de servicios, y su casa era una construcción improvisada que no tenía puerta. Por ello se inició en la venta de ropa usada en la calle o en tianguis cerca de su casa, lo que hace hasta ahora para sostenerse. Actualmente la colonia está urbanizada, y cuenta con los servicios básicos. Con *Delia* vive una de sus hijas, con cuatro niños, con quien se divide los gastos del hogar. Considera que saber leer y escribir es necesario, pero ella se las ha arreglado para valerse por sí misma en lo que necesita: conocer las rutas de transporte público y manejar su dinero, para “pagar, dar cambios”, cobrar su mercancía.

Félix también es comerciante, pero ella vende dulces, fruta preparada y algunos artículos de abarrotes en la cochera de su casa, donde improvisó una tienda con un par de mesas y algunos estantes. Tiene 57 años, tuvo seis hijos y actualmente vive con su esposo, que es albañil, un hijo soltero y una hija con su familia. Anteriormente *Félix* trabajó como empleada doméstica y después, durante catorce años fue intendente en unas oficinas, lo que representaba mayor seguridad para ella por las prestaciones de que gozaba, pero debido a un problema de salud tuvo que dejar de trabajar, y para ayudarse con los gastos de la casa puso su “tiendita”. Los problemas de salud de ella y su esposo son una preocupación que manifiesta frecuentemente, además de las dificultades económicas. Cuando niña fue a la escuela de forma intermitente, pues su mamá la requería constantemente para que la ayudara en los quehaceres de la casa y el cuidado de sus hermanos más pequeños. Ha asistido a grupos de alfabetización, pero ha desistido pues considera que no aprende. Cuando necesita leer o escribir, recurre a sus hijos o a su esposo. Para el manejo del dinero en su negocio, trata de hacerlo por sí misma, pero se muestra insegura, además de que presenta problemas de la vista, por lo que frecuentemente pide ayuda a sus hijos, nietos, e incluso a los propios clientes o proveedores.

Las realidades enfrentadas

Para hacer la localización y selección de los casos y recabar la información, los textos metodológicos ofrecen muchas e importantes recomendaciones a tomar en cuenta para

asegurar la *plausibilidad* y *credibilidad* del estudio, como la de escoger casos “fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (Stake, 2007: 17); o el de incrementar la *representatividad* y la *validez interna* mediante la revisión de estudios cuantitativos existentes, para elegir las características más “representativas”, así como buscar los “casos negativos y de clarificación de los puntos oscuros y silenciosos... intentando diversificar lo más posible los casos observados hasta ver que ciertos hechos y elementos aparecen con regularidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 138); o la de llegar a un punto de *saturación*, haciendo tantas entrevistas y observaciones hasta que se haya cubierto *todo* lo que se quería obtener (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Strauss y Corbin, 2002). Sin embargo, al salir al campo me encontré con que las cosas son un poco más difíciles de lo que parecen en los textos. A continuación refiero algunas de las dificultades del trabajo de campo y las formas en que les hice frente.

La localización misma de las personas analfabetas presentó dificultades, pues como ya se ha mostrado en los datos estadísticos, en la ZMG son una minoría, además de que no se trata de una población cautiva en alguna organización o un lugar específicos, ni son fácilmente identificables. Los grupos de educación básica del IEEA Jalisco, que serían una posibilidad de esto, reportan pocos usuarios en el nivel inicial (alfabetización), además de que, en el caso del grupo de Santa Cruz de las Flores, donde encontré a *Chuy*, los usuarios eran varones y sus edades estaban entre los 15 y los 29 años, que es el grupo étnico más minoritario, por lo tanto, más difícil de localizar, pero presentaban problemas más o menos severos de aprendizaje, lo que consideré que agregaría un elemento de distorsión o mayor complejidad al estudio, por lo que no los incluí como sujetos. Mujeres analfabetas en ese rango de edad no me fue posible localizar.

La misma concepción de analfabeta, como ya se comentó en el primer capítulo, por ser variable y cargada de juicios sociales dificulta usarla para la búsqueda y entender lo que significa para el otro, incluso traduciéndola como “persona que no sabe leer ni escribir”,⁶ pues cada quien tenemos expectativas diferentes de lo que esto significa y de lo que las personas con ese desconocimiento pueden hacer o no. Sucedió en un par de ocasiones que entrevisté a personas, una por referencia de una conocida y otra por identificación mía, que por ciertos indicios supusimos que eran analfabetas, pero en las entrevistas ambas me aclararon que sí sabían leer y escribir,⁷ por lo que no eran sujetos para este estudio.

⁶ Esta fue la forma que utilicé con las personas entrevistadas, para evitar el uso de la palabra “analfabeto/a”, precisamente por el uso peyorativo que suele dársele.

⁷ Según la clasificación de la UNESCO, estas dos personas se identificarían como analfabetas funcionales, pues su conocimiento de la codificación y decodificación de la letra escrita era, a mi entender, rudimentario. Sin embargo, era suficiente para que se valieran de él para entender y comunicarse.

La localización de la mitad de los casos la hice a través de mis redes sociales, y la otra mitad se dio como *bola de nieve*, pues al encontrar a uno, casi siempre mencionaban a otro, excepto en el caso de *Silvia*, quien no hizo referencia a otros analfabetos. Fue así como *Carmen* me contactó con su esposo, *Antonio*; *Chuy* con su papá, *Rubén*; y en los casos de *Delia* y *Félix*, ambas fueron referidas, junto con más mujeres vecinas, por la hija de la primera, y las escogí a ellas porque fueron las que se mostraron más dispuestas a recibirme y responder mis preguntas, además de que sus ocupaciones en el comercio diferían de los sujetos ya identificados y en proceso de entrevista, lo que suponía un punto de contraste por tener mayor contacto con la letra escrita.

Arfuch (2010) señala que trabajar con las metodologías biográficas implica que el sujeto entrevistado reafirme su posición de agencia, su autoría, desnude sus emociones y testimonie “haber vivido” o “haber visto”. Respecto a esto, yo no encontré mucha disposición a hablar de parte de la mayoría de las personas que entrevisté. Con excepción de *Antonio*, que fue un buen conversador, los demás respondían a la invitación de hablar de sus vidas o de ciertos temas con información muy concreta, sin detalles, por ello fue que conforme fui avanzando en el número de casos, lo que en un principio se presentaba como un temario, se fue haciendo de preguntas, y terminó siendo un cuestionario, abierto y flexible, según las características que iba identificando de cada caso. Posiblemente esto se haya debido a una combinación de tres elementos: a) el establecimiento de *rappport* no fue en un tiempo previo, sino que se dio sobre la marcha del proceso de entrevista, lo que tuvo como consecuencia la falta de confianza hacia mi persona, sobre todo cuando de mostrar documentos se trató; b) la falta de sentido para los entrevistados, del trabajo que yo realizaba, sus objetivos y su utilidad; y c) la implicación de recuerdos dolorosos de sus vivencias pasadas.

El establecimiento de *rappport*, que varios autores recomiendan que se establezca en un tiempo amplio, como una forma de nivelar o aminorar el desequilibrio de fuerzas y la “violencia simbólica” que implican la intromisión del investigador en la vida de los investigados (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Weiss, 1995), por el tiempo disponible en el programa de doctorado y lo que tardé en la localización de las personas, en esta investigación tuvo que ser muy breve, de unos minutos en la primera entrevista, en los que abarcaba mi presentación personal, presentación de mi proyecto, información sobre los objetivos y la confidencialidad. Intenté solventarlo haciendo las preguntas con el mayor tacto posible, así como insistir ante los entrevistados en la importancia de sus relatos y la confidencialidad que tendría con ellos, mostrando interés en sus respuestas y compartiendo mis vivencias y consideraciones respecto de lo que decían, como una forma de retribución ante su confianza. Hacia las últimas entrevistas, la mayor parte de las personas se mostraron más abiertas –aunque el recelo volvía cuando les pedía que mostraran sus documentos–, con excepción del caso de *Silvia* quien, contrariamente, en la primera entrevista se mostró abierta y con mucha disposición, pero cambió debido a un incidente con su pareja en la segunda sesión de entrevistas:

Cuando llegué, Silvia me dijo que no quería continuar con las entrevistas porque había tenido problemas con su esposo por ellas. Me ofrecí a hablar con él para explicarle el motivo de las entrevistas. Accedió y me llevó a su casa. Me presenté con su esposo y le expliqué que estaba haciendo entrevistas a personas que no saben leer ni escribir, para conocer sus formas de resolver problemas relativos a la lectoescritura. El esposo me dijo que su molestia fue porque Silvia no me había presentado con él la primera vez que fui a su casa; porque ella no tenía más referencias mías, y que su patrona me había dado los datos para ir a entrevistarla, por lo tanto, ella estaba dejando entrar a una extraña a su casa, y además le estaba dando información, y Silvia no le supo explicar para qué la quería yo. ...Cada explicación que yo daba [sobre la investigación y sus objetivos], motivaba una discusión entre Silvia y su compañero: ella diciendo que no sabía nada de eso, por lo que no podía explicárselo a él (siendo que yo hablé con ella de eso vía telefónica previo a la primera entrevista y en nuestra primera sesión), y su compañero insistiendo en que él se preocupaba por su seguridad, ya que precisamente, por no saber ella leer ni escribir podía fácilmente ser engañada: firmar o poner su huella en un documento sin saber de qué se trataba o dar información que pudiera usarse para perjudicarla a ella y a su familia. Silvia respondió un par de veces a esto que ella no era tan pendeja como él le había dicho [en la discusión que tuvieron previa a mi llegada], que cuando tiene que firmar algo él sabía que siempre recurría a él o a alguno de sus hijos para que la auxiliaran, y que la información que ella me estaba dando era sólo de ella, por lo que no podía perjudicar a su familia. Estas discusiones se repitieron tres o cuatro veces en el lapso de 30 minutos, aproximadamente (Nota de campo, Silvia 2, 24 de julio de 2009).

A partir de entonces *Silvia* se mostró renuente a concertar nuevas citas y a mostrarme sus documentos. Yo misma pospuse el tiempo para pedírselos, precisamente para evitar suspicacias de ella o su esposo. De hecho, con excepción de *Carmen* y *Chuy*, los demás mostraron desconfianza cuando les pedía que me mostraran los “papeles” que usaban o que tenían guardados: me preguntaban para qué los quería (aunque yo ya les hubiera explicado), o no me los mostraban diciendo que no sabían dónde estaban o, como *Félix*, que su esposo los tenía bajo llave.

El caso de *Chuy* merece mención aparte, pues él me habló en las primeras entrevistas –que tuvieron lugar en la sede del grupo de educación básica– de tener revistas, cuadernos, discos de música y un MP3, lo cual no se confirmó una vez que fui a su casa, lo que posiblemente habla, ya sea, de lo que él desea tener y/o de lo que pensó que yo quería que me respondiera.

En cuanto a la falta de sentido de mi trabajo para los entrevistados, lo atribuyo a tres posibles causas. Una es el desconocimiento de estas personas respecto de este tipo de actividades académicas y aunque expliqué en el primer encuentro con cada uno de ellos las intenciones y los objetivos de mi trabajo, ellos volvían a preguntar en varias ocasio-

nes para qué me serviría la información que les pedía, y aún cuando volvía a decirles, no parecían quedar conformes, por lo que creo que otro aspecto que dificultó que los entrevistados le encontraran sentido a la investigación eran los términos utilizados por mí. Fue hasta que escuché la explicación que dio la persona que me puso en contacto con las mujeres de Polanquito (*Mely*), que me di cuenta que posiblemente al hablarles de “documentos”, “enfrentarse con lo escrito” o “investigación” no estaba utilizando un lenguaje comprensible para ellos:

Llegamos a una casa. Inmediatamente salió una mujer joven, que saludó sonriente a Mely. Ella me presentó como “la persona que te había platicado”, la mujer asintió y nos invitó a pasar a la casa. ...Inés, que es el nombre de la mujer, nos pasa hasta la cocina, donde se encuentra una anciana. Inés la llama “mamá” y le dice que yo quiero hacerle unas preguntas y Mely se adelanta hacia la anciana, la saluda y le explica que yo estoy haciendo un estudio en la universidad sobre personas que no saben leer ni escribir: “Para saber cómo le hace usted, y luego va a entrevistar a otras que tampoco saben para saber si le hacen igual o no” (Nota de campo, Polanquito 1, 06 de marzo de 2010).

A partir de entonces, tomé esta explicación como modelo para decírselos a los entrevistados, lo que pareció aclarar el significado de lo dicho. El otro aspecto es que ellos consideraban que no tenían nada que informarme que me pudiera interesar, por lo que sus respuestas eran breves, además de que al no saber leer ni escribir creían que no tenían nada que ver con lo escrito, similar a lo encontrado por Peredo (2002) respecto a que las personas que viven en una sociedad que posee escritura y cierto desarrollo tecnológico, se ven rodeadas diariamente de una serie de eventos letrados, pero no siempre reconocen esos momentos como acciones de lectura, pues la idea que se tiene de leer refiere a una actividad intelectual compleja relacionada con libros, revistas o periódicos, por lo que niegan leer, niegan ser lectores. Así, en el caso de la presente investigación, al identificarse los sujetos como personas que no saben leer ni escribir, cuando les preguntaba qué hacían cuando se presentaba una situación donde tenían que leer o escribir, generalmente la respuesta era: “Nada, pues no sé leer/escribir”, así como cuando les preguntaba sobre los “documentos” o “papeles” que usaban o tenían en su casa negaban usar o tener o me veían extrañados, como si no entendieran la pregunta; una vez que les daba ejemplos de qué tipo de situaciones o qué tipo de papeles podían ser, basándome en lo que yo suponía que eran los eventos letrados o los portadores a los que podían estar expuesto, o en la información que ellos mismos me habían dado en las entrevistas, se mostraban sorprendidos y, entonces, comenzaban a hablar y/o a mostrar los portadores de texto que les eran más comunes, aunque con sus reservas, como comentaré más adelante.

Respecto a la implicación de recuerdos dolorosos, Sobral señala que en las familias de escasos recursos no suelen hacer una “inversión específica en la reproducción de

una memoria familiar, como línea continuada en el tiempo, pues el pasado no es fundamento de lo que se quiere alcanzar en el presente. El pasado es trabajo, sacrificio y humillación...”, además de que no se cuentan con muchos referentes mnemónicos, como documentos escritos, fotografías, etcétera, sino que el recuerdo es casi exclusivamente oral, y por eso se va perdiendo (Sobral, 2004: 152). Efectivamente, la narración de los sujetos participantes en este estudio constantemente traía aparejado el dolor o el enojo por las carencias materiales, las pérdidas afectivas, las fatigas del trabajo de tiempo completo, los problemas de salud y la dificultad para atenderlos, los deseos frustrados y la incertidumbre del futuro.⁸ Según Sobral, esta es la causa de que las personas de escasos recursos no quieran recordar, ¿esta sería la explicación también a la resistencia que encontré para narraciones más amplias y detalladas y para hacer las citas? De esto no estoy segura, porque hubo momentos en que hablar de lo doloroso fue estimulante, como una forma de catarsis, y en otros, trataron de cambiar el tema o dejaron de hablar, como queriendo olvidar. En estos casos, cuando consideré que el pasaje contado era importante para mi trabajo insistí, y casi siempre logré que avanzaran al respecto. Una excepción notable fue cuando *Félix*, que al recordar su infancia y su relación con su madre se mostró llorosa, se negó a continuar hablando del tema. Como señala Enríquez (2009), en las historias se plasman las emociones que acompañan al recuerdo, y éstas no son accesorias del mismo, sino que forman parte de él y definen las pautas de las interacciones sociales, por ello deben ser consideradas en el análisis.

Por último, en este apartado quiero explicar los inconvenientes para llegar al punto de saturación, que va en relación a lo comentado anteriormente. Al tener dificultades para que me mostraran sus documentos o para que me permitieran acompañarlos en ciertos contextos en los que consideré que podría observar su participación en eventos letrados, traté de crear un compromiso, de interés y agradecimiento de mi parte, y de la suya de tiempo, de permitirme acompañarlos y darme información. Primero, busqué y les llevé información sobre cuestiones de su interés que se fueron manifestando en las entrevistas, como sugerencias dietéticas para diabéticos en el caso de *Antonio*, los datos para solicitar apoyo económico para personas de la tercera edad para *Delia*, o el contacto con el servicio jurídico de la Universidad de Guadalajara para un trámite de *Félix*—en estos dos casos incluso me ofrecí a acompañarlas para ayudarlas con los trámites, pensando también que serían oportunidades de observar prácticas letradas—; sin embargo, esto no sirvió de mucho, pues seguía teniendo problemas para concertar las citas siguientes; con excepción de *Antonio*, me decían que no tenían tiempo, por sus

⁸ *Chuy* fue la excepción respecto de esto último; a pesar de las inestabilidades con su familia, él se muestra seguro respecto a sus planes de estudiar e independizarse. Para los demás, las preocupaciones por la incertidumbre—o la certeza de las dificultades— en el futuro cercano y lejano, abarcan lo económico, lo familiar y la salud, principalmente.

cargas de trabajo o sus compromisos familiares, o bien, acordábamos una fecha y cuando yo llegaba no los encontraba o me decían que no me podían atender. Esto ocasionó que el tiempo del trabajo de campo, y de cada caso particular, se prolongara más de lo que inicialmente había contemplado. Entonces, hice para cada caso una programación, señalando los aspectos que me interesaba abarcar, en cuanto a información y situaciones de observación, y el número de sesiones en que podría hacerse. Le presenté a cada uno la programación correspondiente, haciendo hincapié en la importancia que tendría para el estudio, mi interés personal y reconociendo las atenciones que hasta el momento habían tenido al recibirme en sus casas y dedicarme su tiempo, y les propuse que una vez concluidas y realizadas las sesiones, les daría una gratificación monetaria (\$700.00),⁹ lo que la mayoría rechazó en un primer momento, señalándome que era algo que hacían de buena voluntad, pero finalmente lo aceptaron. Esto facilitó mi trabajo en cuanto a la concertación de las sesiones de observación en algunos casos, aunque lo que me permitieron observar fue algo que prepararon, como una especie de muestra de lo que en las entrevistas previas me habían comentado que hacían, y me preguntaban frecuentemente si eso era lo que yo quería ver, o qué debían hacer; yo les aclaraba que me interesaba ver qué era lo que hacían normalmente. La observación, pues, tuvo esas limitaciones, que también se están considerando en el análisis. El cierre de los casos, por tanto, lo hice cuando vi que ya no podría obtener más información de cada persona, más que por haber conseguido *todo* lo que quería obtener.

Análisis de los datos

De los tres *corpus* que examino, dos son narrativos –las entrevistas y las notas de campo– los cuales analizo como *discursos*, y el tercero –las fotografías de portadores de texto– las considero como objetos que me brindan información relacionada con la tecnología al alcance de los entrevistados, como propietarios-usuarios (Letourneau, 2007).

De los portadores de texto identifico el tipo de texto que contienen, sus usos y las funciones de la lengua escrita que cumplen, su forma de producción, su procedencia y el modo en que fue adquirido. Las funciones de la escritura que consideré fueron tres (Peredo, 2002):

- a) *función mnésica*, cuando la escritura se utiliza para el almacenaje o la preservación de la información;

⁹ Excepto en el caso de *Silvia*, ya que lo consideré riesgoso, pues ella, durante las entrevistas, hizo mucho incapié en su orgullo por valerse por sí misma en lo monetario y su desprecio o sensibilidad a la intervención de otras personas a ese respecto.

- b) *función comunicativa*, cuando la escritura tiene como fin transmitir e intercambiar ideas, sentimientos, sensaciones; incluyo también en ésta la difusión y especialización del conocimiento científico y la función estético-literaria;
- b) *función metacognitiva*, cuando la escritura se emplea para analizar la misma escritura (estructura, origen, ortografía, etcétera).

En el análisis de estos documentos incluyo el tipo de texto, para conocer la complejidad de los textos a los que tienen acceso los entrevistados. Tomo este concepto de la tipología de textos según su estructura lingüística, de Peredo y Leal Carretero (cuadro 14), que en un primer nivel de clasificación identifican textos como *paratácticos* (elementos que no tienen una sintaxis) y *sintácticos* (sus elementos tienen una sintaxis, una coordinación) (Peredo, 2002).

Cuadro 14

Tipología de textos según su estructura lingüística

Paratácticos	<i>Unidimensionales</i>	
Sus elementos no tienen sintaxis	Tienen una sola dimensión, un solo tipo de datos, p.ej. una lista de sustantivos, el menú de la computadora.	
	<i>Bidimensionales</i>	
	Tienen al menos dos dimensiones de datos, p.ej. el directorio, recibos de cobro de servicios.	
Sintácticos	<i>Dialógicos</i>	<i>Rígidos</i>
Sus elementos están ordenados sintácticamente	En su estructura intervienen cuando menos dos hablantes que alternan turnos de habla.	p. ej. Un cuestionario estructurado. <i>teatral.</i>
	<i>Monológicos</i>	<i>Narrativos</i>
	Sólo tienen un hablante.	Uso frecuente de conjunciones temporales (luego, después).
	<i>Expositivos</i>	<i>Argumentativos</i>
	El manejo del verbo está fuera de tiempo.	Mayor uso de conjunciones lógicas (por tanto, entonces), de sustantivos abstractos.

Descriptivos

Se refiere a objetos o situaciones particulares, con mayor uso de adjetivos.

Prescriptivos

Son indicaciones. Oraciones en modo imperativo, p.ej. manuales, recetas, reglamentos, folletos sobre trámites.

Fuente: Elaboración propia con base en las definiciones en Peredo, 2002.

En cuanto a los dos primeros *corpus*, al utilizar la noción de “discurso” –un término polisémico, pues es empleado por diversas perspectivas y disciplinas (Aziz, 1982; Farías y Montero, 2005)– se implica la relación entre el lenguaje y los fenómenos sociales. El punto de partida del modelo que retomo es la concepción de lenguaje como una dimensión necesaria y constitutiva de la realidad, de las relaciones sociales y de los espacios en los que se desenvuelve la vida social, de tal forma que el lenguaje y lo social se determinan recíprocamente. En toda manifestación discursiva hay una doble dimensión que comprende la coyuntura social y el conjunto dado de reglas que definen esa práctica discursiva específica (Carbó, 1995). De la coyuntura social están las fuerzas, tensiones y significaciones de las dimensiones histórica, cultural y económica y las relaciones de poder, que definen las condiciones en las que se produce el hecho discursivo en cuestión, dándole una coloración *sociológica e histórica* (Bajtín, 1998; Carbó, 1995; Parker, citado por Farías y Montero, 2005). Con respecto a las reglas que presiden y definen la manifestación discursiva como específica y diferente de otras, me refiero a aspectos verbales, como las estructuras constitutivas, así como a las condiciones de uso del lenguaje, como los aspectos no verbales y la situación de la enunciación: *el espacio y el tiempo* en el que ocurre, *el objeto o tema* sobre el que trata y *la actitud* de los participantes frente a lo que ocurre (Bajtín, 1998; Carbó, 1995).

Un punto que es fundamental en el análisis, tanto en las entrevistas como en las notas de observación, lo constituyen los eventos letrados, identificando en cada uno la situación de interacción de los sujetos y sus objetivos, el referente u objeto de la interacción, el material escrito implicado –sus géneros textuales y sus soportes– y las interacciones verbales que se dan en torno o a partir de los textos. El papel de la oralidad, sobre todo en el caso de las personas analfabetas, es un elemento importante, y más en cuanto a sus estrategias de participación en estos eventos. Para comprender los significados de esos eventos, elevándolos a la categoría de prácticas letradas, los identifico en el contexto sociohistórico de las prácticas culturales y de las instituciones que los producen, así como las relaciones de poder que en ellos se manifiestan. Los usos de los textos, los procesos interpretativos que se constituyen en torno de éstos, ya sea en la lectura o en la

escritura, no están circunstanciados sólo por la situación particular en que tienen lugar o por los objetivos inmediatos de los interlocutores, sino que se insertan en un plano mayor, en el contexto sociohistórico del discurso o de sus condiciones de producción (Marinho, 2009).

En el caso de las entrevistas, previamente al análisis, fue necesario realizar una labor de lectoescritura ardua e interesante, que implica tres *formas de discurso*: en la primera se trata del habla o lenguaje cotidiano que se da en el momento de la entrevista, lo que involucra una escucha atenta y una escritura apresurada; la segunda es la transcripción de las entrevistas para el análisis, en las que hube de arreglármelas para que, mediante signos gráficos se manifestara de la manera más “literal” posible lo dicho a través del sonido, con tonalidades, expresiones y hasta con gestos, lo que garantiza la validez y la confiabilidad; y la tercera forma de discurso la constituye el texto que aquí se presenta, que incluye las interpretaciones y las conclusiones derivadas del análisis, así como extractos de los documentos de campo editados para una mejor comprensión del lector.

La lectura es una “herramienta del pensar humano”, como señala Carbó (1995). Se leyeron las transcripciones, la teoría y las propias interpretaciones una y otra vez para encontrar el significado y el sentido, tanto hacia el interior de la investigación como hacia lo más amplio, la ciencia y lo social. Y la escritura. Escribir sobre esto, para uno mismo y para que otros también lean. Considero necesario aclarar la forma en que edité las viñetas que ejemplifican los datos. Son tres tipos de textos los que aparecen en las viñetas:

- a) Declaraciones o comentarios de las personas entrevistadas. Aparecen en párrafo justificado con márgenes mayores a derecha e izquierda, con un estilo de fuente *normal*. Al final, entre paréntesis, se indica el nombre de la persona que dijo lo citado, y en caso de haberla extraído de una nota de campo, el documento en que se encuentra tal declaración.
- b) Diálogos, generalmente entre la entrevistadora (*Rosa*) y el entrevistado. Se presentan con una sangría *francesa*. Al inicio de cada intervención aparece el nombre de la persona que habla en cursivas. Al final del párrafo se indica entre paréntesis el nombre del entrevistado, y si es de una nota de campo, el documento del que se extrajo la cita.
- c) Fragmentos de notas de campo, con comentarios o narraciones de la observadora. Éstos aparecen en párrafo justificado con márgenes mayores a izquierda y derecha, con letra *cursiva*. Puede incluir también diálogos que se presentan según lo descrito en el inciso anterior. Al final, entre paréntesis, aparece la aclaración “nota de campo” y la fecha en que se tomó ésta.

Codificación. El análisis de datos siguió, principalmente, los pasos propuestos por Miles y Huberman (1994). Primero, con una codificación de primer orden del material narrativo, en la que, revisando línea por línea los textos, seleccioné fragmentos, tanto de

las transcripciones de la entrevista como de las notas de campo, para darles un código, para después, en una codificación de segundo orden, agrupar familias de códigos, que luego alineé con las categorías de análisis: los *eventos letrados* –como la parte observable de las prácticas letradas, identificadas como situaciones en las que la persona se enfrenta con lo escrito–, las *estrategias de acceso* a las prácticas letradas –como las formas en que las personas hacen frente a los eventos letrados–, y las *estructuras de oportunidades* –como las probabilidades que se tienen en cada contexto de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades, que provean recursos que faciliten, a su vez, el acceso a las prácticas letradas–.

Como parte de esa segunda codificación también identifiqué los contextos sociales en los que se desenvuelven los sujetos en su vida cotidiana, como los marcos en los que se desarrollan las prácticas letradas. Cada contexto está estructurado y moldeado de acuerdo con aspectos históricos, políticos, económicos y/o culturales. Las actividades que se realizan en ellos no son casuales o accidentales, hay configuraciones particulares de prácticas sociales en general, y de prácticas letradas en particular, por lo que se les considera *dominios de vida* (Barton y Hamilton, 2004). Las personas analfabetas, como actores que se mueven en estos dominios han internalizado esas configuraciones, lo que se manifiesta en las *estrategias de acceso* a los eventos letrados que se generan en los dominios y que se insertan en los procesos internos del individuo y se manifiestan en sus formas de hablar, actuar, valorar, interpretar y usar el lenguaje escrito. En un estudio sobre prácticas letradas, como lo es éste, los dominios deben ser tratados como contextos particulares, no “universales” (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). Los dominios de vida que identifiqué en los casos de estudio y que analizo en esta investigación son ocho (véase cuadro 15), y que he separado en tres partes: los dominios cercanos (familia y comunidad), los públicos (trabajo, calle y servicios) y las instituciones (escuela, Estado y religión), de los cuales presentaré resultados en ese orden en los tres capítulos siguientes.

Cuadro 15

Dominios de vida de los casos de estudio

Familia	Refiere a lo que pasa al interior de la casa y a las relaciones de las personas con quienes se cohabita, que en los casos estudiados se trata de familiares de primer orden. Incluye lo relacionado con la vivienda, los quehaceres domésticos y la administración de los recursos familiares.
Comunidad	Abarca lo que sucede en el espacio geográfico en el que vive el entrevistado (colonia o pueblo), la forma en que lo usa o lo vive, así como las relaciones que mantiene con vecinos, amigos o parientes con los que no cohabita.
Trabajo	Incluye la o las actividades productivas que realiza la persona entrevistada, su lugar de trabajo y las relaciones que a través de él se establecen, ya sea con compañeros, patrones o clientes.

Servicios	Envuelve todo lo referente a las empresas o instituciones públicas y privadas con los que los entrevistados tienen relación para conseguir bienes o servicios.
Calle	Refiere a las acciones y prácticas en la vía pública, así como a los traslados de un lugar a otro dentro de la ciudad.
Estado	Abarca la relación con instituciones públicas, en especial las relacionadas con la obtención de documentos que les permitan participar de actividades o derechos, la tenencia y aseguramiento de su patrimonio y los apoyos económicos.
Escuela	Incluye toda relación con la escuela, ya sea de forma personal o a través de terceros, como lugar físico o como institución.
Religión	Refiere a prácticas y creencias religiosas, ya sea propias o de terceros de los que se habla en la entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

Dadas las condiciones de pobreza en las que viven estas personas, estos dominios se caracterizan por las carencias y limitaciones de varios tipos, además de la escasez de recursos económicos, ¿cómo afecta esto la participación en la cultura escrita? Es parte de lo que analizaré en cada dominio, tomando en cuenta las siguientes características: a) lugar y tiempo o periodos, b) institución o estructura dominante, c) eventos letrados más comunes, d) portadores de texto disponibles; e) estrategias de acceso que utilizan las personas entrevistadas y f) recursos activados. Cabe aclarar que esta clasificación y descripción es un esquema para el análisis, pues en realidad prácticamente todas las características aquí señaladas son “permeables”, pueden pasar o pertenecer a uno o más dominios.

Las estrategias de acceso y los recursos

Las *estrategias de acceso a las prácticas letradas*, como ya señalé antes, son las formas en que los entrevistados resuelven una necesidad o un problema para participar en eventos letrados, utilizando diversos recursos. De la información proporcionada por los entrevistados, he clasificado seis tipos de recursos:

- *El capital social* puede ser considerado como la “capacidad para movilizar la voluntad de otras personas en su beneficio sin recurrir a la fuerza o a la amenaza de la fuerza” (Katzman, 1999: 285),¹⁰ por lo que incluyo aquí las capacidades de comunicación y

¹⁰ Hay una amplia discusión respecto de este término. Como señala Bebbington (2005), el *capital social* se ha convertido en un concepto tan común y con diversos significados y usos, que para muchos ha perdido utilidad, además de que el concepto se vuelve objeto de crítica a consecuencia de las instituciones y los intereses sociopolíticos con que ha sido identificado. Sin embargo, el concepto está presente en varios estudios; se conceptualiza tanto la pobreza como la calidad de vida y las relaciones entre grupos locales y actores externos.

de relación, donde la oralidad es un medio fundamental. Para la generación de este recurso son elementos básicos las redes sociales con las que cuentan los entrevistados, así como las maneras en que se relacionan con otros, independientemente de que pertenezca o no a su red, para apoyarse o valerse de ellos para acceder a los eventos letrados. Como parte del capital social se encuentran los vínculos afectivos, la confianza o desconfianza hacia los otros, el conocimiento de los entrevistados acerca de quiénes son los que apoyan y los que no, y la reciprocidad (Lomnitz, 2001).

- Las *capacidades psicológicas*, en cuanto a que los entrevistados hacen referencia a recursos como la atención, la memoria, el razonamiento o la percepción de elementos no letrados (colores, formas, tamaños, imágenes) de los portadores de texto o de las circunstancias contextuales, lo que le permite participar en ciertas prácticas que implican la letra escrita. He ubicado el cálculo aritmético como una de las capacidades psicológicas, pues aunque implica aprendizajes que se consideran parte de la alfabetización, estas personas lo han desarrollado para hacerlo mentalmente, sin el sustento de signos escritos.
- Los *saberes letrados*, esto es, conocimientos que ellos tienen de elementos letrados, como el reconocimiento o escritura de palabras, letras o números, la familiaridad con portadores de texto, sus formatos, partes, etcétera.
- La *documentación* que tienen a su disposición, portadores de textos en un formato impreso, generalmente expedidos por una institución u organismo, los cuales manejan para participar en prácticas letradas para comprobar identidad, posesiones, domicilio, parentesco, edad, etcétera.
- La *experiencia*, con lo que me refiero a los saberes adquiridos en la práctica, principalmente por la repetición, la relación cotidiana con los lugares, las personas, las actividades.
- El *capital financiero*, como nombro fundamentalmente al dinero que utilizan algunos de los entrevistados en pago para poder acceder a un evento letrado o un portador de texto.

¿De qué depende que una persona utilice un recurso u otro? Lorenzatti (2009) señala que las acciones que se despliegan ante un problema se basan en los conocimientos que los sujetos tienen en relación con el mismo. Éstos son, a la vez, elementos de decisión y recursos a utilizar. Los conocimientos sobre la cultura escrita van más allá del sistema alfabético (*saberes letrados*), también implican saber sobre los usos y las consecuencias de la escritura, los lugares y las personas involucrados, los tiempos, etcétera, que las personas entrevistadas han adquirido por su *experiencia* y por lo que otros les han comunicado (*capital social*). Por lo tanto, el empleo de un recurso o de otro estará en relación con las nociones que las personas tengan sobre la situación que enfrentan, el contexto y/o los portadores de texto implicados.

Pero también está relacionado con la *estructura de oportunidades*, ya que los sujetos ponen en activo ciertos recursos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades de acceso para mejorar sus condiciones de vida, o evitar su deterioro (Katzman y Filgueira, 1999), en el entendido de que la calidad de vida va más allá de lo económico, implica también la satisfacción de necesidades afectivas y culturales, como se verá en el análisis.

El aprovechamiento de las oportunidades está relacionado tanto con la capacidad de las personas de tener y transformar los recursos, como con las formas en que las instituciones o estructuras de cada dominio disponen y apoyan las prácticas letradas. El primer recurso, el *capital social*, es el más socorrido de los cuatro; sin embargo, es el que implica mayor vulnerabilidad para las personas analfabetas, ya que es un recurso que depende de otros, por lo que su capacidad para controlar las fuerzas que lo afectan son menores en comparación con los otros. Tres de estos recursos los podríamos considerar parte de lo que algunos autores llaman *capital humano* (Bebbington, 2005; Katzman y Filgueira, 1999) o recursos incorporados (Cragolino, 2009), y que aquí yo diferencio en tres categorías para distinguir destrezas (*capacidades psicológicas*) de conocimientos (*saberes letrados y experiencia*), pues como señalé en el capítulo I, hablar de analfabetismo se equipara con ignorancia, y quiero resaltar los conocimientos que poseen, y entre ellos hacer notar los que tienen respecto de la escritura (*saberes letrados*). Por supuesto que esta separación es analítica, pues en la realidad, por ejemplo, en cualquier evento letrado la persona implicada hará uso de sus capacidades psicológicas, como la atención y la memoria, y de los conocimientos. Los otros dos tipos de recursos corresponden a lo que en términos bourdieanos se denominaría capital cultural objetivado (*documentación*), por tratarse de portadores de texto vinculados a la vida doméstica, religiosa e institucional de los entrevistados (Cragolino, 2009), y capital económico o financiero.

Antes de pasar al análisis de los datos empíricos, en el esquema 1 represento una relación de los conceptos que hasta aquí he expuesto, y la ubicación en esa relación de las categorías y subcategorías de análisis de este estudio.

Esquema 1



Mapa 1

Ubicación de los casos seleccionados



Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Zona_Metropolitana_de_Guadalajara.

CAPÍTULO IV

Los dominios cercanos de las personas que no saben leer ni escribir

Inicio la presentación de los resultados con el análisis de los dominios más cercanos a los sujetos entrevistados: la familia y la comunidad, por ser los ámbitos primarios de convivencia. Aunque Barton y Hamilton (2004) señalan que hogar y comunidad pertenecen al mismo dominio, por la identidad cultural que imprime la segunda sobre la primera, yo he decidido en este capítulo presentar los resultados de cada uno de estos contextos por separado debido a las implicaciones que puede tener lo que se considera lo propio y lo ajeno.

En cada dominio presento los eventos letrados y las estrategias de acceso encontrados, primero los que son comunes a todos o a la mayoría de los entrevistados, y después los eventos y estrategias de algún caso en específico que por sus características son interesantes analizar. Termino el capítulo presentando una conclusión de lo analizado en ambos dominios, en discusión con conceptos teóricos y con investigaciones anteriores sobre el tema.

Las letras en familia

Inicio con este dominio por ser el más próximo e íntimo de los contextos. El espacio físico de este dominio por excelencia es la casa y la institución es la propia familia, donde tradicionalmente a la cabeza están los padres de familia, que en estos casos son analfabetos ambos o uno de ellos. En todos los casos, con excepción del de Chuy, podemos hablar de que los entrevistados han vivido dos periodos en este dominio: el primero, con la familia de origen, que abarca desde su nacimiento, la infancia, hasta su unión en pareja; el segundo, con su propia familia, al formar una pareja y tener y criar a sus hijos.

Estos dos periodos implican *estructuras de oportunidades* diferentes. En la mayoría de los casos, las familias de origen de estas personas vivieron en zonas rurales, donde por lo menos uno de los padres o abuelos que los criaron eran analfabetos, por lo que la presencia de eventos letrados era mínima o no recuerdan ninguna. Los recursos acu-

mulados, pues, son pocos, así que es probable que el entorno familiar no les exigiera la participación en eventos letrados, y el entorno social poco lo requiriera de la familia, aunque es dudoso que fuera nulo. Un testimonio de ello son las actas de nacimiento, sobre las cuales comentaré más ampliamente en el dominio de *Estado*, pues se trata de un documento que ha dado pie a varios tipos de eventos letrados que han tenido que enfrentar los entrevistados. Por el momento baste decir que, con excepción de Delia, todos cuentan con acta de nacimiento propia, y que es un documento al que se le otorga un poder de legalidad, que se puede percibir en uno de los pasajes relatados:

...cuando mi mamá murió, ella [hermana menor] quedó de 22 días de nacida, entonces, mi tía la registró, pero como, *pos* sí puso el nombre de mi papá y de mi mamá, y ellos, como quien dice, fueron los padrinos de la niña. Y todo el tiempo, *pos*... Porque [mi tía] a mi papá le decía que se la diera con papeles, y nunca quiso. Dijo que no, no era un animal para dársela con papeles. Pero de todos modos mi tía se quedó con ella, *pos* mi papá no la podía *liiar*. Entonces, cada año la llevaban a ella a vernos (Carmen).

Tanto el padre como la tía de Carmen eran analfabetos, y sin embargo saben que deben cumplir con la obligación de registrar ante el Estado a los niños, en dónde y cómo hacerlo. No se quedan al margen de esta práctica letrada. Además saben que el papel al que da lugar el registro implica derechos sobre el registrado. Consideran que entregar ese papel equivale a ceder esos derechos, semejante a una transacción comercial (como la que se puede hacer con un animal). Aunque la entrega de un niño en adopción involucra un proceso más complicado, resulta interesante ver el valor y los alcances que se le atribuyen a los documentos.

Además de esta situación, sólo hay una práctica letrada que se recuerda de ese periodo en dos de los casos, que se presentaba con cierta frecuencia, que es la recepción y el envío de cartas, como el medio para comunicarse con familiares distantes:

Pos mi abuelita recibía [cartas] de sus hijas, y *pos* se las leía mi hermano o sus otras hijas. Eran como cinco mujeres que tenía... Ella contestaba. Ella tenía muchas cartas de las hijas que le mandaban, de *ñetos* que estaban en Los Ángeles y le escribían, le mandaban dinero y eso (Carmen).

Cuando nos retiraron [a la familia],¹ *pus* [nos comunicábamos] con cartas y eso y ya, pero ya le hacían el favor a uno [los amigos] de escribírsela alguna línea... a mi mamá. Y ya nomás *pus* era mandarle decir *pus* que estoy bien, que no tenga pendiente... cosas

¹ Desde niño y mientras estuvo soltero, Antonio trabajó como jornalero en campos del norte del país, por lo que andaba de uno a otro sitio, al igual que sus hermanos, pero por separado.

así... Más o menos les dictaba lo que yo quería pues mandarles, ya otros me ayudaban y así: “¿Qué le ponemos acá?” –“*Pus así*”, –“*Pus órale*”, y ya salía todo de acuerdo, la carta ahí. Así es la forma que nos comunicábamos... para saber cómo estaban, les mandaba centavos, o así... (Antonio).

Estos eventos fueron importantes en la calidad de vida de los hogares, para el mantenimiento de los lazos afectivos y el apoyo económico a la familia, por lo que la implementación de estrategias que permitieron el uso de la lengua escrita por parte de personas con poca o nula escolaridad, participando incluso como productoras de un texto sintáctico –esto es, que implica una coordinación de los elementos lingüísticos–, nos confirma que aun en las condiciones de carencia ya señaladas en que vivieron estas familias, se tuvieron vínculos con la letra escrita como parte de sus vidas cotidianas; así como que estos entrevistados tuvieron antecedentes de estrategias de acceso a prácticas letradas en el mismo seno de la familia. En el trabajo de campo no hubo la posibilidad de ver alguna de esas cartas, para poder decir qué tan amplio o complejo sería el texto de esas cartas, pues los entrevistados no conservaban o no me mostraron alguna.

Como se aprecia en las viñetas, la estrategia utilizada fue la de recurrir a personas cercanas para utilizar su capital social, a manera de *intermediación* (De la Piedra, 2004); esto es, que otro les escriba o les lea los textos, en este caso se trata de familiares alfabetizados o de amigos, lo que nos remite a otro dominio, que es el de la comunidad, lo que muestra la permeabilidad entre éstos, pues no están aislados. Pero no se recurre a cualquier persona, sino que se busca a aquellas con las cuales se tiene confianza, que conforman sus redes sociales, máxime tratándose de información íntima, personal (Lomnitz, 1991; 2001). En estas redes, además, se manifiestan relaciones de poder, que en el caso de la abuela de Carmen se trata de un poder tradicional en la familia y en el de Antonio es una relación de iguales, pero que el analfabetismo podría poner en desventaja, por lo que la confianza se vuelve un factor aún más importante:

Antonio: ...*pus* pa'mí es fácil, es cosa mía [la carta de mi mamá], ¿qué tiene? Si yo le digo [a un amigo]: “A ver, léame este papel [carta] por favor”, seguro que se viene, *edá*, si sabe, que me va a leer lo que dice ahí, todo eso... Sobre los amigos pues, amistades, pues, no cualquiera... nomás yo y la persona que me lo leía. Sí, ya no juntos [con toda la *bola*], nomás él y yo y ya. Ya la leía, la leía y la guardábamos y ya.

Rosa: ¿Y para escribir? ¿También era nada más de a una persona?

Antonio: No, sí, nomás de a una. Sí, es que da vergüenza que se entere más gente. O hay veces que no le interesa a uno que sepa otra gente..] ya ve que casi la mayoría sale con un compañero o dos que se junta uno, no tantos, que se entiende uno, que se abre uno más (Antonio).

Esto demuestra el carácter privado del documento, pues la lectura y la escritura se hacen con un amigo y no con todo el grupo. Además, es una relación en la que se muestra seguridad en que se recibirá la ayuda requerida. Es probable que en la elaboración de las cartas también se hayan empleado ciertos saberes letrados de Antonio y de la abuela de Carmen respecto a la redacción de cartas, lo que Kalman (2003) denomina “derechos de redacción”, pero, repito, no puedo asegurarlo por no haber conocido los documentos y porque los entrevistados tampoco recordaban estos detalles.

Ya en la etapa de sus propias familias, ciertas condiciones cambiaron con respecto a sus familias de origen, lo cual se nota en la presencia de eventos letrados y la estructura de oportunidades: viven en zonas urbanas, lo que requiere de una mayor movilidad (*dominio calle*) y más participación frente a instituciones y organizaciones burocratizadas (*dominios servicios, Estado*), lo que implica un mayor uso de la letra escrita; los entrevistados, como padres de familia, se han preocupado por enviar a sus hijos a la escuela, por lo que cuentan en casa con personas alfabetizadas, sobre las que tienen el poder que les brinda su figura paterna, así como la confianza que en ocasiones no pueden tener fuera del hogar, ya sea por la vergüenza de que otros se enteren de su “ignorancia” o porque no quieren confiar en extraños para ciertos asuntos, esto los convierte en un recurso social importante, al que los entrevistados recurren con frecuencia cuando se trata de eventos letrados. Esto ha implicado que los miembros de la familia tengan cierta organización para apoyar al analfabeto, ya sea acompañándolo o haciéndose cargo de ciertas labores, explicarle ciertos procesos, etcétera:

Ya ahora los muchachos [hijos] ‘tan grandes, ahora ya se encargan ellos, como mi hijo *pus* se encarga de todo lo que se ocupe, de escribir un mandado, se encarga de eso, él ya sabe, ya uno se quita de esos jales: “A ver, tú ve”, y ahí ellos revisan todo eso... Que lo del [pago del] teléfono, todos los papeles que llegan por *ahi*, que los lea, todo eso... (Antonio)

...una de mis hijas nos le pone [a los medicamentos de mi esposo]: “Mira *ma*, le vas a dar esta primero”, y ya me le pone una palomita, me le ponen de color, que yo sepa cuál va primero, me le ponen un color que yo lo vea, y ya: “Ira *ma*, ésta se la vas a dar a tales horas –como le toca una, una en la mañana y ya me le ponen el color que me van señalando–, ésta le vas a dar a mediodía”, y ya así se la doy a mediodía. Ya en la noche que ellas vienen, ya ellas le dan... sus medicinas... Pero ya ellos me ayudan. Cuando se va a trabajar mi hija ya me dice: “Ira *ma*, ésta le vas a dar en la mañana, ésta en la tarde y ésta en la noche. Si no alcanzo a venir, ya se la das”, y así se la doy. Esta otra [hija] se salió de trabajar para ayudarme (Félix).

Esto conforma una estructura de oportunidades al interior del hogar para los padres analfabetos, que les permite despreocuparse de documentos o trámites letrados, o bien

actuar frente a ellos. No obstante, como se ve en el último ejemplo, la organización no siempre trae sólo beneficios a la familia, como es el caso de la hija que deja el trabajo, lo que implica una contribución económica menos. Por otra parte, los padres de familia entrevistados saben que no tienen un control absoluto sobre este recurso, por lo que se manifiesta cierta vulnerabilidad:

...a veces me siento así como inútil porque, *pos* porque como yo no sé, *pus* yo me tengo que esperar a que ellas [hijas] vayan y arreglen y todo, y yo *pus* me arrimo, y me dicen: “Usté vaya siéntese mamá”, o sea lo siento como, a la vez lo siento bonito como que siento que se mortifican y apuran por mí, pero a la vez no porque me siento así *pus* bien inútil, que el día que ellas no puedan, ¿yo qué voy a hacer, ‘edá? *Pus*, ¿cómo voy a ir? Pues de alguna manera, pero así lo siento yo, porque siempre que voy a ir cuando no es una es otra o es mi compañero [pareja]... (Silvia)

Con esta dependencia de los padres hacia los hijos o hacia la pareja, por el conocimiento que tienen éstos y del cual aquellos carecen, las relaciones de poder cuando se trata de afrontar eventos letrados pueden verse afectadas: en los casos de las mujeres que tienen parejas alfabetizadas, la subordinación al marido se refuerza, y en todos los casos, la subordinación de los hijos que saben leer y escribir, se revierte –incluso en el de Chuy, pues tiene más saberes letrados que su padre–. Aunque también se dan casos en algunas de estas familias en que se usa como estrategia la *afiliación letrada*, en la que los hijos o la pareja alfabetizados colaboran con la persona analfabeta para que aprenda elementos que le permitan desenvolverse de forma un tanto independiente en las prácticas sociales letradas (Kalman, 2009), y yo aquí me refiero más específicamente a elementos letrados, como la escritura o lectura de ciertos signos o el manejo de los portadores, con lo que ellos pueden tener cierto control en sus asuntos:

Carmen: ...mi hija era la que me ponía [a escribir mi nombre]... Y ahora ya sí sé poner mi nombre, pero nada más un *apeído*. Yo me llamo María del Carmen O... X..., y yo nomás pongo Carmen O..., ni María tampoco. Nomás pongo Carmen O..., y ya, porque X... se me olvidan las letras. Como están las letras, y nomás así pongo y ya, Carmen O..., donde quiera así, pongo nomás así...

Rosa: Y dice que su hija fue la que la enseñó.

Carmen: Sí, fue la que... a poner mi nombre, sí.

Rosa: ¿Qué edad tenía cuando la enseñó a usted a poner su nombre?

Carmen: Estaba, se me hace, que en *sesto*. Ey, estaba en *sesto*, cuando ella me empezó a decir “¡Ira amá, así, pon tu nombre! ¡Mira!” Y ya lo empecé a poner, y ya.

Rosa: ¿Usted le pidió que la enseñara?

Carmen: Sí. Empecé a poner mi nombre porque batallaba, porque cuando me decían que

pusiera mi nombre, *pos* no sabía. Y ahora, *pos* sí, ya sé. Nomás poner eso y ya. Pero muchas cosas, *pos* no, lo demás no (Carmen).

...mi compañero [pareja] me estaba enseñando, pero es que se me olvidaba y luego como cuando siento que me regaña como que me bloqueo más y se me olvida, o sea, como que mi mente ya no da más: “¿Qué dice?” – “¡Ahorita lo acabo de decir!” Y si me gritaba así como que ya, menos: “¿Sabes qué? Ya mejor así, ya vamos dejándolo, porque no, vamos a salir de pleito”. Pero también, muchas cosas sí me enseñó él, lo mismo también los camiones, por donde andamos, por eso, también él me lo ha enseñado: “Mira m’hija, ésta se llama la avenida fulana de tal, y mira”, también eso, me ha ayudado mucho desde que lo conocí a él también, que he andado con él: “Mira m’hija, ésta es la avenida tal, esta avenida te lleva hasta allá, esta avenida también te lleva hasta allá”, y así... (Silvia)

...el reloj sí, lo conozco también. Todos, el de manecillas, de números... romanos... Sí me aprendí los números. Ey, con eso no tengo problema tampoco... pues, es rutina, *edá*. Como ahorita son las once cuarenta y cinco, *edá*, once cuarenta y cinco con sus... diez segundos (viendo su reloj de pulsera de manecillas). Sí, soy medio inteligente (risa). Sí, *pus* es que son cosas que tengo que aprender porque las ocupaba, las tuve que aprender porque las ocupaba. Sí, pero no sabía nada, no lo conocía. Fue por medio de una hermana que me empezó a explicar ahí, me puso en un cartón los números y yo iba... trabajándolos. Las doce, las once, así hasta llegar a cierta hora, media hora, *edá*, así... (Antonio).

En estos ejemplos encuentro tres aspectos a resaltar que se presentan como parte de la relación de estas personas con la cultura escrita. Primero, las necesidades que respecto de la escritura han ido encontrando estas personas en sus diferentes actividades y algunas de las formas en que, con apoyo de su familia, las han resuelto, aun sin el conocimiento de la codificación y decodificación de lo escrito. En segundo lugar, el tipo de estrategias que los familiares alfabetizados han utilizado para afiliar a los entrevistados, que corresponden a prácticas que se han dado tradicionalmente en la escuela: la copia y la repetición para lograr la memorización, por lo que se nota la influencia de esta institución en el dominio familiar. Y por último, el papel que la alfabetización juega en las relaciones de poder al interior de las familias. En el caso de Silvia, refuerza la posición tradicional de la mujer subordinada, donde su pareja alfabetizada, que apoya o enseña, asume una posición de violencia o paternalista; mientras que en el caso de Antonio, el evento implica una subordinación al ser él enseñado por su hermana menor alfabetizada, esto viene como consecuencia de una práctica familiar que resultó común a varios de los casos estudiados, donde los hermanos mayores no asisten o asisten poco a la escuela, pero los menores tienen una mayor escolaridad:

...nosotros no [tuvimos oportunidad de ir a la escuela], ya después mis hermanos sí aprendieron de grandes... Y así, *pus* han aprendido. Le digo, al más chico sí, sí lo metimos, al más chiquillo, al último, sí, sí recibió clases, a la chiquilla también, mi hermana, la más chica, nosotros sí les dimos escuela. Ellos sí saben, ellos sí saben leer y escribir. No siguieron la escuela tampoco, pero también saben leer y escribir y eso... nomás de llegar a la secundaria... es todo (Antonio).

En ese sentido, el poder de los hermanos mayores se ejerce a favor de una mayor escolarización de los menores, donde tiene que ver tanto el mejoramiento de las condiciones económicas del hogar, pues tiene más miembros en el mercado laboral, como la experiencia de los mayores, que ven la escuela como un elemento de mejor posicionamiento en el mercado de trabajo.

En las familias propias de los entrevistados ya no es común el uso de cartas para comunicarse con familiares a distancia, sólo encontré dos situaciones en que se emplearon, como eventos extraordinarios: Félix recibió una carta de su nieto, como parte de una tarea escolar, y Silvia recibe carta de su hermano que vive en Estados Unidos, con motivo de un festejo familiar:

...tengo una carta que me mandó mi hermano, me la mandó como el día primero de noviembre, ...no la he contestado, *pos* es que dice que ya no se usa, pero yo les dije [a mis hijas]: “*Pos* contesten”, —“¡Ah! Ya no se usa, *pus* mejor le hablas por teléfono y ya”... Muchos, muchos, muchos años que no me escribía... Y ahora me escribió, cosa que me dio a mí mucho gusto, que dice: “Hermana, pues esto ya no se usa, pero ahí te mando esta carta para...” pues mandar felicitar a mi nieta que iba a cumplir quince años, porque quedó de venir y no pudo venir, o sea, por causas que, *pus* veces ya ve que no tiene uno dinero, las niñas van a entrar a la universidad y *pus* son gastos que tenemos que hacer, y pues no (Silvia).

Aquí se presenta la situación que mencioné anteriormente respecto de las relaciones de poder sobre el capital social, y que en este caso va aparejado con cambios en los usos por la tecnología. Por un lado Silvia quiere corresponder la carta de su hermano como sabe que tradicionalmente se hace, con otra carta; pero ella no puede hacerlo por sí misma, por lo que indica a sus hijas que lo hagan, pero éstas se rehúsan y le dan la opción a su madre de utilizar el teléfono. En este caso se manifiesta que no se tiene el control total sobre este recurso —capital social—, pero también que se cuentan con recursos alternativos que permiten lograr la función comunicativa. De hecho, fue opinión de varios de los entrevistados que las cartas son una práctica del pasado y en su lugar se plantea el uso del teléfono. El interés de Silvia por responder con una carta también podría deberse a un cálculo en los costos, debido a las altas tarifas en llamadas telefónicas al extranjero (su hermano se encuentra en Estados Unidos).

El uso del teléfono es también un evento letrado propio del hogar, que con el uso de los celulares se presenta también en otros contextos. Tres de los cinco hogares visitados cuentan con teléfono en sus domicilios, y algunos tienen y hacen uso de teléfonos celulares (Carmen, Rubén y Chuy). Este evento, que es parte de la estructura de oportunidades de los hogares, en cuanto que facilita mantener el contacto a distancia, tiene varias implicaciones: por un lado está el aspecto económico, la mayoría de estas personas consideran necesario hacer el gasto en este servicio, aunque cabe aclarar que a la mayoría de ellos frecuentemente les cortan el servicio –o no tienen crédito, en el caso de los celulares– precisamente por falta de pago. Por otro lado, es el uso de una tecnología que emplea la comunicación oral a distancia, para lo que antes era preciso utilizar la escritura. No obstante, el teléfono también es un portador de textos: el teclado es un texto de tipo paratáctico, aunque el marcaje exige respetar un cierto orden. El hecho de que se utilicen dígitos les facilita a algunos de los entrevistados su uso, pues los números, y en particular los dígitos, son los signos escritos que reconocen todos los entrevistados, por lo que para hacer llamadas utilizan una de dos estrategias: a) marcar por sí mismos, “copiando” en el teclado los números escritos en papel, haciendo uso de sus saberes letrados (sólo Chuy mencionó saber teléfonos de memoria), o bien, b) pedir a otros que marquen el número por ellos, con lo que se recurre al capital social, principalmente en el del hogar, con los hijos o la pareja. Debo señalar que aunque todos reconocen los dígitos, para varios de los entrevistados es complicado seguir la secuencia del número telefónico, por lo que les es necesaria ayuda para marcar:

...traigo celular, me compré un celular, *pos* nomás pa’ contestar, porque *pos* casi pa’ marcar *pos* no, casi no marco, no le hablo a nadie (Carmen).

En el caso de los celulares, cuentan con otro elemento como portador de textos: la pantalla, en la que aparecen números telefónicos o textos como los nombres con que se tenga registrado el número o mensajes. De las tres personas entrevistadas que utilizan el celular, ninguna envía ni lee mensajes. Sólo Chuy sabe marcar números telefónicos y tiene registrados números y nombres, algunos de los cuales él mismo ha anotado, por lo que, además de saber marcar, sabe escribir algunas palabras y conoce algunas de las funciones de este aparato. De estas habilidades se vale Rubén cuando desea hablar por teléfono: le pide a su hijo que le localice números que ya tienen registrados o que marque alguno que tenga anotado en papel. Él por sí mismo sólo sabe contestar llamadas, al igual que Carmen, pero en el caso de ella, sus hijos idearon una estrategia para que ella sepa quién le llama: “en el celular, ellos me escriben los teléfonos, y como no sé leer, me ponen dibujitos, para que sepa de quién son” (nota de campo, 10 de marzo de 2009). Las estrategias de acceso, como este evento lo ilustra, no son individuales, sino que son aprendidas o ideadas en grupo, en este caso, el familiar; ya individualmente Carmen

tiene oportunidad de poner en práctica sus recursos, que en esta ocasión se trata de sus capacidades psicológicas, al identificar elementos no letrados (dibujos) y su memoria.

Otra práctica letrada de estas familias, vinculada al uso del teléfono, es la de tener un directorio, en el que se registran los números telefónicos de personas o lugares que les interesan. En algunos se trata de un cuaderno exclusivo para ello, en otros es un cuaderno con anotaciones diversas. En cualquiera de los dos casos, lo que se registra a este respecto son nombres y números telefónicos. Las anotaciones y su organización corren a cargo de los hijos, pero en la recolección y uso de la agenda los entrevistados participan activamente: llevan papelitos a sus casas con datos que alguien les apuntó y les piden a sus hijos que los registren en el cuaderno (o “agenda”, como le llamó Carmen), y cuando necesitan llamar a ese número le piden a alguno de sus hijos que lo busque en el cuaderno y lo marque. Esta estrategia implica el uso del capital social del entrevistado, tanto en lo que se refiere al interior del hogar, como fuera de él cuando solicitan a alguien que le anote su número en el papelito.

En los casos de Rubén y Chuy, más que un directorio se trata de un pequeño archivo, el cual Rubén carga consigo en la bolsa de la camisa, conformado por tarjetas de presentación de varios proveedores, clientes y prestadores de servicios, que están mezcladas con sus credenciales, que lo acreditan ante varias instituciones y estampitas de santos en una bolsa de plástico transparente. Rubén guarda todos estos papeles celosamente, y sabe de quién y de qué es cada documento, identificándolos por color, dibujos, diseño o tipos de letra. Son parte del recurso que he denominado *documentación*, y que en este caso utiliza para comunicarse por teléfono. Chuy le indica, cuando él se lo pide, cuál es el número de teléfono en la tarjeta que Rubén le presenta, y lo marca en el celular si Rubén quiere comunicarse. En esta estrategia se mezclan los recursos de ambos, las capacidades psicológicas de Rubén (identificación de los elementos no letrados de las tarjetas, memoria) y su capital social para conseguir las tarjetas, mientras que Chuy utiliza sus saberes letrados.

Es en el dominio familiar donde convergen también eventos letrados de otros dominios, como es el caso de las tareas escolares de los hijos, el cobro de los servicios domésticos, la decisión de comprar algún bien, etcétera. Como parte de esta convergencia, se da la disponibilidad en casa de varios portadores de texto, los cuales utilizan o reconocen: calendarios –que generalmente han sido obtenidos por los entrevistados en sus relaciones con comercios o comerciantes, pero no es utilizado por ellos, sino por los miembros alfabetizados de la familia–, libros, principalmente texto escolares y religiosos –los primeros los encontré en los cinco hogares visitados y la Biblia estaba en tres de ellos–, empaques de productos comerciales (comestibles, productos de limpieza, medicamentos, discos), recibos de cobros de servicios, etcétera. Varios de estos eventos, los portadores y las estrategias de acceso usadas las analizaré cuando revise los dominios de origen; sin embargo, aquí quiero señalar que el recurso que se activa en el hogar por lo general es el capital social, ya sea encargando a los hijos la realización de la actividad

(por ejemplo, pagar los servicios de casa, como el agua o el teléfono) o pidiéndoles que les lean, escriban o expliquen los documentos en cuestión.

Derivada de esta variedad de portadores, se realiza una práctica común a las cinco familias, que es la conformación y mantenimiento de un archivo de documentos que se consideran importantes. Los documentos son depositados en una bolsa o carpeta, que es guardada en un lugar específico de la casa, a veces incluso bajo llave. Los portadores más usuales en estos archivos familiares son: actas del registro civil (nacimiento, matrimonio), documentos relacionados con la propiedad de bienes inmuebles, recibos de pago de servicios, formatos de adscripción a instituciones de salud pública. Se trata, pues, en su mayoría, de documentos oficiales, que son significativos por diversas razones, y que en su uso se pueden convertir en recursos para participar en eventos letrados. Las actas del registro civil son documentos que se necesitan en trámites ante diversas instituciones. Los comprobantes de propiedad de sus casas o los terrenos en donde éstas están asentadas son considerados muy valiosos, pues, como ya mencioné en el capítulo II, constituyen la principal inversión y su patrimonio material, además de que es un comprobante cuya función primordial es la defensa de este patrimonio en caso necesario, pues recordemos que varias de estas familias se ubican en lo que son o fueron asentamientos irregulares. El comprobante de adscripción a servicios públicos de salud también es un elemento muy apreciado para los que lo tienen, pues les representa un servicio básico, que de atenderse en el sector privado les representaría un gasto fuerte, aunque más adelante veremos que tienen sus alternativas a ese respecto.

Consideran tan importante el resguardo de estos portadores, que varios de los entrevistados manifestaron cierta desconfianza cuando les pedí que me los mostraran, y en algunos casos incluso se rehusaron a hacerlo, aunque no abiertamente, pero igual no pude verlos. Es lo que Salomon (2004) llama el *flujo controlado* de la escritura, que es el conocimiento que tienen estas personas sobre dónde y cómo usar los portadores de texto, para qué son necesarios, de lo que hablaré más en detalle cuando trate sobre los otros dominios. Un dato que quiero resaltar de esta práctica es que las encargadas de llevar estos archivos son las mujeres entrevistadas; al parecer es una función del rol de esposa-madre –función que asume Rubén como padre soltero–, aun cuando en las familias de estos casos se trata de mujeres analfabetas. Pero cuando van a necesitar alguno de estos documentos, por lo general solicitan el apoyo de los hijos, para que identifiquen el portador de texto requerido.

Otro aspecto de la vida de estos hogares en el que tiene alguna función lo escrito es en la administración del gasto familiar, función principalmente también de las mujeres como esposas-madres, lo que les confiere cierto poder sobre la familia y sus recursos:

Rosa: ¿Y usted administraba su dinero, lo que le pagaban? O sea, ¿decía, esto va a ser para comida, esto para ropa, lo que...?

Antonio: No, se lo daba a mi madre. Ella era la que me compraba desde los calzones, calcetines, todo lo compraba, ya hasta después ya de viejo me vine atendiendo, pero ella me compraba todo. Sí, yo nunca compré nada... hasta la edad de como unos veinticinco años que me dejó ella de comprar. Ella me compraba todo, todo me compraba ella, yo nunca iba al centro a comprar nada. Ella sabía todo, mis tallas y eso...

Rosa: ¿[Su mamá] llevaba algunas cuentas, por ejemplo?

Antonio: Cuentas, no, no, *pos* no, nomás compraba el mandado que le hacía falta. Como que iba al kilo de huevo y lo compra, el kilo de jitomate, y así, sí. Sí, no era para guardar dinero. No, no, apenas para el día... que anda acabando el mismo día el dinero... (Antonio)

... en eso del dinero no se meten mis hijas, o sea yo hago mis cuentas, sé lo que tengo que gastar y lo que no tengo que gastar, lo que tengo que alzar lo alzo y lo que tengo que gastar lo gasto. En las cuentas yo, o sea en lo que es la cocina yo llevo el control de la comida, de lo que se va a gastar, jabón, papel, esto, esto, se tiene que gastar, eso se necesita y es lo que se compra, esto no, esto se ahorra (Silvia).

Si bien estas personas no llevan un registro escrito de sus ingresos y egresos, pues la mayoría viven al día –“voy gastando lo que voy ganando” (Carmen)–, sí hacen uso de sus capacidades psicológicas para recordar las necesidades de su hogar y calcular, con base en sus conocimientos de precios en el mercado (experiencia), la cantidad de dinero que necesitan. El manejo de dinero es un evento letrado que atraviesa y vincula prácticamente todos los dominios. Sus portadores de texto son billetes y monedas, con textos de tipo paratáctico principalmente (en los billetes suele haber textos sintácticos respecto a las cuestiones legales vinculadas a su producción y su uso, pero en letras pequeñas, abarcando un mínimo de espacio del documento). Todos los entrevistados, hombres y mujeres, aseguraron conocerlos muy bien, aunque identificando en ellos diferentes elementos: algunos reconocen los números (saberes letrados) y otros el color o los tamaños, en el caso de las monedas (capacidades psicológicas).

Pos los billetes, sí los conozco. Yo sé cuáles son los de 20, los de 50, los de 100. *Pos* sí. Los chicos, pues, porque los grandes, que de 500, de 1000 y eso, no. Pero los chicos sí... Aquí está el 50 (señalando en el billete el número en una esquina) (Carmen, nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Rosa: ¿Qué es lo que conoce de los billetes? ¿O cómo los reconoce?... ¿Cómo distingue uno de veinte de uno de cien, por ejemplo?

Delia: Bueno, por el color... Sí, por el color. Sí, ya ve el de cien es más o menos así un poco medio coloradito, enchiladito, y el de a veinte es de un azulito así. Le digo, pa' eso no me hacen mensa, ¡n'hombre! (Delia)

Félix me explica que sus hijos le ayudan a separar las monedas: “de dos pesos, de a peso, de veinte centavos, de cincuenta centavos... y así”, porque, por su problema de vista no las distingue, porque casi son del mismo tamaño. Dice que el problema es sobre todo con las de a dos pesos. Que para distinguirlas, cuando le pagan con una, toma varias monedas de un peso, y las pone entre sus dedos junto con la que cree que puede ser de dos (como haciendo una torre), y así las mide: si es igual, entonces sabe que es un peso, si la moneda es más grande, entonces es de dos (nota de campo, 20 de mayo de 2010).

El discurso de desconfianza manifestado por Delia, de mantenerse alerta ante situaciones de engaño, fue algo que apareció frecuentemente con todos los entrevistados al tratar asuntos sobre dinero. Es un punto donde ellos se sienten vulnerables, tanto por su situación económica de escasos recursos como por su analfabetismo, por lo que se han vistos precisados a implementar estas estrategias para evitar que los engañen con el dinero que manejan, por lo que tratan de utilizar todos los recursos a la mano, sobre todo cuando se trata de cantidades que consideran importantes, como veremos en el análisis de los dominios de *comunidad* y de *servicios*.

Otro evento en el entorno familiar que mencionaron los entrevistados frecuentemente fue el uso de medicamentos, lo cual es necesario para el cuidado de su salud. Los portadores de textos que aquí se utilizan son, por lo general, las recetas médicas y los empaques de los medicamentos. Sobre su producción hablaré en el análisis del dominio de *servicios*. Para atender estas situaciones en casa, por lo general la estrategia de acceso que siguen los entrevistados es recurrir a su capital social, al solicitar a sus hijos que les indiquen qué dice la receta. Una vez que ellos la leen en voz alta o les explican el procedimiento, anotan en el empaque del medicamento la hora o las horas del día en las que deben tomarse las dosis indicadas. Sólo Félix mencionó el uso de elementos no letrados para identificar el horario de las tomas:

...mi hija me explica, en la casa. Ya yo le digo: “Ah, mira, el doctor me recetó esto”, y ya ella me dice: “A tales horas te tomas éste”, y en la cajita [del medicamento] me pone, por ejemplo que a las ocho, y así, cada ocho horas, y así (Carmen).

... yo llevo a mi esposo al médico y ya el médico nos da una receta y ya las pastillas. Pero él [esposo], como él sí sabe todo, ya él me dice: “Dame ésta y dame ésta”, él me dice cuál le dé. Y ya una de mis hijas nos le pone: “Mira *ma*, le vas a dar ésta primero”, y ya me le pone una palomita, me le ponen de color, que yo sepa cuál va primero (Félix).

Para los que toman medicamentos habitualmente, como son los casos de Delia, Rubén y Antonio, ese procedimiento ya no es necesario, sino que ellos recurren a su

experiencia y a sus capacidades psicológicas, en cuanto a la percepción de elementos no letrados, como el color y tamaño:

Cuando Delia termina de almorzar, saca una caja de medicamento que dice “Losil-T”, y una pastilla de allí. Le pregunto qué es y responde que diclofenaco. Le pregunto por el “Losil-T”, y me responde que ya se lo terminó hace tiempo, que fue un tratamiento que le dieron para los hongos de las uñas, pero que utiliza la caja para transportar sus otros medicamentos, aunque un momento después saca de la bolsa de su mandil una cartera de pastillas, y toma una. Le pregunto sobre ese otro medicamento y me dice que es para la presión. Le pregunto entonces cómo es que las reconoce: “Por el color, esta es así, amarillita. La otra es más grande y blanca” (nota de campo, 16 de marzo de 2010).

De esta viñeta quiero resaltar que en este caso, Delia, quien se hace cargo de sus propias medicinas, contraviene una medida tomada en el mundo industrial letrado, como lo es la identificación de los medicamentos en sus envases, por medio de leyendas, que tienen incluso bases legales, y la sustituye por cuestiones prácticas de comodidad como es traerlas en una sola caja o sin ella, por lo que el elemento escrito resulta poco relevante en este evento, y cobran relevancia los no letrados, como el color, por lo que las capacidades psicológicas y la experiencia son más apropiadas que los saberes letrados.

Como alternativa para el tratamiento de enfermedades suelen utilizarse remedios caseros (Kalman, 2004a), aunque para este estudio sólo encontré con Félix esa práctica, que inicia con la trasmisión oral y luego pasa a la forma escrita:

...en la tarjeta que me mostró Félix, donde iba anotando lo que le debían sus clientes (ventas a crédito), vi que tenía escrita una receta con alcanfor y huesos de aguacate. Ella me dice que es un remedio que le dio una vecina para desinflamar, que cuando alguna receta le interesa le pide a una de sus hijas que se la anote ahí (nota de campo, 26 de mayo de 2010).

En la tarjeta aparecen los ingredientes solamente, y no el procedimiento ni la utilidad de la receta, sin embargo ella me explica ambos cuando platicamos, por lo que además de recurrir a su capital social (vecina que le ofrece la receta y sus hijas que escriben y leen la receta), hace uso de sus capacidades psicológicas (memoria) así como de su experiencia en la preparación de remedios caseros. En este ejemplo es notable cómo Félix acude a una práctica letrada para satisfacer un interés personal, y no como una demanda del contexto, aun cuando ella no puede leer o escribir directamente. Probablemente quiera tener por escrito lo que es más difícil recordar o más fácil olvidar, como los ingredientes y cantidades, por lo que se aprovecha la función mnésica de la escritura.

Estos han sido, pues, los eventos letrados y las estrategias que he identificado como parte del dominio familiar en los casos estudiados. A continuación presento un resumen en el cuadro 16.

Cuadro 16

Eventos y estrategias por dominio: familia

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Recepción de carta	Carta (sintáctico, producción personal).	Comunicativa	Intermediación: pedir a otro que le lea la carta (lectura en voz alta).	Capital social (hijos, nietos).
Escritura de carta	Carta (sintáctico, producción personal, se participa en la producción).	Comunicativa	Intermediación: pedir a otro que escriba la carta. Indicar al otro qué debe escribir.	Capital social (hijos o nietos; compañeros de trabajo) Saberes letrados (composición de una carta).
Uso del teléfono	Teclado del teléfono (paratáctico, producción en serie).	Comunicativa	Marcar los números en el teclado Pedir a otros que marquen el número en el teclado (intermediación).	Saberes letrados (identificación de números). Capital social (hijos).
	Pantalla de teléfono celular (paratáctico, producción electrónica y personal).	Comunicativa Mnésica	Registrar números y nombres. Pedir a otros que marquen (intermediación). Utilizar dibujos para identificar números telefónicos.	Saberes letrados (números, palabras). Capital social (hijos). Capacidades psicológicas (memoria).
	Directorio telefónico (paratáctico bidimensional, producción propia).	Mnésica	Intermediación: pedir a otros que anoten números telefónicos. Pedir a otros que lean el directorio y localicen un número telefónico o un nombre.	Capital social (hijos, pareja u otras personas). Documentación (tarjetas).
Conformación de un archivo familiar	Actas del Registro civil, documentos de propiedad de bienes raíces, formatos de servicios médicos (sintácticos monológicos, documentos burocráticos). Recibos de pago por servicios (paratáctico, documentos burocráticos).	Mnésica Comunicativa	Recolectar los documentos familiares que se consideran importantes. Pedir a otros que identifiquen los documentos o datos en los documentos (intermediación).	Experiencia (en trámites en diversas instituciones). Familiaridad con los portadores). Capacidades psicológicas (reconocimiento de logos, colores o formas en los documentos para identificarlos). Capital social (hijos, pareja). Saberes letrados (identificación de números, palabras, logos).

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Administración del gasto familiar	Dinero (paratáctico, producción en serie).		Conocer las necesidades de suministros (alimentos, limpieza, ropa, servicios) y comprar con el dinero disponible. Reconocer billetes y monedas.	Capacidades psicológicas (memoria, cálculo aritmético, percepción de colores, tamaños). Experiencia (en las compras). Saberes letrados (identificación de números y cantidades).
Uso de medicamentos	Receta médica (sintáctico monológico, producción personal). Envase de medicamento (sintáctico, producción en serie).	Comunicativa	Intermediación: pedir a otro que le diga las indicaciones de la receta (diálogo en el momento), y que anote en el envase del medicamento el horario de las tomas. Hacer una rutina para tomar las medicinas.	Capital social (hijos o esposo). Experiencia (reconocimiento de los medicamentos por su uso frecuente). Saberes letrados (identificación de números, familiaridad con los portadores: envases del medicamento). Capacidades psicológicas (percepción de elementos no letrados, memoria).
Receta de remedios	Tarjeta manuscrita (paratáctico, producción personal).	Mnésica	Recibir oralmente la receta. Intermediación: pedir a otro que escriba los ingredientes de la receta que le interesa. Pedir a otro que lea lo escrito.	Capital social (vecina, hijas). Capacidades psicológicas (memoria). Experiencia (en la preparación de recetas).
Aprender sobre la escritura			Afiliación letrada: los familiares alfabetizados explican o enseñan aspectos respecto al mundo letrado.	Capital social (hijos o esposo). Capacidades psicológicas (atención, memoria, percepción). Saberes letrados (reconocimiento de signos, copia).

La comunidad y lo escrito

Ahora analizaré lo encontrado en el dominio “comunidad”, referido al entorno más cercano, externo a la familia, tanto espacialmente como en la convivencia. La estructura de oportunidades respecto de la cultura escrita se amplía con respecto a la de la familia en lo que concierne al capital social, pues cuentan con vecinos o amigos que saben

leer y escribir y/o que tienen más escolaridad que la suya, así como también se pueden incluir organismos que les ofrecen o podrían facilitar el acceso a las prácticas letradas. Sin embargo, como veremos en el análisis, algunos de los entrevistados no han tendido redes muy amplias y prefieren restringirse a su familia.

El espacio físico principal –que no el único– es la colonia o el barrio, y en los casos de Chuy y Rubén el pueblo, en donde conviven con sus vecinos, así como los espacios donde mantienen relaciones con amigos o parientes con los que no cohabitan, pero con los que conforman redes sociales. En cuanto a los periodos o etapas, esto ha sido variable en cada caso, aunque la mayoría de los entrevistados poco se acuerda de su entorno inmediato de la infancia, fuera de la familia no recuerdan amigos o dicen haber tenido pocos, más bien evocan sus contextos de trabajo ya desde entonces, en eso se notan también las carencias y lo esforzado de sus vidas, así como la permeabilidad de los dominios. Es Carmen quien recuerda lo que podemos considerar en parte un evento letrado en su pueblo de origen, lo que conforma parte de la estructura de oportunidades de regiones rurales para su comunicación con otras comunidades:

Carmen: Había un camión que iba para allá [al pueblo], les mandaban un razón, una razón o algo, si querían, con el mismo chofer les mandaban una razón o algo así. Cuando salía el chofer que iba para allá.

Rosa: ¿Y la razón cómo la daban, platicando, o le daban algún escrito?

Carmen: Platicando... Platicando, o a veces le daban alguna carta, para que se la entregara a la persona (Carmen).

En esto se puede observar que la confianza así como la oralidad tienen un papel importante como parte del capital social para integrarse a esta práctica, no siempre letrada, como se ve, por lo tanto accesible para las personas analfabetas.

En cuanto a los lugares donde habitan actualmente, todos tienen más de 15 años viviendo en ellos, y con excepción de los casos de Chuy y Rubén, los demás llegaron cuando sus respectivas colonias estaban iniciando, por lo que les ha tocado ir viendo las transformaciones operadas: de lugares desolados y sin servicios, han ido adquiriendo infraestructura urbana. Las carencias de los vecindarios visitados podrían propiciar la organización y cooperación vecinal para subsanarlas por sus propios medios o solicitarlas a las instituciones del Estado; sin embargo, los entrevistados niegan que esto se hubiera dado,² por lo que han sido espectadores de cómo “poco a poco fueron llegando la

² Por información proporcionada por la maestra Sofía Mendoza Bonhe, investigadora del Departamento de Estudios Sociourbanos de la Universidad de Guadalajara, que hizo trabajo de campo en la Mesa de los Ocotes, sé que sí hay en esa colonia un comité vecinal que ha participado activamente en la solicitud de los servicios públicos que poco a poco se han conseguido y los que todavía

luz, el agua, el drenaje”, el arreglo de las calles, etcétera (Inés, hija de Delia, 15 de abril de 2010). Las únicas que comentaron sobre una organización como comunidad fueron Delia y Félix, al referirse a las fiestas organizadas en torno a la parroquia en ciertas fechas (dominio *religioso*). No obstante, sí hay apoyo y reciprocidad en diferentes aspectos entre los vecinos más cercanos, como lo demuestran varios hechos narrados por los entrevistados, como cuando Carmen se organiza con sus vecinas para ir de compras al centro, la construcción de la casa de Delia en la que participaron varios vecinos, el apoyo a Félix pasándole energía eléctrica cuando le cortan la luz. Así también, en algunos de ellos han encontrado un capital social importante en eventos letrados:

Antonio: Sí, ya le digo, como pa’ esos jales [saber lo que dicen documentos], mi vecina de enfrente también intenta ayudar: “Oyes, aquí qué”, y ya te explica y todo. Y ya, te dice, le escribe y le pone, y ya, la firma ya al último, el nombre y así ...pregunta uno con amiguillas: “Dime tú, cómo...”, y ya se acaba el pendiente ese que qué quiere saber. Y ya, así, solamente así.

Rosa: ¿Y nada más son vecinas las que les ayudan?

Antonio: Sí, nomás las vecinas conocidas éstas, ey.

Rosa: ¿Vecinos no?

Antonio: No, nomás las vecinas, nomás con la mujer, edá, ahí se comunican ellas. Y ya en lo que entra el hombre, *pus* en el trabajo, ayudarles, pero dentro de esos movimientos *pus* ellas ahí, las viejas... no le hayan al chisme (risa)... se encargan de todo el negocito ese, ya nomás le dicen a uno, le avisan ya de qué es lo que quieren, así, se arreglan ya. Así es (Antonio).

Aunque por lo que dice Antonio, pareciera haber una cuestión de género, el apoyo externo para la lectura o la escritura no es exclusivo de las mujeres. El mismo Antonio señala a amigos, ya no de su barrio sino del trabajo, como lo comentaré más adelante. De igual forma Rubén hace pocas referencias a la ayuda de vecinos, pero acude a su red familiar cuando requiere asistencia, tanto con documentos como en otros asuntos; Silvia fue, en las entrevistas, la que se mostró más reacia a acudir con vecinos, sin embargo tiene como un referente importante a un grupo de apoyo, *Tragones anónimos*, al que acude por lo menos una vez a la semana, y en el que participa en eventos letrados y ha encontrado ayuda en lo referente a la alfabetización:

faltan. Sin embargo, parece que Carmen y Antonio lo desconocen y cuando han hecho referencias a “juntas” donde les dan información o toman acuerdos, identifican al Ayuntamiento como el organizador. Esto podría ser lo que sucedió en los otros casos.

Rosa: Al compañero de su grupo de apoyo, ¿le pidió usted que le enseñara [a leer y escribir] o él se ofreció?

Silvia: Él se ofreció, él se ofreció.

Rosa: ¿Por qué se ofreció? ¿Supo él...?

Silvia: Ey, porque él sabía que yo no sabía leer, y es que llega y me dijo: “¿Cómo ves, Silvia? Si quieres yo te enseño”, y le digo: “No, pus es que soy muy burra –le digo–, no se me pega nada”, —”¡Ah, tú ándale! Es que tienes que echar tu mente a *za-zas-zas* y te vas a enseñar”, —”¡Ándale pues!” Pero luego [el compañero] ya dejó de ir y yo tenía la esperanza de que me enseñara porque muchas letras... *pus* sí, las llegué a conocer, edá’. Y me voy a enseñar, porque sí, *pus* sí quería enseñarme, *pus* uno que ya está harta, edá, para así escribirle una carta a mi hermano y todo eso, pero nomás no se me da... (Silvia)

Respecto a este ejemplo, es conveniente recordar que uno de los intentos de Silvia por alfabetizarse se dio al interior de su familia, por parte de su pareja, lo cual fue motivo de discusiones y resentimientos entre ellos, situación que se evita al tratarse de una persona externa y conocida en un ambiente de cooperación, como lo es grupo de *Tragones anónimos*. Lamentablemente, algunos de los problemas más recurrentes que han enfrentado la mayoría de los entrevistados en sus intentos por alfabetizarse son tanto las dificultades de “aprendizaje” (¿será memorización, comprensión, falta de práctica, edad, otros?) y la falta de continuidad, ya sea porque se cancela el grupo, deja de asistir el alfabetizador o desiste el propio analfabeta.

La disponibilidad de textos y eventos letrados es variada en los vecindarios de los casos estudiados. Los locales comerciales y de servicios, que son muchos y diversos, tienen membretes que indican el giro y/o el nombre del negocio, algunos pocos también incluyen dibujos. Respecto a esto, como evento letrado, el recurso que principalmente activan los entrevistados es la experiencia, pues suponen lo que dice los letreros porque conocen los lugares y sus funciones, aunque también se apoyan en sus saberes letrados:

Le pido a Chuy que me lleve a hacer un recorrido por los lugares a donde acostumbra ir. Acepta y entra a la casa por sus cosas para el grupo de alfabetización. Cuando sale, le solicito que me explique sobre los letreros y los lugares que vayamos viendo en el camino. Dice que sí, pero va callado, pese a que hay varios locales comerciales con letreros, entonces le empiezo a preguntar, señalando cada letrado, y en cada uno responde indicándome lo que “dicen”, aunque más bien refiere a lo que venden en el negocio, que en ocasiones coincide con la leyenda del letrado, pero otras no:

Rosa: ¿Qué dice ahí?

Chuy: Tacos (el letrado dice “TACOS” en la primera línea, luego siguen tres líneas: ASADA/TRIPA/CHORIZO)

Rosa: ¿Y ahí?

Chuy: Tortas ahogadas (el letrero dice “Tortas ahogadas”).

Él se fija en un cartel que está adentro del local, con el menú donde aparecen los precios, y sólo lee las cantidades.

Rosa: ¿Y allá qué dice?

Chuy: Pozole... Tengo mucho viviendo en Santa Cruz. Casi toda mi vida. Los conozco a todos.

Le comento que ese letrero dice “Productos ‘Nutricionales’”, y él responde que ahí venden pozole en las noches (nota de campo, 31 de agosto de 2010).

Este último letrero está escrito a mano afuera de una casa. Bajo el letrero hay pegados en la pared volantes de colores con propaganda de complementos vitamínicos, “energizantes” y otros. Es probable que en esa casa se realice la venta tanto de esos productos “nutricionales” como de pozole, y Chuy sólo conozca este último aspecto, por lo que supone que es lo que dice el letrero, por lo que el recurso de la experiencia falla en cuanto al evento letrado, pero no en cuanto a su necesidad práctica, por lo que el recurso de la experiencia es un elemento importante para estas personas, pues va más allá de los eventos letrados.

En cuanto a lugares que podríamos identificar más relacionados con la lectura y la escritura, la disponibilidad es la siguiente: en la mayoría de las comunidades hay escuelas de educación básica (excepto en La Mesa de los Ocotes; en Santa Cruz de las Flores hay también preparatoria y una universidad tecnológica), puestos de periódicos y revistas, papelerías, “ciber” o “cyber”, acuden vendedores ambulantes de libros o periódicos, pero en ninguna hay bibliotecas o librerías:

Rosa: En su colonia, ahí en la Mesa..., identifica lugares como puestos de revistas, librerías, biblioteca...

Carmen: No. Ahí no hay nada de eso. Nada. Es que, como quien dice, apenas se está haciendo la colonia. No tenemos ni drenaje, ni agua, nada, nada, ni pavimentado. Nomás la pura calle principal que arreglaron, por los camiones, pues. Por ahí por mi casa está la pura tierra, y ‘tá un arroyito ahí cerquita, y no han arreglado nada para allá. Apenas andan ahí las máquinas, haciendo unas calles, y metiendo el drenaje y l’agua. Pero no tenemos ningún servicio de esos. No, no. Nomás el puro servicio del teléfono, pues. Puro teléfono (Carmen).

Chuy y yo llegamos a la esquina de la delegación municipal y me dice que ahí hay un ciber al que acostumbra venir con sus amigos, pero en ese momento todo el edificio está cerrado. Quedamos en regresar el próximo domingo, para que me muestre cómo maneja una computadora. Le pregunto si hay puestos de periódicos o algún lugar donde vendan revistas en Santa Cruz, dice que no, igual cuando le pregunto por librerías, pero al preguntarle por bibliotecas me comenta: “Había, pero la quitaron.

“Taba chido allí, había computadoras... pero la quitaron porque nadie iba”, *me aclara que a él sí le gustaba ir para ver libros de animales* (nota de campo, 18 de mayo de 2010).

Esta declaración de Chuy respecto de su asistencia al “ciber” y a la biblioteca y la compra de libros a vendedores ambulantes por Carmen, Antonio y Rubén fueron las únicas respecto del uso de este tipo de servicios por parte de los entrevistados. En todo caso, también han hecho uso de los servicios escolares a través de sus hijos. Pero no acostumbran, por ejemplo, comprar periódicos o revistas. Para enterarse de las noticias, que es una forma de contacto con la comunidad –entendida en un sentido más amplio–, los varones entrevistados prefieren la televisión, en tanto las mujeres coinciden en señalar que las noticias las ponen “nerviosas” o les causan miedo, debido a los contenidos de violencia.

Otros portadores de texto frecuentes en las comunidades son carteles o pintas con propaganda comercial o política. En algunos de ellos utilizan sus capacidades psicológicas para reconocer las formas o colores de logotipos o tipos de letras, principalmente en el caso de las pintas de campañas políticas, donde identifican el logotipo del partido en cuestión. Otro recurso que suele usarse, al igual que con los membretes de los negocios, es la experiencia, al relacionar el anuncio con el contexto en que se ubica:

Cerca del medio día, llega alguien en una camioneta pick-up con caseta, y la estaciona frente a nosotros. En el vidrio de atrás trae un letrero que dice “SE VENDE”. Delia le dice a Mary [compañera en el puesto de ropa]: “¡Mira Mary, se vende! ¡Ándale, ámate!”, Mary se ríe, y le pregunta que con qué la va a comprar, y Delia la sigue animando, “para que te vayas a pasear. Ya luego vas a llegar en tu camioneta”, y las dos ríen. Le pregunto a Delia cómo supo que eso decía el letrero: Delia: ¡Ah, sí los reconozco! Sí, como en las casas, ya ve uno, cuando están solas, les ponen así, y ya sabe uno que se vende... Sí... Bueno, también puede decir “se renta”, ¿verdad? Rosa: Sí... ¿y usted sabe cuándo dice si se vende o se renta? Delia: ¡No! Ya necesitaría preguntar... Pero ahorita no, como es una camioneta, pues ha de decir “se vende”, porque ni modo que la camioneta la renten... Ey, entonces sé que dice “se vende” (nota de campo, 16 de marzo de 2010).

En la experiencia de Delia, una casa puede ser vendida o estar en renta, pero en el caso de los carros no, por lo que infiere lo que dice del contexto del letrero. Por otra parte, se observa en esta viñeta que otro recurso que se puede combinar en las estrategias para saber qué dicen estos anuncios es el capital social, ya sea que el analfabeto pregunte a otra persona qué dice, lo que asegura la eficacia de la estrategia, entre más recursos se dominen es más probable participar y hacerlo de forma acertada.

Otra forma del capital social como recurso para enterarse de lo que se anuncia en carteles o pintas se puede ver respecto de los servicios de educación básica para adultos del INEA –alfabetización, primaria y secundaria–, que como institución del Estado es

importante en la conformación de oportunidades que podrían facilitar el acceso a canales de movilidad e integración social para estas personas;³ el INEA tiene anuncios en casi todas las comunidades visitadas, ya sea en pintas, mantas, carteles y, por lo que dice Félix, también en volantes. Sin embargo, al preguntar a los entrevistados si conocían la institución, sus servicios y/o su propaganda, ellos respondieron que no, pero quienes han asistido a los cursos de alfabetización se han enterado por voz de otros, y no por los portadores de texto, identificando los cursos o grupos como de la voluntad de particulares o de otras entidades, como un templo, una escuela o empresa:

Félix: ...Cuando hay clases así en la escuela yo voy, y no, no me entra, no me entra. Ya le digo, no me entra nada... Porque a veces ponen papelitos así y vienen a las casas, que va a haber escuela allí y todo. Y yo voy. Pero como, ya a veces me preguntan y eso, y no, ya me da vergüenza, y ya no voy (risa)... Y así es... vienen y dicen que va a haber ahí en la escuela, ahí en el templo para enseñar.

Rosa: ¿Si usted ve el papel [cartel] en el templo, no sabe?

Félix: No, no. Porque vienen a veces aquí nos dan papeles, y ya es cuando ya les digo: “¿Y éste pa’ qué es, oiga?” —“No —dice—, es que va a haber, que pa’ secundaria, primaria... todo eso...” y así es como yo me doy cuenta (Félix).

...estuve yendo también a la escuela abierta, también estuve yendo un tiempo. Porque daban una dispensa en el banco Promex, y el requisito era que teníamos que ir a la escuela, los sábados estuve yendo, y hacía los exámenes porque las señoras ayudaban, ellas me decían las preguntas, me las pasaban, y pasaba los exámenes con siete, con ocho, pero yo no aprendía, nada más porque ellas me ayudaban... Lo que pasa es que vecinas se apuntaron, y ya me dijeron: “Apúntese doña Carmen, al cabo para que también esté recibiendo una ayuda para la *dispensa*”, ah, bueno, me apunté (Carmen).

Nuevamente, aparecen en estos extractos las dificultades de aprendizaje que han tenido estas personas en sus intentos por la alfabetización, pese a sus esfuerzos, pero también es de resaltar que no siempre la han buscado por un interés en sí misma, como en el caso de Carmen, que ve la posibilidad, junto con sus vecinas, de obtener algo que

³ La vinculación del INEA podría considerarse como parte de lo que Woolcock y Narayan han denominado *capital social de escalera*, al tratarse de un nexo entre estas personas o las comunidades y una agencia gubernamental que les facilita el acceso a recursos didácticos y simbólicos que pueden ayudarles en el mejoramiento de sus condiciones (Bebbington, 2005). Con esto no quiero decir que atender los cursos de una institución, saber leer y escribir o tener un certificado escolar garanticen la movilidad social, sino que pueden ser elementos que faciliten el acceso a oportunidades que permitan mejorar su calidad de vida.

las ayude en el aspecto económico de sus hogares, que de hecho fue lo que le pesó a Carmen de perder esa oportunidad.

Precisamente, respecto a este aspecto económico y como parte de la administración de los recursos que forma parte del dominio familiar, en ocasiones se ven en la necesidad de recurrir al crédito, y en sus comunidades encuentran oportunidades al respecto que comprenden algunos eventos letrados. En lo mencionado por los entrevistados identifiqué tres formas de crédito a las que tienen acceso en sus comunidades: los préstamos de dinero, las compras en abonos y las rifas o tandas. Para definir la forma de crédito a la que se recurrirá, a quién se le pedirá y qué recursos utilizar, estas personas se basan en conocimientos sobre quiénes los otorgan, las condiciones de crédito y su misma situación financiera. En cuanto a los préstamos, tienen dos opciones, sus vecinos o los prestamistas; aunque, como se puede ver en la viñeta de abajo, éstos cobran altos intereses, las personas los prefieren a los de instituciones formales como los bancos, pues tienen cierta flexibilidad o se ajustan mejor a sus posibilidades de pago, como se verá en el capítulo siguiente, al analizar el dominio de los *servicios*.

Carmen: ...aquí viene un señor que vende crema y eso, y es prestamista. Mi vecina me recomendó. Ella lo conoce porque ya le ha pedido. Ella le dijo que yo necesitaba. Así nos ayudamos, como, por ejemplo, yo le acabo de firmar de aval a ella por un celular. Y así, a veces ella me firma a mí, y a veces yo a ella.

Rosa: ¿Y cómo sabe que firmó por un celular?

Carmen: Porque ella me dijo, y me dijo también el señor que se lo vino a vender... Sí, verdad, cómo sé, qué tal que fue otra cosa (ríe)... No, yo sé que sí. Nomás le firmo una letra [de cambio] a este señor [prestamista], y le voy pagando cada semana. Como ahorita, le estoy pagando porque le pedí dos mil pesos. Entonces, le voy a hacer 13 pagos de 200 pesos. Cada mes le voy dando de a 200 pesos. Él me dio una tarjetita donde me le va anotando cada vez que le doy, y anota también en otra igual que tiene él. Y así, me va anotando. Ya cuando vea que son 13 pagos, ya me va dar la letra que le firmé (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Félix me explica que perdió dinero, y parte de éste era para pagar el bolillo que vende en su tiendita, por lo que además de no poder comprar mercancías para surtir tuvo que pedir prestado a algunos vecinos, “de palabra... sin intereses... En otro lado sí me cobran... el diez por ciento.” Cuando solicita dinero con el prestamista, la acompaña su hija y ella firma (nota de campo, 20 de mayo de 2010).

...yo trabajo con dinero prestado pa' sembrar... me prestan abono, me dan abono y todo eso, pero yo llevo alguien que vea cuánto me van a dar y de cuánto es la droga, y que vea cuánto se va a firmar, si no, no... Va alguien de mis hijos. Les digo: “Sabes qué, voy por el

abono, para que me ayudes a traerlo”, y entonces ya hacen el papel, y ellos ven qué cantidad es, y ya: “Ten y fírmale acá.” Pero ya sé que no es más de lo que me dieron... Es de un señor, que siempre, todos los años refacciona a muchísima gente aquí en el pueblo. Ey... a muchos. Y ya, nos da el abono y luego en la cosecha vendemos el maíz, y vamos y pagamos... y ya cogemos el papel nosotros (Rubén).

En estas viñetas se pueden ver algunos de los elementos de la estructura de oportunidades de estas comunidades, tanto en la posibilidad de contar con alguien que les preste el dinero, como utilizando el capital social que los apoye con el préstamo, o con la recomendación y el aval, o de quien acompañe y lea los documentos. El otro recurso que se usa en estas estrategias es el de los saberes letrados, tanto al firmar como en el reconocimiento de los documentos que se usan en estos casos. En los ejemplos de Carmen y de Félix también aparecen la confianza y la reciprocidad hacia sus vecinos como parte del capital social, lo que, como señala Lomnitz (2001), es una característica propia de las redes sociales. En el caso de Rubén, él tuvo una mala experiencia con otra persona con un préstamo anterior:

...sí hace falta leer. Mire, tan hace falta, bueno esto que le voy a decir, yo creo que no hace falta, pero le pasan a uno tantas cosas... Un señor me prestó dinero y... me prestó mil pesos en mayo pa' comprar cera. De eso hace como seis años. Me prestó mil pesos, y un día, me siguió prestando más, y en un papelito la mamá de Chuy [pareja] dice: “Mira, te prestó mil, apúntale”, pero él hacía una letra y me decía “Fírmale”... una letra de la cantidad de dinero que me había prestado, y la mamá de Chuy se fijaba cuánto dinero era. Y luego ya el que me dio se fijaba ahí en el papel, de qué cantidad era, y ya me lo daba. Pero entonces... como él sabía que no sabía leer ni nada, hizo las cuentas, y dijo: “Tanto me debes” —“Oye tú Chela [pareja], me dice que le debo tanto”, y ella se fijó, y hizo la cuenta y me dijo: “No, es menos. Vamos con él”, —“Compadre —fíjese, era hasta mi compadre—, compadre que no está bien aquí, es que es menos dinero que le debo” —“Bueno compadre, a lo mejor me equivocaría. Si gusta tráigame la letra pa' revisarla, a lo mejor algo está mal.” Y, entonces yo, pues fui tonto porque hasta un licenciado me dijo: “¿Dónde tuvo la cabeza usted de haberle llevado las letras, si ya las tenía *usté* en su casa y ya le había pagado?” Dijo [el compadre]: “*Pos* a lo mejor yo me equivoqué. Y si es mío [el error], *pos* yo le regreso dinero”, y a la letra de mil pesos le puso mil arriba y luego abajo le puso ¡diez mil! Y ahí me fregó con 10,000 pesos (Rubén).

Este último ejemplo muestra uno de los riesgos a los que están expuestas estas personas, tanto por su desconocimiento de la lectura y la escritura como, en este caso, del manejo de documentos. Varios de los entrevistados mencionaron el temor a sufrir este tipo de abusos, sin embargo, ninguno confirmó haber vivido una experiencia semejante. Para Rubén, esta situación representó una gran pérdida en su capital social, tanto

en lo económico –no sólo por el dinero que tuvo que pagar, sino también porque su compadre le daba trabajo en su rancho– como en un aspecto más personal, pues si atendemos lo señalado por Lomnitz (2001), en cuanto a que el compadrazgo es una forma en que se disminuye la distancia social y que implica un alto grado de confianza, con ese engaño se violó el código moral que forma parte de una relación de reciprocidad, en el que en el acto de dar queda exento del interés de extraer el máximo beneficio de una transacción comercial, así como la idea que se tiene de estar en una relación que “maximiza seguridad”, lo que hace que en frente Rubén se muestre más cauto al momento de la firma de un documento. De allí la importancia de contar con mayores recursos para reducir esa vulnerabilidad.

Otra forma de crédito es la compra en abonos, ya sea con vecinos o con vendedores ambulantes que acuden a estas comunidades:

Rosa: ¿Ha solicitado algún crédito?

Félix: No, nomás unas colchas que compré, así, en tandas. A una muchacha de por aquí, así, le voy pagando y ella me anota. Pero ya no le he comprado. Nomás cuando se ofrece, así pues (Félix).

Estamos en casa de Carmen, y le he pedido que me muestre los libros que tiene. Recuerda que tiene una enciclopedia, busca bajo algunos cuadernos y toma un grueso y pesado libro, de pasta dura, con imágenes coloridas, un diccionario enciclopédico.

Rosa: ¿Y por qué reconoce este libro?

Carmen: Porque yo se los compré a las niñas, para que se ayudaran con la tarea.

Rosa: ¿Y cómo sabe que este libro les sirve para las tareas?

Carmen: Porque me lo dijo el señor al que se lo compré. Él me dijo que venía todo de lo que les enseñaban en la escuela. Por eso lo compré. Y sí les ha servido.

Rosa: El señor, ¿estaba en una librería? ¿O dónde compró el libro?

Carmen: El señor pasó aquí. Aquí vino, vendiendo libros y yo le compré éste, en abonos (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Pus siempre, no es mucho dos mil pesillos [que costó la enciclopedia] pero siempre ya calan... ey, calan... La tienen guardada, bueno el muchacho grande es el que la tiene pues guardada, “guárdenla porque ya ven”. Y antes estaba más duro *pus* ahorrar dinerito así, si hay de sobra, qué suave, pero íbamos abonándole, abonándole... En abonos, sí. No, *pus* de contado ‘ta cruel (Antonio).

Rosa: Esta Biblia, ¿su esposa, la mamá de Chuy, se la pidió a usted?

Rubén: No. Venían vendiéndola, y yo le dije: “Chela, ¿compramos la Biblia?”, —”Sí, cómprala”, y la compramos, y ella la empezó a leer. Le gustaba mucho verla... (Rubén)

Para hacer frente a estos eventos letrados, los entrevistados hicieron uso de diferentes recursos. En el ejemplo de Félix, emplea su capital social, al tratarse de una vecina conocida suya, por lo que implica cierta confianza, además de emplear sus capacidades psicológicas de cálculo aritmético al momento de los pagos. Este último también lo emplearon Carmen y Rubén, pero a diferencia de Félix, no le compran a un conocido y al parecer tampoco fue un evento que ellos buscaron, sino que fue una oportunidad que se presentó inesperadamente y que por ser acorde a sus intereses –la formación escolar de sus hijos en un caso y la religiosidad en otro–, ellos aprovecharon. En la entrevista con Antonio, también mencionó la compra de la “enciclopedia”, pero él comentó que para decidirse a comprarla, consultaron antes con el profesor de alguno de sus hijos, lo que incluiría en la estrategia el capital social, en lo que se podría considerar la consulta de un experto. Estos dos ejemplos fueron los únicos referidos en las entrevistas en estos dominios respecto a la inversión de dinero en la compra de un objeto claramente para la lectura (capital financiero), considerando además que era algo que iba a servir por un largo tiempo. Llamó mi atención que cuando cada uno de los entrevistados me presentó su libro, enfatizaron su tamaño y las ilustraciones que traían. Las imágenes son algo que ellos pueden apreciar sin mucha ayuda, por lo que pueden comprenderlo más fácilmente que los textos, utilizando sus capacidades psicológicas (percepción). En cuanto al gran volumen de los libros, quizás lo relacionen con su importancia o les justifique el valor monetario, como Antonio comentó:

[La enciclopedia] ahí la tiene guardada [mi hijo], cuando la ocupen *pus* ahí está, pa’ ellos mismos... Sí, *pus* esas se cuidan (risa) porque la agarran los chiquillos, la desbaratan, ¡y en la torre!... En abonos pagué, para su servicio de ellos pero no había interés ahí. Al rato ahí está pa’ que la venda, si ocupara más adelante, le digo [a mi hijo]: “Compa, puedes venderla más adelante, si quieres, nada más consérvala, que esté”, sí, *pus* está nueva, está guardada... (Antonio).

La tercera forma de crédito en la comunidad son las llamadas “tandas” o “rifas”, sólo mencionada por Félix. Se trata de un modo de ahorro y crédito cooperativo, donde cada una de las personas que acuerdan entrar es anotada en una lista, da una aportación periódica, y según el orden de dicha lista será el orden en que se recibe el dinero, producto del ahorro:

Félix: ...a mí gustaba tener rifitas así, que de a veinte, que de a cien [pesos semanales]... cuando puedo... y con eso ya me ayudo. Me ayudaba, porque ahorita ya no, como ya no recibo dinero de nadie, pues ya no...

Rosa: Dice usted que le ha gustado hacer, tener rifitas, ¿usted las organiza?

Félix: No. Otra persona... otra persona.

Rosa: Y ahí, ¿cómo es el proceso?

Félix: Cuando son de cien pesos, me dan mil pesos, el número que toca, pues, y me da mil pesos... ya le sigo dando hasta que termina. Si son de diez números o algo así, ya termina.

Rosa: ¿Y con quién se organiza para las rifas?

Félix: Con una señora de aquí, que vive a media cuadra.

Rosa: Y ahí, ¿usted tiene algún comprobante de que le está entregando dinero?

Félix: No. La confianza nomás (risa)... de confianza, ey... Ella anota en su libro cuántos entramos en la rifa, y cuánto le damos... y así... solamente así (Félix).

Éstas son estructuras sociales informales a las que estas personas tienen acceso en su comunidad. En algunas ocasiones, se manejan con documentos informales como la lista de tandas que menciona Félix, o como el tarjetón de cobro del prestamista que señala Carmen. En cambio, en otras ocasiones se manejan documentos que ya tienen un valor comercial y legal. Las letras de cambio y los pagarés son documentos mercantiles que tienen textos sintácticos, que obligan al pago del dinero en plazos determinados, lo que implica un compromiso legal para los entrevistados y un manejo específico, como saber qué elementos contiene (donde lo que más les interesa ubicar es el de la cantidad de dinero y el plazo), quién firma, quién se queda con el papel, hasta cuándo, etcétera. Los entrevistados saben que habiendo estos documentos de por medio deben apegarse a ciertas reglas, de lo contrario pueden tener serios problemas, y por ello es común que se apoyen en su capital social, más que en sus propios conocimientos.

En estas comunidades también las familias realizan, en algunos casos, festejos como bodas y 15 años con cierta formalidad, por lo que utilizan invitaciones impresas. Son eventos importantes tanto por la significación social como por la cuestión económica. Generalmente las recibieron de manos de alguien de la familia que organiza la fiesta —lo que encontré fueron invitaciones recibidas, no me tocó saber de invitaciones que ellos enviaran—, por lo que el portador de texto llega junto con una invitación verbal, lo que permite conocer el contenido escrito sin leerlo. En la casa de Carmen y Antonio tenían un par de invitaciones para fiestas de 15 años en las que aparecían fotografías de las festejadas con sus vestidos de fiesta, lo que constituye un elemento no verbal que les permite saber de qué se trata el portador. Estas celebraciones pueden contribuir a fortalecer los lazos entre vecinos o parientes, de lo que depende el capital social, por lo que son sucesos significativos.

Hasta aquí he abordado los eventos letrados que se presentaron en todos o en la mayoría de los casos con relación a la comunidad. Ahora analizaré algunos eventos letrados de este dominio que sólo fueron comentados por Antonio y/o por Chuy, dadas sus características de interés para este estudio. En ambos casos, los amigos han sido importantes socialmente, y en lo referente a la escritura han sido proveedores y/o intermediarios en algunos eventos letrados. La práctica letrada que coinciden en señalar los dos con los amigos es la escritura y lectura de cartas:

Rosa: ¿Cómo le hacía para escribir [cartas a su mamá]?

Antonio: Ah, *pos* le pedía a otros que sabían.

Rosa: ¿Iba con algún compañero?

Antonio: Amigos, amigos. Encontraba amigos, me hacía amigos. He sido muy amiguelero yo. *Pos* hago amigos donde quiera, trato gente, y así... Y ya, se la lleva uno bien, le ayudan bien a uno. Y ya, les decía, *pos* que no sabía leer, no sé nada: “¡Ah, *pos* yo te la hago!”, —“Órale”, me la aventaba. Y ya, mi madre la contestaba, me la leían y así, con la voluntad pues de la gente. Buena gente. El que es buena gente, y que el que no, *pus* no, ¿*pa' qué, edá?* (Antonio).

Rosa: Para estar con tus amigos, ¿has necesitado alguna vez leer o escribir para algo?

Chuy: Leer.

Rosa: ¿Como para qué?

Chuy: Que te quieren enseñar una carta o algo, te dicen: “¿Qué, qué dice?”, o algo, así, *pus* no sabes.

Rosa: ¿Se escriben cartas tus amigos? ¿Con quién?

Chuy: Con sus novias (risa).

Rosa: ¿Te enseñan ellos sus cartas?

Chuy: Las leen ellos ahí.

Rosa: Te las leen a ti (Chuy afirma con la cabeza). Y, ¿qué hacen, por ejemplo, cuando leen sus cartas... o por qué te las leen?

Chuy: Uh, por diversión.

Rosa: ¿Y es algo que hacen seguido?

Chuy: Eh... no.

Rosa: ¿Y a ti, alguna vez una muchacha te ha mandado alguna carta?

Chuy: No.

Rosa: ¿No? ¿Y tú le has mandado cartas a alguna?

Chuy: Sí, pero la escribe uno de mis amigos.

Rosa: Y cuando pasa eso, ¿cómo le hacen? ¿Tu amigo te dice que poner, tú le dices a él...?

Chuy: Yo le digo.

Rosa: ¿Qué le dices? Le dices: “Oye quiero escribir a fulanita”, ¿o qué?

Chuy: Escribe lo que le voy diciendo.

Rosa: ¿Tú se la dictas? ¿Qué le dices? (Chuy ríe)... “A ver ponle”... o “escríbele”... ¿O cómo? ¿Tú le preguntas qué poner, o tú le dices “pon esto”?

Chuy: Yo le digo qué ponga.

Rosa: ¿Y él te hace caso? (Chuy afirma con la cabeza) Todo lo que se escribe en la carta, él lo escribe, tú no escribes nada.

Chuy: No.

Rosa: Y para mandarla, ¿cómo le haces?

Chuy: Se la llevo.

Rosa: ¿Se la entregas en la mano?

Chuy: En la mano.

Rosa: ¿Y qué te ha dicho ella, o ellas?

Chuy: No..., ¿qué me dicen?

Rosa: No, *pus* no sé (risas)... ¿Te contestan?

Chuy: Sí, me mandan más cartas.

Rosa: ¿Y tú qué haces con ellas?

Chuy: Le digo a mi amigo otra vez.

Rosa: ¿Es siempre un amigo?

Chuy: Sí. Le digo que me las lea y es todo.

Rosa: ¿Es solamente a él al que le pides que te escriba y te lea, o se las puedes mostrar a algún otro amigo o pedirle a otro amigo que te escriba?

Chuy: No, *pus* no, nomás a él (Chuy).

La escritura y la lectura de cartas, como se había mencionado ya en el dominio *familiar*, son eventos letrados trascendentes porque las personas analfabetas participan en la producción de un texto. Para ambos, los amigos fueron los intermediarios y confidentes propicios para solicitarles la lectura y la escritura de sus cartas. Es probable que Antonio, en el tiempo en que señala la escritura de sus cartas, haya tenido más o menos la edad que hoy tiene Chuy, pues fue antes de su matrimonio; además estaba lejos de su familia, pues como comenté en el capítulo anterior, él y sus hermanos se iban de jornaleros a los campos de cultivo, pero cada quien por su cuenta, por lo que el capital social con el que contaba era su facilidad para hacer amigos entre sus compañeros de trabajo. En tanto Chuy, con quien más convive es con su papá, Rubén, que es un adulto mayor, y con su medio hermano mayor, que es también adulto, y puesto que no va a la escuela, son dos o tres vecinos y uno de sus sobrinos con los coetáneos que tiene contacto, por lo que es con ellos con quienes comparte prácticas de los jóvenes de su edad, y una de ellas son las cartas entre amigos o a la novia (Corona Berkin, 2007). Y es aquí donde se presenta una diferencia importante con Antonio, pues en la entrevista él rechazó totalmente la idea de escribir a las novias:

Antonio: ...fui muy muy mujeriego. Soy muy mujeriego todavía, sí, me gustan las damas... Sí tuve muchas novias. Pero ni una, ni una, pues, para hacer el hogar, no. Eran como pasajeras, así... Sí, nunca me quedé. Novias tuve, *pus*, bastantes.

Rosa: ¿Y cómo se comunicaba con ellas? ¿Era nada más hablarles?

Antonio: Sí, hablarles.

Rosa: ¿Nunca se mandaron cartas?

Antonio: ¡No, para nada! No, eso no. En ese tiempo, juntos, estar platicando, juntos así. No, sí, de larga distancia nada. Sí, todo en cortito ahí... todo en cortito, sí, que nos estu-

viéramos viendo casi a cada rato... Pero ahí por carta no... ni por teléfono, ni nada de eso. No, puro así... en cortito, directo, íbamos a pasear, andábamos juntos, y así. Sí, pero ya por cartas ya no, ya cuando se abría, se agüitaba un poquillo, pues ya, la que seguía, seguía otra, y así (Antonio).

Lo que para Chuy y sus amigos es parte de la diversión, Antonio parece identificarlo como un compromiso, además de que asocia la práctica de la carta con una distancia física, lo que no sucede en el caso de Chuy, quien entrega las cartas personalmente. Para Antonio, probablemente, el esfuerzo de mantener correspondencia (tomarse el tiempo, solicitar al amigo que escriba o lea, permitir que se entere de sus asuntos personales) en una relación a distancia con una novia implicaba una relación “seria”, comprometida, que a él no le interesaba tener en ese tiempo, mientras que Chuy no parece ver compromisos, sino tener un elemento más para compartir y convivir con sus amigos, por lo que él también busca participar en ello, aunque no sepa leer o escribir. Determinar las intenciones románticas o el involucramiento sentimental no es posible, porque Chuy no quiso hablar de ello ni me mostró las cartas recibidas. Cabe aclarar que a las mujeres entrevistadas también les pregunté si habían enviado o recibido cartas como novias o amigas y todas contestaron que no. Sólo Carmen y Silvia mencionaron haber recibido por algún tiempo cartas, pero de sus hermanos que viven en los Estados Unidos.

En cuanto a otros eventos letrados, en el grupo de amigos de Chuy son variados, pero frecuentemente están asociados con imágenes visuales, de las que Chuy se vale para su participación:

Estamos en la plaza para que Chuy me muestre los lugares donde se reúne con sus amigos. Me dice que se juntan a jugar canicas o lotería o baraja en el quiosco, y le pregunto si conoce las cartas de la lotería, a lo que responde que por los dibujos. Continúa diciendo que van al billar: “Hay cinco aquí en Santa Cruz, pero a mí me gusta venir al de la plaza”, escuchan música en la *rockola*, y le pregunto que cómo elige las canciones, me responde que por las fotos de las portadas de discos, pero cuando insisto en la elección de una canción en particular, me dice que sólo elige el disco, “y ya, la que sea, al cabo que todas me gustan”. Llegamos a la esquina de la delegación municipal y me dice que ahí hay un *ciber* al que acostumbra venir con sus amigos, pero en ese momento todo el edificio está cerrado (nota de campo, 18 de mayo de 2010).

En este fragmento se pueden ver varios aspectos respecto de la disponibilidad de textos, así como algunos de los eventos letrados en los que participa Chuy en su comunidad. Todos los eventos letrados que Chuy señala aquí son para él recreativos y han sido propicios para que él adquiera saberes y habilidades, tales como el uso de tecnología electrónica: elegir canciones –más bien discos– en una sinfonola, utilizar la

computadora para entrar a la internet y el manejo del celular, que ya había comentado en el apartado sobre el dominio familiar. Todos estos aparatos tienen pantallas donde aparecen texto y/o imágenes y se activan mediante botones o comandos marcados con símbolos. Chuy ha aprendido con sus amigos a utilizar los comandos y a identificar símbolos e imágenes (capacidades psicológicas), los cuales utiliza junto con algunos de sus saberes letrados, reconociendo números y algunas palabras o letras, así como probablemente el mismo apoyo de sus amigos (capital social). Esto último él no me lo dijo, pero lo supongo, pues hubo una sesión en la que acudimos los dos a un *cibery* y él utilizó una computadora. En cuanto se sentó frente a ella hizo a un lado el teclado. Identificó algunos iconos en la pantalla y los activó mediante el *ratón*. A algunos iconos parecía reconocerlos, pues aparentemente siguió un procedimiento, un orden, hasta llegar a un sitio de videojuegos; con otros, era más un proceso de ensayo y error: entraba y salía de ventanas sin lograr nada en concreto. Yo lo ayudé a teclear en un buscador el nombre de un sitio que le interesó de videos musicales, una vez en él me pidió que tecleara el nombre de un grupo musical que le gusta. Ya localizado, él seleccionó algunos videos mediante las imágenes que allí aparecían (nota de campo, 1 de septiembre de 2010).

Por su parte, Antonio junto con sus compañeros de trabajo también tenían una práctica en sus momentos de ocio que involucraba directamente portadores de texto: la lectura de historietas.

Antonio: ...los cuentos me los leían, todos, todo se da uno cuenta, pues, de todo.

Rosa: ¿Cómo cuáles cuentos le leían?

Antonio: *Pus* como cuentos de esos de cotorrear, de *Memín Pingüín*... Se ponían a leer y el *compa* le leía en voz alta pa' que yo también me diera cuenta de lo que pasaba, lo que andaba haciendo el monito ese... y es la forma de enterarse uno... Pero, *pus* hay gente buena... Sí... Amistades, pues... Tiene que uno hacer para que se dé cuenta uno de todos los casos. Tiene uno amistades, y así era el modo de estar. Si no, casi ni se interesa uno, porque no tiene caso, ver un mono nomás y ya. Ellos se agarraban ahí revistas, libros, y todo... Pero sí, sí da tentación, eh.

Rosa: ¿Qué revistas recuerda usted que veían? ¿O qué cuento o libro?

Antonio: *Pus* desde los cuentos esos de *Memín Pingüín*, *Kaliman*... todas esas revistillas que salían *ahi*... Había una de *Lágrimas y risas*, ¿se acuerda? También esa leían los *compas*, que tenían una diario, diario. Creo que es como capítulo, es como historias también, y así iban leyendo, iban leyendo. Casi es así lo que ellos se aventaban.

Rosa: ¿Y esas dónde las conseguían?

Antonio: Las compraban, ey. Las compraban en los puestos, de revistas... y ya me las daban *ahi* para, cuando ya las leían, me las dejaban ver los monitos ahí. Se divierte uno. Y así, ya le digo, así es como... ha salido todo eso... con los amigos... y ya, poco a poco.

Rosa: ¿Y cómo era: ellos traían una revista y lo invitaban a leer, o usted les decía que quería leer?

Antonio: No, no, ellos se juntaban. Se juntaban... uno ahí estaba a un lado leyendo y uno... *pus* uno que iba nomás de fisgón (risa), ya ve, *edá*. Y ya me empezaban a decir: “¿Quieres saber?”, *pus* algo así, y ya ven que uno no sabe, y ya empezaba a leerle en voz alta. Y ya, así era la manera pues, como uno se enteraba.

Rosa: ¿Cómo era eso? Si me platica un poquito más, ¿su amigo estaba sentado leyendo y usted llegaba y se acercaba? ¿O le decían “mira lo que traigo”? ¿O cómo era?

Antonio: Ey, me invitaba, me invitaba: “Siéntate pa’ leerte aquí lo que dice aquí... Pa’ que sepas.” Los dos pues ahí estamos en el *chismorrío*. Ellos me invitaban. No yo por mi parte, *pos* no, no, no. Ellos me invitaban, porque eso no va, no soy chismoso, *chismorrero*, que siendo amigo *pus* no. Pero ya lo invitaban a uno, pa’star cotorreando y leyendo, platicando, riendo, todo eso pues, pura vacilada. Así era la forma. Como si usted está leyendo y yo me pongo ahí, *pus* no, no va.

Rosa: ¿Por qué no va?

Antonio: Aunque quiera uno, pero uno comprende que no debe, *edá*. No debe uno, pues, interrumpir su *jale* de ellos, cada quien su lugar. Hay muchos que se enojan, por ejemplo pues, que hay personas que no son amigos de uno se enojan porque usted va ahí a chismorrear a su cara: “¿Qué le importa? ¿Qué se mete?” ¿No es así? Entonces ya *pus* uno ya cae mal. Sí, pero entre amistades, ya cuando lo invitan a uno, *pus* uno ahí se acomoda. Como cuando era una novela: “Mire, véngase, vamos viendo esta novela”, y se sienta ahí conmigo, estamos platicando y estamos viendo la novela (Antonio).

En esta viñeta se muestra más claramente que en otras revisadas el evento letrado como un acontecimiento social. Antonio participa del evento letrado por la curiosidad que le despiertan los dibujos de la historieta, pero también como una forma de integrarse en el grupo, de hacer amistad y mantenerla, y él tiene claro cómo debe actuar, como él dice, qué va y qué no va en su comportamiento, haciendo elecciones donde puso en juego sus conocimientos del cómo y el qué de la cultura, al controlar y regular su comportamiento: la proximidad, el modo de mostrar interés sin ser impertinente, saber a quién acercarse y a quién no.

Antonio y Chuy participan en prácticas letradas en respuesta a su necesidad de integración e identidad con sus comunidades. Muestran que para participar en ellas no se requiere de la codificación o decodificación del alfabeto, sino que es más significativo su capital social, sus habilidades de relación y la comunicación oral, lo que a la vez incrementa ese capital, así como otros recursos, como los saberes letrados y la experiencia.

A continuación, en el cuadro 17 presento un resumen de los eventos letrados y las estrategias empleadas en el dominio comunitario.

Cuadro 17

Eventos y estrategias por dominio: comunidad

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Membretes en locales	Carteles o rótulos (paratácticos, de producción comercial).	Comunicativa	Se conoce la función que se realiza en el local.	Experiencia (conocimiento de los servicios con que se cuenta en la comunidad).
Anuncios públicos	Pintas en bardas (paratácticos, por lo general de producción comercial), carteles publicitarios (paratácticos o sintácticos, de producción en serie o manual).	Comunicativa	Se reconocen las formas (logos, tipos de letras). Se relacionan con el contexto (ubicación del cartel o pinta). Alguien avisa, informa sobre la convocatoria, los beneficios, los trámites (lugar, requisitos, etc.).	Capacidades psicológicas (memoria, identificación de elementos no letrados). Capital social (vecinas, redes familiares).
Préstamo de dinero	Letra de cambio (sintáctico, producción en serie y personal).	Comunicativa	Solicitar préstamo y recibir información de las condiciones verbalmente.	Capital social (vecinos, familiares, prestamista).
	Tarjeta de pagos (paratáctico, producción personal).	Mnésica	Intermediación: pedir a alguien que lea la letra de cambio llenada por el prestamista.	Saberes letrados (firma, reconocimiento del documento).
	Dinero (paratáctico, producción en serie).		Firmar la letra de cambio. Recibir el dinero. Pagar (registro de abonos).	Capacidades psicológicas (cálculo aritmético).
Compras en abonos	Lista de deudores (paratáctico, producción personal).	Mnésica	Solicitar a la vendedora la mercancía requerida. Ser anotada en la lista de deudores por la vendedora.	Capital social (vendedora). Capacidades psicológicas (cálculo aritmético, memoria, atención).
	Dinero (paratáctico, producción en serie).		Pagar periódicamente. Ver que el abono sea anotado por la vendedora.	
Compra de libros a vendedores ambulantes	Diccionario (sintáctico, producción en serie). Biblia (sintáctico, producción en serie).	Metacognoscitiva Comunicativa	Ante el ofrecimiento de los libros por parte del vendedor, consultar para la compra: necesidad, importancia, gusto. Pago por el libro en cuestión.	Capital social (familia, maestro). Capital financiero (dinero). Saberes letrados (importancia de los textos para la familia).

Rifa	Lista de participantes (paratáctico, producción personal). Dinero (paratáctico, producción en serie).	Mnésica	Acordar con la persona organizadora la entrega de una cantidad específica de dinero periódicamente. Dar dinero en el periodo acordado. Ver que el abono sea anotado por la organizadora. Recibir dinero en el turno correspondiente.	Capital social (vecina). Capacidades psicológicas (cálculo aritmético, memoria, atención). Experiencia (sobre el procedimiento).
Intentos de alfabetización	Libros de texto (paratácticos y sintácticos, producción en serie). Cuadernos (producción personal). Pizarrón (producción personal).	Metacognoscitiva	Alguien se ofrece personalmente a enseñar a leer y escribir. Realizar actividades similares a las escolares (copias, planas, ejercicios en libros de texto, exámenes). Conocer sobre una convocatoria a un grupo de alfabetización o educación básica. Asistir a un grupo de educación para adultos.	Capital social (amigos, vecinos).
Invitación a fiestas	Invitación (sintáctico, producción comercial).	Comunicativa	Recepción de la invitación con comentario verbal. Identificar la fotografía en la invitación (cuando la trae).	Capital social (vecinos, familiares). Capacidades psicológicas (percepción de elementos no letrados, identificación de personas).
Lectura de carta	Carta (sintáctico, producción personal).	Comunicativa	Intermediación: pedir a otro que se la lea (lectura en voz alta). Escuchar a otro leer sus propias cartas.	Capital social (amigos).
Escritura de carta	Carta (sintáctico, producción personal, se participa en la producción).	Comunicativa	Intermediación: pedir a otro que la escriba. Indicar al otro qué debe decir la carta.	Capital social (compañeros de trabajo, amigos).
Juegos de mesa	Lotería (paratáctico, con imágenes, producción en serie).	Mnésica	En el caso de la lotería, escuchar al que <i>canta</i> las cartas. Prestar atención a las imágenes.	Capacidades psicológicas (atención, reconocimiento de imágenes).
Lectura de historietas y revistas	Historietas, revistas (sintáctico, con imágenes, producción en serie).	Comunicativa	Acercarse a quien tiene la historieta o revista, mostrando interés. Esperar a ser invitado. Mirar la revista y seguir la lectura en voz alta de quien lee (intermediación). Comentar sobre la lectura.	Capital social (compañeros de trabajo).

Manejo de aparatos electrónicos	Sinfonola (paratáctico, con imágenes, producción en serie).	Mnésica	Mover y elegir imágenes de discos musicales en la pantalla, a través del uso de botones.	Capacidades psicológicas (atención, memoria, reconocimiento de imágenes). Experiencia (en el manejo del aparato). Saberes letrados (números, palabras).
	Pantalla de teléfono celular (paratáctico, con imágenes, producción electrónica y personal).	Comunicativa Mnésica	Registrar números y nombres. Marcar números para comunicarse. Jugar.	Capital social (amigos). Capacidades psicológicas (atención, memoria, comprensión de reglas). Capital social (amigos).
	Pantalla de MP3 (paratáctico, producción electrónica y personal).	Mnésica	Intermediación: pedir a alguien que baje las piezas musicales en la computadora. Marcar los comandos para escuchar música, sin elegir las piezas en pantalla.	Experiencia (en el manejo de los comandos del aparato).
	Computadora, uso de internet (paratáctico y sintáctico, con imágenes, producción electrónica).	Comunicativa Mnésica	Identificar iconos en la pantalla de la computadora y activarlos usando el <i>ratón</i> (las ventanas con texto también son identificadas como imágenes). Intermediación para localizar iconos, instrucciones o teclear direcciones o palabras en el buscador. Reconocer algunas palabras en pantalla.	Capacidades psicológicas (reconocimiento de iconos, imágenes). Experiencia (en el manejo del <i>ratón</i>). Capital social (amigos, redes familiares). Saberes letrados (identificación de números, palabras, logos).

Discusión

Para recapitular sobre los dominios cercanos de los casos estudiados, puedo decir que en las familias y las comunidades de las personas entrevistadas, donde viven con recursos económicos limitados y generalmente sus miembros son personas con poca o nula escolaridad, se presentan eventos letrados que son necesarios para la administración de sus recursos, la comunicación, la integración social, el aprendizaje, la recreación y hasta para el mantenimiento de su salud. Son, pues, actividades básicas de bienestar, en las que se relacionan con textos paratácticos y sintácticos, que cumplen principalmente con las funciones comunicativas y mnésicas de la escritura, algunos incluso con implicaciones legales. Estas personas, consideradas analfabetas, han encontrado formas de participar en esos eventos, vinculándose principalmente a través de su capital social, pero también haciendo uso de otros recursos, como reconocer algunos elementos en los portadores de texto, varios de ellos no letrados, o contextualizándolos, pues los actos de lectura implican informaciones de diversos tipos, no sólo la codificación del alfabeto.

En estos dos dominios se hace patente que las personas analfabetas no actúan solas ni parten de cero al momento de poner en práctica sus estrategias. Con sus propias familias y con sus redes sociales en la comunidad, tienen un capital social fundamental para enfrentar los eventos letrados que se les presentan, en lo que se coincide con estudios sobre la pobreza, respecto de las estrategias de sobrevivencia (Enríquez, 2009; Lomnitz, 2001; Moser, 1996). En particular, la familia es la instancia mediadora entre el individuo y estructuras sociales más amplias, como lo señala Enríquez (2009) y como lo veremos en los capítulos siguientes. Es en su interior donde se toman varias de las decisiones respecto a las prácticas letradas que se presentan tanto en ella como por fuera, pero que finalmente le afectan, como es la cuestión de los créditos o la administración de medicamentos, y esto es algo de lo que algunos de los entrevistados tuvieron en sus familias de origen como antecedentes. Es por ello que en sus propias familias la inversión en la educación escolar de los hijos se puede ver como la intensificación de una estrategia ya existente, pues contribuye al enriquecimiento de ese capital social “cautivo”, aunque no del todo controlado, como ya señalé en el análisis. Es similar a lo que De la Piedra (2004) encontró en comunidades indígenas peruanas, donde los adultos analfabetos se sentían “tranquilos” sin saber leer y escribir, pero creen conveniente que los niños sí aprendan, pues opinan que tienen una nueva forma de vida (*musuq kawsay*), caracterizada por el intenso contacto con la ciudad, por lo que la comunidad debe garantizar que algunos de sus miembros sepan hablar, leer y escribir en castellano. La diferencia principal con lo que encontré en los casos de este estudio es que en ellos no se tiene una visión de la comunidad, sino que se piensa en los hijos, de una forma individual, o en la familia.

Pese a que varios autores consideran el debilitamiento de la familia como fuente de recursos y estrategias para la sobrevivencia, debido a las crisis económicas y sociales de las últimas décadas (Bebbington, 2005; Katzman y Filgueira, 1999; Precarias a la deriva, 2006), en lo analizado en este estudio encuentro que la familia en primer lugar, seguida de la comunidad, son las fuentes principales de capital social como recurso a utilizar en las estrategias de acceso a las prácticas letradas. La estrategia más común en que se utiliza este recurso en ambos dominios es la *intermediación*, reportada en varias investigaciones antecedentes (Aravedo, 2007; De la Piedra, 2004; Jones, 2004; Kalman, 2004a, 2005). De esta estrategia subrayo el elemento de *hablar acerca de los textos* (Heath, citada por Jones, 2004), noción que se refiere a la relación de la lengua escrita con la oralidad, lo que cobra mayor relevancia al tratarse de personas analfabetas, pues es el habla su medio principal de relacionarse con los otros y es el que utilizan para acceder a las prácticas letradas activando su capital social.

Otra estrategia que se encontró en estos contextos, en la que se involucra el capital social de los entrevistados es la *afiliación letrada*, denominada así por Kalman (2009), en la que personas con mayor conocimiento sobre la escritura colaboran con los entrevistados para que aprendan a utilizar recursos internalizados, ya sea la experiencia, sus capacidades psicológicas o incrementando sus saberes letrados, con lo que logran adquirir una mayor independencia frente a la letra escrita.

Si bien esto constituye un fuerte apoyo para los entrevistados, debemos reconocer que no por ello se encuentran con un ambiente armónico y equitativo, pues en estas relaciones se pueden apreciar desigualdades y relaciones de poder en juego. El conocimiento escolarizado que tienen los hijos les otorga un poder frente a sus padres, pues éstos dependen de ellos en muchas tareas. Sin embargo, la estructura familiar tradicional les ha permitido a los entrevistados, padres de familia, mantener su posición de autoridad, de la que se valen en las estrategias para enfrentar eventos letrados cuando les es necesario. La confianza juega un papel decisivo en este sentido, pues los entrevistados se sienten en desventaja, vulnerables a abusos o engaños en su contra, y es en los miembros de su familia en los que más confianza se tiene.

Las condiciones de género y edad presentan algunas diferencias al momento de participar de la cultura escrita. Por una parte, en lo que se refiere a la lectura y escritura de cartas, han sido los varones más jóvenes los que han acudido para ello a la comunidad de amigos, mientras que las mujeres recurrieron a la familia, lo que quizás signifique que las mujeres tienen una idea más delimitada de lo que es público y lo que es privado, así como que tienen un contexto de convivencia más restringido, pues hicieron pocas referencias a amistades en sus etapas de infancia y juventud, además de que fueron los hombres los que aludieron a situaciones de recreación con los amigos, que implicaban eventos letrados. El caso de Chuy sobresale, pues es de los entrevistados el que emplea más aparatos electrónicos vinculados a prácticas comunicativas, lo que ha aprendido

precisamente con los amigos, lo cual coincide con que es el entrevistado más joven, y esto refuerza la idea de una brecha generacional reportada por investigaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías en personas escolarizadas (Choque Aldana, 2009; Del Álamo, 2003; Guzmán Acuña, 2008; Pittaluga y Sienna, 2007).

En el dominio familiar otra diferencia relacionada con el género es que las mujeres, aun cuando son analfabetas, son las que se hacen cargo de prácticas letradas al interior del hogar, como la tutela del archivo familiar, la administración del gasto, y en menor medida la anotación de recetas caseras, que son tareas tradicionales del rol de ama de casa. Esto sugiere que la estructura familiar no se ha visto afectada en ese sentido por los cambios en sus circunstancias, tales como que estas mujeres tienen un trabajo además del de sus propias casas para contribuir al gasto familiar, y que se cuenta con miembros escolarizados, quienes, en todo caso, asisten como apoyo en esas tareas.

Respecto a la conformación y el mantenimiento del archivo familiar, de lo que informa también Salomon (2004) en ámbitos indígenas rurales del Perú, lo que encontré en las entrevistas realizadas difiere de lo señalado por el autor citado, pues él indica como función específica del archivo la “defensa” de la tierra en esas comunidades; sin embargo, los sujetos del presente estudio no hicieron referencia a ello, aunque puedo inferir, por la forma en que cuidan los documentos relativos a la propiedad de sus inmuebles, incluidos en dichos archivos, que esa puede ser una parte de su finalidad; no obstante, la mayoría de los documentos encontrados tienen relación con la participación de estas personas y sus familias en instituciones u organizaciones burocráticas con diferentes fines, y saben que requieren de documentos, en dónde y cuándo utilizarlos como un recurso en las estrategias de acceso a las prácticas letradas, lo que Salomon llama el *flujo controlado*, aun cuando no sepan exactamente qué dicen esos papeles. Salomon encuentra en su investigación que para los campesinos escasamente escolarizados resulta difícil distinguir entre los varios documentos, por lo que crean esquemas identificadores como coser con hilos de diferentes colores los títulos de distintas propiedades o superponer iconos que representan la situación topográfica del terreno titulado. En los casos del presente estudio no encontré eso, pero sí que se valen de los logos, colores de los papeles o identificación de algunos datos para reconocer los documentos, o bien recurren a sus hijos o esposos alfabetizados.

De las prácticas y eventos letrados encontrados, es importante resaltar lo que se refiere al manejo del dinero, que apareció en los dominios analizados. El dinero tiene un valor económico, fundamental en nuestro sistema para la sobrevivencia de la familia, por lo que como evento letrado reviste especial importancia para los sujetos de este estudio. Como ya mencioné, los billetes y las monedas son portadores de texto bien conocidos y reconocidos por los entrevistados, los signos numéricos forman parte de los saberes letrados de todos ellos y el cálculo aritmético es una de las capacidades psicológicas de las que hacen uso frecuentemente, en mayor o menor grado. No obstante,

el manejo del dinero presenta sus diferencias en uno y otro dominio. Ninguna de las mujeres, como administradoras del hogar, indicó el apoyo de alguien para determinar el destino del dinero en cuanto a las necesidades de casa, salvo en el pago de servicios en algunos casos, sino que hacían uso de sus capacidades psicológicas y su experiencia para su manejo. Pero en el dominio comunitario, para hombres y mujeres el capital social fue un recurso fundamental al tratarse de conseguir los diferentes tipos de crédito. Esto puede estar relacionado tanto con la confianza en sí mismos que otorga la experiencia en lo relacionado con la administración de casa, como con la capacidad económica de los hogares, que es limitada, por lo que se ven obligados a recurrir al entorno para conseguir recursos, así como con la desconfianza que se debe guardar hacia el exterior y las posibles consecuencias en lo que se refiere a los préstamos de dinero, que es donde se presenta mayor cuidado.

En conclusión, al ser estos dos, la familia y la comunidad, los dominios más cercanos física y afectivamente, son la fuente, si no la única como veremos en el siguiente capítulo, sí la principal para el capital social, que como ya he mencionado, es el recurso al que más se recurre en las estrategias de acceso. Aun así, se presentan algunas variaciones relativas a lo que se puede considerar lo privado –lo que se atiende sólo con la familia– y lo público –en lo que se puede acudir con los vecinos o amigos–, aunque no fue igual para todos los casos, las variaciones están asociadas con diferencias en cuanto al género y a la edad. La confianza, que es un elemento fundamental del capital social, resulta del juego de factores físicos, económicos y personales, mide la diferencia entre la distancia social ideal y la real (Lomnitz, 2001). En el siguiente capítulo podremos ver similitudes y contrastes que se presentan a este respecto, al tratar dominios más públicos, así como la diversificación en el uso de recursos en las estrategias de acceso.

Foto 1

Carta para Félix, de su nieto.



Foto 2

Directorio telefónico de Carmen y Antonio.

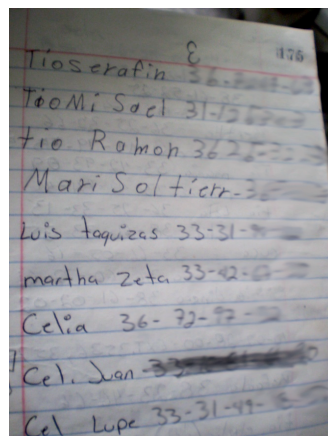


Foto 3

Tarjetas del archivo personal de Rubén.



Foto 4

Remedio para desinflamar, que le dio a Félix una vecina. Cuando alguna receta le interesa le pide a una de sus hijas que se la anote.

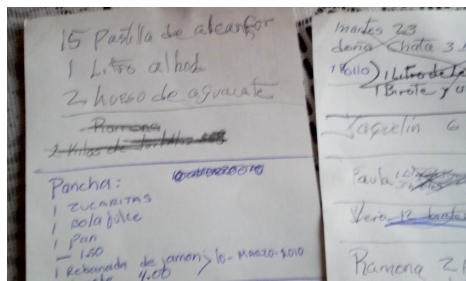


Foto 5

Portadores de texto en la casa de Carmen. La fotografía en las invitaciones a compromisos formales ayudan a saber de lo que se trata.



Foto 6

Los empaques de los medicamentos son portadores de textos comunes en los hogares de los entrevistados.



Foto 7

Receta médica.



CAPÍTULO V

Los dominios públicos

He nombrado como dominios públicos al *trabajo* –ocupación laboral–, *la calle* –movilidad en la ciudad– y los *servicios* –donde pueden conseguir bienes y servicios–, entendiéndolos como espacios en los cuales los sujetos se muestran, están expuestos a las miradas de los otros (Amorós, 1994), pero sobre todo de otros desconocidos, ajenos, extraños en contraste con los dominios “cercaños” –la familia y la comunidad–, que también tienen sus aspectos públicos, pero son generalmente ante personas conocidas y de confianza.

Leer y escribir en el trabajo

Teníamos que salir adelante toda mi familia. Ya lo demás...
pos sí se ocupa, yo sé que se ocupa [la escuela] pues,
todo eso, pero no, no se nos daba, no se podía. Una cosa
comíamos o moríamos en la escuela o seguíamos viviendo
en el trabajo, del trabajo. Había de dos formas, trabajar o
estudiar, pero como no podíamos estudiar pus teníamos
que trabajar, para sacar para comer...

Antonio

En el dominio *trabajo* incluyo lo referente a la ocupación o las ocupaciones productivas que tienen las personas entrevistadas. Estas actividades abarcan para la mayoría de ellas una buena parte de su tiempo, el cotidiano y el biográfico, pues la pobreza las ha obligado a trabajar desde jóvenes jornadas enteras, con lo que han tenido que renunciar a la escuela y otras formas de educación acreditada (Adiseshiah, 1990), como ya lo señala Antonio en el epígrafe con que inicio esta sección, así como en los siguientes ejemplos:

...me siento muy presionada del quehacer, de que trabajo en dos partes, llego bien noche a mi casa, bien cansada, pues ni tiempo tendría [de ir a la alfabetización], tampoco,

ni podría, ¿a qué horas? Tengo que llevar a mi sobrina a la secundaria, entra a las siete, me tengo que levantar a las seis, ir a llevarla. La llevo, llegar a desayunar a la carrera, dejar la comida ya hecha para venirme a trabajar (Carmen).

...me salí [de las clases nocturnas] porque *pus* no aguantaba porque tenía que trabajar y *pus* diario, *pus* era matado, veces que trabajaba hasta doble turno, trabajaba en el día, en el día luego en la noche, el doble turno, doblaba el trabajo y seguía trabajando y así *pus* es como puede aliviarse uno (Antonio).

Tengo muchos años, yo trabajo mucho, mucho, mucho. Yo me levanto a las... seis de la mañana, y... a las cinco no me levanto porque no se ve pa'...arreglar mi agua con azúcar, para darle a las [abejas] que no tienen qué comer, ir a revisarlas a ver si pegó una reina, si no pegó, quitar la reina vieja y poner la nueva, y es puro trabaje y trabaje... Pero tenemos que trabajar... Siempre tenemos que trabajar (Rubén).

En general, estas personas se emplean en trabajos que se consideran de poca cualificación, que requieren más del “saber hacer” que de la preparación escolar o las credenciales, por lo que muchas veces se identifican como actividades con poca relación con la letra escrita, como ellos mismos lo señalaron en las entrevistas:

Rosa: Cuando hace trabajos en casa, ¿necesita para algo leer y escribir, señora?

Carmen: Pos no. Pos voy como a hacer el aseo, nomás llevo y ya ...O sea, no me ha hecho mucha, o sea, *pos* sí me hace falta saber leer, pues, pero mucha mucha falta, así, no, porque como le digo, todas las personas me ayudan (Carmen).

Rosa: En el trabajo de la obra, ¿usted no necesita leer y escribir, por ejemplo, que le den instrucciones o que tenga que leer... cuando mezcla el cemento, cuánta cantidad, o algo así?

Antonio: Pos sí, se ocupaban las cantidades pero lectura no... por ejemplo: “Échale cinco de arena, tres de grava”, o sea eso no se ocupa para nada, nomás de escucharla, batirla, trabajarla pues... Sí, nada de escribir y apuntar, no, no, no, nada. Es que ese es trabajo duro, son cosas pues, muy duras. Entonces no, no se ocupa de letras ni de números ni nada. Echarle ganas nomás y la inteligencia pues, claro... (Antonio).

Rosa: Y usted para su trabajo [como intendente] de la oficina, ¿necesitaba leer o escribir alguna cosa?

Félix: A veces sí, pero como estaba mi hermana y estaba mi cuñada, ellas me decían lo que yo iba a hacer.

Rosa: ¿Cómo qué cosas eran para lo que necesitaba?

Félix: Cuando nos ponía recados en la pared, cuando íbamos a algún lado y nos decían, ellas me ayudaban y así. A mí me ayudaban, porque yo cuando entré yo le dije a la de recursos humanos: “Nomás que yo no sé leer”, dice: “No hay problema –dice–. No hay problema”... (Félix).

Los mismos entrevistados no consideran relevante la relación de sus trabajos con la letra escrita, ya sea porque no la notan, o bien porque cuentan con su oralidad y la relación con las personas que las rodean (capital social); podemos considerarlo parte de la estructura de oportunidades que les permite realizar sus funciones sin tener que leer o escribir. Sin embargo, estas ocupaciones no están totalmente exentas de la escritura, ni el capital social es el único recurso del que echan mano, como se verá en este apartado. La escritura se presenta en varias formas y momentos y ellos les hacen frente de diversas maneras. Este dominio ha sido un ámbito de aprendizajes, a través de él han obtenido conocimientos que les han permitido sobrevivir, contribuir al bienestar de su familia y les ha brindado elementos de confianza en sí mismos:

Rosa: Me habían hablado de una hermana de la doctora [patrona] que está enferma [síndrome de Down]... y que usted es quien se encarga de ella.

Silvia: ...A mí me costó mucho trabajo para hacerla que se bañara, la fui primero limpiándole sus pies para arrimarme, porque no se podía arrimar nadie con ella, porque ella con lo que traía, si estaba la televisión a la mano, la agarraba y se la estrellaba en la cabeza, si el radio se lo estrellaba a quien se le arrimara, y yo me le fui arrimando poco poquito, la hice que entrara en confianza conmigo, le fui limpiando sus pies, sus manos, su cara y hubo un día en que la bañé medio cuerpo y hubo un día en que me dijo la doctora: “*Pus* el día que la bañes te voy a hacer una fiesta con mariachi”, y la bañé y yo le dije: “*Pus* hágame la fiesta con mariachi porque ya la bañé”. Y de entonces la niña ya empezó a bañarse, a vestirse, a usar ropa porque no usaba, diario andaba así, descalza y sin ropa... a mí me daba mucha tristeza, la niña no comía, llegó el día en que le hice que comiera y la niña empezó a comer... (Silvia)

[Mi sobrina] está en la secundaria entre semana, y sábado y domingo le empezaron a dar trabajo aquí [en el servicio de taquizas] y viene a servir los tacos también. Me la estoy llevando [a trabajar]. *Pos* también, *pos* sí, somos pobres, no tenemos, pues ya le digo: “Así ya te ayudas tú pa’ la escuela”... Y le digo: “ya si vas tú, m’hija, *pos* ya agarras tú pa’ tu semana, pa’ la escuela, y ya no me apuro de ti, ya nomás le doy a la otra [hija menor]”. Y sí, me la estoy trayendo sábado y domingo ...yo torteo y mi niña sirve. Ella es la que sirve. Ella hace, por ejemplo, de todos modos yo le ayudo, “¿no te falta esto?” Yo le recuerdo de todas las cosas que vamos a llevar y qué nos falta. Entre las dos ya nos ayudamos. Y a tortear, pues allá yo me pongo a tortear y ella se pone a calentar la comida. De primero, le

decía yo a Rocío [patrona]: “Dame un evento chiquito para irle yo enseñando”, porque se ponía nerviosa para servirle a la gente, le digo. Y ya me mandaban a un evento chiquito y ya me daba prisa a tortear y le ayudaba a ella a servir. Ella iba calentando las cosas, y ya que estaban calientes le decía, “No, m’hija, *pos* yo te ayudo”, ya entre las dos. Se ponía nerviosa, ver la cola de gente. Y yo le ayudaba a servir, entre las dos servíamos. Y ahora no. Como ayer, la mandaron precisamente a uno para 108 [personas], y ella sirvió pa’ todas esas personas, y yo y otra señora torteamos (Carmen).

Rosa: ¿Y él [su hijo mayor] dónde aprendió lo de las abejas [apicultura]?

Rubén: Conmigo.

Rosa: ¿Usted lo enseñó?

Rubén: Sí. Pero ‘ora él ya va a cursos... luego dice: “Apá, ¿cómo se hace esto?” Y yo: “Pues d’este modo y d’este modo lo hago”... y un día vinieron a la casa de él y me mandaron hablar, y ya me preguntaron cómo hacía, que cuánta miel me daba, y si sabe leer, “Yo no sé leer nada”... ¡Me hicieron muchas preguntas! Y *pus* ya nomás se miraron: “¿Cómo si no sabe leer por qué le dan tanta miel las abejas?” –“Porque Dios quiere”...

Rosa: ¿Y las personas esas de dónde eran?

Rubén: ¿Las personas? Eran de Guadalajara... los mandan de la Unión de Apicultores (Rubén).

Estas personas realizan, en ocasiones, actividades que van más allá de sus responsabilidades, así como adquieren saberes a través de su experiencia y por medio de la comunicación oral, y algunos, además, los transmiten como parte de una estrategia de sobrevivencia, la de insertar a más miembros de su familia en el mercado laboral para que contribuyan con el gasto del hogar. En el ejemplo de Carmen, ella remarca la ayuda mutua como un elemento importante en la sobrevivencia de su familia.

En el trabajo han encontrado también personas que se han interesado por su aprendizaje y han intentado su alfabetización:

[Cuando] estaba trabajando en esas oficinas, una de las licenciadas me ayudó y me compraron un libro y para enseñarme. *Pos* nomás un ratito sabía y al rato ya se me olvidaba... Como que tengo muchos pensamientos o no sé, como que estoy muy cerrada... Fíjese que me enseñó mucho la licenciada, y no mucho, no me acuerdo y a veces: “Mira esta letra es con esta, acuérdate cuando veas un letrero, tú te fijas cómo dice”. Y así. Y se me olvida (Félix).

Pues Luis [patrón en el servicio de taquizas] me quiso enseñar. Me dijo: “A ver Carmelita, yo la voy a enseñar”. Y me dejaba tarea, y sí se la hacía, y [me decía:] “¿A poco usted la hace?”, –“Sí, *pos* escribir sí sé bien”. Se la hacía y todo, y ya me ponía a estudiar. A veces

que me preguntaba y no sabía, se me olvidaba, pues. Y ya, al último, ya me dijo: “Tráigame pues sus tareas”, –“Sí”, ya después hice desidia y por eso ya no fui. La otra vez me dijo: “No, *pos* no quiso que la enseñara, que sabe qué, yo que quería enseñarla...” Pero es que no, ahí no hay tiempo, porque, *pos* anda uno trabajando a las carreras, *pos* una chancita na’ más al último iba y me la revisaba, y ya me ponía más y ya... y el abecedario, y letras, y eso... (Carmen).

Al igual que sucede en los dominios cercanos, hay una preocupación por parte de algunas de las personas alfabetizadas que las rodean y que tratan de ayudarlas, pero se han encontrado con los problemas señalados en el capítulo anterior: las dificultades de “aprendizaje” y la falta de continuidad. En la viñeta de Carmen aparece también una concepción de escritura que se comparte entre varios de los entrevistados, como la reproducción de letras, por lo que Carmen señala que “escribir sí sé”, pues ella puede copiar textos, así como puede estampar su firma, aun cuando no decodifique los signos, ni reconozca fonemas, ni comprenda lo escrito, ni mucho menos utilice los signos para transmitir alguna idea de su interés.

El área laboral se incluye en los estudios sobre niveles de alfabetización o competencias lectoras, pues es un campo que se vincula a la letra escrita de varias maneras (Infante, 2000; Peredo, 2002); implica portadores de texto y eventos letrados diversos, por ello elegí la ocupación como un criterio para seleccionar los casos de estudio. Al revisar las biografías de las personas entrevistadas encontré coincidencias en varios de ellos: todas las mujeres han realizado en alguna etapa de sus vidas trabajo doméstico en casas ajenas, en tanto, todos los hombres han sido trabajadores agropecuarios, y algunos, tres mujeres y dos de los varones, han participado como comerciantes. Es, entonces, sobre los eventos letrados encontrados en esas labores y las estrategias con que los han enfrentado, de las que trataré principalmente en este apartado, agregando algunos elementos de otras ocupaciones cuando aporten o complementen lo encontrado.

Un aspecto que tienen en común estas ocupaciones es que para su ingreso no requieren de trámites por escrito, o son mínimos. Esto muestra que hay un cierto grado de informalidad en los empleos que estas personas tienen:

Rosa: ¿Ha firmado usted contratos de trabajo?

Antonio: No.

Rosa: ¿Sólo palabra? Cuando entra a algún trabajo...

Antonio: Sí, sobre todo nomás de palabra. Ey, sí. Contratos no porque, los contratos se hacen cuando uno va a una compañía, una empresa, ya, de trabajo, te hacen firmar contrato pa’ no rajarse uno, pa’ que no se raje el fulano, el dueño, verdá. Pero con nosotros *pus* no, no se ocupa, nomás echarle ganas, hacer metros, y le pagan a uno por lo que haga, por metros, ya no *pus* por día... *Pus* si es una obra grande, *pus* nomás lo que le

piden es el Seguro, es todo: “¿Estás asegurado?”, —“*Pus* que sí”, —“Traéme la tarjeta del Seguro”, ¡zas! Ya la miran y ya, sigue trabajando, sin ningún problema, pero tratando de papeleo, no hay papeleo, no se ocupa pues, son trabajos rudos. Lo que sí se ocupa es el Seguro (Antonio).

Rosa: En esa oficina que trabajó catorce años, ¿qué hacía usted?

Félix: El aseo.

Rosa: ¿Le pidieron a usted papeles?

Félix: No, no, no. Cuando yo entré no me pidieron, hasta ya después, como a los cuatro años me metieron. Yo estaba yendo por un señor a ayudar, y ya después una licenciada me dijo que no, que yo también tenía que estar adentro de la empresa, y ya después me metió al Seguro, y ya me dieron un puesto ahí y ya. Y ya empecé a trabajar, ya me dieron una planta ahí, y ya... *Pus* ya me caí y ya, ya no serví yo creo, y ya me corrieron.

Rosa: Pero, ¿usted firmó contrato con ellos?

Félix: No, no firmé contrato.

Rosa: ¿Tuvo que llevar papeles de algo?

Félix: Nomás mi acta de nacimiento (Félix).

Rosa: Y para entrar a trabajar aquí [servicio de taquizas], ¿tuvo que llenar algún papel, traer algún papel, o algo?

Carmen: No, no. No nos pidieron nada.

Rosa: ¿Se entrevistó con alguien, o cómo fue?

Carmen: No, pues como esa vez apenas estaban empezando, por eso no había personal. Había muy poquitos. Había unos cinco. ‘Tonces, la compañía era nomás nosotros. No nos pidió nada. Así. No nos pidió nada. Así empezamos a trabajar, y hasta ahorita. Hace poquito Rocío [patrona] pidió los teléfonos, y todos los datos, pues (Carmen).

Delia: Ah, éstas son mis credenciales (mostrando dos identificaciones).

Rosa: ¿Para que las necesita usted, o como las usa?...

Delia: Ah mire, estas credenciales es para que... *indentificar* que yo soy la dueña de este lugar [puesto en el tianguis]... y ya nadie me puede quitar, ni que esto que l’otro. Ya con la credencial ésta, ya... la presento y ya no me dicen nada.

Rosa: ¿Y todos los sábados la trae usted?

Delia: Sí, todos los sábados.

Rosa: ¿A quién se la muestra?

Delia: A los señores que digan, por ejemplo: “Oiga, ¿y ese es su lugar?” —“Sí”, —“A ver, ¿con qué comprueba?” —“Ire, aquí está”... Y ya con esta... ya con esto ya no me dicen nada.

La estructura de organización de estos empleos se convierte en oportunidad para obtenerlos, requiriendo principalmente como recursos el capital social (oralidad)¹ y alguna documentación, que son algunos de los portadores de texto que conforman el archivo familiar mencionado en el dominio *familia*.

El trabajo doméstico, en el que dos de las mujeres entrevistadas aún se desempeñan, lo iniciaron en sus propias casas, con sus familias de origen. En los casos de Carmen y Félix siendo niñas, incluso tuvieron que dejar la escuela para ellas hacerse cargo de las labores de su casa y de los cuidados de familiares, como parte de sus funciones como mujeres, y sobre todo como hijas mayores. Todas declararon haberse iniciado en el servicio doméstico por necesidad:

...éramos muy pobres... pues... chiquilla así como estas nietecitas que andan aquí yo iba con las señoras, les ayudaba a fregar los trastes, que a traerles tierra, que tirarles la basura, que a traerles las tortillas, pues pa' que le dieran a uno un taco que comer, porque *pus* éramos muy pobres (Silvia).

Delia me platica sobre su vida de casada: "Yo tuve una vida muy triste", tuvo doce hijos, de los cuales cuatro nacieron muertos, su marido la golpeaba y no le daba dinero, pues casi no trabajaba, porque seguido estaba tomado, "me metí a trabajar [a limpiar casas] para que mis hijos no pasaran hambres" (nota de campo, 16 de marzo de 2010).

Yo chiquilla así, acababa del quehacer de con mi mamá y me iba y le ayudaba a una vecinita, a hacer quehacer, que ella me daba cinco pesos, tres pesos, a según como... Entonces yo fui creciendo, cuidaba los niños de mi mamá, le hacía su quehacer, le lavaba... y llegaba mi mamá, le digo: "Mamá, ¿me dejas ir a ayudarle a doña Teodora?", así se llamaba la señora, "Sí, m'hija, vete", entonces ella era la única que se apuraba así por mí, porque cuando era el día de mi cumpleaños ella me daba que un vestido... me compraba unos zapatos... porque yo veía, pues, que también a veces *pos* mi mamá no tenía, y ya *pus* para salir adelante... (Félix).

Un evento letrado común para todas es el pago por sus servicios, que es para ellas de suma importancia:

Rosa: La entrevista anterior usted me comentó que donde plancha, usted cobra 60 pesos la docena.

¹En realidad, el capital social del que se valen estas personas para conseguir empleo se activa desde antes de la contratación, pues varias de las personas entrevistadas fueron llevadas, recomendadas o iniciadas en sus trabajos por familiares, vecinos o amigos.

Carmen: Sí, 60 pesos.

Rosa: ¿Usted sabe cuánto debe cobrar si son dos docenas?

Carmen: 120, por dos docenas son 120.

Rosa: La vez anterior también me contó usted de una vez que planchó docena y media, la señora no estaba y le había dejado un billete de 200. Como usted no tenía cambio, se quedó con el billete, y después usted se arregló con la señora.

Carmen: Sí, sí. Es que yo no tenía cambio.

Rosa: ¿Usted sabía cuánto tenía que cobrarle por docena y media?

Carmen: No, por docena y media no. Si son dos o tres, o así, sí, pero así por media, no sé. Así, como esa vez, yo le digo a la señora: “Fue docena y media”, y ya ella hace la cuenta y me da lo que es.

Rosa: ¿Y cómo sabe que sí le da lo que es?

Carmen: Sí, sí me da. Nunca he tenido problemas (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Rosa: ¿Usted sabe cuánto le pagan?

Silvia: Sí, me pagan mil... mil sesenta... cada ocho días.

Rosa: ¿Y usted sabe que son mil sesenta, o sea, sí puede identificar los billetes?

Silvia: Sí, sí, ¿usted cree que no? (riendo). A lo mejor no sé otras cosas pero eso sí, me dan mis centavitos y ahí los cuento, veo que me estén dando mi pago, pues bien, completo.

Rosa: ¿Cómo los cuenta? ¿Qué reconoce en los billetes?

Silvia: Mire, *pus* cuando son billetes de a doscientos, o sea, si me dan cinco billetes *pus* ya sé que son mil, y luego ya me dan que dos de a veinte, una de diez o dos de a diez y de a peso y de cincuenta centavos, así es como los reconozco (Silvia).

En estas situaciones, en que los portadores de textos son los billetes y monedas con que se les paga, ellas utilizan las estrategias y los recursos mencionados en el capítulo anterior para identificarlos (reconocimiento de números y percepción de elementos no letrados). Además, se valen de su capacidad psicológica de cálculo, aunque, como vemos en el ejemplo de Carmen, tiene algunas limitaciones, como es el reconocimiento de fracciones, por lo que recurren también a su capital social, con la confianza hacia su patrona.

Varias de estas mujeres comentaron como una necesidad de lectoescritura en el empleo doméstico el tomar recados de las llamadas telefónicas cuando no están los patrones en casa:

Silvia dice que lo que le gusta de trabajar en la casa donde está actualmente es que hay alguien que contesta el teléfono, lo que le evita a ella tener que tomar recados, pues no sabe escribirlos, pero números telefónicos sí, aunque los escribe “todos chuecos, que ni se entienden” (nota de campo, 24 de julio de 2009).

Rosa: Para sus trabajos en casas, ¿alguna vez necesitaron saber leer o escribir?

Delia: No... hasta eso que no. No, nada más así el teléfono, así para preguntar si estaba la señora, alguna hija o algo, ya yo les decía: “Sí, ‘orita se la paso”, o algo, y como las señoras, a lo menos yo donde entré ellos saben que yo no sabía leer, nada más... Sí, nada más me decían: “Cuando hablen, nomás conteste y me la pasa”, y era todo lo que hacía... Recados no, porque yo no sabía... (Delia).

Informar o avisar a otras personas, en este caso las patronas, que no se sabe leer ni escribir es una estrategia, no de acceso a las prácticas letradas, sino de evasión a problemas que les ocasiona la letra escrita, y que al tratarse del trabajo, pudiera traer otras dificultades. Esto implica una forma de manejar las relaciones de poder. Informar sobre su analfabetismo no coloca a estas mujeres en una posición de desventaja ante personas alfabetizadas, de quienes no saben frente a los que sí saben, sino por el contrario; esta información ha llevado a las patronas a prescindir de algunos servicios, como los recados telefónicos, pues responder el teléfono es una tarea secundaria en el servicio doméstico, o a buscar otras soluciones, como la tener a una persona que pueda hacerlo, o incluso han sugerido a las entrevistadas algunas estrategias. El ejemplo siguiente no es en el ámbito del servicio doméstico, pero permite notar las relaciones de poder y la conveniencia de informar sobre que no se sabe leer ni escribir:

...en unas taquizas [servicio para eventos] que estaba yo, tuve un problema, porque en esas taquizas llevan fruta picada, piña y jícama, y en todos los eventos era lo mismo, y *pos* como yo no sé leer [la hoja con indicaciones para el evento], y no le pregunté a nadie, y yo llegué y piqué todo, y hice mi fruta, y ya cuando acabé de picar, la señora [patrona] me llamó la atención a mí. Me dijo: “No, Carmen, es que tú no llevabas fruta –y dice–, es que pon más cuidado, fíjate más bien”. Ya sabía que yo no sé leer, pero se le olvidó, y ya después ya me habló y me pidió disculpas. Me dice: “Ay, discúlpame, es que no me acordaba que no sabías leer. Y es que le hubieras preguntado a alguien”. Pero no, yo no pregunté, *pos* como diario llevan fruta, *pos* yo la piqué... Dice [la patrona]: “Es que debes de preguntar. Llegar y preguntar. Cuando te den la hoja [con indicaciones para el trabajo]... pregunta qué es lo que llevas, pues” ...Muy poco conocía al personal de allá. Ahí sí me daba pena preguntarles. Porque luego se apartaban, pues... llegaban y agarraban el cuchillo, llegaban y agarraban la pila pa’ amasar... ¡no soltaban! Porque se los ganaban, y una peleadera ahí, pues, y no... Entonces, por eso casi no me animaba, así, pues, a preguntarles (Carmen).

Esta viñeta corresponde a otro de los empleos de Carmen, el servicio de taquizas para eventos sociales. Aquí podemos ver las estrategias de acceso utilizadas ante un evento letrado en el dominio laboral, que se presentan más frecuentemente que lo que

estas personas señalaron en general en las entrevistas. Se trata de un evento letrado regular, que es la trasmisión de indicaciones por escrito, con el que Carmen está familiarizada, aun cuando no lo lea. Ésta es una forma de ejercicio del poder por parte de los patrones, pues al poner las indicaciones por escrito les permite controlar a distancia, en tiempo y espacio, lo que el trabajador tiene que hacer. Por su parte, Carmen tiene ya una estrategia de acceso, en la que hace uso de su experiencia como recurso: en lugar de leer la hoja de instrucciones del servicio de comida, ella se basa en la información que ya conoce de las ocasiones anteriores que ha tenido que servir. Sin embargo, por esa vez falló su estrategia porque las instrucciones escritas cambiaron. La patrona hace uso de su autoridad para amonestar a Carmen por no atender las indicaciones escritas, que es lo que corresponde en el proceso de trabajo (llegar y leer la hoja). Después, la patrona alfabetizada recuerda que Carmen es analfabeta, por lo que le pide una disculpa, ya que, si bien hizo uso de su autoridad legítima en el trabajo, al amonestarla abusa de su poder como letrada al exigir a alguien que no tiene su saber que cumpla con una acción para la que no está preparada. Y es la misma patrona la que menciona como una opción para Carmen el recurrir a las otras subordinadas, que sí leen, que le digan qué debe hacer. De esta manera, se mantiene el estatus de la patrona que supervisa y exige que se cumplan procedimientos e indicaciones, y empleadas que los cumplen. Asimismo, se mantiene la estrategia que utiliza Carmen en otros contextos de recurrir oralmente a otros para enterarse de lo escrito (capital social); sin embargo, Carmen marca una diferencia para no haberla utilizado en este contexto en particular, pues no tiene confianza con sus compañeras y siente un ambiente hostil. La relación que se tenga con los compañeros de trabajo, y en particular la confianza y la reciprocidad, son importantes al momento de considerar el capital social en el área laboral, como lo manifiesta también Antonio, para el caso del trabajo en la construcción:

Rosa: Usted, por ejemplo, ¿eso de electricidad lo aprendió nada más viendo a alguien trabajando?

Antonio: Nomás viendo cómo lo hacen... Nomás me fijo cómo lo hacen y lo hago. Es que *pus* para que hagan, tiene que venir un compa que le diga a uno. Si uno se fija, uno lo hace. La misma cosa de que le gusta y usted lo hace, y le queda bonito. Necesita usted decir: “yo me lo echo esto”, y sí lo vas a hacer, edá; si le interesa usted lo hace y si no, no... Y así nos la llevábamos... *pus* hay cosas que preguntan, pero como le digo, está muy duro que pregunte uno. También no a cualquiera le dice, hay gente muy apretada, muy mala, pues, que no le gusta que sepa las cosas, no jalan muy bien. Tiene uno que tener amistades, que sea pues amigo de uno, pues, no cualquiera, no cualquiera es amable de la gente (Antonio).

La competencia en el trabajo puede ser un factor que dificulte la activación del capital social como un recurso para el aprendizaje y en las estrategias de acceso a las prácticas letradas. Es fundamental el conocimiento del contexto, el saber cómo y con quién se cuenta, así como tener recursos alternativos, en este caso Antonio activa sus capacidades psicológicas (atención, percepción, razonamiento), de lo contrario se puede encontrar en una situación de vulnerabilidad en el trabajo.

Como parte del servicio doméstico, las mujeres también han tenido que “hacer mandados”. En el siguiente ejemplo, esto se presenta como un evento letrado:

El papá de la señora a veces me manda a la tienda y me apunta lo que quiere, que a veces son muchas cosas, y me dice: “Le voy a apuntar, eh. Nomás llega y le da el papelito al señor”. Y sí, eso hago, nomás llevo y le doy el papel [al tendero]. Y me preguntó el primer día: “¿Pos qué no sabe leer, señora?”, le digo: “No”, —“¿Cómo que no sabe?”, le digo “No”. Ya el señor leyó, y ya me dio el mandado, y ya se lo pagué y me dio el cambio (Carmen).

Las listas generalmente tienen una función mnésica, pero en el ejemplo de Carmen, ella sólo es “el canal” del portador de texto, no tiene que leerlo, por lo que la lista no le sirve para recordar lo que debe comprar, sino que tiene que entregarlo al comerciante, como se lo indicó su patrón, para que lo lea. Carmen cumple con su cometido, y el texto, más que mnésico, tienen entonces una función comunicativa entre el patrón y el tendero. En cuanto a las relaciones de poder que se presentan en esta situación, Carmen está subordinada a las órdenes del patrón, patrón letrado, que hace uso de su saber y su poder, y emplea a Carmen como recurso. Por otro lado, en la sorpresa del tendero, letrado también, se nota la “anormalidad” de la condición analfabeta de Carmen en una sociedad letrada. Como señala Foucault (1981: 189), un régimen disciplinario establece la norma, que “obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las individualizaciones, al permitir las desviaciones”, que es el caso de una analfabeta dentro de una sociedad letrada y quien, en este caso, parece tomarlo con naturalidad, asumiendo su situación. Finalmente, el tendero “acepta” esta condición, y cumple con su papel de persona letrada: él, que sí puede leer, lee la lista en lugar de la que no puede. Para situaciones posteriores, esto se convierte en una rutina.

Para las personas que trabajan en el comercio, que son Delia y Félix, así como para Silvia, quien incursionó en dos ocasiones en la venta de comida y ayudaba a su actual pareja en una tienda de abarrotes, y para Rubén y Chuy cuando venden su producción (maíz, frijol, miel), se presentan gran cantidad de eventos letrados, los cuales implican principalmente el cálculo aritmético. También encontré que algunas de estas personas utilizan portadores de texto como apoyo en su labor. Es el caso de Félix, quien tiene una gran cantidad de ellos en su pequeño comercio:

- Una hielera que dice “TORTILLAS”.
- Productos comerciales (dulces, refrescos, frituras, cerillos, artículos de limpieza del hogar, de higiene personal, especias, cereal, garrafones de agua) con etiquetas o envases que dice marcas, ingredientes, y otras leyendas.
- Tarjetas escritas a mano con listas de la sumatoria de precios de las tortillas y de los bolillos, según el número de unidades vendidas.
- Números anotados con plumón en los paquetes que indican el precio: “13”, “7”, “4.50”, etcétera.
- Tarjetas con las deudas de sus clientes (en algunas sólo está anotado el nombre y las cantidades de dinero).

Las listas, los precios y las tarjetas con los adeudos se las escriben sus hijos, para evitar que se “haga bolas”, como ella dice. Aquí aparece nuevamente la familia (capital social) participando en la estrategia, aprovechando los saberes letrados de Félix.

Rubén también utiliza la escritura, en su caso para comunicar lo que vende, pues tiene un letrero que cuelga perpendicularmente de la fachada frontal de su casa, bien rotulado que dice: “SE VENDE MIEL POLEN Y JALEA REAL”:

Le pregunto quién le hizo el letrero de la entrada y por qué decidió ponerlo. Me contesta que le pidió a un vecino que se lo hiciera, y lo puso para que la gente supiera que él vendía miel (nota de campo, 8 de julio de 2010).

Aquí aparece de nuevo una inversión por parte de Rubén en un portador de texto. En el capítulo anterior vimos la compra de una Biblia, aquí es la de mandar a hacer un letrero para atraer clientes. La compra de cada uno de estos portadores tiene una finalidad diferente, pero en ambas situaciones tenemos que una persona que no sabe leer y escribir ve la necesidad de contar con objetos escritos y paga por ellos.

Otro evento letrado en esta ocupación se presenta en el manejo de productos comerciales, ya sea al adquirirlos o al ponerlos en venta:

Rosa: [en la tienda de su pareja] ¿Cómo reconocía si llegaban y le pedían latería, por ejemplo?

Silvia: Pos un atún, unos chicharos, una leche clavel, todo eso sí. Pues porque yo conozco las latas de leche clavel o las de chicharos o eso... o la Pepsi o la Coca, o la cerveza o la caguama, o los cigarros Marlboro, montón de cochinerito.

Rosa: Por ejemplo, en cigarros ¿cómo sabía usted cuál era cuál?

Silvia: Porque los conozco. Los conozco por la envoltura y por eso, que Marlboro, que Montana, que de los otros, sabe cómo, ya se me olvidaron...

Rosa: Los Marlboro y los Montana tienen una cajetilla parecida, ¿no?

Silvia: Son diferentes... son parecidas pero son diferentes.

Rosa: ¿En qué se diferencia? ¿Se acuerda usted?

Silvia: Sí, sí me acuerdo pero no le puedo explicar... pero son parecidas pero diferentes (Silvia).

En la dulcería a la que acompaño a Félix para que se surta de mercancía el área para caminar es pequeña, pues los anaqueles, el mostrador y las mesas y cajas con mercancía ocupan la mayor parte del espacio. Cuando llegamos, sólo están las dos personas que atienden. Una está tras el mostrador y la otra está acomodando artículos. Félix camina volteando a un lado y a otro. Toma un paquete de refrescos, y le pido que me diga qué es:

Félix: Frutsi (es la marca)

Rosa: ¿Y cómo sabe que es Frutsi?

Félix: Pues... porque ya lo conozco.

Félix se acerca al mostrador, deja el paquete y le pide a la empleada un refresco blanco, "como el Sprite" (no recuerda la marca). La empleada se queda pensando, y va hacia el fondo de la tienda, y le trae un paquete de refrescos pequeños, que pone junto a los Frutsis.

Rosa: ¿Cómo escoge lo que va a comprar?

Félix: De lo que me acuerdo que tengo o no tengo.

Rosa: Pero cómo sabe que es eso lo que quiere o lo que necesita, ¿cómo sabe que no es otra cosa?

Félix: Me les quedo viendo... por los colores. A veces me cambian el envoltorio y ya no los reconozco (nota de campo, 26 de mayo de 2010).

El empaquetado que se utiliza en el mercado actual introduce la disponibilidad de portadores de texto, que además de la palabra escrita tiene colores y diseños especiales para cada producto, lo que constituye un elemento de la estructura de oportunidades para que estas personas puedan identificar productos utilizando sus capacidades psicológicas de atención y percepción de elementos no letrados, como el color, la forma, etcétera. Abundaré un poco más en ello en el apartado sobre los servicios que se presenta en este mismo capítulo.

Antes de sacar sus mercancías a la venta, una decisión importante es fijar precios. En las entrevistas y observaciones con estas personas encontré que el criterio que utilizan es la viabilidad de los precios, que tiene que ver con su competitividad en el mercado cercano (Fuenlabrada y Delprato, 2009), pero utilizaron básicamente tres formas distintas para calcularlo:

Rosa: ¿Cómo le hacen para ponerle los precios a la mercancía?

*Chole:*² ¡Pos se fija una en la calidad!

Virginia: Sí, en la calidad.

Chole: Si es algo bueno, pues lo da uno en 20, 30 pesos, si es algo de menos calidad pues en 10, en 5 pesos, según...

Rosa: Pero cómo en la calidad, ¿en las telas, las marcas...?

Chole: Si está nueva, si está más desgastada... sí.

Rosa: ¿Reconocen ustedes marcas? Marcas de ropa.

Chole y Virginia: No...

Virginia: Pos no, nosotras no sabemos leer...

Rosa: ¿Y cómo pone los precios?

Delia: Pos... según el pensamiento... lo que pienso que me pueden comprar (nota de campo, 16 de marzo de 2010).

Rosa: ¿Por qué los [lonches los] daba a doce? ¿O cómo le hizo para sacar el precio?

Silvia: Porque voy y compro, compraba mi mandado y hacía un resumen de lo que había gastado y decía: en tanto tienen que salir los lonches para que pueda quedarme un... algo de mi ganancia, por eso los daba a doce, porque si yo gasto tanto, *pus* yo sacaba cuentas y digo: esto tiene que darse a tanto para que a mí me pueda quedar tanto, por eso.

Rosa: ¿Alguien le ayudó a hacer ese cálculo?

Silvia: No, no, nadie, nadie porque, pues yo... *pus* yo creo que sí, verda', Diosito, que de pronto me da la lucidez... (Silvia)

La azúcar la compro por kilo, y les pido [a los que me la venden] que me la separen en medios kilos y les pido que me le anoten [en cada paquete], de lo que cuesta, un peso más, para yo ganarle (Félix, nota de campo, 20 de mayo de 2010).

*Rubén vende las alzas*³ *cada una en seis pesos. La miel destilada la vende en botes, "son como 27 ó 28 kilos", a las dulcerías en 800 pesos.*

Rosa: ¿Por qué en seis pesos? ¿Por qué 800?

Rubén: Son los precios de la región... en la costa es más barata, porque es muy aguada.

² *Chole* es hermana de *Delia* y *Virginia* es su prima. Ambas, al igual que *Delia*, venden ropa usada en puestos ambulantes. El día de esa observación las encontré a las tres junto con otra pariente de *Delia*, vendiendo. *Chole* y *Virginia* también son analfabetas.

³ Las *alzas melarias* son las cajas donde se acumula la miel en la colmena apícola (información proporcionada por Rubén y Chuy, y completada con datos de http://es.wikipedia.org/wiki/Colmena_Langstroth

Por más que trato de averiguar cómo sabe cuáles son los precios de la región, y si hay un acuerdo al respecto, en la Unión de Apicultores o en otro lado, Rubén insiste en que son los precios de la región, que no hay acuerdo, y que cada quien lo da al precio que desea (nota de campo, 8 de julio de 2010).

En el caso de Delia y sus compañeras, no utilizan criterios de mercadotecnia, como la referencia a marcas comerciales, pues implica un elemento escrito,⁴ y como además ellas no invierten en la producción de la mayoría de lo que venden, pues casi toda la ropa se las regalan, su preocupación al fijar un precio es más la “viabilidad” en el mercado, la que calculan con base en el estado de la prenda y su experiencia, pues ellas conocen su clientela, saben lo que pueden pagar, al igual que Silvia y Félix, pero éstas además tienen que incluir el costo que tuvieron para ellas los productos y buscar que les quede ganancia, agregando una pequeña cantidad. En tanto Rubén se ajusta a los precios de un mercado más amplio que el de su vecindario, los establecidos por los apicultores de la región, aunque desconoce o no sabe explicar el proceso por el que se llega a ellos.

En el caso de Delia, ella no tiene los precios marcados en las mercancías, por lo que los interesados deben preguntar, y ella les responde con base en su memoria (capacidades psicológicas). Para ayudarse en eso, acomoda juntas las prendas según sus precios. En el caso de Silvia, vendía un solo tipo de producto, por lo que podía recordar el precio fácilmente. Félix sí tiene precios escritos de algunas mercancías, como señalé antes, ya sea en los empaques de los productos o en tarjetas con la sumatoria de los costos según la cantidad del producto, hechos por sus hijos o sus proveedores (capital social).

Sólo en las observaciones con Delia encontré el regateo, como suele suceder en el mercado informal, unas veces solicitado por el cliente y otras es ofrecido por ella misma, para animar a la compra:

Un hombre se acerca a ver varias camisetas que tiene Delia colgadas en el cancel de la iglesia. Delia le dice que valen diez pesos cada una, él ofrece treinta pesos por las cuatro, y Delia contra propone: “Treinta y cinco”, él insiste: “Treinta, porque todavía tengo que darles una lavada” (algunas muestran manchas de polvo en el cuello). Delia acepta y él se las lleva. Una mujer que toma de lo tendido en el piso un pantalón y se lo mide, luego otro, y pregunta los precios: “Te los voy a dar a diez cada uno”; la clienta los aparta y toma otro adornado de lentejuela: “¿Y éste?”, —“Ese a

⁴ Quizás podríamos considerar aquí más que el analfabetismo el desconocimiento de las marcas comerciales de ropa, pues se trata de mujeres de más de sesenta años, que han vivido siempre en situación de precariedad, por lo que ni como consumidoras ni como vendedoras han estado relacionadas con ellas. Por el contrario, en el consumo de alimentos, aun cuando no saben leer, están familiarizadas con marcas, que reconocen por los elementos no letrados de las etiquetas, como expongo en el apartado *Los servicios disponibles* de este capítulo.

veinte”– le dice Delia. La mujer revisa cada uno de los pantalones que ha tomado, se los mide, y después de un momento Delia le dice: “Por veinte pesos te llevas uno (indicando el de lentejuelas), o te puedes llevar dos”, la mujer no responde y sigue revisando. Finalmente coloca los pantalones de nuevo en el tendido y se marcha. Una señora que lleva un niño pequeño de la mano pregunta por unos shorts de niño, Delia le dice: “Tres pesos, y esos (señalando otros que están al lado) también tres”. La señora toma los dos y los observa, Delia le dice: “Llévese los dos por cinco”. La mujer así lo hace, y le paga con una moneda de cinco pesos (nota de campo, 16 de marzo de 2010).

La mayoría de los precios que pone Delia son múltiplos de cinco, y esa es la base en que van la mayoría de los regateos. Canieso-Doronila (1999) en Filipinas, así como Fuenlabrada y Delprato (2009) en México, encontraron que vendedores indígenas considerados analfabetos reducen la complejidad del cálculo aritmético mediante el uso del número 5 como referente de cálculo. Canieso-Doronila explica que está vinculado al número de dedos en las manos. Sin embargo, en las observaciones que hice tanto con Delia como con Félix, si bien la mayoría de los precios los dan con base en el cinco, manejan también precios de 2, 3, 7, 8 ó 13 pesos, igual los precios de Silvia y Rubén salen de ese criterio. En el caso de Silvia y Félix son el resultado, como ya comenté, de la suma del costo de los productos más una pequeña ganancia, la cual no buscaron cerrar a 5 o sus múltiplos, seguramente calculando la viabilidad en el mercado.

Al cobrar, tienen que saber los precios, y hacer operaciones aritméticas, como sumar y restar:

Una mujer que se acerca a ver una falda, y le pregunta: “¿Cuánto?”, Delia responde: “Veinte”, la clienta la toma y le paga con dos monedas de diez pesos, que Delia se guarda en el mandil (nota de campo, 16 de marzo de 2010).

Rosa: Como esa vez que vendía lonches calientes, ¿cómo le hacía con las cuentas?

Silvia: Pos es que si los lonches por ejemplo los daba a doce pesos... si me compran dos, *pos* son veinticuatro pesos y los cuento. Ey, mucha dificultad porque hay que, o sea, dentro de mi mente tengo que contarlos o hacer acá (cuenta sus dedos), *pos* con pena y todo pero, es tanto, ya si son tantos, ya cuando son más *pus* ya no, “*Pus* ahí hágame la cuenta usted”, pero yo ya sé lo que más o menos, porque no puedo al momento dar una respuesta, pero dentro de mi mente más o menos llevo un *cuento*, le digo, porque si son tres lonches *pus* son treinta y seis pesos, si son cuatro lonches *pus* son cuarenta y...¿y qué? Otro tanto, pero ahí es donde ya me entretengo, pero en mi mente sé más o menos lo que es o no sé, soy muy ambiciosa a que no me dejo que me frieguen fácilmente, o sea, pero dentro de mi mente así... (Silvia)

Rosa: ...en su tiendita, ¿usted necesita leer y escribir?

Félix: Sí, *pos* pa' sacar cuentas... Para sacar cuentas, y *pos* a veces no puedo. Y a veces ya sale mi hija, salen a ayudarme, pues. Que sí, dar el cambio sí sé dar de a poco, no de a mucho.

Rosa: ¿Cómo qué se le dificulta, o de qué cantidad?

Félix: Cuando ya llevan mucho así, es cuando ya no puedo. Pero ya un kilo, dos kilos, o dar algo así... sí puedo. Pero dar de a muchos kilos, ya no.

Rosa: ¿Usted tiene báscula? ¿Hay cosas que vende por kilo?

Félix: No. Las tortillas [están empacadas por kilo]. Ya cuando me piden cuatro, cinco kilos ya digo, ¿qué hago? Ya no puedo sacar la cuenta. De dos kilos sí, *pos* ya sé que son *diciocho*, pero ya de los demás ya no. Necesito... pedir ayuda (risa).

Rosa: ¿Y normalmente a quién se la pide?

Félix: *Pos*... a la que esté: a mi hija, mi esposo... a la misma que viene a comprar tortillas, le digo: "Es tanto", —"No, *pos* ya es tanto", y así, ellas me ayudan ya como le digo. Pero así, que dar un kilo, un vuelto, de a poquito sí lo sé dar, pero ya cuando llegan: "Que me dé cuatro kilos", como que se me embola mi cabeza, y ya no sé dar los cambios (risa) (Félix).

Es en esta parte de la ocupación comercial donde estas personas se pueden encontrar más en riesgo, pues sus limitaciones en su capacidad de cálculo y su imposibilidad de contar con un soporte escrito los pueden llevar a cometer errores o a recurrir a los mismos clientes, lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad:

Silvia: ...estuve vendiendo cena en mi casa, mis hijas me ayudaban, nada más que *pus* ya crecieron, se casaron y se fueron, entonces *pus* ya no podía seguir vendiendo aquí cena... porque necesitaba quien me ayudara.

Rosa: ¿Quién le ayudara a qué?

Silvia: A hacer las cosas, por ejemplo las cuentas... y que a traer el mandado, porque *pus* vender cena es mucha friega, traer el mandado, hacer, picar y... que las cuentas y eso, y yo *pus* como no sabía.

Rosa: Las cuentas no las hacía usted.

Silvia: Las hacían mis hijos (Silvia).

Inés [vecina] le pide a Félix que le dé un raspado a su hija y un dulce a su niño, que él mismo escoge.

Félix prepara el raspado y se lo entrega a la niña, entonces Inés le pide que le diga cuánto le debe.

Félix le dice los precios de la nieve y el dulce, y suma tortillas y leche que le debía (sin consultar algún escrito), dándole también los precios y el total. Inés le paga con un billete, y Félix hace la resta en voz alta, pero cuando le está dando el cambio, Inés le pide que haga de nuevo la suma y entonces Félix vuelve a mencionar los precios, pero Inés le dice que el dulce del niño era de tres pesos, cuando Félix le había dicho inicialmente cinco. Félix se ve confundida, pero acepta y hacen la suma diciendo las

dos en voz alta las cantidades, y luego cuentan el cambio también entre las dos. Inés se va (nota de campo, 15 de abril de 2010).

...los billetes los conozco bien. No, lo que sí, pa' sacar la cuenta de cuánto dinero es en veinticinco, cincuenta kilos de miel, no sé qué cantidad de dinero es. Entonces: "A ver, saque la cuenta" (le pide al comprador), —"No, pues sáquela usted", —"Pues es que yo, no crea que sé bien, yo confié en usted, sáquela bien la cuenta"... Y luego, llegan clientes, de ya muchos años. No me roban, y yo confié en ellos y sí me dan bien (Rubén).

En eso [venta de ropa] no ocupamos saber [leer y escribir], acá yo *pus* es lo que le digo, a mí no me hacen tonta con un billete que me den. Y luego *pus* ya ven, todavía en una tienda tal vez, pero así, pa' lo que vendo, no... Le digo, pa' eso no me hacen mensa, ¡n'hombre! No, el otro día me compró una señora y fueron setenta y cinco [pesos], y ya, *pus* saqué la cuenta. Me faltan veinticinco pesos, dije, pues ni modo. No me eché el dinero acá (señala una bolsa del mandil), lo dejé apartado y ya la dejé: "Oiga señora, venga, ahí disculpe, mire, así [le expliqué que faltaba dinero]", —"Le di bien". —"No, mire, lo que me dio aquí me lo eché aparte pa' que no dijera que, ey" (hace señas de mostrar dinero con la mano), y me dio los veinticinco, ¿por qué? Porque le reclamé que me hacía falta... (Delia).

Los tres primeros ejemplos nos muestran que al no contar con los conocimientos suficientes de cálculo aritmético, estas personas están supeditadas a los cálculos de otras personas, a tal grado que Silvia tiene que cancelar su negocio de cena cuando sus hijas se van y Félix a veces pierde dinero en la venta en vez de ganarlo. En el caso que comenta Delia, le tomó un tiempo hacer el conteo del dinero, no fue algo automático, y es a lo que se refirieron las otras entrevistadas en los fragmentos anteriores, ya que pueden hacer cálculos, pero los hacen lentamente, lo cual las pone nerviosas, pues frente a los clientes quieren hacerlos rápido.

Al igual que otros comerciantes, Delia y Félix fían sus mercancías:

Le pregunto a Delia si fía de lo que vende, y dice que sí, pero no por mucho tiempo:

Delia: ... para en la tarde, para dos o tres días, así.

Rosa: ¿Y anota en algún lado o cómo hace para acordarse?

Delia: Pos me acuerdo. Yo sé a quién le fío y cuánto.

Rosa: ¿Entonces le fía a gente conocida?

Delia: Sí, nomás a conocidos (nota de campo, 15 de abril de 2010).

Rosa: ¿Usted les fía a sus vecinos?

Félix: Sí.

Rosa: ¿Y cómo le hace para llevarles las cuentas? (en respuesta, Félix hace un gesto, levantando los hombros, como que no sabe) (risas) ¡¿Cómo?! (risas)

Félix: O sea, 'ire, como ahorita, se llevaron un litro de leche... fueron ocho cincuenta, y una nieve, son cinco pesos.

Rosa: Pero ahorita que vino ella [su hija] para preguntarle que cuánto le debía [una clienta], ¿de cuándo es la deuda?... ¿Usted se acuerda qué le debían?

Félix: A veces sí.

Rosa: ¿Y cuando no?

Félix: Pos ya les digo: “¿Te acuerdas cuánto?”, y ya si se acuerdan, digo: “Ah, sí, sí fue tanto.”

Rosa: Ah, pero ellas [clientas] le dicen: “le debía”, ¿o qué? ¿O usted se acuerda que le debían, pero no se acuerda qué?

Félix: Ey, pero ya no me acuerdo así... como ahorita una señora me debe cuatro kilos de tortillas, pero ya tiene un papel allí. Por eso les digo a ellas: “Apunten... tanto de tortillas, y apunten quién se las llevó”, para al rato que vengan, ellos sacan la cuenta... ellos [hijos], pues.

Rosa: Pero, ¿usted le pide a quién que apunte?

Félix: Así como ahorita está mi hija, le digo: “Apunta”, y a veces: “Ahorita... ahorita”, y sabe si apunta o no. Yo le cobro lo que le cobran ellas... nada más... Si no, me espero hasta que llegue mi esposo...

Rosa: Y entonces, si se lo anotan sus hijas, usted lo cobra.

Félix: Lo cobro... ey. Pero a veces, pues, si me pagan, bueno, y si no, pues, ni modo, así ya, edá. Pos no, a veces no me acuerdo (risa). Solamente así, como ahorita que está ella [hija], que no trabaja, que no tiene trabajo, está conmigo ahorita y ella me ayuda, pero cuando se sale a buscar trabajo, pos, ya así, cuando me acuerdo, bueno, cuando no, pos... Que la gente me dice: “¿Te pago tanto?” —“Ey”, ¡no, me faltaron cinco pesos! ¡No, me faltaron...! Es cuando ya... Ya le perdí (risa)... (Félix).

En ambos casos el recurso más empleado en esta forma de crédito es su memoria (capacidades psicológicas), que Delia conjuga con el conocimiento del cliente (capital social) y el corto tiempo, lo que le asegura que no se olvide la deuda. Félix también les fía a los conocidos, pues sus clientes son sus vecinos, pero parece no haber un plazo, y ella recurre a su capital social, bien sea para que sus hijos o vecinos oralmente le recuerden la deuda, o para que sus hijos le escriban en tarjetas lo que se debe, y llegado el momento del pago, se lo lean. Félix recuerda los precios de los artículos que se deben, por separado, sin recordar la suma total del adeudo. Nuevamente vemos la vulnerabilidad de estas personas, pues la memoria no es del todo confiable, ya sea porque olviden o porque confundan, y entonces, en el caso de Félix, recurrir a su capital social no siempre la protege, pues no es un recurso sobre el que se tenga total control: sus hijos no siempre están allí para leer o escribir, o pueden no hacerle

caso, en tanto que los vecinos pueden engañarla o hacer mal las cuentas, como vimos en el ejemplo de más arriba.

En varias de sus ocupaciones, estas personas se han visto en la necesidad de relacionarse con instrumentos de medición:

Antonio: ...conforme va ocupando se le van pegando [se va aprendiendo lo que se va necesitando], y es de la forma que sale acá. Como la cinta [métrica] *pus* también la conozco, y sé las medidas y todo eso. Yo conozco los números *pus*, sí los conozco.

Rosa: Ah, ¿la cinta sí la usa?

Antonio: La cinta métrica sí. Sí, tiene que aprender uno a fuerzas eso, porque se ocupa. Medidas, sacar medidas, todo eso sí lo sé... 'edá. Pero eso lo aprende uno solo también, así como que, le enseñen a uno no... Bueno, aprende *pus* uno las cosas porque me imagino que son más necesarias *pus*, tiene que ocupar uno, cuando las ocupa uno ya se le pegan a uno las cosas y es así. Ocupa una medida y eso. *Pos pa'* medir metros, medios metros, veinte centímetros... diez centímetros... Según lo que se ocupe que *haiga* que medir... cinco o diez metros, veinte metros, no sé lo que se ocupe de sacar medidas eso sí. Esas así las aprendí muy bien (Antonio).

Antonio: ...trabajaba ahí en la cantera, cuadrábamos cantera y todas esas cosas... me metí a cuadrador... era cuadrar nomás las piedras.

Rosa: ¿Cómo cuadraba? ¿Tenía que tomar medidas?

Antonio: Ey, tomar medidas en un disco también... con la escuadra sacan las medidas y ya sobre de esa medida se va uno a corte y corte la piedra.

Rosa: Ah, la escuadra también la maneja, no nada más la cinta [métrica].

Antonio: No, también la escuadra y muchas cosas, *pus*... No nomás la cinta, la escuadra y cosillas así que hace falta, *ey*. Pero ahí las aprende uno solo, *pus*, uno mismo... *Pa'* salir adelante *pus* tiene que, así como le digo, yo nomás me fijo y yo hago mis cosas... sin necesidad de que me enseñen, y esa es la forma que he salido adelante... (Antonio)

...para mí era más dificultoso lo de la tienda porque *pus* inclusivamente hay que pesar, y como que ahí sí no se me da, en las esas básculas, que a lo mejor si me enseñan, a la mejor me enseño ahí ya moviéndole a las cosas... vendía refrescos, *pus* cosas que no fueran de pesar (Silvia).

Rubén: Los kilos sí, yo sí sé pesar los kilos.

Rosa: ¿Usted si sabe usar la báscula, o cómo sabe los kilos?

Rubén: Sí, ya conozco las pesas, la que's de veinte kilos, la que es de... así (hace señas con la mano para mostrar el tamaño)... sí conozco... sí conozco la báscula.

Rosa: ¿Usted tiene báscula?

Rubén: Sí tengo.

Rosa: ¿Y usted pesa todo eso [la miel que produce]?

Rubén: Sí, porque pa' vender miel tiene que ir pesada...

Rosa: Sus hijos, ¿no le ayudan a hacer esas cuentas, de las ventas, de las compras?

Rubén: Pos no, porque ellos están allá en sus casas, cuando llega a caer un cliente, estamos nomás yo y Chuy solos. Pero Chuy también ya sabe pesar bien (Rubén).

Los instrumentos de medición son portadores de texto, principalmente numéricos, y exigen del usuario el empleo de cálculos. Antonio y Rubén aprendieron el manejo de lo que necesitan en sus trabajos. No hacen referencia a alguien que les haya explicado o mostrado el uso de los instrumentos, por lo que parece ser una combinación de experiencia y capacidades psicológicas. En cambio, Silvia, y el mismo Antonio, como veremos más adelante, no saben utilizar o leer una báscula, pese a que en alguna de sus actividades se relacionaron con ella. Esto pudo haber tenido un costo económico para Silvia, en el caso de no vender por no poder pesar.

En lo que se refiere al trabajo agropecuario, los hombres se iniciaron en la infancia, en los casos de Rubén y Chuy como parte del trabajo de sus familias de origen y en el caso de Antonio, como un empleo en ranchos ajenos, donde su mamá lo dejaba:

Desde los ocho años empecé a trabajar... en esto de las labores, sembrador... de vaquero... pizcando maíz... y así, cosas... livianonas, pues, 'taba yo chiquito, pero eso de la ganadería... sí lo cuidé mucho tiempo, sembrador también (Antonio).

Rosa: Cuando era niño, ¿tenía amiguitos, jugaba, le gustaba hacer algo cuando no estaba con las chivas?

Rubén: Mire, ahí casi no tuvimos amigos... en la mañana, temprano, nos levantaban y "¡Órale, a ordeñar!" Íbamos a ordeñar, almorzábamos... "Y saquen las chivas", y a cuidarlas todo el día, se metían todo el día y a darles de comer a los chivitos, y apartar a los otros y a dormir ese día, levántate, y otra vez... Y así fue de muchos años, oiga (Rubén).

En estos trabajos, por tradición, no se considera como requisito leer o escribir, sino el esfuerzo físico y el conocimiento práctico de las tareas:

Antonio: Mi primer trabajo que yo recuerdo fue la sembradera, de sembrador. Ya de sembrador ya me metí a lo de vaquero, y ya al fin de jornalero, *pus* también en la pizca de maíz, haciéndole cajetes a los guayabos, puros trabajos pues de campo. Trabajos de jornalero, no había otro.

Rosa: ¿Y para eso alguna vez necesitó de leer, de escribir algo?

Antonio: No, para eso no, nada, nunca me pidieron nada, nomás echarle ganas al trabajo, era todo... (Antonio)

Sin embargo, el mismo Antonio señala eventos letrados relacionados con su paga como jornalero:

Antonio: Acá en [la pizca de] algodón, ahí pagaban por kilo, le pesaban el costal y le pagaban. Ya acá no, el jitomate no, por semana. Por semana, se va tomando el tramo. O por el día o por cajas, de todos modos te lo pagaban de contado todo el... en una libreta, ahí apuntaban todo, ahí lo apuntaban todo, cuánto es y apuntaban y ya le pagaban. Y así era la forma de trabajar ahí.

Rosa: Y usted por ejemplo en esos trabajos, en el del algodón, ¿cómo sabía si le estaban pagando lo que tenía que ser?

Antonio: ¡Ah no! *Pus* es que ahí era porque pesaban, pues con básculas. Según los kilos que llevaba, *pus* era lo que le pagaban, edá.

Rosa: ¿Y usted sabe leer la báscula? ¿Identificaba cuántos kilos llevaba usted?

Antonio: No, yo nomás lo que me dijeran ahí los camaradas. Porque ellos [los que pagaban] también tenían que apuntar a mano, apuntes en una lista y ellos iban apuntando, tantos kilos de fulano de tal y así, pero tenía todo anotado y cada pesada iban apuntando, cada pesada, y le iban pagando, según los kilos que fueran, a como estuviera, estaba cinco centavos, diez centavos, ya le iban dando su dinero, o sea, era la forma de ahí de trabajar (Antonio).

Encontramos en este pasaje tres portadores de texto: la báscula, la lista con los pesajes y el dinero. Con los dos primeros no se tenía que enfrentar Antonio, pues no era su labor, sin embargo, el no saber leer la báscula lo colocaba en una situación de desventaja, como lo mencioné antes, pues no podía saber si los que apuntaban le marcaban todo lo que había cosechado y, por lo tanto, si el pago era el correcto. Con el dinero, como he expuesto anteriormente, se valen de sus saberes letrados y los colores, para identificar los billetes

En las entrevistas con Rubén y Chuy no aparece el pago por trabajo, pues el primero es propietario y el segundo se desempeña como trabajador sin pago, por tratarse de una labor familiar. Pero encontré que con el uso de productos industriales y con la formación de organizaciones de productores y/o al entrar en contacto con instituciones, se da pie a la aparición de varios eventos letrados:

Rubén: Las semillas sí tienen marcas [comerciales], ahí ya depende de cuál marca quiera sembrar uno.

Rosa: ¿Y usted qué marca siembra, o cómo la escoge?

Rubén: No, mire, yo llevo a Pancho mi hermano, él también siembra, y el sí es muy listo. Le digo, “Oye Pancho,⁵ ¿de cuál semilla estará bueno echar ‘ora?” —”*Pos* vamos echando

⁵ Rubén me indicó que Pancho su hermano sí sabe leer y escribir.

Agro o vamos a echar Oso –dice– ¿Cómo ves, de cuál será bueno echar ‘ora? Pues vámosle calando ‘ora con ésta”, —”Ándale pues”, y ya voy y la compro... vamos y la compramos y ya sembramos de la semilla... Hay de distintas variedades de semilla.

Rosa: ¿Y usted se ha fijado en alguna, que diga usted “ésta sí sirvió más, ésta dio más”?

Rubén: Sí, sí... hay una marca... mire depende de la tierra. En las arenas hay que echar Tigre o Oso, y en el cerro, como allá donde yo estoy, hay que sembrar Agro... de la mejor... Y los ingenieros nos dicen: “¿Qué clase [de tierra] tienen?”, pues: “Es negra, o es arenosa”, —”Pos lleva d’este, te conviene sembrar d’este, y d’ese no.” Son agrónomos... Son los que venden ... pero yo voy con mi hermano y: “Pancho, ¿cómo ves? ¿De cuál será bueno echarle? El año pasado no pegó bien éste”, —”Pues ‘ora vámosle calando con éste, a ver si nos va mejor” y así... (Rubén)

Le pregunto a Chuy si recuerda alguna situación en que haya necesitado de leer o escribir; a lo que responde: “No, pos cómo, si no sé”, le insisto que si alguna vez alguien le pidió que leyera o escribiera algo, e inmediatamente dice: “Sí, como los apicultores”, le preguntó cuáles, y me dice que él y su papá están en una asociación de apicultores, que de vez en cuando se reúnen en pláticas sobre problemas que tienen en común respecto al cuidado de las abejas, y que a veces les dan papeles para que los lean y se informen; le pregunto que qué hacen con esos papeles, y dice: “¡Nada! Pos si no sabemos leer, qué vamos a hacer”, le pregunto si no se los dan a leer a alguien, y responde que a su medio hermano, quien también es apicultor (nota de campo, 23 de febrero de 2010).

Por un lado, el uso de semillas, fertilizantes, alimento para animales y otros insumos industrializados hace que las personas del campo entren al mercado por mercancías empaquetadas, lo que implica la letra escrita, pero, al igual que los ejemplos analizados anteriormente con los productos comerciales, Rubén se familiariza con el empaque por su diseño (colores, tipografía) y con el nombre, por lo que puede pedirlo oralmente a los compradores o hablar de ello con su hermano (capital social). En el caso de Chuy, él dijo estar familiarizado con las semillas y los fertilizantes, sin embargo, en un recorrido que hicimos por el pueblo, cuando pasamos por una bodega donde venden semillas y fertilizantes, ostentando diversos logotipos de algunas de las marcas señaladas por Rubén, Chuy no pudo reconocer ninguna y sólo dijo que en ese lugar “venden cosas para la siembra” (nota de campo, 31 de agosto de 2010).

Por otra parte, la conformación de grupos en el trabajo es una forma de tener acceso a más recursos, con lo que se enriquece la estructura de oportunidades para el trabajo, y con ello para el bienestar de los miembros. Rubén está en tres organizaciones, una cooperativa de apicultores que organizaron sus hijos, la Unión de Apicultores y una comunidad indígena:

Le pregunto a Rubén a qué se dedican sus hijos más grandes. Me dice que siete son apicultores, incluyendo dos mujeres (tuvo ocho varones y cuatro mujeres), que son con quienes conforma la cooperativa desde hace tres años. Le pido que me hable más de la cooperativa y me cuenta que sus hijos van a las pláticas de la Unión de Apicultores, y luego ellos le comentan a él de lo que se trataron: cómo curar las abejas, cómo hacer para que produzcan más, etcétera. Le pregunto si la Unión de Apicultores es la cooperativa que formó con sus hijos, y me aclara que no, que la Unión... agrupa las cooperativas de varios municipios:

Rosa: ¿Y por qué no va usted a las pláticas, don Rubén?

*Rubén: Ah, yo no voy, porque todos los que van llevan su cuadernito para apuntar, y *pos* yo no sé... así que, *pos* mejor que mis hijos me platiquen.*

Rosa: ¿Y les hace caso a las pláticas? ¿Ha aprendido algo de ellos?

Rubén: ¡Sí!... Bueno, no siempre... no siempre les hago caso... Porque, mire, como yo hago, me sale más barato y tengo los mismos resultados, así que... (risas) (nota de campo, 8 de julio de 2010).

*Rubén es miembro de una organización campesina que se identifica como comunidad indígena para el reclamo de las tierras que siembra. Esta agrupación se respalda en “una escritura que tiene ¡uh!, *pus* muchisisísimos años, ey, creo que eran comunidad de la gente, de los indígenas pues, por eso se nombra comunidad indígena. O no sé cuántos años tiene, yo digo que tiene como seiscientos años esas escrituras, ya ahí se están los papeles desbaratando, ahí los conservan” (nota de campo, 11 de mayo de 2010).*

Estas organizaciones permiten ampliar su capital social para su sobrevivencia, lo que Woolcock y Narayan han denominado el *capital social de puente*, que es la relación que se da entre personas y grupos similares, pero en distintas ubicaciones geográficas, como la Unión de Apicultores, y el *capital social de escalera*, al tratarse de un nexo entre estas personas o las comunidades e instituciones gubernamentales que les facilita el acceso a recursos que pueden ayudarles en el mejoramiento de sus condiciones (Bebbington, 2005), como la cooperativa con sus hijos, que lo relacionan con la Sagarpa, o la comunidad indígena que se vincula con la Secretaría de la Reforma Agraria. Tanto la conformación de estas organizaciones, como la obtención de los beneficios, traen aparejados eventos letrados, que ellos han tenido que enfrentar:

Le pido a Chuy que me hable más de la asociación de apicultores a la que pertenecen él y su papá, y él inmediatamente, sin que termine yo de plantear la petición, me dice que pertenece a dos asociaciones, la de Santa Cruz y otra de Cocula. Le pido que me platique cómo fue que se inició en estas asociaciones, y me explica que fue su hermano [hijo mayor de Rubén] quien los apuntó en un papel, con su “nombre y dónde vivía”, en una reunión en la que estaban sus otros hermanos, en una oficina en Cocula, donde “había mucha gente, otros apicultores”. Trato de aclarar entre la suscripción

a una asociación y a otra, pero no lo logro, Chuy sigue mencionando esta única reunión. Luego le pregunto sobre las reuniones con los de Sagarpa, de las que comenta: “Son bonitas... Me gusta lo que dicen de las abejas”. Me dice que las reuniones han sido en Tlajomulco y en Cocula, que les dan hojas escritas con información sobre enfermedades, cómo curarlas, la alimentación y cómo cuidarlas (nota de campo, 11 de mayo de 2010).

Rubén: ...mire...se hizo como una cooperativa... para poder... que nos llegara la ayuda [de un programa de la Sagarpa], y tenía que ser una cantidad de mínimo de ocho personas. Entonces a mí me apuntaron [mis hijos] para ajustar el grupo. Entonces ya venían a entrevistarme [de la Unión de Apicultores] y ya le dijeron [mis hijos]: “Mi papa no sabe leer... él no sabe nada”, dice. “Entonces, ¿cómo me va a firmar?” —“Él sabe hacer dos letras y esa es su firma.” —“A ver, a ver, fírmele aquí”, y ya, *pos* con eso tiene...

Rosa: Cuando iniciaron ese grupo, ¿leyeron algún papel, hicieron algún acta, algún documento, pues algún papel que tuvieran que leer, y que firmar, o nada más usted llegó y dijo sí apúntenme?

Rubén: No, llegaron y tenía que firmar los papeles de... poner mi nombre, mi nombre lo tuvo que poner Nena, m'hija... “¿Y usted cómo se llama?” —“Rubén”, —“Póngalo aquí”, ya dijeron: “No, *pos* es que él no sabe, no sabe poner su nombre”, —“Bueno, *pos* que lo ponga alguien”, y ya, se levanto m'hija, y ya puso mi nombre.

Un evento letrado se presenta, entonces, con la creación de la cooperativa. Tenemos en esto una estrategia de sobrevivencia de la familia, pues los hijos mayores, que aprovechan la estructura de oportunidades para conseguir el apoyo de un programa gubernamental, organizan su agrupación, y sabiendo que su padre y su hermano no saben escribir, ellos se hacen cargo de informarles, indicarles o informar a los otros, según se necesite, por lo que se convierte también en una estrategia de acceso a prácticas letradas. Rubén y Chuy siguen las indicaciones tanto de los hijos mayores de Rubén como de la organización ante la que se registraron, esto es, su capital social, pero también tienen que poner en práctica sus saberes letrados para firmar. Otros eventos letrados son las “pláticas” sobre apicultura, pues no solamente hablan los expertos, sino que entregan folletos con información al respecto, y varios de los asistentes toman notas:

Chuy recuerda una reunión que tuvieron con los de la Sagarpa, donde les hablaron de una plaga de las abejas, la barroa, un insecto que se adhiere a las alas de las abejas. Le pregunté que cómo le hicieron esa vez para tener la información, y Chuy me explicó que les pasaron un video en la reunión, y allí vieron el desarrollo de la plaga y cómo la combatían, por lo que ellos mismos, Chuy y su padre, pudieron curar a sus abejas. También les dieron un folleto, que “ahí está, en la casa” (nota de campo, 23 de febrero de 2010).

La estrategia de Rubén y de Chuy es enterarse de lo escrito por el hijo mayor de Rubén, a través de la oralidad, o bien, aprovechar la estructura de oportunidades de la organización, que ofrece la información también en video. Pero, como vemos en viñetas anteriores, al igual que con las recomendaciones de los agrónomos en la compra de las semillas, Rubén no siempre atiende las informaciones de los “profesionales”, sino que da prioridad a su experiencia y la de su hermano. A través de la experiencia, Chuy y Rubén han aprendido muchas cosas sobre apicultura, y manejan varios términos propios de esa labor: bastidores, alzas, colmena, miel destilada, jalea real, cera estampada, etcétera. Esto muestra cómo estas personas, a través de la práctica y sin escolarización han adquirido conocimientos que les permiten tener una especialización, lo que les permite también tomar decisiones respecto de sus estrategias.

Otros eventos letrados relacionados con esta cooperativa son los trámites que se tienen que hacer ante la Sagarpa para recibir el apoyo económico. Además de registrarse, deben enviar información de la cantidad de colmenas que manejan, lo que hace el hijo mayor de Rubén (capital social), pero Rubén tiene que colocar una calcomanía en cada caja:

Rubén me habla respecto de unas calcomanías redondas amarillas, que son los sellos que compra en la Sagarpa y tiene que poner en las colmenas. Le pido que me permita verlas, pues el día que fuimos al campo, no podía distinguir lo que decían, y él me entrega el paquete. Son redondas, de plástico de color amarillo, y dicen “SAGARPA” y un código formado por dos letras mayúsculas y nueve dígitos. Le pregunto si sabe de qué es ese número y me dice que es una clave, que probablemente con ella lo identifiquen (nota de campo, 8 de julio de 2010).

Rubén no lee lo que está impreso en este portador de texto, pero sabe qué dice, porque su hijo se lo explicó, y atiende estas indicaciones porque es la condición para recibir la ayuda económica, que es importante para él, la que por cierto da pie a otro evento letrado:

Rosa: ¿Cómo le llega la ayuda, le dan un cheque...?

Rubén: Nos dan un cheque, y sacarlo en el banco, pero de todas maneras los muchachos [hijos] son los que se encargan de eso y a mí nomás me dan el dinero... Ellos ya nomas cuando vienen... ellos llegan a la casa y dicen: “Fírmale aquí”... Yo hago dos... figuro dos letritas así (hace señas con el dedo) la ee.... Bueno, oiga, pues así (como deshaciendo con la mano lo que “escribió”).

Rosa: Sus iniciales quedan.

Rubén: Esa es la firma... para que me manden el cheque. Pero yo no... los muchachos ya lo recogen y lo cambian... ey.

Rosa: Entonces ese papel que dice que firma, ¿cada cuando lo firma?

Rubén: Cada año, cada año (Rubén).

Nuevamente se hace uso de la estrategia familiar, donde los hijos fungen como intermediarios en un evento letrado, en este caso el cambio del cheque, así como la indicación de lo que se tiene que firmar, por lo que también Rubén hace uso de sus saberes letrados. Quiero resaltar aquí la frase que él utiliza para referirse a su firma: “figuro dos letritas”, letritas de las cuales no me sabe decir los nombres o los fonemas, pero hace las formas en el aire, las dibuja, lo que remite a la concepción de escritura como reproducción de letras, que ya había mencionado en este apartado anteriormente.

En la otra agrupación a la que pertenece Rubén, la comunidad indígena, se ha encontrado con otros eventos letrados. Además de la fundación con base en un documento antiguo con el que pretenden legitimarse para el reclamo de tierras, tienen que elegir un representante, lo cual hacen mediante votación:

Rubén: ...mire, cada tres años hay cambio [del representante de la comunidad indígena], y entonces el que va entregar le *entriega* los papeles al que va *recebir*, el que va entrar a... Es como el presidente de los pueblos, sale uno y ya agarra el cargo otro, y ese agarra los papeles.

Rosa: Y para que haya ese cambio, ¿hay votaciones?

Rubén: Ah, sí hay votación... hay votación...

Rosa: ¿Y usted vota?

Rubén: Sí, pongo una rayita ahí, una crucecita así...

Rosa: ¿Qué les dan, una hoja o qué?

Rubén: Sí, ponen como dos cajitas así con un costal, pa'ca está una, pa'ca esta otra y vota uno por el que uno quiera ahí adentro. Porque me dicen: “Mira, fíjate bien, esta rayita, si quieres votar por fulano pa'ca es fulano y pa'ca es fulano”, entonces voto yo por quien yo quiera. Pero primero me dicen.

Rosa: ¿Quién le dice don Rubén?

Rubén: Ahí los compañeros me dicen. No me dicen por cuál vote, me dicen que por el que yo quiera, pero ya sé dónde está uno y el otro, ya voto por quien yo quiera... por el que crea uno que sea el mejor.

Rosa: ¿Y tiene usted que identificarse, para decir “yo soy Rubén” y que le permitan votar, o qué tiene que hacer?

Rubén: Sí oiga, tengo que llegar y tiene uno que llevar su identificación. Pues yo llevo la de elector (Rubén).

Para este evento, Rubén se vale nuevamente del capital social, esta vez acudiendo a sus compañeros de la comunidad indígena. Esto implica un grado alto de confianza, pues la dirigencia de la agrupación es importante. Pone énfasis en asegurar que sólo le dicen lo que está escrito, y que es él quien toma la decisión de por quién votar, como indicando que aunque no sabe leer, no está siendo influenciado.

Éstos han sido ejemplos de algunos de los eventos letrados que las personas entrevistadas suelen encontrar en sus trabajos. Como hemos podido observar, emplean estrategias utilizando diferentes recursos, aunque no siempre las resuelven adecuadamente, lo cual trae consigo afectaciones en lo económico, y dada su situación de carencia, esto afecta su bienestar y el de su familia. En el cuadro 18 presento el resumen de los eventos letrados y las estrategias empleadas en este dominio.

Cuadro 18

Eventos y estrategias por dominio: trabajo

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Pago de sueldo	Dinero (paratáctico, producción en serie).		Calcular el monto del pago. Pedir a alguien que haga el cálculo. Reconocer los billetes y monedas con que se paga.	Saberes letrados (números). Capacidades psicológicas (cálculo aritmético, percepción de elementos no letrados). Capital social (confianza en el que paga).
Documentación para el trabajo	Acta de nacimiento (sintáctico monológico, documento burocrático). Credencial del ayuntamiento, suscripción al IMSS (paratáctico, documento oficial).	Mnésica Comunicativa	Mostrar y/o entregar los documentos solicitados por el empleador. Identificarse mediante el documento para poder ejercer una labor.	Experiencia (identificación del documento). Documentación.
Indicaciones para el trabajo	Hoja con indicaciones (paratáctico, producción empresarial).	Comunicativa Mnésica	Actuar con base en la experiencia, sin leer el documento. Pedir a compañeros de trabajo que le informen sobre las indicaciones escritas.	Experiencia (de trabajo). Capital social (compañeros).
Tomar recados telefónicos	Recado (sintáctico, producción personal).	Comunicativa	De evasión: informar que no se sabe escribir, para evitar la tarea.	
Hacer mandados	Lista de compras (paratáctico, producción personal).	Mnésica Comunicativa	Recibir la lista por parte de quien la escribe y entregarla al comerciante para que la surta.	
Compra de mercancía	Nota de compra (paratáctico, producción empresarial). Empaque de mercancías (paratáctico y sintáctico, producción en serie).	Mnésica Comunicativa	Pedir a alguien de su familia que la revise para verificar los cobros. Reconocer la mercancía por las características del empaque. Recordar el nombre comercial de la mercancía y pedirla oralmente al comerciante.	Capital social (hijos, esposo, comerciantes, comunicación oral). Capacidades psicológicas (percepción de formas, colores, tamaños; memoria).

Uso de letreros para comercio	Letreros con nombres de mercancías y/o precios (paratáctico, producción manual). Anuncio sobre lo que se vende (sintáctico, producción manual).	Comunicativa Mnésica	Intermediación: pedir a otros que hagan los letreros. Identificar los números en los letreros. Saber de qué producto se trata, por la experiencia.	Capital social (hijos, esposo). Experiencia (en compras anteriores). Saberes letrados (números).
Establecimiento de precios de mercancías	Letreros con precios (paratáctico, producción manual).	Comunicativa Mnésica	Mandar hacer un letrero, indicando lo que debe decir. Sumar el costo de los productos adquiridos para la venta con la ganancia. Pedir al proveedor que haga la suma y anote el precio. Calcular el precio que será aceptado por los clientes, según las características de la mercancía y los precios del mercado cercano. Basarse en el 5 y sus múltiplos para calcular los precios. Utilizar los precios del mercado regional.	Capital financiero (dinero). Capacidades psicológicas (cálculo). Capital social (proveedores). Experiencia (conocimiento del mercado).
Cobro de venta	Dinero (paratáctico, producción en serie). Tarjetas con precios (paratáctico, producción personal). Números anotados en el empaque de la mercancía.	Mnésica	Recordar los precios de los productos. Ver los números anotados en los empaques. Hacer cálculos aritméticos. Solicitar ayuda a otras personas de confianza (familiares) o al cliente que haga el cálculo y se lo indique.	Capacidades psicológicas (memoria, cálculo). Saberes letrados (números). Capital social (hijos, pareja, clientes).
Registro de deuda (mercancía fiada)	Tarjetas de registro (paratácticos, producción personal).	Mnésica	Intermediación: pedir a familiares que anoten lo fiado a clientes, y después, pedir que lo lean para hacer los cobros. Recordar la deuda, sin leerla. Pedir a los clientes que recuerden e indiquen la deuda.	Capital social (hijos, clientes). Capacidades psicológicas (memoria, cálculo).
Pesaje de productos	Báscula (paratáctico, producción en serie).	Comunicativa	Conocer la báscula y las pesas. Identificar los valores marcados en la báscula. Utilizar la báscula en la venta de productos. Confiar en el pesaje que hagan otros.	Experiencia (en uso de instrumento). Saberes letrados (números). Capacidades psicológicas (cálculo). Capital social (confianza).

Tomar medidas	Cinta métrica, escuadra (paratáctico, producción en serie).	Comunicativa	Conocer los instrumentos de medición. Identificar los valores marcados en ellos. Hacer las mediciones en los objetos (piedra, lugar de construcción).	Experiencia (en uso de instrumento). Saberes letrados (números). Capacidades psicológicas (cálculo).
Conformación de cooperativa	Lista de miembros* (paratáctico, producción institucional).	Comunicativa Mnésica	Seguir las indicaciones de quien organiza. Dar los datos propios para que otros los escriban. Firmar.	Capital social (hijos, hermanos). Saberes letrados (firma).
Reuniones con especialistas	Folleto informativo* (sintáctico, producción institucional).	Comunicativa	Acudir a las reuniones y ver videos. Recibir el folleto. Pedir a otro que lo lea o explique.	Capital social (hijos, hermanos). Capacidades psicológicas (atención, razonamiento).
Recepción de apoyo económico	Cheque (sintáctico, producción institucional). Dinero (paratáctico, producción en serie). Acuse de recibo.*	Comunicativa	Otros recogen el cheque y realizan el trámite bancario, luego entregan el dinero. Recibir el dinero y firmar el documento que se indica.	Capital social (hijos, cooperativa, institución gubernamental). Saberes letrados (firma).
Elección de representantes en comunidad indígena	Hoja de elecciones* (paratáctico, producción organizacional).	Comunicativa	Identificarse ante la organización. Otros explican disposición de los nombres en los candidatos en la hoja. Elegir un candidato y marcar el nombre.	Documentación (identificación). Capital social (compañeros). Capacidades psicológicas (elección).

* En el trabajo de campo no conocí estos documentos. La descripción que doy de ellos se basa en lo que el entrevistado comentó al respecto.

Moverse en la ciudad

En este apartado analizo las acciones y prácticas en la vía pública, relacionadas con los traslados de un lugar a otro dentro de la ciudad, por lo que lo nombré el dominio *calle*. Si bien podría pensarse en la calle como parte del dominio *comunidad*, decidí separarlos y considerar un dominio específico, que podríamos decir que es un dominio-puente o dominio-conexión, porque los entrevistados al hablar de la calle hablaban de estar en ella por la necesidad de moverse, de desplazarse para realizar diversas actividades, y sólo Delia y Félix, mencionaron la ocasional utilización de las calles de su colonia en celebraciones religiosas, como un lugar de convivencia comunitaria. Las personas entrevistadas coincidieron en varios puntos respecto a los eventos letrados enfrentados como las estrategias de acceso a las prácticas letradas que utilizan.

Para poder ir de un lugar a otro es necesario ubicarse. En el medio urbano, por el tamaño de las localidades, es común el uso de direcciones para la ubicación de lugares. En el caso de la ZMG, se utilizan las calles como coordenadas y los números para la identificación de las fincas, y se emplean portadores de texto como guías, como son los letreros con los nombres de las calles. Sin embargo, las personas analfabetas utilizan poco esta estructura de oportunidades:

Rosa: ...si le dijeran: “Tengo un trabajo, es en tal calle”, usted...

Carmen: Pos no, no sé [identificar calles]. Necesito que me lleven, necesitan de llevarme. Ya me llevan, y ya. Ya me fijo dónde bajarme, dónde subirme, y todo eso. Y ya después yo empiezo a ir. Nomás la primera vez que me lleven, yo me fijo bien, y ya.

Rosa: ¿Y como en qué se fija?

Carmen: Pos... por ejemplo, si hay un árbol grande, una casa pintada de un color, de otro, así más o menos, pa’ ubicar dónde me bajo, ‘edá. Por ejemplo, donde me bajo acá, es una casa anaranjada, grande, pintada de anaranjado. Ya me fijo que ahí me tengo que bajar, y ahí donde está un restaurán de aquel lado, también... (Carmen)

Silvia: ...ya le puedo decir que sé ir al centro, me puedo regresar y todo. Me da miedo porque *pus*, si me agarra la noche, como para mí todas las calles son iguales me norteo y ya no sé ni pa’ donde es una ni pa’ donde es otra...

Rosa: ¿Incluso aquí por su casa se nortearía en la noche?

Silvia: No, no, aquí en la noche no, porque todo conozco, *pus* estoy aquí viviendo desde que tenía, pues desde que tenía doce años... así que es como que a ojos cerrados conoce uno (Silvia).

Utilizar los referentes físicos para ubicar lugares no es una práctica exclusiva de las personas analfabetas, pero a diferencia de ellas, las personas alfabetizadas tienen

como un recurso más el recurrir a la lectura de los letreros de las calles, lo cual supone facilidad en la movilidad por la ciudad. Memorizar los nombres de las calles por donde viven –todos los entrevistados me dieron sus domicilios con calle y número, así como las calles con que cruza–, y algunas veces de las que transitan regularmente, es un recurso que manejan para dar indicaciones a otros y poco para moverse ellos mismos en la ciudad, es secundario en relación con la experiencia. Ésta es una limitación para la movilidad de las personas, pues tienen que conocer físicamente el lugar y hacer el recorrido para poder repetirlo, por lo que requieren primero de su capital social, y una vez allí, emplean sus capacidades psicológicas (atención, percepción, memoria) para ubicarse:

Si me dicen, “Que vámonos al centro”, y ya les digo “No, mejor no”. Mejor tomo mi camión acá donde sé. Pa’ qué, si me llego a perder. Sí, al centro sola no sé andar. Cuando he ido, va m’hija conmigo. Cuando he ido así, o vecinas que [dicen]: “Vamos al centro”, y ya nos vamos las dos. Pero yo sola, así, no, no sé andar. Nomás hasta ahí ‘onde está el mercado Corona, y así, pero andar hasta por allá, no. No, me pierdo (sonríe) (Carmen).

En el 2000, en sí en sí ya me dediqué a irme a trabajar [a casa ajena] y, *pus* sí, agarrar camiones y todo, y sí, sí dificultaba, y *pus* todavía dificulto porque si me dicen te bajas en tal calle *pus* no sé... (Silvia)

Una vez me dijo Chón [hijo]: “Oye amá, vienes mañana”. —“Ey”, —“Ira, para que no te tardes tanto y vente bien, agarra un taxi y ya sabes que yo aquí lo pago”, ¡ay no, qué voy a andar pagando taxi! No, porque me cobraban, ¡oiga, ciento treinta! Dije “no, con veinte pesos voy y vengo” (risas)... “¡Ay amá! ¿Por qué no te veni...?”, —“No, para qué”, —“Aquí lo iba a pagar”, —“Sí, no le hace, pero yo me quise venir para saber más bien, para ubicarme más”, porque así en taxi no, no doy bien, y en camión, *pus* aquí me bajo, agarro así, me bajo, espero el otro ahí, y ya con eso (Delia).

En los casos de Chuy y Rubén, como expliqué en el capítulo III, viven en un poblado que ha sido absorbido por la ZMG. Aunque en infraestructura es ya una zona urbanizada, mantiene algunas características de pueblo, por lo cual ellos señalan diferencias sobre todo en este dominio de movilidad:

Rosa: ¿Cómo haces para reconocer calles?

Chuy: *Pus* me las sé de memoria.

Rosa: ¿Las de aquí [de Santa Cruz de las Flores]?

Chuy: Aquí ya me voy caminando.

Rosa: ¿No necesitas los nombres de las calles?

Chuy: No voy a ir viendo, “ah por ésta es (como volteando a ver un letrero), no, por acá, por acá” (risa).

Rosa: O sea, identificas más bien la calle, no el nombre, ¿o sí te sabes los nombres de las calles también?

Chuy: No. Pero si es, digo “ésta es, ¡vámonos!” (risa). Pues sí camino más o menos, como de aquí a... a la escuela grande, a la otra, y ya llego con mi mamá [abuela].

En este ejemplo, Chuy se refiere a que ha memorizado algunas calles de “Guadalajara”, donde conoce poco (capacidades psicológicas), no así las de su pueblo, que conoce muy bien, y donde se mueve más por puntos de referencia o por recorridos que le son familiares (experiencia). Como vemos, estas personas tienen varias estrategias, y las aplican según las circunstancias a las que se enfrentan, sobre todo dependiendo de lo conocido o desconocido que sea el lugar para ellos.

Pero, al tener la necesidad de trabajar, tienen que salir de sus hogares, y en ocasiones de sus vecindarios, por lo que se enfrentan a la calle, a la ciudad, a lo extraño:

Rosa: Cuando se vino para acá [de su pueblo a la ZMG], ¿cómo se le hizo el cambio?

Carmen: Pos... diferente. Sí, diferente, estaba acostumbrada allá a todo, pues sí... diferente. Pero poco a poco me fui acostumbrando.

Rosa: ¿Qué fue lo que se le hizo más diferente?

Carmen: Pos la ciudad. Que no sabía moverme, no sabía irme a ningún lado. Luego me empezaron a conseguir trabajo, luego luego, en casa... Y, *pos* una señora me llevó y ella me traía y todo. Me iba con ella y me venía. Ya poco a poco fui enseñándome (Carmen).

...antes casi no salía, y pues me tuve que ver en la necesidad de salir a trabajar y *pus* enseñarme así de esa manera, conocer los camiones es la única manera, pero *pus* las calles no, ya las he conocido aquí [por donde vivo], ésta calle es ésta y de esa manera, pero primero no, y *pus* sí, dificulto (Silvia).

Esto los ha obligado a implementar estrategias, activar diferentes recursos y han aprendido del medio en el que se mueven, teniendo que superar sus miedos e inseguridades.

La mayoría de los entrevistados se valen del servicio de transporte público para moverse en la ciudad, específicamente del servicio de camiones y microbuses. En Jalisco, las rutas de transporte urbano se asignan mediante un código formado por un número, y cuando hay variaciones en el itinerario de una misma ruta, se asigna también una letra (SVT, 1998). Este código debe estar visible en varias partes de la unidad de transporte, en especial al frente, así como indicaciones sobre algunos puntos que recorre la ruta, lo que permite la disponibilidad de textos para identificar los camiones o microbuses. La mayoría de los entrevistados reconoce algún elemento de ese texto:

Rosa: ¿Normalmente usted se mueve en camión?

Carmen: Sí... todo el tiempo en camión.

Rosa: ¿Y... cómo sabe qué ruta tiene que tomar?

Carmen: Porque allá el de la casa nomás es el 231-C, es el que viene hasta el centro. Entonces es el que me deja casi todo el tiempo. Ahorita ya está subiendo una combi,⁶ pero hay dos, una que va pa' Tabachines y otra que se viene derecho al Batán. Entonces, [los camiones] traen un letrero verde y un rojo, y ya sé que la que trae el letrero rojo es la que dice "Batán directo". Igual, si le pregunto al chofer, de que no estoy segura, le pregunto: "¿Es Batán directo?", y ya me dice, "sí", y entonces ya me subo. ...O que veo gente conocida, que sé que va pa'l Batán, y *pos* ya las conozco y *pos* ya me subo... también.

Rosa: ¿Y les dice algo usted a esas personas?

Carmen: No, nomás me subo así. Como también que a veces ando pa'l Batán, y estoy en El Batán esperándola [combi], y *pos* pasa uno [camión] con puras las letras verdes, y digo "no, ese no es", y ya pasa otro y ya me arrimo y [al chofer] le pregunto o me fijo. Y gente hay, que sé que son de [la colonia] La Mesa, y ya sé que van para allá, y ya me subo y no pregunto. Pero cuando es el [camión ruta 231]C, ese sí lo conozco muy bien (Carmen).

Tocante a los camiones, *pus* se fija uno en el número nomás, yo me voy por los números de las rutas. Sí, me guío por la numeración y es como he salido adelante, pa' una parte y pa' otra y así me va llevando (Antonio).

Sí, sí conozco los números, no todos, pero sí conozco, yo sé cuál es uno, cuál es otro y cuál es otro, de primero así como cuando empecé a trabajar *pos* tenía que fijarme en qué lugar me iba a bajar, qué estaba de este lado, qué estaba de este otro, pues para poderme bajar. Ahorita pues ya, gracias a Dios, como que con los ojos cerrados ya sé qué camión voy a agarrar y como que ya camino más al centro, *pus* ya conozco... [mi pareja me dice:] "Mira m'hija este camión te lleva para allá. Mira m'hija este para acá"... (Silvia).

Delia: ...todos se admiran: "¡Ay doña Delia, no sabe leer y qué bien sabe tomar camiones!" ¡Pa' que vean!

Rosa: ¿Cómo se mueve en camión? ¿Cómo reconoce los camiones?

Delia: Ah, conozco el número. Como el [ruta 52] C, ya ve, ese tiene una letra y al último tiene otra así (dibuja una "C" con el dedo en el aire), y ya con eso me ubico para dónde va y para dónde me lleva. Como ya ve, Chole [hermana] vive pa'llá, pa'l Cerro de la Reina, tomo tres [camiones], "¿Cómo?! ¡Hasta allá!" Hasta allá. Migue [hijo], ahora que se puso mal, yo allá asistía: "¿Amá no se pierde?", —"No, qué me voy a andar perdiendo" (Delia).

⁶ Se refiere al servicio de microbuses, que iniciaron con unidades tipo *combi*.

Rosa: ¿Tomas camión?

Chuy: Sí. Cuando voy así con mi mamá, o algo.

Rosa: Hasta Guadalajara te sabes ir en camión. Ya sabes cuál tomar, ¿a dónde vas y lo tomas?

Chuy: Acá en “las Cuatas”⁷ [gasolineras], agarro el [camión ruta] Bellavista y ya me voy, me bajo en el tren ligero, agarro el [camión ruta] 380 y me voy.

Rosa: ¿Y cómo sabes cuál es el Bellavista?

Chuy: Bien, ya los conozco... *pus* en el color... naranjado.

Rosa: Pero hay más anaranjados, ¿no?

Chuy: Pero conozco el color y cómo son los camiones.

Rosa: ¿La forma del camión es diferente? ¿De qué se distingue, por ejemplo, del ruta 1?⁸ Porque el ruta 1 también es anaranjado, ¿no?

Chuy: Se diferencia porque el de aquí es más chico y aquel es grande.

Rosa: Ah, el tamaño. Y el 380, ¿cómo lo conoces? Porque ahí por el tren ligero pasan un montón de camiones.

Chuy: No, pero distingo en el letrero, pues dice San Martín de las Flores, Chapala...
(Chuy)

Además de los saberes letrados, como reconocer números, letras y hasta palabras, combinan otros recursos aprovechando la estructura de oportunidades que brindan las características del transporte urbano de la ciudad, lo que los hace menos vulnerables. Prestan atención y memorizan las características del camión y los letreros, como color, tamaño, número de letras (capacidades psicológicas), y junto con la experiencia cotidiana, llegan a conocer muy bien ciertas rutas, lo que les permite tener mayor independencia en este contexto que el logrado en otros, aunque llegado el momento también pueden acudir a alguien de su confianza para que los dirija o indique, sobre todo cuando es la primera vez que tomarán una ruta, o bien preguntan a transeúntes, pasajeros o choferes (capital social).

Los saberes letrados, sus capacidades psicológicas y la experiencia les han permitido a algunos buscar alternativas en las rutas de camiones, guiándose por los letreros del transporte y los puntos de referencia del recorrido:

...tomo el [camión ruta 231] C, pero hay veces que llevo prisa, *pos* tomo otro camión que se va por El Batán, porque ese se va por El Batán y va pa' Atemajac. Viene para acá, pues.

⁷ “Las Cuatas” son dos gasolineras que se encuentran a los lados de la carretera Guadalajara-Morelia, a la salida de Santa Cruz de las Flores.

⁸ La ruta 1 corresponde a los camiones que hacen su recorrido al interior del poblado Santa Cruz de las Flores.

Entonces, por eso, a veces tomo el [ruta 231] C, si está el C. De que llevo prisa, tomo otro camión y me bajo en El Batán, y ya del Batán tomo otro a Tránsito, y ahí en Tránsito tomo la 25. Tomo doble camión (Carmen).

Sin embargo, algunas veces estos recursos no son suficientes y por no poder leer lo escrito son vulnerables, pueden equivocarse:

Carmen cuenta que un día que esperaba el camión 231-C, vio un camión que en el letrero tenía la letra C, y se subió, pero... “tenía C de centro, y yo me equivoqué, pensé que era el [231] C. Decía “centro”, ey, yo creía que era el C. Porque hay 231, ese va para otro lado, ese va para la Coronilla... Pos me bajé y tomé otro... También el otro día con el [camión ruta] 13. Lo que pasa es que me vine en la combi, me bajé en El Batán y vi un camión, pero vi muchas letras, y dije: “Ay, ¿sí va a La Normal? Pos sí me deja”, y me subí, pero a mero arriba traía el 13, y yo no me fijé. Y me subí. No, ya que vi que dio vuelta que iba para allá, pos que me bajo la siguiente cuadra y ahí vengo caminando pa’tras. Y ya tomé otro para allá. Y le digo a la niña [hija]: “Fíjate, no me haya llevado nomás el otro dinero, porque diario cargo nomás lo puro del camión... necesito llevarme más, porque si me equivoco o algo –le digo–. ...Pagué doble camión...” Y pos como vi mucha letra pensé que era el que viene de Los Camachos, de San Esteban, todo eso. Pos esos no traen números, traen puras letras, y dije, pos va a ser uno de esos, llegan a la Normal, me voy a bajar en Tránsito, pos sí me deja. Y no, era el 13” (Carmen).

Con este tipo de errores, Carmen se ve afectada en su tiempo y en su dinero, pues debe pagar más en transporte y tiene pocos recursos.

Todas las mujeres, como mencioné, se han desempeñado en el servicio doméstico, y coinciden en señalar que cuando van por primera vez a la casa en que trabajarán, son los patrones los que las llevan, les muestran el lugar y dan indicaciones para moverse:

Nomás la primera vez [que voy a trabajar a un lugar] me lleva [la patrona], y ya después yo sola me voy. Ey, nomás la primera vez me lleva para saber cuál camión tomar, dónde me voy a bajar, y eso. Y ya después yo sola ya me voy... [la patrona de los lunes] me recomendó, me llevó [con la patrona de los miércoles]. En su camioneta me llevó y todo... Ya me dijo “Aquí pasa la [ruta] 25”, ya me dijo donde pasaba y todo. Y me dejó, le dijo al hijo de la señora, porque llegó casi en la noche, le dijo: “Ahí te la encargo mucho. La llevas a la parada del camión. Ella no sabe, no se vaya a perder”. Ya le dijo él “Sí”, y el mismo esposo de la señora me llevó en su carro. Me dijo: “Son como unas cuatro cuadras –me dijo–, pasa la 25, aquí la va a dejar cuando llegue...”, y ya me explicó. Y sí, el primer día me desubiqué, medio me perdí. Pero ya preguntando, y eso, ya más o menos di. Nomás el primer día, y ya después ya sé tomarlo [el camión] bien (Carmen).

La primera vez [que fui a la casa donde trabajo] vino la doctora [patrona] por mí ahí en Ávila Camacho, me recogió y pues ya de ahí me llevó a su casa. Pues yo siempre digo, *verdad*, que Dios está en todo porque... antes de entrar ahí con ella en el 2000, pero como dos años antes, yo iba por ahí por donde vive la doctora a hacer una terapia del brazo porque lo tenía mal... y no sé, cuando vino la doctora por mí y me llevó para allá, yo luego luego recordé que yo estuve yendo pues tiempo atrás... y yo sabía qué camión me llevaba y qué camión me traía para acá ... (Silvia)

Yo con una pura vez que iba [a la casa donde trabajaría], ya me ubicaba, ya venía la señora por mí: “No puedo”, —“¿No?”, —“A hoy no puedo, mañana sí”, —“¿Mañana vengo por usted?”, —“Sí”, y ya con una vez, ya sabía dónde me iba a bajar, por qué calle iba a cruzar y así, con una pura vez. “Mire, vamos para decirle para que se ubique, dónde... Mire, aquí va a tomar el camión, se va a bajar aquí, a una cuadra, a su derecha da la vuelta y aquí está luego luego”, y sí, el número fulano, tiene señas, está un árbol, así algo, unas señas que a mí sí, hasta eso... (Delia)

En algunas ocasiones llegaron a conformarse redes en torno a la obtención del empleo doméstico de estas mujeres, mismas que les ayuda con la localización y la movilidad, a través de la intermediación o de la afiliación letrada (capital social), donde los patrones –mujeres, principalmente– apoyan activamente como intermediarios en eventos letrados. Las relaciones de poder se ven afectadas por algunas cuestiones que entran en juego: por un lado están los patrones que, como tales, ejercen el poder de dueños de casa y jefes de trabajo, y como alfabetizados asumen una posición paternalista, protectora de estas mujeres analfabetas, a quienes tienen que instruir y explicar sobre cómo llegar a determinado domicilio, en ese sentido hay una dependencia hacia los patrones por parte de estas mujeres; pero también ellas ejercen cierto poder, ya que los servicios que ellas prestan permiten a la clase media urbana gozar de un mejor nivel de vida (Lomnitz, 1991), por lo que son apreciados, y entonces ellas pueden condicionar su ingreso, por ejemplo, a que pasen por ellas, en el día y hora que pueden y que se les den las indicaciones necesarias.

De todos los entrevistados, sólo Rubén y Chuy manejan y tienen automóvil. La conducción de un automóvil en la vía pública presenta varios eventos letrados. Primero, para conducir se debe tener licencia de conductor, con la cual cuenta Rubén, mas no Chuy:

Rosa: ...veo que tiene su camioneta, ¿usted tiene licencia de manejar?

Rubén: Sí, ya está vencida. Y luego ya casi no manejo bien, el que maneja es él [Chuy]. Aquí en el pueblo sí, pero ya para la carretera ya no. Digo, ya en la carretera que maneje él [Chuy]. Y no tiene licencia, ni nada. Que hasta que cumple 18 años, pero yo voy con él, pegadito.

Rosa: Y esa [licencia de conducir] que tiene usted ya vencida, ¿como la consiguió?

Rubén: Ah, *pos* en el seguro... cuando la camioneta, compra uno, se ocupa, cuando...

Rosa: ¡Ah! El seguro de la camioneta.

Rubén: Ey, me consiguieron la licencia.

Rosa: ¿No tuvo que ir a hacer examen de manejo?

Rubén: No, no... ellos me la dieron... (Rubén)

Según el Reglamento de Tránsito (SVT, 1998), para obtener una licencia se deben cubrir varios requisitos, entre ellos: “solicitarse [la licencia de conductor] por escrito en el formato oficial que establezca la Secretaría” y “Sustentar y aprobar el examen técnico relativo a las disposiciones reglamentarias en materia de vialidad y tránsito”, que es en formato escrito (Artículo 68). Por lo que señala Rubén, él no realizó estos trámites, sino que aprovechó la oportunidad ofrecida por la aseguradora del auto.

Al conducir tienen que atender las señales de tránsito, algunas de las cuales están por escrito, y otras portan signos. En Santa Cruz de las Flores, el pueblo donde vive Chuy, son pocas las señales de tránsito que encontré, pero en el recorrido que hice con él (nota de campo, 1 de septiembre de 2010) no pareció reconocer una señal de “ALTO” que estaba en una esquina:

Rosa: Cuando manejas, ¿reconoces las señales de tránsito?... (Chuy no contesta) ¿Te fijas en si dice... la flecha o algo? Por ejemplo, el letrero de “Alto”.

Chuy: En los semáforos.

Rosa: ¿Los semáforos? ¿Aquí hay semáforos?!

Chuy: En Guadalajara. Si se pone en alto es rojo, si se pone en verde es siga.

Rosa: Pero en letreros, me refiero a cuando dice en letreros...

Chuy: ¿Ah, letreros?

Rosa: ¿Hay algún letrero que tú reconozcas, que dices ‘ese ya sé que dice’?

Chuy: Unos sí, otros no.

Rosa: ¿Como cuáles sí sabes, que te acuerdes?

Chuy: Como... Así como los letreros cuando vas a ir a un pueblo, que dicen Sayula, Cocula y eso...

Rosa: ¿De esos, sabes qué dicen? ¿Sabes qué letrero dice Cocula?

Chuy: Sí, hace mucho fuimos acá pa’ Cocula, dije ¡Ay, ya sé pa’ dónde íbamos!

Rosa: ¿Cómo sabes que ese dice Cocula y no Sayula? ¿O no Tlajomulco? (risas)

Chuy: Pues nomás los leo (Chuy).

Sólo en una ocasión pude observar conducir a Rubén (nota de campo, 1 de junio de 2010). Fue dentro del pueblo y los alrededores, y no vi señales de tránsito que tuviera que atender, por lo que desconozco si Rubén las identifica. En esta parte de la entrevista

es probable que yo no haya podido dar a entender sobre lo que le estaba preguntando, pues Chuy aparentemente no entendió cuando le dije “señales de tránsito”, y cuando mencioné “letreros” el sólo recordó los que ha visto en la carretera con los nombres de poblaciones. Respecto a esto último, al parecer él reconoce ciertos nombres que le son familiares. Las poblaciones que mencionó son los lugares a donde acostumbra ir junto con su papá o su hermano mayor a comprar suministros para su trabajo, tienen clientes o tienen las reuniones de la Unión de Apicultores, por lo que identifica letreros en una combinación de memoria (capacidades psicológicas), activada por saberes letrados, pues él reconoce algunas letras.

En este dominio, los eventos letrados referidos por los entrevistados y las estrategias utilizadas fueron muy similares, pues las personas se encuentran ante situaciones parecidas en cuanto los portadores de texto, la estructura de oportunidades y las necesidades. A continuación, en el cuadro 19 presento un resumen de los eventos letrados y las estrategias utilizadas en el dominio *calle*.

Cuadro 19

Eventos y estrategias por dominio: calle

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Ubicación de direcciones	Letreros con nombres de calles (paratáctico, producción en serie).	Mnésica	Pedir a otros que den indicaciones de cómo llegar a un lugar. Acudir al lugar con otra persona que muestre la ubicación del lugar. Atender referentes físicos que ayuden a ubicar el lugar. Frecuentar el lugar y conocerlo. Memorizar nombres de calles y preguntar por ellas a transeúntes.	Capital social (hijos, pareja, patrones). Capacidades psicológicas (percepción de elementos no letrados, atención, memoria). Experiencia (frecuencia). Saberes letrados (números).
Traslados en transporte urbano	Letreros de rutas de transporte (paratáctico, producción empresarial).	Mnésica Comunicativa	Recibir indicaciones sobre la ruta. Identificar los códigos de las rutas (números, letras). Reconocer características del camión o sus letreros (color, tamaño, cantidad de letras). Preguntar sobre la ruta al chofer del transporte o a transeúntes.	Capital social (hijos, pareja, patrones, chofer, transeúntes). Saberes letrados (números, letras). Capacidades psicológicas (atención, percepción de elementos no letrados, memoria).
Conducción de automóvil	Licencia de conductor (paratáctico, producción institucional). Señales de tránsito (paratáctico, producción institucional).	Comunicativa Comunicativa	Obtener la licencia de conducir mediante los trámites de una empresa. Conocer los lugares por donde se trasladan. Identificar nombres memorizados de algunos lugares.	Capital social (empresa). Experiencia (frecuencia). Capacidades psicológicas (memoria, atención). Saberes letrados (reconocimiento de palabras).

Los servicios disponibles

En este dominio he incluido lo referente a las empresas o instituciones públicas y privadas con los que los entrevistados tienen relación para conseguir bienes o servicios, por lo cual no es posible ubicar el dominio en un lugar o vinculado a una institución específicamente. En las entrevistas y observaciones identifiqué como elementos comunes a los casos de estudio cuatro contextos que integré en este dominio: los servicios médicos, el comercio, el pago de servicios domésticos y los servicios bancarios. En cuanto a la periodicidad en cada caso y para cada contexto ha sido variable, por lo que no encontré etapas que se pudieran considerar para todos los casos.

Los contextos señalados frecuentemente implican complejas organizaciones burocráticas, las cuales dependen de la escritura para ordenar sus actividades. La escritura suministra un medio para almacenar datos, transmitir información “entre el centro y la periferia” y calcular y llevar el control de los cobros (Goody, 1996), por lo cual podemos encontrar una gran disponibilidad de portadores de textos en ellos. Algunos de esos procesos escritos involucran a los clientes, en este caso, los entrevistados.

Inicio con el contexto de los servicios médicos. Éstos tienen importancia para las cuestiones de salud, así como para la economía de los entrevistados y sus familias, sobre todo considerando que algunos de ellos tienen padecimientos crónicos, como diabetes o hipertensión, que los hacen requerir constantemente de atención médica. La mayoría de las personas entrevistadas tiene o han tenido atención en las instituciones públicas de salud, y en este apartado abordó solamente el desenvolvimiento de los entrevistados en ellas, pues implican más eventos letrados por el carácter burocrático de estas instituciones, que la atención médica privada a la que ellos recurren (dispensarios, farmacias de similares, clínicas particulares).

Algunos han adquirido este beneficio por sus empleos, pero al perderlos o cambiarlos han quedado sin el servicio. Otra forma de hacerse de este beneficio es a través de los hijos que se han ocupado en un empleo formal con esa prestación, o bien por el Seguro popular. Uno de los eventos letrados que se presenta en este contexto es registrarse o inscribirse en la institución correspondiente:

Rosa: Dice usted que se anotó [en el IMSS] ¿Cómo se anotó? ¿Tuvo que llevar papeles? ¿Tuvo que... dar su nombre?

Antonio: No, *pus* dar mi nombre.

Rosa: ¿Alguien le llenó documentos o usted lo hizo?

Antonio: Ahí las mismas secretarías nomás les daba los datos, mi nombre, todo eso y ellas me apuntaban, no necesitaban más. ‘*Taba pue*’ hecho, ‘*taba fácil*. Sí, nomás decía uno la verdad, pues lo que tenía que decir uno pues, su mero nombre y edad y todo eso. Y ya, *pus* no había problema... Y así pues ya seguir adelante, *pus* ya seguir trabajando donde quiera, pues ya tenía el Seguro...

Rosa: ¿Y usted no tuvo que firmar... ningún papel?

Antonio: Sí, sí, sí firmaba pues... (Antonio)

Rosa: ¿Ya ha hecho este trámite antes, entonces? ¿Ya ha estado registrada usted en el Seguro por uno de sus hijos?

Delia: Sí, por el que vivía aquí, ese es el que me tenía toda la vida asegurada. Como ya cambió de empleo, ya no ha podido hacer trámites para meterme otra vez al Seguro...

Rosa: Y esos trámites para que la den de alta en el Seguro por su hijo, ¿los ha hecho usted o los ha hecho su hijo?

Delia: No, ellos me acompañan, como no sé leer y hay que firmar algo y todo... *pos* solamente ellos (Delia).

Carmen: Tengo el Seguro Popular.

Rosa: ¿Hicieron algún trámite para tener el servicio?

Carmen: Sí. Llevamos como las actas de nacimientos de los niños, la mía, la de mi esposo y todo eso. *Pos* nada más entrega uno todos los papeles y ya le hacen a uno que firme y ya.

Rosa: ¿Usted no tiene que escribir... nada?

Carmen: No. Nada. Ahí mismo le hacen a uno todas las hojas [formatos del programa de salud] y todo. Le dan a uno un papel que lo enmique uno, que es el del centro de salud, que lo tiene que llevar uno diario, y ya (Carmen).

Rosa: ¿Usted hizo el trámite del Seguro?

Silvia: Me lo hizo mi compañero [pareja]. Él me hizo el trámite del Seguro, porque yo la mera verdad ni me acuerdo, pero él la hizo. La primera vez... me lo hizo la doctora [patrona], yo ya nomás fui al Seguro a llevar mis papeles y todo, y ahí ellos ya me pidieron los datos, tenía que llevar una identificación y un comprobante de domicilio, y con eso.

Rosa: Y esa vez fue usted sola.

Silvia: No, fue mi hija, y ya me dijo lo que necesitaba y ya llevaba yo (Silvia).

Los procedimientos que siguen las instituciones se constituyen en parte de la estructura de oportunidades que pueden aprovechar los entrevistados para participar en estos eventos letrados, pues, por lo que señalaron en las entrevistas, lo que a ellos les toca hacer es llevar los documentos requeridos –que alguien verbalmente les indicó que necesitaban–, entregarlos en la ventanilla correspondiente –preguntan para localizarla– y oralmente dan los datos que de forma igualmente oral les pregunta personal de la institución, quien llena el formato de registro. Los recursos, por lo tanto, de los que las personas analfabetas deben echar mano son sus habilidades de comunicación (capital social), su documentación, que por lo general forma parte del archivo familiar, como se señaló en el capítulo IV, y en algunos casos sus saberes letrados si se requiere la

firma del documento. Así como este evento requiere de documentación para participar en él, es también generador de ella, pues a partir de él se le entrega a los beneficiarios portadores de texto que les permitirán participar como usuarios en diferentes eventos letrados que tienen lugar en esa institución.

Y aunque los procedimientos institucionales pueden facilitar los trámites, también generan problemas que algunos de los entrevistados han tenido que enfrentar:

...ahora mi hija me iba a meter al Seguro, pero como están mal mis actas de nacimiento y la de ella. 'Ora hasta que haiga algo, pues para poderlas arreglar, porque me mandaron con un licenciado o un abogado. Ya es para abogados... las actas de nacimiento. Porque... yo me llamo Felícitas, y en las actas de mis hijos está "Félix", y es donde ya me van a arreglar, ahí, y mi hija ya no me pudo meter al Seguro, hasta que arregle todo eso. Pero ahorita, ya ve que es pura sacadera de dinero (risa)... (Félix)

El problema que reporta Félix, sobre la diferencia entre las actas de nacimiento de ella y sus hijos probablemente tenga que ver con dos situaciones: por un lado, por no saber leer, no se dio cuenta de cómo está registrado su nombre en el acta de nacimiento, ni en ningún otro escrito, pues en los documentos de su empleo como intendente aparece como "Felícitas", y en ninguno supo reconocer su nombre. Por otro lado, para estas personas no es común utilizar el acta de nacimiento, y esto está relacionado con los ámbitos informales en los que acostumbran moverse, para los que no han requerido de estos documentos. Es de notar la forma en que concibe el problema con este tipo de escrito: no es un error que se pueda arreglar fácilmente, sino que implica un trámite jurídico, abogado y dinero, por lo que no considera que haya una solución pronta a su problema.⁹ Dificultades similares con las actas de nacimiento de otros casos serán abordados en el próximo capítulo.

Una vez teniendo derecho al servicio, los lugares para obtenerlo son ámbitos profusamente letrados, tanto por los trámites burocráticos que se realizan en ellos para cada servicio de los que brindan, como por la gran disponibilidad de letreros y carteles. En una de las sesiones de observación, acompañé a Antonio a su revisión médica bimestral, y esto fue lo que registré del centro de salud a donde acudí:

Es un edificio de una planta. Afuera tiene el rótulo "CENTRO DE SALUD Núm. XX" y una placa metálica del gobierno del estado. En el vidrio de la puerta está pegado un letrero hecho a mano que

⁹ Félix me pidió una recomendación con un abogado para que la ayudara a resolver su problema con las actas de nacimiento, por lo que le recomendé el servicio jurídico de la Universidad de Guadalajara, que es gratuito. Me dijo que lo comentaría con su esposo, y vería quién podía acompañarla, porque ella no podía ir sola. Me ofrecí hacerlo yo, y quedé de llamarme una vez que hablara con su marido (nota de campo, 26 de mayo de 2010). Hasta la fecha no he sabido nada al respecto.

indica que los servicios médicos y los medicamentos de cuadro básico son gratuitos. Al entrar, está una sala amplia, limpia, con algunas bancas y un escritorio alrededor del cual hay tres personas conversando y viendo una televisión colocada en alto en una esquina. Grandes carteles impresos cubren buena parte de los muros, se titulan: “Carta de derechos generales de los pacientes”, “Derechos generales de los médicos”, “Carta de los derechos de los beneficiarios del Sistema de protección social en salud”, “Decálogo de ética del personal de enfermería”, “Conducta bioética en la prestación de servicios de salud”, “Prevención y promoción de la salud durante la línea de vida” (este es el único cartel con dibujos y en color). Hay también una pizarra con un periódico mural sobre el dengue, que tiene textos e ilustraciones al respecto. Sobre cada puerta hay un letrero grabado que indica la función de cada lugar: “ENFERMERÍA”, “CONSULTORIO 1”, “CONSULTORIO 2”, y sobre una ventanilla de cristal el letrero “FARMACIA”. En la ventanilla está pegado un cartel hecho a mano con un listado, y se titula “Lista de cuadro básico de medicinas” (nota de campo, 22 de junio de 2010).

Los textos de estos portadores son de varios tipos: los hay paratácticos, como los letreros sobre las puertas y el listado de medicamentos, así como sintácticos monológicos de diversos tipos (argumentativos, descriptivos y prescriptivos). Cuando le pregunté a Antonio de qué se trataban los carteles, del único que me explicó lo que “creía” que podía decir era del de la salud durante la línea de la vida, describiendo lo que veía en los dibujos, lo cual estaba muy relacionado con lo que se decía en los textos. Las imágenes en los portadores de texto son utilizadas por estas personas como un recurso para interpretar lo que está escrito, a través de su percepción, imaginación y razonamiento (capacidades psicológicas), por lo que favorece su actuación independiente en los eventos letrados.

Para moverse en estos lugares, cuando ya han estado ahí es relativamente fácil para ellos, igual que sucede en el dominio *calle*, sin tener que leer los letreros, basándose precisamente en su experiencia (conocimiento del lugar), o bien, si no conocen o tienen que ir para un servicio nuevo, recurren a su capital social, preguntando al personal de la institución, a otros usuarios que se encuentran en la clínica o haciéndose acompañar de sus familiares:

Carmen: ...cada dos meses [a mi esposo] sí le hacen los análisis. Y *pos* hace unos días yo lo traje al centro de *salú*, y le expliqué cómo tenía que ir a hacer los análisis y eso, y ‘ora ya le sabe, porque primero no sabía nada, “No, yo no sé”. Ya le expliqué y ya, él solo viene y solo va. Le dije que, por ejemplo, que unos frasquitos iba a llevar orina, y todo eso... y ‘ónde sacara ficha [para el laboratorio] y ‘ónde dejara la hoja [del Seguro Popular] para cuando le hablaran, porque dan ficha desde muy temprano ahí en los análisis. Y ya, ya le expliqué cómo. Nada más una vez vine con él, y ya él solo viene a sus citas... Y *lueo* va otro día a recogerlos. Ahí le dicen qué día vaya y los recoja. Y ya va y los recoge.

Rosa: ¿Y usted cómo sabía eso de los análisis?

Carmen: Porque, como me hacían a veces a mí análisis, *pos* ya sabía que ahí me los hacían y todo. Entonces cuando él me dijo: “Me mandaron hacer análisis”, ya yo le dije: “Vámonos a un centro de *salú*”, y ya le dije dónde y ya lo llevé (Carmen).

Rosa: ...cuando le ordenaban análisis, ¿cómo le hacía?

Félix: Me llevaban. Me llevaban temprano, a que me hicieran el *análís* de sangre... o a veces, cuando yo me acuerdo de las letras así, yo le sé, pero cuando no, no... Como que a veces me acuerdo de las letras, y a veces no me acuerdo, no me acuerdo, no me acuerdo... Y cuando, me imagino, cuando tengo muchos nervios, cuando... estoy así, no me entra nada, nada, nada, nada, todo se me olvida, todo. Y cuando estoy tranquila yo sola me acuerdo de la letra, y ya digo, ah, aquí me toca, o de los números [del consultorio]... ya sé cuál número me toca, nomás me fijo y ya (Félix).

Estas personas, al igual que las alfabetizadas, aprenden de la experiencia, y pueden transmitir esos conocimientos a través de su oralidad o mostrando las prácticas para que sean imitadas. Esto les permite, como son los casos de Carmen y Antonio, moverse de forma independiente en los espacios públicos. En el caso de Félix, el analfabetismo y/o sus problemas de salud la ponen nerviosa y la colocan en una situación de vulnerabilidad tal, que olvida sus saberes letrados, que la ayudan a ubicarse dentro de la clínica valiéndose de los letreros.

Para asistir a consulta, se puede acceder de dos maneras: acudiendo el día que se presenta algún malestar y sacar ficha, o bien, habiendo concertado una cita previamente:

Le pregunto a Carmen cómo utiliza el documento “Registro del Seguro Popular” [que forma parte de su archivo familiar]. Me dice que sólo lo tiene que llevar cuando les mandan hacer análisis clínicos, en cuyo caso tiene que mostrar el documento y dejar una copia con la persona encargada.

Rosa: ¿Y para la consulta?

Carmen: Para la consulta nomás, no. Nada más va uno a las siete de la mañana a la clínica que está allá abajo y pide una ficha. Ya se la dan y hay que esperar turno.

Rosa: Pero, ¿cómo saben que tiene Seguro Popular?

Carmen: Ah, porque cuando llego me preguntan el número de expediente. Ya les digo 360, y ya me dan la ficha y van y buscan ese expediente. Es el 360, ese yo me lo sé.

Rosa: ¿Cómo lo supo?

Carmen: Me lo dijo la que me dio de alta. Así, cuando voy a sacar ficha, les digo el 360, y ya me dan la ficha (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Rosa: ¿Cómo sabe cuándo va con el médico? ¿Usted le tantea, o tiene cita?

Antonio: No, no, me ponen citas [en la clínica de salud]: “Ven de aquí a un mes, de aquí a dos meses”, así pues es como de repente ya me dicen porque ya es el tiempo... De todos modos ahí tengo pues mis papeles donde me ponen las citas y eso... mi tarjetón [de citas médicas]. Ahí le ponen la cita, tal fecha, tal tiempo y ya na’ más pregunto meses y ya voy.

Rosa: ¿Usted consulta el tarjetón?

Antonio: Pregunto, pregunto, nomás.

Rosa: ¿A quién le pregunta?

Antonio: Pues a mis hijas, a mis hijas, o tengo una vecina, a cualquier persona nomás le pregunto y ya me dice y ya voy.

Rosa: Por ejemplo, cuando le dan las citas, ¿le dicen a usted: va a ser tal día?

Antonio: Ey, tal fecha, “Vienes a tal fecha”.

Rosa: ¿Y usted se acuerda o tiene que consultar el tarjetón? O sea, dárselo a alguien para que...

Antonio: No, no, si me acuerdo yo voy sin consultarlo, ya sé qué fecha voy a ir, pero si se me olvida consulto, veo el tarjetón y pregunto a una persona y ya me dice y ya voy... así de fácil... (Antonio).

En ambas situaciones, se requiere de documentos generados por la misma institución y se *habla acerca de los textos* (Jones, 2004), pero en la primera se trata de una parte inherente a los procesos burocráticos, que se constituye en una *afiliación letrada*, donde quien sabe leer y escribir y conoce los procedimientos, explica a quien sabe menos y así éste se puede desempeñar de manera independiente en ese medio, lo que forma parte de la estructura de oportunidades que aprovechan las personas entrevistadas, haciendo uso por su parte de su memoria (capacidades psicológicas) y/o su oralidad (capital social) para incluirse en estos eventos. En esta primera viñeta se puede ver también el *flujo controlado* de la documentación (Salomon, 2004): saber cuándo, dónde y para qué tienen que utilizar los documentos es parte de los aprendizajes que estas personas han tenido que lograr, a partir de la comunicación oral con otros y/o a través de su experiencia. En este ejemplo, fue la persona que los registró quien les explicó no sólo cómo usarlo, sino los datos que necesitarían, sin que tengan que leer o llevar el portador de texto.

En la consulta médica se presentan otros eventos letrados. Si bien la relación que se mantiene entre médico y paciente es predominantemente oral, se producen textos escritos por el médico, siguiendo procedimientos establecidos –por el ejercicio profesional o la institución– en formatos institucionales, como el expediente médico, recetas, órdenes de exámenes clínicos, etcétera:

Antonio sale de la enfermería con un folder en la mano, es su expediente. El médico se levanta de su asiento en la sala de espera, donde está viendo televisión e invita a Antonio a pasar al consultorio.

Yo paso con él. El médico le pregunta cómo se ha sentido, y Antonio responde que está bien. Revisa el expediente y le hace la observación de que trae más unidades de glucosa que las que traía en la consulta anterior, por lo que tendrá que mandarle hacer análisis. Llena un formato de “Solicitud de análisis clínicos”, señalando varios exámenes. Después le da indicaciones a Antonio sobre lo que tiene que hacer para llevar las muestras al laboratorio y cómo deberá presentarse para otros exámenes. Le pide la hoja del Seguro Popular, pero Antonio se excusa, pues no la lleva. El médico le recomienda que la lleve el día de los exámenes. Le extiende una receta para que Antonio la surta en la farmacia, y le recuerda, con tono insistente, que debe cuidarse, comiendo a sus horas y tomando las medicinas también a sus horas. Antonio comenta que ha comido más tortillas de las que debería, por lo que el médico le reitera que debe cuidarse. Le indica que va a revisarle los pies, por lo que Antonio se quita los zapatos y los calcetines y extiende de una en una las piernas hacia él. El médico examina y después hace algunas anotaciones en el expediente médico, que Antonio sigue muy atentamente (nota de campo, 22 de junio de 2010).

Rosa: Y cuando va al médico, si le da una receta, ¿cómo sabe lo que tiene que hacer?

Carmen: Pos el médico me explica a qué hora me la tengo que tomar [la medicina], y qué es lo que tengo que comprar, y ahí mismo en el centro de salud, ahí mismo le dan a uno la medicina, ahí nomás llevo la receta, me dan la medicina (Carmen).

Félix: ‘Ire, como el otro día tuvimos a mi esposo internado, y antes... pos yo qué puedo hacer (lamento). Ya le digo a una de mis hijas: “Hija, ¿y qué dice allá [sobre] tu papá, o algo?” Y tengo que preguntar, o preguntarle a la misma enfermera: “Oiga esto y esto otro”, y ella me dice, digo y si yo supiera [leer] fuera muy diferente, *pus* ya sé lo que dicen las cosas.

Rosa: ¿Le dan algo por escrito?

Félix: Cuando le ponen así que no deben de meterle...

Rosa: Ah, el papel que dejan los médicos, las indicaciones.

Félix: Sí... y ya, yo quisiera saber todo eso, *edá*... (Félix)

En estos eventos se involucran textos sintácticos, lo que implica ya cierta complejidad. En el caso de Carmen, al acompañar la receta escrita con la explicación verbal como parte de la estructura de la consulta, ella no encuentra mayor problema para tener acceso al texto. No así en los ejemplos de Antonio y Félix, pues en la práctica de elaboración de expedientes muchos médicos consideran que los datos que ahí se anotan son de manejo exclusivo de los expertos, un poder exclusivo, por lo que no hablan de ello con los pacientes o sus familiares, y aunque en estos casos se trata de personas que no saben leer ni escribir, llama su atención lo que los médicos escriben, pues saben que es información que les incumbe, no obstante no les preguntan de ello. Félix acude a sus hijos o a las enfermeras para acceder, mediante la oralidad (capital social), a lo que dice

el expediente, en tanto Antonio se limita a observar. Ambos reconocen las posiciones de poder que tradicionalmente se ocupan en este ámbito, es parte de conocer las reglas del contexto en el que se encuentran, pues las relaciones entre médico y paciente suelen ser verticales, pues se otorga al médico el papel de experto, con lo que se ubica en una posición de autoridad. Esto se refleja en forma extrema en una anécdota contada por Silvia:

...fui al archivo y yo le dije [a la encargada] que me dieran la cita [para un examen clínico] ...*pus* ya la señorita empezó a ver, dice: “Pero usted ya ha venido, ¿no es primera vez que viene?”, le dije: “No, es que ya vine”, dice: “Entonces, ¿por qué le mandan a sacar cita y que le hagan estudio de nuevo si ya le hicieron?... ¿El doctor no le preguntó?”, le dije: “No me acuerdo si me preguntó o no”, yo pienso que no me preguntó, él nada más me mandó hacer los estudios. Me dijo: “No, *pus* es que dígame al doctor que ya le mandaron hacer estudios”, y ya llego y ya le digo: “*Pus* es que ya me mandaron hacer estudios”, —“¡Pero es que no me dijo! —y empezó a gritarme y a maltratarme, yo lo vi así porque dijo— ¡Y además no tiene nada, lo único que tiene es que está bien gorda y tiene que bajar de peso!” y yo *pus* nomás lo oía, “¡Todo lo que siente es porque está gorda!” Entonces yo les dije: “¿Cuál es mi peso que debo pesar?”, dice: “Tiene que pesar de 65 a 68”, —“Estoy en 70-71 porque estoy subo, bajo 70 y subo 71”, entonces, “¡Pero sí, es que tiene que bajar!” y puro “¡Que tiene que bajar!” y “¡Es que está muy gorda!” Y sabe, como que me dio tristeza porque digo, bueno porque ellos [médicos] saben y todo, lo maltratan a uno... Yo pienso que a lo mejor porque como no sé ni leer ni escribir, *pus* me hace falta saber, para poder contestar a las preguntas que ellos hacen... (Silvia)

El discurso y la actitud del médico, según lo dicho por Silvia, se muestra como mecanismo de poder a través de la descalificación, el rechazo, la negación, que es “aún en la actualidad, la manera en que se ejerce el poder sobre los locos, los enfermos, los criminales, los desviados, los niños, los pobres” (Foucault, 2008: 51). Silvia relaciona el maltrato con el conocimiento del médico, y en ese sentido se considera en desventaja por su analfabetismo, por su falta de escolaridad. De hecho, en las entrevistas comentó otros episodios de maltrato por médicos hacia ella o miembros de su familia, siempre señalando esa relación con conocimiento e ignorancia, por lo que siente que su analfabetismo la pone en una situación vulnerable. Debo aclarar que este tipo de incidentes no fue mencionado por ningún otro entrevistado, así como que Silvia comentó a los médicos sobre su analfabetismo o su nula escolaridad una vez que se presentaba la situación de maltrato, y no antes.

Otro de los eventos letrados frecuentes en este ámbito se presenta en la farmacia, al surtir la receta que les dio el médico. Nuevamente, la organización de la institución evita que ellos tengan que leer el documento, pues deben entregar la receta al encargado. Por lo comentado por los entrevistados, hacen lo mismo cuando van a farmacias comerciales:

Cuando le pregunto a Chuy si alguien se hace cargo de su papá y de él cuando están enfermos, me dice que entre ellos solos se cuidan, “mi papá se toma sus medicinas”, las cuales Chuy le compra en la farmacia:

Rosa: ¿Y cómo sabes cuál medicina es?

Chuy: Le enseñó la receta [al de la farmacia].

Rosa: ¿Y cómo sabes si es la medicina [que dice la receta]?

Chuy: Ah, pos me fijo en la receta... por letra (risas) (nota de campo, 11 de mayo de 2010).

Rosa: Usted, ¿cómo le hace con las recetas [médicas]?

Silvia: Pus surtir las ahí mismo en el Seguro.

Rosa: ¿No tiene usted necesidad de leer nada?

Silvia: Va mi hija. Siempre, siempre, siempre me acompaña alguien, por lo mismo, como no sé, ellas me acompañan y me sacan la medicina y ellas son las que andan por delante, por eso yo a veces me siento así como inútil porque como yo no sé, pus yo me tengo que esperar a que ellas vayan y arreglen y todo... (Silvia).

Rosa: ¿Y qué hace usted con la receta [médica]?

Antonio: Voy y la surto nomás. Pongo mi nombre [en la copia de la receta] y ya, es todo, ya me dan la medicina.

Rosa: ¿Tiene que ponerle el nombre a la receta?

Antonio: Pongo mi nombre, ey. Firmar no, no sé firmar, pero pongo mi nombre y ya... con eso.

Rosa: ¿Cómo sabe dónde tiene que poner, o es donde sea?

Antonio: No, me lo indican ahí... le indican a uno, “Aquí, aquí pon tu firma”, le digo: “Pues no sé firmar”, “Tu nombre pues, ahí”, ya lo pongo, todo malhechón, pero lo pongo. Y esa es la forma como me identifico... y ya es todo, no te piden más (Antonio).

En estos tres ejemplos encontramos tres estrategias usando distintos recursos para poder participar en este evento: en el primero, la estrategia es cotejar el nombre del medicamento y la receta letra por letra (saberes letrados), en el segundo es delegar en otra persona la tarea (capital social), ante lo que Silvia tiene sentimientos encontrados, como ya vimos en el capítulo IV: por un lado está el sentimiento de inutilidad por su dependencia y por otro está la confianza que siente hacia sus hijas, por lo que recurre a ellas cuando lo necesita. En el tercer ejemplo se aprovecha el proceso institucional, de entregar la receta y que sea el encargado quien la lea y la surta, pero se exige del usuario que se firme una copia de la receta, para dejarla en la institución como comprobante de la recepción de los medicamentos, lo cual no es problema, pues tener firma o escribir el nombre propio es uno de los saberes letrados que tienen varios de los entrevistados.

Este aprendizaje ha sido importante para ellos, pues “cuando una persona ya es capaz de escribir su nombre, tiene la posibilidad de participar en el mundo social de manera distinta a la persona que no puede hacerlo” (Aravedo, 2007: 123):

Empecé a poner mi nombre porque batallaba, porque cuando me decían que pusiera mi nombre, *pos* no sabía (Carmen).

Antonio: Me aprendí mi nombre así, pura letra de carta... me aprendí nomás el nombre... y así es como he firmado todo el tiempo.

Rosa: ¿Cómo lo aprendió?

Antonio: Mi hermano me enseñó. Tengo un hermano que él, pues él sí sabe [escribir], y ya: “Lo único, de perdida enséñate a poner tu nombre”, y ya me empecé a entrenar y a entrenar, y ya, fue lento (Antonio).

De los siete entrevistados, cinco saben escribir su nombre, tres de ellos lo identifican escrito en varios formatos y tipos de letra. El nombre propio es parte de la identidad del sujeto: por él es llamado y se llama a sí mismo, es un medio de reconocimiento (Aravedo, 2007). Saber escribir el nombre propio les permite tener una firma, que es un elemento letrado al que se le atribuye un valor de legalidad: mediante ella representan su voluntad, su consentimiento, su compromiso, por eso estas personas y miembros de sus grupos más cercanos –generalmente de su familia– se han preocupado porque aprendan esta habilidad, como ya se explicó en el capítulo anterior. Este saber les otorga cierta seguridad y un espacio de maniobra para poderse relacionar en distintos espacios.

Pasemos ahora al segundo contexto dentro de este dominio, que es el comercio. Es a través de esta actividad socioeconómica que adquieren la mayoría de los satisfactores para sus necesidades materiales. El intercambio de mercado constituye el modo dominante de intercambio en las ciudades, pero las personas de escasos recursos tienen un papel limitado como consumidores dentro de él (Lomnitz, 2001):

...como quien dice, como diario voy gastando lo que diario voy ganando, *pos* ni al tianguis voy, ni nada. Voy comprando lo que voy ocupando. Por ejemplo, ahí cerquita de mi casa hay carnicería, hay un super, está la tortillería, así que, ahí mismo voy y compro todo. Y *lueo*, como a una cuadra los miércoles se pone el tianguis, entonces, de que tengo dinero *pos* voy y compro un mandadito ahí en el tianguis, y si no, *pos* ahí en el super voy comprando lo que voy ocupando, que aceite, que rollo [de papel higiénico], así. Como antes de que mi hija se juntara [en pareja], ahí sí iba al tianguis, porque a ella le daban vales. Y entonces ella me daba los vales, y ya con los vales ya iba y me compraba, *pos* que mi aceite, mi rollo y mi mandadito, pues. Pero ya ahorita, ya se juntó, ya no está trabajando,

¡ya cuáles vales! Entonces, ya lo que voy sacando yo, voy comprando lo que voy ocupando en el super. Si tengo dinero, *pos* voy al tianguis, y si no, *pos* no (Carmen).

Otros medios que tienen de obtener los bienes y servicios que necesitan son el autoconsumo, como en el caso de Rubén y Chuy, que consumen parte de lo que producen (miel, maíz, frijol, pollo) o el intercambio en especie, pero en ambos casos se trata de complementos al intercambio mercantil, como vemos en la siguiente viñeta:

Le dije [a mi esposo]: “Es que yo quiero mi casa, no quiero estar todo el tiempo así [viviendo en casa de mi suegra]”. Y ya yo le dije al señor [vendedor] que sí [quería comprar un terreno...] Y ya yo le empecé a abonar [para el terreno]. Me acuerdo que di 400 de enganche y daba 300 al mes. Y como yo trabajaba todo el tiempo, trabajaba con una señora que tenía una verdulería, me ayudaba mucho. Me daba mucha verdura, pollo, papas y todo así. Entonces, yo, lo que me daba mi esposo de chivo, yo lo alzaba pa’l abono. Y así compramos el lote (Carmen).

En este ejemplo podemos identificar elementos de una estrategia: Carmen tiene una meta a largo plazo, que es tener casa propia, y para conseguirla elabora un plan, aprovechando la oportunidad que se le presenta en el mercado, para lo cual tiene que hacer diversos ajustes en su acción cotidiana, organizando los recursos con los cuales cuenta, que son el apoyo en especie de su patrona y el dinero que le da su marido. Dentro de esta estrategia, Carmen se vio frente a varios eventos letrados: a) tuvo que hacer cálculos del gasto familiar, pues debía asegurar tanto la alimentación de su familia como los pagos del terreno; b) para comprar el terreno, firmó varios pagarés, y cada mes, cuando abonaba le entregaban uno; y c) cuando terminó de pagar le dieron una hoja donde se señalan los datos de la compra-venta del terreno, con las firmas del vendedor y de Carmen (nota de campo, 10 de marzo de 2009). En las estrategias de acceso a las prácticas letradas que empleó para hacerles frente, utilizó como recursos sus capacidades psicológicas (cálculo) y sus saberes letrados (firma), pero también aprendió sobre el manejo de documentos, los pagarés, y con éstos y el comprobante de compra-venta ha integrado parte de su archivo familiar, que, como he señalado, conforman un recurso para las estrategias de acceso a las prácticas letradas que pueden presentarse en el futuro, cuando pueda regularizar su propiedad, así como elementos de defensa de dicha propiedad, como señala Salomon (2004).

Para participar en el mercado, las personas entrevistadas consiguen préstamos o piden fiado, como señalé en el capítulo IV, dadas sus condiciones de escasez, así como también conocen opciones más accesibles en su entorno, como los tianguis o los vendedores ambulantes. Los comerciantes en esas comunidades han creado también una estructura de oportunidades para sus clientes, al aplicar estrategias para hacer accesibles

o atractivos sus productos o servicios, como brindar algún sistema de crédito (apartado, compra en abonos, fianza), vender los llamados “productos pirata” o ropa, juguetes y enseres domésticos de segunda mano, que ofrecen a sus clientes a precios bajos:

Acompaño a Delia al tianguis que se pone a una cuadra de su casa. Pasamos entre puestos de frutas, verduras, fritangas, ropa, cosméticos, utensilios de plástico, etcétera. Delia ve principalmente los de frutas y verduras, en los cuales las tienen apiladas sobre mesas, y de en medio de las pilas sobresale un palo con un papel con los precios escritos. A veces también tienen escrito el nombre de la fruta o verdura en cuestión. Además, en cada puesto los vendedores gritan lo que venden y en ocasiones también el precio, invitando a los transeúntes a comprar. Delia se acerca a un puesto y me dice: “El camote está a ocho y la papa a cinco, ¿a cómo la vi allá?... A siete”, refiriéndose a un puesto que pasamos antes. Efectivamente, en los papeles de las pilas dice “CAMOTE 8.00”, “PAPA 5.00”. Pide un kilo de papa y lo paga con una moneda de cinco pesos. Seguimos caminando y llegamos a otro puesto, donde venden mangos de diferentes tamaños y grados de madurez. Ahí los letreros dicen: “2 x 10”, “2 x 15”. Delia le pregunta al vendedor: “¿A cuánto el mango?”, y le responde las cantidades de los letreros. Delia sigue adelante (nota de campo, 3 de junio de 2010).

Rosa: Y para sus compras, ¿cómo le hace? Cuando tiene que ir a comprar algo, su mandado, ¿en dónde lo hace?

Silvia: Pos, cuando es de aquí de ir al mercado, de los tianguis que va uno a la fruta, *pus* llego, compro mi mandado, es tanto y *pus* ya, si es 60 pesos *pus* tengo que darle tres de a veinte o uno de 50 y uno de diez, o si son 100 pesos *pus* le doy cien pesos o si voy a la carnicería y es ciento y feria, *pus* son ciento y feria, si es a tal parte es tanto, *pus* tanto, porque sí se manejar mi dinero, *pus* más a mi conveniencia, pero sí se manejarlo pues (Silvia).

Rosa: ¿Tú compras discos?

Chuy: Sí.

Rosa: ¿Y cómo haces para saber...?

Chuy: No, *pus* le digo tal, el que canta pues...Y le digo: “Dame ese disco, el que tenga esa canción”.

Rosa: ¿En dónde lo compras?

Chuy: Por *ahí* con Andrés,¹⁰ uno que se pone por ahí y ya voy y los compro, me rebajan cuando compro (Chuy).

La búsqueda del menor precio forma parte de las estrategias de sobrevivencia al administrar los recursos del hogar (dominio *familia*), para eso se pueden valer de portado-

¹⁰ Andrés es un vendedor ambulante que se encuentra en la calle principal de Santa Cruz de las Flores. Vende copias “piratas” de discos musicales (CD) y de películas (DVD).

res de texto, como son los letreros con precios que encuentra Delia en el tianguis, para lo cual utiliza sus saberes letrados, al reconocer los números, pero éstos se ven limitados, pues conoce los números pero no otros signos, como “x” (por), entonces recurre al vendedor, a través de la oralidad, a lo que puede sumarse la confianza si lo conoce, para que le indique lo que necesita saber (capital social). En general, la oralidad es un medio de comunicación frecuente en el comercio: el vendedor que invita a gritos a comprar, el comprador que pregunta por precios, mercancías, hace un pedido, así como los cobros de mercancía se hacen verbalmente.

En la viñeta de Chuy vemos una compra que no corresponde a las estrategias de sobrevivencia de los hogares, sino a los gustos, al entretenimiento de este joven, como varias de las actividades que realiza con sus amigos, expuestas en el apartado del dominio *comunidad*. Él conoce varios lugares donde venden discos en Santa Cruz, y va a donde le ofrecen el menor precio y descuentos, con lo que hace también cálculos aritméticos y comparaciones (capacidades psicológicas). Para saber los datos se ha valido principalmente de su capital social, al preguntar los precios con los comerciantes, así como establecer una relación de cliente frecuente con un vendedor.

Para decidir lo que se compra, según lo que se necesita, estas personas lo hacen sin el apoyo de la escritura, esto es, no se lleva un registro, como una lista, para saber qué hace falta o qué se va a comprar, sino que requieren de su memoria tanto para saber qué necesitan, igual que para recordar los precios de lo que se compra (capacidad psicológica) y su experiencia en el manejo del hogar y en el conocimiento del mercado:

Rosa: ¿Cómo le hace para saber qué va a comprar?

Carmen: No, *pos* ya sé lo que voy a ocupando, como quien dice. Si no hay aceite, *pos* ya sé que no hay aceite, que no hay rollo [de papel higiénico], *pos* ya sería lo que me hace falta, pues.

Rosa: Y por ejemplo, el aceite, ¿de cuál compra?

Carmen: No, *pos* ya le digo [a la tendera]: “No *pos*, me das un aceite”, y ya me dicen: “Ah, sí, Cristal”, y le digo: “*Pos*, Cristal o Guaps”, y así. Y ya. Y el rollo [de papel higiénico], *pos* Vogue. Le digo: “Me das un paquete de Vogue, rollo Vogue”, y ya saben de cuál es, y ya me lo dan.

Rosa: ¿Y usted como sabe cuál es el Vogue?

Carmen: Porque casi todo el tiempo ese compro (risas). Y ya sé que es ese. Y es que es el que está como más macizo, pues. El otro está más, *luo lueo* se acaba y este me dura más. Sé que es ese. Nomás le digo a la muchacha, la del mandado, ahí, ya me conoce: “Ah, me das un rollo Vogue”, y ya me lo da.

Rosa: ¿Quién le dijo que se llamaba Vogue? ¿O cómo supo que se llamaba Vogue?

Carmen: *Pos* porque mi hija así decía, que Vogue, Vogue. Y así yo lo pedía (risas) (*Carmen*).

Rosa: ¿Usted dónde hace su mandado?

Silvia: ¿Yo? *Pus* en la abarrotera.

Rosa: ¿Usted agarra lo que quiere o tiene que pedirlo?

Silvia: Yo voy agarrando lo que yo voy ocupando, o sea, yo necesito esto, esto y esto y esto.

Rosa: Aceite, ¿compra de una marca específica...?

Silvia: Sí, de una marca especial.

Rosa: ¿Se acuerda cuál marca es?

Silvia: ¡Compro Cristal!

Rosa: ¿Sabe distinguirlo?

Silvia: Pues en que... uno tiene como una rosita así, una florecita ¿cómo se llama?... unas florecitas que tiene... dibujadas, y en eso distingo, porque hay cosas que son muy parecidas pero no son igual, yo tengo que ponerme muy abusada porque veces se me chisporrotea y digo “¡ay, *pus* no es!” Hasta que ya llego y digo: pues es que, es parecida pero no. Por ejemplo los [cigarros] Marlboro y los Montana son parecidos pero son bien diferentes (hace señas con las manos, como dibujando), ‘tonces así es como yo voy... diferenciando las cosas (Silvia).

Al comprar, uno de los varios eventos letrados que se presenta es la identificación de mercancías, que en el mercado moderno muchas veces están etiquetados por marcas industriales, las cuales se ostentan en los empaques o envases, con diseños especiales (color, forma, tipografía, imagen) para diferenciarse y atraer la atención del consumidor:

Voy con Chuy recorriendo la calle principal de Santa Cruz y llegamos a un puesto de discos musicales y de películas “piratas”. Él saluda al vendedor y me dice que es allí donde compra sus discos. Le pido que me muestre cuáles son los que más le gustan. Busca con la mirada entre los discos que están expuestos sobre una gran mesa, y conforme los va viendo, los indica con el dedo y menciona los nombres de los intérpretes: Banda El Limón, Banda MS, Julián Rivera. Le pregunto cómo reconoce los discos y me contesta que por el logo (para cada uno de los intérpretes tiene una forma de presentar su nombre: tipografía, color, dibujo) y las fotos (nota de campo, 31 de agosto de 2010).

Esto establece un elemento de la estructura de oportunidades para que estas personas puedan reconocer marcas en algunos productos que utilizan, las cuales relacionan con calidad, duración y/o precios, lo que es importante para la economía familiar, y para hacerlo utilizan como recursos sus capacidades psicológicas, como la percepción de los elementos no letrados en las empaques y la memoria, así como de su oralidad, cuando alguien les dice los nombres de los marcas o cuando ellos piden los productos (capital social).

Otro evento letrado se da es en el pago de lo comprado:

Pos, como quien dice, más o menos ya sé los precios. Ya nomás el dinero que lleve, más o menos, unos 100 pesos, *pos* yo me tanteo más o menos, o le digo a la muchacha: “Cuánto es, *pos* nomás traigo 100”, y ya me dice: “*Pos* le falta tanto” y “ya se pasó”, ella me hace la cuenta con la calculadora, y ya. Y más o menos yo me tanteo, pues. Pero como el Vogue, yo sé que vale casi 20 pesos, el aceite también, ya sé que ahí son 40. Y así, *pos* más o menos... el frijol también vale 18 el kilo. Ya si compro un kilo de frijol, un jabón, ya sé más o menos cuánto voy gastando y ya le digo, como cuando traía los vales, ya yo le decía [a la tendera], decía: “*Pos* traigo tanto de vales, Paty, así que te voy pidiendo y tú me dices hasta cuando más o menos ya sea la cuenta”, —“Ey”. Y ya yo le pedía: “Me das esto, esto”, y ya me decía: “*Pos* se me hace que ya”, o no, me faltaban diez pesos, o así. Y no, “*Pos* le falta tanto, ¿qué más va a querer?”, y ya le pedía otra cosa. Y así (Carmen).

Voy calculando, es lo mismo que le digo, voy calculando porque yo digo, por ejemplo, a mí mi hijo me da vales y cada quince días yo voy a comprar porque cada semana me da ciento veinte [pesos] de vales, entonces si yo voy cada quince días al mandado son trescientos sesenta y digo: voy a ponerle otros cien pesos, entonces voy calculando lo que voy comprando más o menos que tienen que ser como, vamos, me doy quinientos pesos, voy calculando el mandando que voy arrimando y que sea eso. Si son los tres sesenta, bueno, si no necesito otras cosas más, *pus* van a ser trescientos sesenta, si necesito cosas más, le hecho más, *pus* yo sé que va a ser un poquito más, o sea calculo más o menos. Así me he barajeadado toda esta vida, *barajéandome* en cálculos y más o menos (Silvia).

Los portadores de texto que se utilizan en estos ejemplos son el dinero, del que ya hablé en el capítulo anterior, y los vales de despensa, que consiguen a través de sus hijos que los reciben como una prestación. Los vales de despensa, al igual que los billetes, tienen textos de tipo paratáctico principalmente que indican el valor (con número y letra), acompañados de textos sintácticos sobre cuestiones legales vinculadas a su producción y su uso, pero en letras pequeñas, abarcando un mínimo de espacio del documento. Silvia y Carmen reconocen el valor de los vales por el número (saberes letrados). Es de notar que, si bien reconocen los números y pueden hacer algunas sumas, su capacidad de cálculo es limitada, como vimos en el apartado de trabajo: Carmen puede sumar hasta dos cantidades, y Silvia equivocó la suma (aunque no podría asegurar si fue un error al sumar o al decir la temporalidad), es por esto que estas personas deben confiar en el comerciante, y eso las coloca en una posición de mayor vulnerabilidad, porque pueden ser víctimas de abusos.

Por su situación económica, estas personas se ven precisadas a comprar a crédito. Como ya vimos en el capítulo anterior, es la comunidad, un contexto cercano, la que

dentro de sus estructuras les ofrece formas de crédito que se adecuan, además, a sus necesidades. Pero aunque hay autores que consideran que para los analfabetos están vedados los créditos en instituciones formales (Chlebowska, 1990; Fisher, 1982) y otros lo señalan como parte de la exclusión social a la que está expuesta toda la población que vive en pobreza (Banco Mundial, 2005; Lomnitz, 2001; Ramírez Kuri y Ziccardi, 2008), varias de las personas entrevistadas consiguieron créditos en empresas del comercio formal, para comprar muebles o aparatos electrónicos o electrodomésticos, que son parte de los medios principales de acumulación de patrimonio de las personas de escasos recursos (Banco Mundial, 2005):

Rosa: (leo una nota de compra) “Mueblería La Cigüeña”. ¿Se acuerda de qué es?

Delia: De una tele, la única tele que tengo, que me sacó en abonos mi hijo, y hasta eso que él me la pagó, me la regaló el 10 de mayo, pero ahí la sacamos...

Rosa: ¿Fue su hijo el que hizo la compra?

Delia: Ah sí, pues es el que está en San Luis, con mi otra hija... (Delia)

Rosa: ¿Ha solicitado algún crédito alguna vez?

Carmen: Sí, en Elektra, ¡pero ya me andaba! Es que a veces no tenía para dar el abono semanal, y *pos* venían, y que “La vamos a embargar”, y que no sé qué, ¡y nosotros sin dinero!... No. ¡Ya acabé de pagar, y no he vuelto! No, mejor, aquí viene un señor que vende crema y eso, y es prestamista (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Para conseguir estos créditos es necesario firmar un contrato o póliza de crédito. Las estrategias que se manejan, en el primer caso, es la intermediación por parte de sus familiares letrados, que hacen el contrato y los pagos por ella (capital social) y en el segundo caso, Carmen lo hace por sí misma, valiéndose de su oralidad para informarse de los requisitos (capital social), de su documentación, según lo que le pidieron, y de sus saberes letrados para firmar. En este último ejemplo, ella hace referencia a los altos costos y la inflexibilidad en las condiciones de pago que manejan estos negocios, que incluye acciones legales que asustan a estas personas y las hacen sentir en una situación de indefensión, por lo que prefieren las opciones que tienen en sus comunidades, que aunque como ya mostré en el capítulo anterior, también tienen altos intereses, manejan condiciones de pago más flexibles y acordes con sus posibilidades. Esto nos muestra, en parte, la condición de vulnerabilidad en que se encuentran no sólo estas personas, sino sus familias y sus comunidades, pues el poco patrimonio que tienen es conseguido a altos costos, comprometiendo los pocos recursos económicos con que cuentan, y el abuso de que son objeto, sin que haya una entidad que vigile e impida estas condiciones.

He separado el pago de servicios domésticos del contexto comercio porque presentan algunas diferencias en su organización, y con ello en los eventos letrados que

implican. Incluyo aquí los servicios de agua, electricidad, gas y teléfono. Son servicios que indican condiciones de bienestar, que en el caso de los entrevistados son escasos, o bien presentan o han presentado deficiencias. El servicio de agua potable y el de electricidad son ofrecidos por empresas paraestatales, mientras que los otros dos lo son por empresas privadas. En los fraccionamientos urbanos de las últimas décadas, agua y electricidad son servicios que están incluidos al “entregar” las casas. Pero, en el caso de la mayoría de los entrevistados, puesto que se ubican en lo que son o fueron asentamientos irregulares y que ellos mismos construyeron sus viviendas, esto ha implicado tiempo, y en ocasiones reclamos y movimientos para su adquisición. El teléfono y el gas requieren de la solicitud del servicio y la firma de un contrato. Los consumos de todos estos servicios se cobran periódicamente, recibiendo los cobros impresos en formatos específicos en el domicilio, para que sean pagados en oficinas especiales, o en servicios comerciales o bancarios.

Las personas que carecieron del servicio de agua y electricidad y que ya lo tienen no recuerdan haber hecho algún trámite u organización para obtenerlos, mientras que otros que no los tienen aún dicen estar en espera de ellos, pues gobernantes, políticos en campaña o representantes de instituciones se los han prometido a la comunidad. En cuanto a los servicios contratados, sólo Carmen recuerda cómo obtuvieron el servicio de teléfono:

Rosa: Para tener el teléfono, ¿qué hicieron? ¿Usted hizo algún trámite?

Carmen: No, mi hija. Mi hija fue la que fue a hacerlo. Porque estuvieron pasando, pues, que quién la quería la línea, y ella dijo que sí, y ella la contrató. Ella lo contrató y hizo lo que le pidieron, pues, y ‘tá a nombre de ella (Carmen).

Es probable que en otras ocasiones también hayan sido otros miembros de la familia los que hicieron los trámites, pues en los casos en los que tuve acceso a los recibos de cobro estaban a nombre de otras personas: el esposo, el hijo, el arrendatario.

En cuanto a los cobros, como mencioné antes, llegan por escrito a casa, generalmente por correo. Parte de estas prácticas es diferenciar los diversos recibos, para lo cual aprovechan la estructura de oportunidades que el mismo sistema comercial ha establecido al utilizar colores, formatos y logotipos para identificarse:

Delia: Estos [recibos] son de la luz.

Rosa: ¿Cómo sabe que es de la luz?

Delia: Porque le llegan... Llegan así, y ya se los enseño a m’hija, ‘tonces ella paga lo de la luz.

Rosa: ¿Y usted cómo sabe: “esto es de la luz”, qué reconoce...?

Delia: No, yo nada más, me dicen: “la luz, el cobro de la luz”...

Rosa: Pero yo ahorita no le dije que era de la luz. ¿Cómo supo usted que era de la luz?

Delia: Ah porque... bueno, conozco esos papelitos por el color... El color, porque en la letra no, *namás* en el color...

Rosa: De aquí de su recibo (mostrándolo), ¿Reconoce algo, doña Delia, me podría decir qué dice?

Delia: Nomás sé que es del agua porque...por el color... nomás sé que es del agua por el color, y por este [logo]... (Delia).

Rosa: ¿Reconoce algo en los recibos?

Silvia: Sí. El recibo, el de la luz *pus* es el de la luz.

Rosa: ¿Cómo reconoce el de la luz?

Silvia: Porque es verde, es diferente, el de agua parece que es mayoría de azul, el del teléfono *pus* también trae mayoría de azul... (Silvia)

Rosa: ¿Por qué sabe que es del agua?

Félix: Porque... porque les veo aquí (logo) y *pos* porque me dicen que es del agua. Pues los conozco, nomás porque traen esto de aquí, y lo que es de la luz también, los conozco porque ya ve que son muy... Pero otros no...

Rosa: Los de la luz y del agua, ¿cómo los distingue?

Félix: Porque el recibo de la luz es más chico que este... y traen esto (logo), pues. En eso los conozco (Félix).

Los recibos de cobro son portadores de textos paratácticos, pero con cierta complejidad, pues presentan una gran cantidad de datos: las referencias del cliente (nombre, domicilio), las mediciones de consumo por periodos, los costos del servicio desglosados (impuestos, adeudos, subtotales, total). Con varios de los entrevistados revisamos los recibos, para averiguar lo que conocían de ellos y los datos que identificaban. La mayoría de los entrevistados no conocía más que el formato de los recibos, sin reconocer más datos:

Rosa: ¿A nombre de quien están [los recibos de la luz]?

Delia: Están a nombre de mi esposo todavía... vea a qué nombre es.

Rosa: No, mire, éste (señalando con el dedo en el recibo) ya viene a su nombre, mire aquí está [leyendo:] "V... A... Delia", ya vienen a su nombre, estos sí vienen a su nombre. El que sí está a nombre de su esposo es el del agua (Delia).

Rosa: ¿Sabe a nombre de quién está el recibo [del agua]?

Félix: De mi esposo.

Rosa: ¿Y sabe dónde está [en el recibo] el nombre de su esposo?

Félix: No.

Rosa: El domicilio, ¿sabe usted dónde lo dice?

Félix: No... *pos* no... no lo sé (risa)

Rosa: Las cantidades, ¿las reconoce, sabe usted cuánto le cobran?

Félix: Nomás sé que... bueno, hace rato que le vi, le vi el dos, el puro dos así, pero no sé lo demás... nomás sé que son dos mil y feria (el recibo dice \$264.00) (Félix).

Puesto que una parte importante de esta práctica es saber cuánto pagarán, recurren a otros miembros de la familia:

Rosa: ¿Paga usted recibos de su casa, como luz, agua?

Carmen: Ahorita nada más el puro teléfono, ey, el teléfono. Porque como luz ahorita todavía no tenemos los postes, estamos colgados, con cables. Ey, toda la gente está colgada. Y de agua, no tenemos agua potable ni el drenaje todavía. Como de agua, tenemos aljibe, compramos pipa, cada mes, cada dos meses compramos la pipa. Lo único que tenemos es como el recibo del teléfono, el recibo del gas, nomás. Es lo que compramos.

Rosa: ¿Y cómo le hace usted para saber cuánto es lo que tiene que pagar, o cuándo?

Carmen: Por mis hijos. Casi siempre son ellos los que van y pagan. Por ejemplo, ahorita que mi hija ya se juntó con otra persona, *pos* mi hijo es el que está. Y cuando no [están mis hijos], pues como el teléfono está a nombre de ella [hija], y necesitamos el servicio y todo, *pos* ellos lo pagaron y a nosotros nos toca por la mitad, y así... De todos modos mi hija va y, “Mamá, ¿ya llegó el recibo del teléfono? –y ya ve– Ah, mira, es tanto”. Y los [empleados] de las mismas líneas les pregunto y ya ellos me dicen cuánto es, y ya le digo “Paga”, o yo voy y pago, también (Carmen).

Rosa: ¿Y cómo sabe cuánto tiene que pagar de teléfono y luz?

Silvia: Cuando llega el recibo le digo [a mi pareja] “¿Cuánto llegó de agua?” —“Pus tanto”, —“¿Cuánto llego de luz?”, —“Pus tanto”, —“¿Cuánto llegó de teléfono?” —“Pus tanto”, —“Pus aquí está el dinero”, *pus* voy y lo pago... (Silvia)

Rosa: ...para pagar las cosas de su casa: la luz, el gas, el teléfono...

Félix: Me dan, cuando yo voy así, es porque llevo lo que, como cerradito pues. Yo llevo trescientos, cuatrocientos pesos, y ya me dicen: “Te van a sobrar tanto, eh”, y ya.

Rosa: ¿Quién le dice?

Félix: Mi esposo (Félix).

En casi todos los casos, los hijos o el esposo alfabetizados son los que se encargan de pagar los recibos, pero cuando les toca pagarlo a las mujeres entrevistadas, como parte de su tarea de administradoras del hogar, ellos les indican las cantidades que se deben

pagar, y en el caso de Félix hasta el cambio que deben darle. Esta es, pues, una estrategia familiar, en la que el capital social es fundamental, no sólo para saber cuánto pagar e ir a hacerlo, sino que en casi todos los casos, el pago se divide entre los familiares que trabajan que cohabitan en el domicilio, lo cual implica cálculos en los que intervienen otros miembros de la familia: cooperación, proporción, diferenciación. Esto es parte de los arreglos familiares, y se convierte en la estructura de oportunidades de los hogares.

El pago implica salir a lugares, en los que las reglas orientan hacia dónde y cómo se debe actuar: dónde pagar, dónde formarse o cómo esperar turno, etcétera. Esto puede facilitar o dificultar la participación en las prácticas letradas en estos contextos:

La otra vez fui a pagar [el servicio de teléfono], pero, ¡ay! Yo no sé mover el cajero [automático], y ya le dije a una señora que si me hacía el favor, y me dijo, “Sí, cómo no”, y ya pagó ahí en el cajero... Como había muchísima gente, y yo me iba ir a trabajar, no alcanzaba [a pagar en caja], y ya le dije a una señora que si por favor, “Sí, yo se lo pago”, y ya me lo pagó... (Carmen)

...ahorita ya no tiene que ir uno a las oficinas a pagar [el teléfono], lo paga uno en el Oxxo o en el *Sevenileven*. Yo llego en el Oxxo y ahí pagan mis recibos, me cobran seis pesos de más, pero *pus*, digo, eso he de pagar si voy al Telmex, pago diez pesos de camión si voy. Entonces, yo vengo del trabajo, llego, agarro un camión que me deje especialmente en donde está ese Oxxo, me llego, me bajo y pago mis recibos y ya me voy. Y no voy a hacer cola (Silvia).

En estos casos, las entrevistadas se han visto en circunstancias ante las cuales han tenido que tomar decisiones para el pago de los servicios, aprovechando la estructura de oportunidades en torno a ello, eligiendo formas o lugares de pago. En el caso de Carmen, al uso de una tecnología a la que ella no tiene acceso por sí misma, pues implica necesariamente el uso de la lectoescritura para el manejo del aparato. Sin embargo, esto no la detiene, y pide ayuda a una extraña, clienta también (capital social). De aquí se puede resaltar que pide ayuda a una mujer. En tanto Silvia, elige una opción que aparentemente es más cara, pero ella hace cálculos de acuerdo con sus tiempos y movilidad, y encuentra que le es más conveniente. En ambos casos se muestran varios elementos de la estrategia, como el conocimiento que tienen de los contextos de pago y las opciones que ofrecen, y la racionalidad, al elegir de entre esas opciones, como parte de la estructura de oportunidades, basándose en sus necesidades y en sus tiempos, que como mujeres de trabajo tienen.

En el caso de Rubén, el servicio del agua no es pagado por él directamente, sino que se lo paga a su arrendatario:

Rubén: ...Yo el agua se la pago al dueño de la casa, yo le decía: "Oye –porque me decían que al que's mayor de edad, que le hacen un descuento donde pagan la agua, y le dije–, dame un recibo, para ir a pagar yo el agua pa' pagarte menos." Y *pos* nomás no me lleva el recibo, y tengo que pagársela yo cada año.

Rosa: ¿Y cómo sabe cuánto le tiene que pagar?

Rubén: *Pos* él me dice que son 550, que son 500, y yo se los tengo que pagar cada año. Pero si él me diera un recibo, a mí me hacen un descuento y pago, *pos* pago mucho más poquito.

Rosa: ¿Y por qué no se lo da?

Rubén: *Pos* porque no le conviene a él. Total, a mí me amuela... Cómo ve (Rubén).

Rubén, que tiene credencial del Inapam (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores), sabe que le hacen un descuento en el pago de servicios, pero no puede aprovechar esta oportunidad que le ofrece el Estado por el acuerdo de arrendamiento, que aunque ha intentado cambiarlo, no ha podido.

El último contexto que he ubicado como parte del dominio de *servicios* es el banco. Las instituciones bancarias son poco asequibles para las personas entrevistadas, no porque no sepan leer ni escribir, sino por su poca disponibilidad de recursos económicos: generalmente no tienen o tienen pocas oportunidades de ahorrar, pues, como ya lo he señalado, viven al día; y en cuestiones de crédito, por los requisitos que deben cubrirse así como por los montos de pago, es poco probable que estas personas tengan acceso. Sin embargo, algunas de las entrevistadas mencionaron algunas actividades que han realizado en bancos: ahorro, recepción de dinero desde Estados Unidos y crédito.

De los entrevistados, Silvia es la que al parecer percibe un mejor pago por su trabajo, cuenta con la prestación de servicios de salud en el IMSS, y tanto ella como algunos de los familiares con los que vive tienen cierta estabilidad laboral. Esto se ha visto reflejado en que tiene la posibilidad de ahorrar, por lo que decidió abrir una cuenta bancaria, contando con el apoyo de su hija:

Rosa: Me había dicho usted que hacía ahorritos, que tenía una alcancía, ¿los tiene en el banco?

Silvia: Sí.

Rosa: Silvia, ¿usted abrió la cuenta o cómo le hizo?

Silvia: No, mi hija.

Rosa: ¿Está a nombre de su hija o a nombre suyo?

Silvia: A nombre de mi hija, sí.

Rosa: ¿Alguna vez va usted a hacer algún movimiento al banco, alguna transacción, algún trámite?

Silvia: No, *pus* cuando hay algún trámite es mi hija [la que va]. Por ejemplo, como yo le

decía que tengo ahí unos poquitos centavos, le digo a m'hija: "Para ahora que te toca –dijo que era el ocho, el seis de agosto, le digo–, ¿por qué no lo metes a un año?" *Pus* al cabo el dinero, pues yo lo tengo ahí pa' lo que se ofrezca pues, pero digo, *pus* yo ya quiero, en vez de ponerlo más cerca lo quiero poner más, más [a mayor plazo]...

Rosa: ¿Entonces todo lo del banco lo hace su hija?

Silvia: Sí.

Rosa: ¿Usted no tiene tarjeta...?

Silvia: No, no, no... pues, no lo sé ... pero yo soy su albacea, ¿o qué?, algo así.

Rosa: ¿Su beneficiaria?

Silvia: Sí, como yo soy la beneficiaria, faltando ella *pus* estoy yo... Esa es la manera. Pero es bueno porque como yo no sé, ella va y ella sabe (*Silvia*).

Silvia se vale de su cercanía y confianza con su hija alfabetizada (capital social) para entrar en el terreno bancario, que se cimenta en una compleja labor burocrática. Y si bien su hija realiza todos los trámites y se encarga, al parecer, de todos los documentos, Silvia está al tanto, y conoce algunos de esos trámites y de los términos que se utilizan, y con base en esos conocimientos toma decisiones, como los cambios en los plazos de su inversión.

Por su parte, Carmen y Antonio hacen referencia al servicio de envío de dinero desde Estados Unidos. Carmen lo comenta como usuaria del servicio, cuando recoge el dinero que su hermano le manda desde Estados Unidos, en donde enfrenta varios eventos letrados:

...cuando mi hermano me sabe mandar dinero, la que va es mi hija y me acompaña, porque... a veces lo sacamos del cajero [automático] y mi hija me lo mueve y me lo saca. Y cuando lo sacamos en el banco [directo en caja], *pus* hay que poner el domicilio, pues yo no sé. El teléfono y el domicilio, ya ella [hija] lo pone, y ya nomás confirmo y ya. Presento mi credencial [de elector] y firmo, y ya me dan el dinero... Sólo así (sonríe) (*Carmen*).

Como en el ejemplo anterior y otros que ya he presentado, los hijos alfabetizados conforman un recurso importante para estas personas, no sólo porque saben leer y escribir, sino por la confianza que les pueden tener, sobre todo en estas situaciones en que se maneja dinero. Otros recursos que Carmen utiliza en esta estrategia son sus saberes letrados, al firmar el formato del banco y el uso de su documentación, que incluye la tarjeta bancaria que el mismo banco le ha dado.

Antonio compara este trámite con lo que él pasó cuando enviaba dinero a su mamá dentro de cartas, que he mencionado en el capítulo anterior. Él señaló haber sufrido robo de su dinero en el correo postal, que era el medio que utilizaba:

...ahora que el banco *pus* es más fácil, nomás llama y da tanto dinero y ya lo recibe y ahí mismo hablan del banco pa' cá, me han hablado pues, también ya lo viene a recoger. Tengo mi cuñado, ese güerito que está ahí (señala una foto), un cuñado que tengo del otro lado, allá en Chicago. Es el hermano de mi vieja, ey. Ese nos manda centavitos, ya le llama por teléfono, van y los recogen, nomás le da la clave, van y los recogen y ya. Pero es más *cuicho* pues, más fácil (Antonio).

Aunque Antonio no es usuario del banco, conoce parte de los trámites que se tienen que hacer, y considera que el servicio bancario es más confiable y, con ello, es más “fácil” que llegue el dinero, así como hacer el trámite, porque, según él, todo es hablando por teléfono.

Por su parte, Félix hizo uso de un crédito, al que tuvo acceso como parte de los servicios que se ofrecían a empleados, cuando ella trabajaba como intendente:

Rosa: ¿Usted hace algún trámite en el banco?

Félix: Mire, ya le voy a decir (risa)... Una vez no tenía dinero, y como yo estaba trabajando, me llegó una tarjeta. *Pos* yo por curiosidad y por todo eso, me fui a *cajear* (risa)... Fui y saqué dinero... para hacer un trámite, me ayudó mi nuera. Mi nuera me ayudó... entonces yo nada más firmaba, todo malhecho, todo chueco... y así me dieron la tarjeta y me prestaron el dinero... Y por la ayuda de ella, porque ella leyó todo, y todo, ya me dieron la tarjeta bancaria.

Rosa: ¿Tarjeta de crédito?

Félix: De crédito... y por medio de eso fue cuando tuve la tarjeta... Pero ya no, porque está muy duro pa' pagar (risa).

Rosa: Y entonces, esa tarjeta, ¿para qué la usaba usted?

Félix: Porque una vez, como ahorita, también me llegó una crisis bien fea, y yo cuando mi esposo está malo, yo digo, *pos* yo qué hago. Tengo que sacar de algo. Entonces, esa vez, cuando yo me *cajíé*, que saqué diez mil pesos. Saqué cinco, luego otros cinco, porque se murió el hermano de mi esposo, y eran los... los únicos hermanos que... que quedaban. Y yo le dije: “¿Quieres ir? Si quieres ir, yo saco dinero del banco... pero me dan pa' pagar” —“No, *pos* que sí”, y así nos fuimos con eso. Pero yo digo, ¡ay no, ya no quiero! (risa).

Rosa: ¿De dónde sacaba dinero usted?

Félix: Yo iba al banco.

Rosa: ¿Usted iba al banco, a la caja?

Félix: A la caja, ey.

Rosa: ¿Y qué trámite tenía que hacer, cómo tenía que hacerle?

Félix: Nada... nomás enseñaba la tarjeta y, me decía: “¿Cuánto quiere?” —“*Pos* que cinco”, y ya me dieron los cinco. Pero yo al banco no iba sola. Cuando yo iba a sacar, no iba sola. Iba mi nuera conmigo. Y ya mi nuera me decía: “Firmele aquí”, y ya. Y ella, *pos* estaba la

muchacha muy bien preparada y todo, y yo le tengo confianza a ella. Y ya, me daba el dinero: “Tenga, aquí está el dinero”. Pero yo cuando voy a hacer un trámite de dinero o algo, no voy sola. Me llevo a alguien. Me llevo a alguien, porque ella está como más descubierta, le digo: “Ándale pues, ayúdame”, y así es como fue con el banco... pero no, ya no quiero nada (risa) (Félix).

La estructura de oportunidades, al tener un empleo formal con ciertas prestaciones, le permite a Félix el acceso a estos servicios, que de otra manera serían difíciles de conseguir. Esto muestra que el empleo puede ser una fuente de opciones, aunque en este caso las condiciones de crédito en realidad no son accesibles, y aunque Félix logra resolver sus problemas económicos en ese momento, después tiene otros más complicados, de la misma forma que le sucedió a Carmen con el crédito en Elektra: los altos costos y la inflexibilidad en las condiciones de pago de los bancos, que pueden incluir acciones legales como el embargo, angustian a estas personas y las hacen sentir indefensas y con una gran carga, por lo que desechan estos servicios como opciones y prefieren las alternativas que les ofrecen sus comunidades. Esto nos muestra la situación de vulnerabilidad en que viven estas personas, pues entre el poco dinero que pueden obtener mediante sus empleos y su red familiar, y la usura de que son objeto tanto en los ámbitos formales (bancos, grandes comercios) como los informales (prestamistas), estas personas tienen condiciones de seguridad mínimas para su bienestar, al contar con pocos recursos a su disposición para enfrentar situaciones difíciles (Moser, 1996).

Estos fueron los eventos letrados que identifiqué como parte del dominio *servicios*, y la forma en que las personas entrevistadas buscan enfrentarlos. A continuación los resumo en el cuadro 20.

Cuadro 20

Eventos y estrategias por dominio: servicios

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Registro o inscripción en servicios médicos públicos	Formato de inscripción (dialógico rígido, producción institucional). Documentos requeridos (varios tipos de texto, frecuentemente de producción institucional).	Comunicativa Mnésica Comunicativa	Llevar los documentos requeridos por la institución. Dar la información solicitada. Firmar un formato de la institución.	Capital social (oralidad para comunicarse con empleados de la institución). Documentación (acta de nacimiento, comprobante de domicilio, identificación, etc.). Saberes letrados (firma del documento).
Carteles y membretes en las clínicas de salud	Carteles (sintácticos, producción institucional). Membrete (paratácticos, producción en serie).	Comunicativa	Si los carteles tienen imágenes, suponen el contenido de acuerdo con ellas. Se conoce la función que se realiza en el lugar, por lo que se infiere lo que dice el membrete.	Capacidades psicológicas (percepción de imágenes, imaginación). Experiencia (conocimiento de los servicios con que se cuenta en la clínica de salud).
Solicitar consulta médica	Tarjetón de servicio médico (paratáctico, producción institucional). Ficha de consulta (paratáctico, producción institucional).	Mnésica Mnésica	Llevar un documento de identificación de la misma institución, o bien, conocer el número de registro. Informar verbalmente a la persona encargada de que se va a consulta y dar los datos que se pidan. Recibir ficha que indica el turno.	Capital social (oralidad para comunicarse con empleados de la institución). Documentación (tarjetón, identificación como afiliado al servicio). Capacidades psicológicas (memoria, atención). Saberes letrados (identificar el número en la ficha de consulta).
Cita médica	Tarjetón de servicio médico (paratáctico, producción institucional).	Mnésica	Recordar la fecha y hora que quien anotó la cita le comentan verbalmente en la clínica. Consultar el tarjetón y pedir a alguien que lo lea y le indique (intermediación).	Capacidades psicológicas (atención, memoria). Capital social (hijos, vecina).

Consulta medica	<p>Receta (monológico prescriptivo, producción personal).</p> <p>Expediente médico (monológico descriptivo, producción personal).</p> <p>Orden de análisis clínicos (monológico prescriptivo, producción personal).</p>	<p>Comunicativa</p> <p>Mnésica</p> <p>Mnésica</p> <p>Comunicativa</p>	<p>La comunicación médico-paciente se da en forma oral, incluyendo las explicaciones sobre los tratamientos que el primero recomienda, los estudios que pide, etcétera.</p>	<p>Capital social (comunicación oral).</p>
Surtir la receta médica	<p>Receta (monológico prescriptivo, producción personal).</p> <p>Envase de medicamento (sintáctico, producción en serie).</p> <p>Lista de recepción de medicamentos (paratáctico, producción institucional).</p>	<p>Comunicativa</p> <p>Mnésica</p> <p>Comunicativa</p> <p>Mnésica</p>	<p>Entregar la receta a personal de farmacia, para que ellos lean y entreguen el medicamento.</p> <p>Pedir verbalmente el medicamento.</p> <p>Cotejar entre lo escrito en la receta y en el empaque del medicamento, letra por letra.</p> <p>Escribir el nombre en la copia de la receta, como acuse de recibo.</p>	<p>Capital social (oralidad).</p> <p>Capacidades psicológicas (memoria).</p> <p>Saberes letrados (firmar; reconocer letras en los empaques de los medicamentos).</p>
Identificar mercancía (marcas)	<p>Empaque de mercancía (texto variable, producción en serie).</p> <p>Dinero (paratáctico, producción en serie).</p>	<p>Comunicativa</p>	<p>Reconocer los productos por etiquetas, identificando color, diseño, logos.</p> <p>Pedir al comerciante o dependiente las mercancías por marcas.</p>	<p>Capacidades psicológicas (memoria, percepción de elementos no letrados).</p> <p>Experiencia (en el uso de mercancías).</p> <p>Capital social (oralidad).</p>
Conocer precios de mercancías	<p>Letreros (paratáctico, producción manual).</p>	<p>Comunicativa</p> <p>Mnésica</p>	<p>Identificar precios en letreros o etiquetas.</p> <p>Recordar los precios de mercancías de varios productos vistos en esa ocasión o en anteriores compras.</p> <p>Comparar precios.</p>	<p>Experiencia (en compras anteriores).</p> <p>Saberes letrados (números).</p> <p>Capacidades psicológicas (comparación de precios).</p>

Pago de mercancía	Dinero (paratáctico, producción en serie). Vales (paratáctico, producción en serie).		Calcular su capacidad de compra, según el dinero disponible. Conocer los precios de memoria. Sumar los precios de los productos que se comprarán.	Capacidades psicológicas (cálculo, comparación de precios). Capital social (confianza en el vendedor).
Compra a crédito	Contrato (sintáctico monológico argumentativo, producción empresarial). Nota de compra (paratáctico, producción en serie).	Comunicativa Mnésica	Intermediación: un familiar realiza el contrato por ellos. Preguntar por las condiciones y requisitos. Presentar la documentación requerida y firmar.	Capital social (hijos, oralidad). Saberes letrados (firma). Documentación (identificación, comprobante de domicilio, etc.).
Pago de servicios del domicilio	Recibo de pago (paratáctico, producción empresarial). Dinero (paratáctico, producción en serie). Pantalla de cajero automático (dialógico rígido, producción electrónica).	Comunicativa Mnésica Comunicativa	Identificar a cuál servicio corresponde cada recibo. Intermediación: familiares indican la cantidad a pagar. Informar a otros miembros de la familia para que paguen.	Capacidades psicológicas (percepción de colores, formas, tamaños). Capital social (hijos, esposo).
Servicios bancarios	Formato para retiro de envíos (dialógico rígido, producción empresarial). Tarjeta bancaria (paratáctico, producción empresarial). Contrato de apertura de cuenta (monológico argumentativo, producción empresarial). Pantalla de cajero automático (dialógico rígido, producción electrónica).	Comunicativa Mnésica Comunicativa Comunicativa	Pedir a un familiar alfabetizado que acompañe para hacer los trámites. Intermediación: el familiar maneja el cajero automático, lee los documentos y/o completa los formatos correspondientes, o bien se encarga de todo los trámites. Firmar los documentos necesarios. Presentar la documentación requerida.	Capital social (hijos, nuera). Saberes letrados (firma). Documentación (tarjeta bancaria, identificación).

Discusión

En los dominios analizados en este capítulo –trabajo, calle y servicios– encontramos eventos letrados que son parte indisociable de las estrategias de sobrevivencia, como la conformación de organizaciones de productores, el conocimiento de rutas de transporte urbano y el uso de servicios públicos de salud. Es entonces cuando enfrentar la escritura se convierte en una necesidad ineludible.

Al igual que en los dominios cercanos, el capital social es el recurso principalmente utilizado en las estrategias de acceso a las prácticas letradas que se presentan en los dominios más públicos. De hecho, la familia y la comunidad siguen siendo las fuentes principales de ese recurso. Sin embargo, los dominios públicos implican en ocasiones el alejamiento momentáneo de los dominios cercanos y han obligado a los entrevistados a buscar otras formas de movilizar la voluntad de otros en su beneficio, ya sea conformando otras redes o haciendo uso de sus capacidades para relacionarse y comunicarse, incluso con extraños. Debo aclarar que fueron las mujeres las que señalaron solicitar apoyo a desconocidos en estos contextos públicos, y se dirigieron principalmente a otras mujeres.

Pero también las estrategias utilizadas en estos medios implican más la activación de los otros recursos. Se ponen más en juego las capacidades psicológicas que, en conjunto con la experiencia, generan aprendizajes que los ayudan en sus estrategias de sobrevivencia, a ganar independencia en su actuación en estos y otros contextos y les otorgan mayor seguridad y confianza en sí mismos. Aparece también en estos dominios el uso de documentos como un recurso de participación en las prácticas letradas, lo que no fue mencionado en los dominios cercanos. La documentación es tanto un requisito como un resultado de los contextos burocratizados, en los que la escritura “reemplazó al juramento, que era oral por naturaleza” (Illich, 1995: 60), ya no basta con la declaración verbal del sujeto para decir quién es, cuándo nació, ni dónde vive, o de quién se es padre o hijo, sino el registro es lo que cuenta.

Las relaciones de poder que se presentan en estos dominios más públicos, sobre todo las encontradas en el trabajo y en algunos de los servicios, incluyen tanto condiciones de dependencia y subordinación de los entrevistados, por su analfabetismo y por su posición en el trabajo, como también, gracias a sus aprendizajes y a las necesidades que resuelven sus labores, en ocasiones logran independencia y ciertas condiciones que les permiten la negociación y con ello asumir una posición dominante. Pero también el alejamiento de sus dominios más cercanos en algunos casos hace resaltar la situación de *anormalidad* de su condición analfabeta en una sociedad letrada, lo cual los coloca a veces en situaciones de vulnerabilidad, ya que pueden ser señalados o abusados, pero también hay ocasiones en que los otros alfabetizados que los rodean se sienten obligados a apoyarlos, que de hecho es lo que más relatan, por lo que representa ciertas ventajas informar sobre su condición.

Los procedimientos que siguen algunas de las instituciones o empresas referidas por los entrevistados u observadas en el trabajo de campo, las actividades que tienen que realizar en sus ocupaciones o para moverse en la ciudad, y las regularidades que en todo ello se presentan, pueden constituirse en estructuras de oportunidades que las personas analfabetas pueden aprovechar para participar en los eventos letrados. El conocimiento que tengan estas personas respecto a los dominios es un elemento importante en la “decisión” –no totalmente racional– de la estrategia a utilizar.

Los problemas enfrentados por su analfabetismo y su carencia de escolaridad, y aun los que no han logrado solucionar, no han dejado al margen a estas personas de los procesos sociales y laborales, no les impiden moverse en una ciudad como Guadalajara ni de gozar (o sufrir) de servicios diversos.

El dominio *trabajo* en particular ha sido para estas personas un contexto de aprendizajes para lo laboral y para la vida en general, incluyendo formas de enfrentarse a las prácticas letradas que se les presentan. En él han aprendido empíricamente observando a otros, siguiendo instrucciones de los más expertos, a través del ensayo y el error. Algunas veces los otros alfabetizados con los que conviven se sorprenden con lo que estas personas logran hacer o sobre sus conocimientos.

En todas las ocupaciones se tiene relación con la letra escrita de varias formas; no obstante, en algunos trabajos se pueden dejar de lado los eventos letrados sin mayor problema, pero en otros son indispensables, y esto mismo lleva a las personas analfabetas a lograr aprendizajes y desarrollar potencialidades específicas vinculadas con la lectura y la escritura. El trabajo doméstico es quizás el que menos eventos letrados implica, pero en ello tiene que ver también la decisión de los patrones cuando saben del analfabetismo de sus empleadas, lo cual se extiende al dominio calle. El comercio es tal vez la actividad, de las que estas personas realizan, que más les exige el enfrentamiento con eventos letrados, así como también los ha llevado a emplear a ellos mismos la escritura en estrategias laborales, como hacer listas de deudores o utilizar letreros para anunciarse o exponer los precios de sus mercancías, lo que coincide con lo encontrado por Kalman (2005), quien señala que la apropiación de estas prácticas se caracteriza, por un lado, por la interdependencia con otros, así como por cierta autonomía para realizar la actividad, pues toman algunas decisiones, como por ejemplo qué escribir y cuándo, aunque debo señalar que la autonomía lograda por los entrevistados para el presente estudio se debe en buena parte a sus capacidades psicológicas, principalmente su memoria.

Pero una parte fundamental de la actividad comercial, sea que participen como vendedores o como consumidores, son los cálculos aritméticos. Agüero señala que “aprender matemáticas es ante todo adquirir ‘poder’, como mecanismo de defensa, es decir, para no ser engañados y explotados, como una manifestación de autoafirmación” (citado por Fuenlabrada y Delprato, 2009: 254). Canieso-Doronila (1999) y Fuenlabrada y Delprato (2009) encontraron estrategias consolidadas para resolver diferentes tareas

matemáticas en el comercio mediante el uso del número 5 como referente de cálculo, y aunque en los casos de este estudio encontré también esa estrategia, no siempre se dio de esa manera. Puesto que no me enfoqué en las estrategias matemáticas, ni creo tener los elementos teóricos adecuados para analizarlos, no podría dar una explicación al respecto, pero sí puedo decir que las deficiencias que señalaron estas personas al calcular las enfrenta a riesgos, de los que no siempre salen bien libradas. Uno de los problemas más notorios es que no disponen de la técnica que permite escribir los números, lo que contribuye a la confusión, pues al no tener los saberes aritméticos suficientes y tener que operar con varias cifras, sintiendo la presión de la presencia de clientes y del tiempo, propicia su angustia e inseguridad, y con ello el error, lo que puede llevar a la pérdida económica. Contar con un registro escrito posibilita manejar varias cifras, revisar las operaciones, comprobar los resultados y demás (Olson y Torrance, 1995).

Es de resaltar que el trabajo agropecuario, que tradicionalmente no implica la letra escrita, en los casos estudiados presenta dinámicas tales de capital social que las incluyen. Por una parte está lo analizado en este capítulo, con la conformación de organizaciones de productores, que vinculan a Chuy y Rubén con instituciones del Estado –que se revisarán más detenidamente en el capítulo siguiente–, y que obligan a la participación en prácticas letradas. No hay que olvidar lo revisado en el capítulo anterior, en el dominio *comunidad* en el caso de Antonio, en el que su relación de amistad con otros jornaleros implicó la letra escrita en eventos de integración social tanto al interior del grupo de trabajadores como utilizando a éstos como capital social para mantener comunicación con su familia.

En los datos analizados en este capítulo afloraron concepciones sobre la lectura y la escritura que tienen estas personas: escribir como copia o dibujo de letras, y leer como recordar y reconocer palabras escritas. Respecto a la primera, Kalman (2005) señala que se trata de una práctica que implica un cierto manejo de la escritura, pero aún es rudimentaria; de hecho, en los casos de este estudio las personas que la utilizan lo hacen en sus intentos de alfabetización y como estrategia al aprender a escribir su nombre. En cuanto a la segunda, está vinculada a una idea del aprendizaje con memorizar, lo que se refleja tanto en la queja de que pronto olvidan lo que les han enseñado quienes han intentado alfabetizarlos como cuando Chuy indica que lee los letreros de la carretera.

En comparación con lo encontrado en los dominios cercanos, en los dominios públicos se siguen presentando condiciones de vulnerabilidad, porque siguen dependiendo de otras personas, lo cual es un recurso que no está totalmente bajo su control. Considero que en estos dominios es mayor el problema, pues se presenta en situaciones en las que se vinculan lo económico con personas o en ámbitos ajenos, en los que no pueden o es difícil que intervengan personas de su confianza. Por otra parte, en lo analizado en este capítulo fueron pocas las diferencias encontradas entre los géneros o los grupos de edad. Fue más bien la ocupación la que marcó variaciones en cuanto a las necesidades de lectura o escritura y los recursos disponibles.

CAPÍTULO VI

Dominios institucionales

Si bien el Estado, la escuela y las instituciones religiosas podrían ubicarse dentro de lo que llamé en el capítulo anterior *dominios públicos*, los he separado con fines de exposición, porque son organismos sociales que han contribuido a la institucionalización de la cultura escrita en las sociedades occidentales y occidentalizadas. En estudios históricos sobre la lectura y la escritura encontramos cómo se atribuye o resalta la labor de ciertas instituciones en la difusión o afianzamiento de la cultura escrita dentro de la vida social. Algunos destacan el papel de las instituciones religiosas como productoras, educadoras, difusoras y censoras de lo escrito (Chartier y Hébrard, 1994; Gonzalbo, 1997; Staples, 1997; Tanck de Estrada, 1997; Viñao, 1999); o bien, de la escuela como la formadora “oficial” y responsable de lo que actualmente conocemos como alfabetización (Chartier y Hébrard, 1994; Greaves, 1997; Olson, citado por Pattanayak, 1995; Loyo, 1997; Ruiz, 1977); así como también se considera al Estado como fundamental impulsor a través de la escritura jurídica y las cartas de propiedad (Clanchy, 1993; Dávalos, 2006; Illich, 1995). Durante el trabajo de campo, en las entrevistas y en las observaciones aparecieron estas instituciones –especialmente las dos últimas– como fuentes de eventos letrados que los entrevistados han tenido y tienen que enfrentar en su vida cotidiana.

La escritura como vínculo con el Estado

En este apartado analizo los eventos letrados que se presentan en la relación que establecen las personas entrevistadas con instituciones de gobierno. Algunas de estas relaciones se dan en ocasión de las necesidades de estas personas o sus familias. Aquí revisaré las que se establecen para la obtención de documentos que les permitan participar de actividades o derechos, para tener y asegurar su patrimonio o para conseguir apoyos económicos.

El Estado, como un conjunto de instituciones que realizan funciones de control, administración, justicia, entre otras, ha encontrado en la escritura un medio para estable-

cer normas, transmitir información entre instituciones y a la población, aplicar censos, recaudar impuestos, llevar registros, etcétera (Goody, 1996; Viñao, 1999). Al respecto, el Estado genera reglas, procesos y documentos con los que tiene que lidiar quien se relacione con él. Es ahí donde los entrevistados se encuentran con eventos letrados ante los que utilizan sus recursos en estrategias de acceso.

Como hemos visto en varios de los dominios analizados en los anteriores capítulos, las personas entrevistadas han requerido de documentación como un recurso para poder participar en eventos que se presentan en ellos, incluidos los eventos letrados, y principalmente se trata de documentos expedidos por instituciones del Estado. Es lo que Foucault (1981) llama un “poder de la escritura”, que consiste en un sistema de registro intenso y de acumulación documental, que se modela de acuerdo con técnicas de documentación administrativa y conciernen a métodos de identificación, de señalización o de descripción. Esta es una pieza esencial en el engranaje de la disciplina que ejerce el Estado sobre el individuo.

En relación con esto encontré en las entrevistas y las observaciones la vinculación con el Registro Civil y el Instituto Federal Electoral (IFE). El primero constata la identidad y el estado civil de las personas registradas mediante la expedición de actas o certificaciones de actos relativos a su nacimiento, matrimonio, defunción, reconocimiento, adopción y divorcio.¹ Todos los entrevistados cuentan con actas de nacimiento, propias y/o las de sus hijos, y todos los adultos declararon estar casados “al civil”, por lo que desde sus familias de origen han participado frente a esta institución y lo han continuado con las que ellos han formado:

Rosa: ¿Se casó usted por el civil?

Silvia: Sí, al civil y a la iglesia, y a registrar [a mis hijos], *pus iba...* la pareja [ex esposo].

Rosa: ¿Su ex esposo sabía leer y escribir?

Silvia: Sí, sí, él sí, entonces él también hacía todo... los trámites (Silvia).

Ese es mi de civil [acta de matrimonio], entonces como me *dijieron*: “Queremos una reciente para ver si se encuentran en el registro”, saqué una nueva, y esa ya es la de antes, de cuando me casé (Delia).

Rosa: Para meterte aquí a las clases [de educación de adultos], ¿tuviste que inscribirte? ¿Tuviste que traer algún papel o algo?

Chuy: Mi acta de nacimiento... y unas fotos.

Rosa: Tu acta de nacimiento, ¿tú la tienes? ¿O quién la guarda?

Chuy: Ahí la tengo yo...

¹ Ver <http://www.jalisco.gob.mx/wps/portal/registrocivil>

Rosa: La tienes tú. Entonces si la necesitas, ya sabes en dónde está y todo (Chuy contesta afirmando con la cabeza) (Chuy).

La forma en que generalmente participan en los eventos letrados que tienen lugar en el Registro civil es declarando oralmente los datos que se les piden por parte del personal o el juez (capital social) y firmando las actas:

Rosa: ¿Registraron a sus niños?

Rubén: Sí, están a mi nombre.

Rosa: ¿Usted los llevó al registro?

Rubén: Sí.

Rosa: ¿Y cómo le hizo? ¿Se acuerda cómo le hizo para registrarlos?

Rubén: No, *pos* nomás los llevamos, y... [di] los datos de ellos... y pusieron la huellita allí, y los datos de la mamá y del papá... están registrados a mi nombre (Rubén).

Como ya he señalado, estampar su firma es uno de los saberes letrados de que disponen algunas de estas personas. Cuando no lo tienen, participan poniendo su huella digital, que fue el caso de algunas de las mujeres:

Rosa: Alguna de las firmas que están aquí [en su acta de matrimonio], ¿las reconoce usted, doña Delia?

Delia: (Ve por un momento el papel) Como no sé leer, como ya ve, pura d' esta (señalando con el dedo las marcas de huellas digitales en el acta). Ha de ser la firma de él y la mía.

Rosa: ¿Las huellas?

Delia: Sí, porque... ni él sabía tampoco leer. Nos juntamos los dos, ni él sabía tampoco, por toda la vida pura huella, pura huella (Delia).

En el caso de Carmen, para cumplir con este requisito utilizó tres diferentes formas en cada uno de los registros de los nacimientos de sus tres hijos: con la primera “fue la huella, yo creo, porque entonces no sabía nada”, que era una usanza de la institución, por lo que podemos decir que se aprovechó la estructura de oportunidades; con el registro del segundo hijo tuvo el apoyo de la empleada del Registro civil: “le dije a la muchacha que no sabía [firmar], y ya [ella dijo]: ‘No, aunque sea, sus iniciales’, y ya ella me las puso [escribió] en un papel y ya me dijo cómo, cuáles eran y ya yo las puse”, y ya para el registro de su tercera hija “ya sabía poner mi nombre” (Carmen). Este ejemplo nos muestra las oportunidades que ofrece el sistema a estas personas para participar, con la asistencia del personal y/o con las opciones que brinda la institución, así como los recursos que ellos activan por su parte. También vemos la serie de aprendizajes que, en el caso de Carmen, ella siguió. Como señalé en el capítulo anterior, varios de los entrevistados y/o quienes se relacionan con ellos se han preocupado porque sepan escribir

su nombre o tengan alguna forma de firmar, lo que está vinculado con sus necesidades y con el valor que el grupo social atribuye a una persona alfabetizada (Aravedo, 2007).

Las actas de nacimiento propias o las de los hijos están en todos los archivos familiares revisados, ya que constituye uno de los documentos oficiales más solicitados en diversos trámites, además de que es un escrito al que se le otorga un poder de legalidad, pues oficializa la relación padre/madre-hijos, lo que implica derechos y obligaciones, como ya lo expuse en el capítulo IV. También fue el documento del que más problemas manifestaron, principalmente por no coincidir el nombre de la persona con el que aparece en otros papeles:

Carmen me comenta que fue a renovar su credencial de elector, pero que tuvo problemas por la no coincidencia de su nombre en el acta de nacimiento y en la credencial vencida, por lo que no le hicieron el trámite: “Es que en mi credencial dice ‘María’ completo, y como en l’acta dice eme-a, me dijeron que tenía que volver después” (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Vecina: ¿No tiene usted acta de nacimiento?

Delia: No la tengo, fíjate. Estoy nacida aquí y que no me encuentran... ¡señoritas [del Registro civil]! (apretando los dientes).

Vecina: Lo que pasa es que a lo mejor, sabe qué, acuértese, antes qué era lo que pasaba. Por ejemplo, el padrino le quería poner un nombre, luego la bautizaban con otro, y lo registraban con otro, así. Mi abuelito toda la vida creía que se llamaba Rubén, ¿y sabe cómo se llamaba? ¡Julio! Y él toda la vida...

Delia: ¡Ah! Pues Licha mi prima acá, que Eliazer y Eliazer, “¡¿Cómo que Eliazer?!” Y ya vieron bien, “Oiga, ¿que no es Elisa? ¡Qué andan comparando Eliazer con Elisa!” La encontraron con Elisa, su nombre bien. Yo creo que así va a andar pasando acá conmigo...

Rosa: ¿Como María Delia, ya les ha dicho [que la busquen]? Porque en su acta de matrimonio aparece así, como María Delia.

Delia: Ah, no, no les he dicho (Delia).

En el templo estoy [registrada] como María Felicitas, en el acta [de nacimiento propia] estoy de otro modo, ¡y en las actas [de nacimiento] de mis hijos de otro!... También mi esposo tiene ese problema. Él siempre que José y que José, y es José Isidro. Pero él corrió con suerte y mi hija sí lo pudo meter al Seguro, y a mí no (Félix, nota de campo, 26 de mayo de 2010).

Los problemas de inconsistencias en las actas del Registro civil implican varios factores, que pueden ir desde la falta de capacitación del personal del Registro hasta indecisiones u olvidos por parte de quienes se presentan a registrar. Es un asunto complejo, que puede complicarse más cuando las personas no pueden verificar en lo escrito los

datos que registran. En lo relatado sobre las diferencias de nombres entre las actas de nacimiento y el uso cotidiano o en otros documentos, en los casos de estudio puede deberse, por un lado, a los diferentes registros que se señalan en los ejemplos: hasta hace algunos años los registros de la Iglesia católica de bautismo y matrimonio, por ejemplo, eran independientes de lo que se registraba en lo civil, lo que se prestaba a variaciones en los nombres, fecha o lugar de nacimiento, etcétera. Actualmente eso ha cambiado, pues para sus trámites la Iglesia ya solicita como requisito los documentos del Registro civil. Por otro lado, el desconocimiento de la lectura y, probablemente, el poco uso que en su niñez y juventud estas personas hicieron de sus documentos oficiales, por moverse principalmente en contextos informales, hace que desconozcan cómo están registradas ante el Estado, y sólo reconozcan el nombre que utilizan comúnmente desde su infancia. Esto ha implicado para algunas de ellas dificultades que hasta la fecha de las últimas entrevistas no habían resuelto: Félix debía recurrir a un abogado para que la asesorara para realizar acciones legales (véase el capítulo IV) y Delia debía registrarse nuevamente:

Rosa: Este [documento] doña Delia, ¿identifica qué es? (mostrando un volante impreso)

Delia: Mmm... Es del Ayuntamiento. No, es de Registro [civil].

Rosa: Es del Ayuntamiento (tiene el sello del Ayuntamiento de Guadalajara)... dice "Solicitud de búsqueda de datos" y marca aquí acta de nacimiento.

Delia: ¡Ah, sí! Es que donde voy a que me busquen [mi acta de nacimiento] y no me pueden encontrar, y éste [volante] me lo dieron ahí en el registro... Ya les he dicho los años que tengo [en el Registro civil me dicen]: "Ay no, no, aquí no... no coinciden los años que tiene *usted* con las del año", que no se qué tanto me dicen. Nomás me dicen: "Tenga, vaya a registrarse." Lo más fácil para ellas es lo que me dan y me dicen.

Rosa: Y para irse a registrar, ¿qué le dicen, a dónde tiene que ir?

Delia: A cualquier registro, nomás con indicaciones esas [del documento], que es lo que voy a llevar. Mis dos hijos más grandes, los mayores... para registrarme... nada más y... creo unos otros papeles, no me acuerdo de qué (Delia).

Esto significa, pues, para estas personas enfrentarse a más eventos letrados. Cabe resaltar que la manera en que se han enterado de los problemas con las actas y lo que tienen que hacer para resolverlos es por personas que les informan oralmente (capital social), algunas de las cuales son empleadas de las instituciones, por lo que están cumpliendo con sus funciones y eso constituye parte de la estructura de oportunidades que pueden aprovechar los analfabetos.

Respecto de lo que estas personas identifican en un portador de texto como las actas de nacimiento, solamente con Carmen y Delia pude hacer la revisión, y sólo Carmen reconoció algunos datos:

Rosa: ¿Reconoce algo de lo que dice aquí [en su acta de nacimiento]?

Carmen: (Viendo el acta) No.

Rosa: ¿Sabe dónde está su nombre?

Carmen: No (ríe).

Rosa: ¿Su fecha de nacimiento?

Carmen: No... ¡Aquí! (apunta con su dedo y recorre la línea), 17 de julio. Esta es la fecha de nacimiento.

Carmen reconoció el 17. Yo presto atención al año, pues Carmen me ha dicho dos edades, y aunque se lo referí cuando le leí lo que había escrito sobre ella, sólo confirmó que así lo había hecho, pero no aclaró más. El acta marca el año 1965 (43 años. Carmen dijo 42 en la primera entrevista y 44 en la segunda). Le indico dónde está su nombre, y al ver la abreviatura “MA.”, me dice que por eso no le quisieron renovar su credencial de elector (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Carmen no identifica los datos que se encuentran en su acta de nacimiento, pero al preguntarle y mostrarle el impreso puede activar sus saberes letrados, pues gracias a su conocimiento de los números y de su fecha de cumpleaños memorizada (capacidades psicológicas), puede ubicar en el papel su fecha de nacimiento, y aunque en un principio no pudo encontrar su nombre, al indicarle donde está, no sólo reconoce un par de letras, sino que comprende el problema que tuvo con el trámite en el IFE. Otro aspecto que es importante resaltar aquí es que no maneja un registro del tiempo preciso, nombrando años, sino aproximado, lo cual es característico de las culturas orales:

Rosa: Este papel, ¿qué es? (mostrando documento)

Delia: Este papel... es l'acta de mi esposo... la acta de nacimiento...

Rosa: Más bien me parece, por lo que entiendo, que es acta de matrimonio.

Delia: ¿De matrimonio? [viendo fijamente el papel] ¡Ay! ¡Ya ve, como le digo! Que yo casi no sé.

Rosa: Digo, por lo que le entiendo, porque a una parte de la letra le entiendo... se me dificulta un poco, pero parece que... aquí esta su nombre, “María Delia”.

Delia: ¡Ah! Sí, sí.

Rosa: (lee el acta) ¿Así que se casó cuando tenía 15 años, Doña Delia?

Delia: Ajá, 15 años. Así que ahorita, para... en el año... que estamos, ¿de cuándo soy?

Rosa: Déjeme ver si dice... (leyendo): “por otra parte la señorita María Delia V... A..., soltera de 15 años... de edad, sin profesión especial, originaria y vecina de... de la ciudad de Guadalajara...” Me parece que no dice su fecha de nacimiento... la fecha que dice aquí es... 4 de noviembre... de 1954.

Delia: 4 de noviembre... [se dirige a su compañera:] Fíjate Mary, el 4 de noviembre me casé [se dirige a Rosa:] ¿de mil novecientos qué?

Rosa: 54.

Delia: 54 ¿Cuántos años tengo?... 1954 (pensativa)...

Rosa: ¡Ya son 56 años, doña Delia! Más quince... 71.

Delia: [se dirige a su compañera] Ya ves, 71... (Delia)

La otra institución que otorga un documento de identificación común para estas personas es el IFE, que tiene a su cargo todas las actividades relacionadas con la preparación, organización y conducción de los procesos electorales federales, así como aquellas que resultan consecuentes con los fines que la ley le fija. Entre sus fines está: integrar el Registro Federal de Electores, asegurar a los ciudadanos el ejercicio de sus derechos político-electorales y vigilar el cumplimiento de sus obligaciones. Para ello realiza el padrón y las listas de electores y tramita y entrega la credencial de elector,² que es la identificación oficial para participar en las elecciones de gobernantes y en otros trámites oficiales, bancarios, etcétera:

Le pregunto a Antonio si tiene alguna identificación. Él saca de la bolsa de su pantalón una carterita donde tiene tres credenciales, dos son del IMSS... y la credencial de elector. Le pregunto si sabe algo de lo que dice en ésta y me indica dónde está su nombre y me muestra su firma. Le pregunto para qué la usa y me dice que como identificación en los lugares que se la piden y para votar (nota de campo, 18 de junio de 2010).

La [credencial de elector la] uso para cuando me piden una identificación, para alguna cosa. Por ejemplo, cuando mi hija fue a meter el dinero [al banco], ya le pidieron a ella y me pidieron a mí... Para cuando me fui a dar de alta al Seguro también me la pidieron. Para eso es cuando la he necesitado (Silvia).

Rosa: Y a parte de para votar, ¿en qué más usa su credencial de elector?

Delia: Así como cuando voy allá con m'hijo a San Luis [Potosí], que me sacan los pases [boletos de camión foráneo], ya ve que hay pues conductores, hay de todo, hay veces hay buenos y veces: “¿Sí me permite su credencial de elector?” Por eso la cargo, porque a veces me la piden, ya ven: “Ah bueno está bien”, porque ahí en el pase ponen mi nombre y ellos quieren la identificación bien para ver si no están echando mentiras m'hijo, y así (Delia).

Rosa: ¿Y tiene usted que identificarse, para decir “yo soy Rubén” y que le permitan votar [para elegir representante de la comunidad indígena], o qué tiene que hacer?

Rubén: Sí oiga, tengo que llegar y tiene uno que llevar su identificación. Pues yo llevo la de elector (Rubén).

² Ver <http://www.ife.org.mx>

En una sociedad letrada el documento escrito es indispensable, pues ya no basta con la declaración verbal del sujeto para decir quién es, si no está avalado por el registro ante una autoridad competente. Incluso Delia considera que si le piden la credencial es “para ver si no está echando mentiras”, para verificar que es quien dice ser. “Bajo el régimen escrito, el juramento [oral] empalideció frente al manuscrito: ya no era el recuerdo sino el registro lo que contaba” (Illich, 1995: 62), y los analfabetos están conscientes de ello. Todos los entrevistados tienen credencial de elector, excepto Chuy, por ser menor de edad. Para ellos es indispensable como identificación oficial. Es de notar también que, en el caso de este portador de texto y de algunos programas, como veremos más adelante, estas personas conocen el nombre del documento y su uso, no así el de la institución, lo que puede ser indicativo de que la relación con el Estado o con algunas de sus instituciones es utilitaria, es decir, se relacionan con ellas para obtener algo determinado, sin tener un conocimiento más amplio del organismo y sus funciones.

Además de tener la credencial de elector para identificarse, la mayoría confirmó participar en las elecciones de gobernantes, que es otra forma en que se relacionan con el Estado:

Rosa: ¿Normalmente vota?

Silvia: Sí.

Rosa: ¿Y por quién vota? Si se puede saber, discretamente.

Silvia: Pos yo voto por el PRI.

Rosa: ¿Cómo reconoce lo del PRI?

Silvia: Porque *pos* le *leyo*.

Rosa: Las siglas “PRI” sí sabe leerlas, sí puede leerlas.

Silvia: Sí, y por los colores también.

Rosa: ¿No se le confunde, con el PRD, por ejemplo?

Silvia: ¡No, no! (Silvia)

Rosa: ¿Qué otras credenciales tiene, a parte de la del ayuntamiento? ¿Del IFE?

Delia: No, nada más... ¿Del IFE? Del IFE no tengo...

Rosa: Es la de elector...

Delia: La de elector... Sí, esa es la única que tengo, es la única.

Rosa: Y esa, ¿cómo para qué la usa, doña Delia?

Delia: Esa la uso... *pos*... para las votaciones, cuando son.

Rosa: Cuando va a votar, ¿cómo le hace para saber por quién va a votar?

Delia: Ah, yo voto por el que... se me venga a la gana, porque *pos* yo no elijo que fulano de tal... “Usted ponga ahí donde esté...”, ya me meto a la esa [casilla], y ya hago la cruz, a los tres papelitos y uno lo pongo acá (haciendo el gesto de meter a la urna), y otro allá y otro allá, y ahí vote quien vote, ya firmé (risas).

Rosa: ¿Cómo sabe dónde poner su voto? Porque me dice que le dan tres papelitos.

Delia: Sí, ajá... *pos* yo pongo una y una en cajas así, en una cajita y en otra cajita, digo, *pos* pa' que ahí salga uno de cada uno, a ver qué... yo los hecho, no sé, nomás le digo que como dan tres, uno, dos, tres (hace el gesto de meter el papel en cada urna)... gane quien gane, ya los que ganen.

Rosa: Pero usted, ¿ya tiene una idea de por quién va a votar cuando va?

Delia: Ay, pues nosotros toda la vida que por el PRI, que por el PRI. Yo allí no distingo cuál es la caja del PRI, verdá, en las que se ponen los papelitos. Yo así nomás veo que en esa verde, en esa blanca y en esa rojita...y así es.

Rosa: ¿Y usted sabe cuál es el PRI?

Delia: Ah, sí. Lo reconozco por... porque tiene, ¿cómo se dice?... una cosita así que... es verde, blanco... y sabe qué otra cosa tiene (risas) (hace señas con la mano)... los colores, los colores... (Delia)

Aunque las elecciones de gobernantes actualmente implican una gran cantidad de portadores de texto y eventos letrados, estas personas pueden participar en ellos valiéndose de su experiencia en eventos semejantes y principalmente en la percepción de los elementos no letrados, como los colores (capacidades psicológicas), aunque Silvia señala que también reconoce las siglas (saberes letrados). Es de notar que todos los entrevistados dijeron votar por el PRI. Algunos autores coinciden en señalar que el arraigo del PRI en grupos sociales que viven en zonas rurales y en condiciones de pobreza y de marginalidad se debe en buena parte a las dádivas de funcionarios locales o a la canalización de fondos de programas públicos que en sus años de gobierno tuvo ese partido hacia sus principales electores (Aparicio, 2002; Cornelius, 2002), por lo que podríamos considerar que esta preferencia responde en buena parte a sus necesidades económicas, y quizás por ello estas personas aprendieron a identificar el logo del partido.

Vinculado a esto, otra de las relaciones que algunas de las personas entrevistadas entablan o buscan con el Estado es precisamente a través de los programas que dentro de la política social mexicana se han desarrollado como apoyo para poblaciones en condiciones de pobreza, y que pueden ser un *capital social de escalera*, pues les facilita el acceso a recursos que pueden ayudarles en el mejoramiento de sus condiciones de vida (Bebbington, 2005):

Félix me comenta que en su casa reciben leche Liconsa, por su esposo que es de la tercera edad (nota de campo, 26 de mayo de 2010).

...en la Liconsa, pues como a m'hija le dan, pensaba apuntarme, pero como a m'hija le dan lechita dos veces por semana, con esa tenemos. Le dan ocho litros, cuatro el lunes y cuatro el jueves, y con esa tenemos... por los niños (Delia).

...llega un programa [de Sagarpa] que nos dan ayuda... nos llega una ayuda, según la cantidad de abejas que haigan, nos llega la ayuda... nos dan un cheque, y sacarlo en el banco, pero de todas maneras los muchachos [hijos] son los que se encargan de eso y me dan un dinero... ellos ya nomás cuando vienen, así... ellos llegan a la casa y dicen: “Fírmale aquí”... una vez al año... a mí me dan 4,000 pesos... (Rubén)

Como vemos, uno de los programas de los que han recibido apoyos es *Liconsa*, cuya tarea es vender leche fortificada a precio subsidiado, en apoyo de la alimentación y nutrición de familias en condiciones de pobreza, con niños de 6 meses a 12 años y niñas hasta los 15 años de edad, mujeres de entre 45 y 59 años y en periodo de gestación y lactancia, enfermos crónicos y personas con discapacidad mayores de 12 años o adultos de 60 y más años.³ Para ser incorporados como beneficiarios debieron realizar un trámite, que si bien implica un evento letrado, no fue enfrentado por ninguna de las dos entrevistadas sino por sus familiares (capital social), además de que no implica la participación del solicitante leyendo o escribiendo:

[Para] formar parte de la población objetivo del programa... tiene que acreditar la situación socioeconómica de sus hogares [*sic*], a través del levantamiento que realiza personal autorizado de Liconsa, de una cédula denominada “Registro de Información” o el “Cuestionario Único de Información Socioeconómica”, mediante la cual se registrarán las características de la vivienda y de sus integrantes, la información proporcionada será capturada y evaluada mediante un sistema de puntaje, el cual identifica la condición de los hogares como resultado del análisis de sus datos básicos de forma objetiva, transparente y no discrecional.⁴

Rubén, que trabaja en el campo, ha accedido a los apoyos de la Sagarpa, que tiene entre sus objetivos propiciar el ejercicio de “una política de apoyo que permita producir mejor”, así como “estimular la colaboración de las organizaciones de productores con programas y proyectos propios”,⁵ como la cooperativa apícola formada por Rubén y sus hijos, precisamente para ser beneficiarios. Como señalé en el capítulo anterior, para integrarse a este programa, los hijos de Rubén organizaron e hicieron de intermediarios de la letra escrita con Rubén y Chuy en todos los trámites.

Pero en general, estas personas se refirieron más a que cuentan con pocos apoyos de programas sociales, con lo que se manifiesta una vez más las condiciones de vulnerabili-

³ Ver <http://www.liconsa.gob.mx>

⁴ Ver http://www.liconsa.gob.mx/innovaportal/v/1443/1/mx/incorporacion_de_beneficiarios.html

⁵ Ver <http://www.sagarpa.gob.mx>

dad en que viven. Ellas buscan preferentemente los programas que coordina la Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social), que son programas de política social “solidaria y subsidiaria” del gobierno federal.⁶

...como en Oportunidades, también ahí estuve. También iba a la escuela; pero últimamente yo cuando iba nada más exigían que fueran a barrer las escuelas, los kinder y eso, y mi esposo a eso iba, y me ayudaban con dinero para los niños. Pero también nos dieron de baja porque mi esposo tuvo una falta en el centro de salud. Si tiene una falta o algo, también nos dan de baja (Carmen).

Félix me dice que le gustaría contar con el apoyo del programa Oportunidades, como tienen algunas de sus vecinas, pero que no se lo dan porque tiene casa propia. Le pregunto si ya investigó, porque no creo que ese sea un impedimento, y ella insiste en que sí es, porque algunas vecinas se lo han dicho (nota de campo, 20 de mayo de 2010).

Rosa: El [apoyo] de Oportunidades, ¿lo iba a tramitar doña Delia?

Delia: Pus sí (decepción), pero me hace falta la acta [de nacimiento], la credencial [de elector sí la tengo]... pero *pos* la principal es la acta de nacimiento. Apenas iba a ir... no he hecho nada de trámites porque, ¿qué presento?

Rosa: ¿Y quién le dijo que necesitaba el acta, doña Delia?

Delia: Me han dicho muchas señoras... muchas señoras (se dirige a una vecina que está viendo la mercancía) ¿Verdad que para tramitar la... ¿Cómo se llama?

Vecina: ¿70 y más?

Delia: Ey, ¿...quieren la acta?

Vecina: Sí.

Delia: (se dirige a mí) ¡Ya ve! Yo donde quiera que oigo ocupan la acta, y por eso (Delia).

Rubén saca tres credenciales de entre los papeles que trae en la bolsa de su camisa. Él me muestra dos diciendo que son “del DIF y Sedesol”, no reconoce en ellas nada, sólo el logo del DIF y los colores de Sedesol. Cuando le pregunto para qué las usa, me responde “No sé pa’ qué diantres me las dieron, oiga” (nota de campo, 01 de junio de 2010).

Como podemos ver en las viñetas, ha habido varias causas para que estas personas no logren obtener los beneficios de los programas: desde no cumplir con los requisitos, la falta de documentación, o también haberlos obtenido y perderlos por las exigencias, aparentemente inflexibles, de las instituciones, o bien por no saber utilizar los documentos correspondientes, como es el caso de Rubén, pues con la credencial de Sede-

⁶ Ver <http://www.sedesol.gob.mx>

sol, del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (Inapam), puede obtener descuentos en servicios de salud, alimentación, transporte, vestido, hogar, recreación y cultura y artículos diversos. La información con la que cuentan, la han conseguido de forma oral por sus vecinas (capital social), principalmente. Durante el periodo de trabajo de campo busqué información sobre los programas de apoyo para adultos mayores, para informar a un grupo de mujeres de la colonia Polanquito, entre las que se encontraba Delia. Por internet localicé el teléfono de tres centros de atención del DIF en Guadalajara cercanos a la colonia, y que supuestamente tenían ese tipo de programas. Llamé y en los tres me informaron que los apoyos de los programas correspondientes eran muy pocos (atención médica, descuentos, atención geriátrica, despensas) y que ya estaban asignados a beneficiarios cautivos. Les pregunté también sobre el programa “70 y más” de Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social), y sólo en uno de los centros me dieron información y un teléfono de la oficina del Ayuntamiento de Guadalajara comisionada. Cuando pude comunicarme, me dijeron que ya no se encargaban ellos, y me dieron el teléfono de una oficina de Sedesol, donde me comentaron que habían cambiado el nombre del programa y estaban cambiando también las reglas para la incorporación, por lo que me sugerían seguir llamando para enterarme de las fechas y lugar de trámites y los requisitos (nota de campo, 19 de mayo). Con todo esto me percaté de las dificultades para conseguir tanto la información como los beneficios, además de que implica, en la forma en que lo hice, varios eventos letrados, como la búsqueda de los teléfonos y la anotación de la información, y contar con servicio telefónico, el cual resulta costoso para estas familias, como señalé en el capítulo IV.

Otro aspecto por el que se han relacionado con instituciones del Estado es para conseguir o afianzar su patrimonio. Los terrenos urbanos donde construyen sus casas, o los rurales para sembrar o criar animales son los que estas personas han conseguido de formas irregulares, y buscan con diferentes instituciones de gobierno regularizar su situación y asegurar así su patrimonio, para disminuir, en parte, las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran:

Delia: ...este [documento] es como de Corett.

Rosa: ¿Cómo sabe que es de Corett?

Delia: Ah, porque le conozco la... esta cosa (señala el logo en la hoja), es el único que le puedo decir que es de Corett, porque tiene esta cosita.

Rosa: Bueno, aquí dice que es una cédula de contratación, ¿sabe para qué era o... para qué es?

Delia: De contratación... pues, me imagino que cuando nos dieron el terrenito ese [donde está mi casa, se lo dieron a mi esposo]... Ya se andan desbaratando [el papel], pero ahí los tengo por lo mismo que...

Rosa: ...Le voy a leer lo que dice... “El contratante señala como su causahabiente sólo

para que en caso de sobrevenir su muerte antes de terminar la tramitación se expide el título a favor de la c. Delia V... A...”, o sea, como que ha estado aquí solicitando... un título de propiedad, me imagino.

Delia: Sí.

Rosa: ¿Lo consiguieron?

Delia: No, por eso le digo, todavía no arreglo todos los papeles de él [esposo muerto] a mi nombre, no los tengo todavía en regla. Necesita, pues, uno... ahorita no sé cuánto anden costando todas esas cosas, todos esos papeleos, para que ya estén a mi nombre, sí (Delia).

Félix: ...un ingeniero vino a medir lo que le iban a dar al templo [terreno para construir], y yo estaba parada ahí con mi niño, el grande, y me dice: “¡Venga! –y ahí voy– ¿No quiere un pedacito del lote?”, y le digo: “Sí”, y ya me midió de aquí. Yo estaba hasta llorando de gusto, porque ya iba a tener dónde vivir. Entonces ya me lo dio, me dio un papel para que fuera a Corett para que me dijeran cómo iba a pagar, y todo... Fuimos a pagar al Corett, para que nos dieran las escrituras... Cuando ya pasó Corett, ya... pues él era de Corett, ese señor. Y ya él me dio para que fuera a pagar allá. Y ya, mi esposo poco a poquito fuimos fincando, entre los dos, pues.

Rosa: ¿Y cómo era el papel ese que le dio el ingeniero?

Félix: Nomás un papel que era la propietaria de mi lote, y eso, que ya fuéramos a pagar... Cada mes pagábamos, se me hace. Ay, ya ni me acuerdo cuánto pagaba mi marido. Él es el que pagaba todo eso... (Félix)

Le pregunto a Rubén por las asambleas de la comunidad indígena. Me dice que este próximo domingo se reunirán:

Rubén: Va a venir gente de la [Secretaría de la Reforma] Agraria y de la... de Justicia [¿?], o no sé qué. Ya van a regularizar [la tenencia de los terrenos]... medio pueblo no tiene escrituras de sus casas.

Rosa: ¡Ah! Entonces van a venir los de la Corett.

Rubén: ¡No! Querían que entrara Corett, pero dijeron que no, porque entrando Corett es puro robar, oiga... Va a venir una empresa a regularizar... Cuando viene Corett, los terrenos que están sin fincar se los apropian y luego los venden (nota de campo, 1 de junio de 2010).

Las dos instituciones a las que han recurrido estas personas están relacionadas con el uso del terreno y el entorno en el que se ubica. Quienes viven en áreas más integradas a la zona urbana y que utilizan el espacio como vivienda, han regularizado su posesión a través de la Corett (Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra), mientras que la *comunidad indígena*, a la que pertenece Rubén, que se encuentra en una zona conurbada, pero todavía con visos rurales y dedica las tierras a la agricultura, ha

buscado a la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA). Ambas tienen entre sus objetivos regularizar la tenencia de la tierra.⁷ En las viñetas destaca, además, que las instituciones pueden traer beneficios a unos, mientras que en otros generan desconfianza.

En cuanto a los eventos letrados que se han enfrentado al respecto, nuevamente el capital social es el recurso del que se han valido estas personas. En los casos de Delia y Félix, personas de sus mismas familias fueron quienes realizaron los trámites: pagos y firmas de documentos. Delia, ahora que busca el cambio de propietario de su casa, acudió a la institución, donde le proporcionaron la información por escrito, y en el portador de texto reconoce el logo de la Corett (forma y color), por lo que se vale de sus capacidades psicológicas de percepción. En cuanto a Rubén, es la organización en la que se encuentra la que realiza los trámites, y le informan oralmente, y a él le corresponde firmar (saberes letrados).

La relación con el Estado entre los casos estudiados es desigual en cuanto a los beneficios recibidos por parte de aquel, pero muy similar en cuanto a los registros básicos con los que cumplen estas personas ante él. En el cuadro 21 presento un resumen de los eventos letrados y las estrategias y recursos empleados.

⁷ Véase <http://www.corett.gob.mx> y <http://www.sra.gob.mx>

Cuadro 21

Eventos y estrategias por dominio: Estado

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Registro de actas (nacimientos, matrimonios)	Libro de actas (sintáctico monológico expositivo, producción institucional).	Comunicativa Mnésica	Dar los datos requeridos a personal o juez del Registro civil. Firmar con el nombre propio. Copiar las letras que muestra el personal del Registro civil. Marcar la huella digital.	Capital social (oralidad). Saberes letrados (firmar, copiar).
Solicitud de acta de nacimiento	Volante "Solicitud de búsqueda de datos" (sintáctico prescriptivo, producción institucional).	Comunicativa Mnésica	Solicitar verbalmente el acta de nacimiento a personal del Registro civil. Recibir información escrita y verbal sobre los procedimientos que se deben seguir para obtener el acta.	Capital social (oralidad).
Renovación de credencial de elector	Credencial de elector vencida (paratáctico, producción institucional). Acta de nacimiento (sintáctico monológico expositivo, producción institucional).	Comunicativa Comunicativa Mnésica	Solicitar oralmente la renovación de la credencial a personal del IFE. Presentar la documentación requerida. Recibir información oral del personal del IFE.	Capital social (oralidad). Documentación (credencial de elector, acta de nacimiento).
Elección de gobernantes	Credencial de elector (paratáctico, producción institucional). Cartel de identificación de la casilla electoral (paratáctico, producción institucional). Padrón de electores (paratáctico, producción institucional). Boleta de elección (paratáctico, producción institucional).	Comunicativa Comunicativa Mnésica Comunicativa Comunicativa	Identificar la casilla por información oral (vecinos, familiares). Identificarse presentando la credencial de elector. Localizar en las boletas electorales el símbolo del partido de su interés, por las siglas o por los colores. Depositar las boletas en las urnas electorales.	Capital social (vecinos, familiares). Documentación (credencial de elector). Capacidades psicológicas (percepción de colores y formas). Saberes letrados (siglas). Experiencia (participaciones anteriores).

	Urnas electorales (paratático, producción institucional).			
Recibir beneficios de programas de política social	Solicitud (sintático dialógico rígido, producción institucional). Registro (paratático, producción institucional).	Comunicativa Mnésica	Familiares o agrupaciones proporcionan los datos requeridos, oralmente o por escrito. Recibir la información oral sobre convocatorias, programas, requisitos, etc.	Capital social (hijos, esposos, agrupaciones).
Regularización de propiedad de inmueble	Documento de localización de terreno. Cédula de contratación.	Comunicativa Comunicativa	Solicitar la regularización de un terreno a una institución, oralmente o por escrito. El escrito puede ser realizado por familiares u organizaciones. Presentar los documentos requeridos. Recibir información escrita u oral sobre los trámites de parte del personal de la dependencia o de la organización que los apoya. Hacer los pagos correspondientes.	Documentación (localización del terreno). Capital social (familiares, organizaciones). Capital financiero (pagos)

La escuela es necesaria

La escuela es la institución a la que actualmente se considera el lugar “natural” de la alfabetización. En ella surgen y se desarrollan los discursos autorizados sobre los fines y los medios de la lectura (Chartier y Hébrard, 1994). Desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, la enseñanza de la lectura y la escritura es un fenómeno que se construye a través de un proceso de escolarización (Ardila, 2002; Cook-Gumperz, 1988; Matute y Montiel, 2002; Scribner y Cole, 2004), por ello hablar de la escuela como dominio es indispensable cuando nos referimos a prácticas letradas.

Al tratar sobre analfabetos, se puede pensar que éstos no tienen relación con la escuela. Sin embargo, en la información recabada pude identificar dos etapas de la vinculación de las personas entrevistadas con el dominio *escuela*: la primera en su infancia, cuando formaban parte de su familia de origen, y la segunda a través de la incorporación de sus hijos, una vez fundada su propia familia. En la primera etapa se trata más bien de una no-relación o una relación efímera, pese a que los gobiernos posrevolucionarios en México señalaban la igualdad de oportunidades educativas suscrita en la Constitución de 1917, y que la educación es uno de los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde 1948, firmada, entre otros, por el gobierno de México. Los entrevistados explican su inasistencia a la escuela por causas diversas: la pobreza, el cumplimiento de obligaciones domésticas, la falta de escuelas en sus comunidades o dificultades de aprendizaje y conducta:

...a nosotros [a mi hermano y a mí] nos llevaron pa' un rancho cerca de Jalpa..., que se llama Tlachi... Ahí nos criamos, yo creo que como hasta los doce años. [Después] la hermana de mi papá, nos trajo pa' cá pa' Jalpa. Y acá vivimos un tiempo juntos en su casa con ella... Entonces a mí ya me metieron ahí a la escuela, pero nomás duré, ¿qué será? Como un año, pero no aprendí, pues, no se me grabó nada, no aprendí. Entonces ya después me sacaron [de la escuela], porque como mi abuelita 'taba perdiendo la vista, ya casi no miraba. Y ahí no teníamos estufa ni nada de eso, cocinábamos con leña, entonces yo tenía que llevar al molino y tortear, poner los frijoles... no teníamos agua, teníamos que ir al río a lavar... (Carmen)

[Mis hermanos y yo] nunca tuvimos chanza, pues, de eso [ir a la escuela], a la mejor *haigamos* aspirado a algo, a ser algo en la vida, pero como no se dio, *pos* entonces lo que nosotros queríamos era mantenernos, no estudiar ni nada de eso (Antonio).

Mi abuelita, pues, me mandaba a la escuela, no puedo decir que no me mandaba a la escuela, pero me mandaba sin útiles: “Vas allá [a la escuela] y *pos* pides una hoja de cuaderno”, y a mí, como que era muy soberbia, yo no quería pedir, yo decía: “¿Por qué? ¿Por

qué les voy a ir a pedir?” —“Allá pides un lápiz y una hoja”, y yo no quería porque, *pus* yo creo era soberbia, porque yo no quería (Silvia).

...tiempos de antes, no todos los papás comprendían lo que iba a hacer falta estudiar, entonces pues a nosotros nunca nos metieron a la escuela, ¿no? Que porque nomás íbamos a jugar, íbamos como quien dice a divertimos, y no nos dejaban, nunca nos hicieron por meternos a la escuela (Delia).

...todo era yo para mi mamá. Yo fui la que saqué mis hermanitos adelante, yo hacía el *quihacer*... (llora) yo les ayudaba en muchas cosas, y yo me acuerdo y me da tristeza... Por ellos no me dejó ir mi mamá a la escuela, ella me pegaba cuando no hacía de comer... y así fue mi vida... desde chiquilla... (llora) Ya me metía mi mamá a la escuela, ya nació un niño, y ya me sacaban... ya duraba yo, póngale seis meses, yendo a la escuela. A los otros seis meses ya me sacaban porque ya se iba a aliviar de otro niño. Es que eran niños muy, muy rápido, muy rápido. Enton's ya cuando yo ya crecí, “que vas a ir a la escuela” —“Yo ya no voy.” Ya no quise ir, porque ya me daba vergüenza, porque ya estaba grande, ya me hacían burla los otros niños, cuando a mí me metían a la escuela, de la escuela de Benito Juárez, la que está en Morelos, y ya me daba vergüenza... Yo no salía de primero [de primaria]... y puro primero, primero, primero y nunca salí primero (Félix).

Rubén me dice que él es de un rancho y que desde que tenía como siete años acompañaba a un muchacho a cuidar chivas, a ordeñarlas: “...desde chiquillo, puro trabajo”. No lo mandaron a la escuela, porque en aquel rancho no había. Siendo muchacho, mandaron a una maestra a su rancho y lo mandaron con ella. Pero como iban puros niños, a él no le gustó y ya no quiso ir. Ahora se considera tonto, porque cree que de haber ido, hubiera aprendido (nota de campo, 11 de mayo de 2010).

Chuy es el mayor de cuatro hermanos. Recuerda: “Yo no fui a kínder. Nomás mi hermanita sí”. Fue a la primaria, pero estuvo allí poco tiempo. Él era más grande que el resto de sus compañeros, quienes lo hacían enojar, por lo que él frecuentemente los golpeaba, entonces lo suspendían y sus papás lo castigaban, dejándolo hincado⁸ (nota de campo, 23 de febrero de 2010).

En la mayoría de estas viñetas sobresalen las relaciones de poder, donde los entrevistados se vieron sometidos, ya sea a la autoridad de padres o abuelos —“me mandaron”,

⁸ En otra entrevista Chuy explica, como otro motivo para abandonar la escuela, que las letras “se le mueven” al leer, por lo que se le dificulta aprender. Por otra parte, Rubén, padre de Chuy, dice que dejó de ir a la escuela porque no le gustaba, pero su asesora en el grupo de educación básica del IEEA me comentó que fue su papá quien lo sacó de la escuela para ponerlo a trabajar.

“me sacaron”, “no nos metieron”–, o a las circunstancias –“nunca tuvimos chance”–. En los casos de las cuatro mujeres entrevistadas ese poder fue selectivo relacionado con el género, donde se le da preeminencia al hombre sobre la mujer para el conocimiento de la letra escrita, o se considera que cada cual tiene funciones predeterminadas, como las labores domésticas, que están por encima de la asistencia a la escuela:

[Cuando era niña] tenía que atender a mi abuelita y la casa. No teníamos estufa, había que poner leña, tortear, ir al agua, porque no teníamos agua, teníamos que ir a un pozo, y todo eso. Y era yo la que tenía que hacer todo eso, porque mi abuelita no podía. Por eso no me mandaron a la escuela ya. Mi hermano sí estudió, hasta sexto nomás (Carmen).

...yo me fijaba, también se quedó otro hermano allá [con los abuelos]... A mi hermano ese sí le daban todo, sí llevaba su lápiz... Mis mismos abuelitos, sí le daban sus cuadernos y lápices y todo, y una bolsita, y a mí nada y a él sí todo lo que le pedían en la escuela *pos* sí se lo daban, menos a mí... (Silvia)

Mi papá no dejaba [ir a la escuela], era muy delicado. Ya ahora las cosas son muy diferentes. Se ha perdido la decencia. Antes, qué esperanzas que un hombre y una mujer anduvieran en la calle así, ¡un abrazo o un beso, qué esperanzas! Y mi papá era un hombre muy estricto, “¡Cómo se van a revolver hombres con mujeres! ¡No!” Era muy estricto, no nos dejaba ir a los bailes. “No, revueltos hombres con mujeres no, que al cabo ni hace falta saber”, ¡y sí hace falta! ¿Verdad, señorita? Sí hace mucha falta (nota de campo, 15 de abril de 2010).⁹

Cabe señalar que Antonio y Rubén no hicieron mención a este aspecto. De hecho, no fueron enviados por sus padres a la escuela, y ellos como padres enviaron a sus hijos, hombres y mujeres, a la escuela. En el caso de Antonio, también lo hizo así con su hermano y hermana más chicos, por lo que no podemos hablar de una situación generalizada en este aspecto, pero sí en resaltar la condición más vulnerable que vivieron estas mujeres dentro de su mismo contexto familiar.

En las viñetas en que los entrevistados comentan por qué abandonaron o no fueron a la escuela también se presenta, en algunos casos, la determinación, al decidir ellos mismos no asistir a la escuela, principalmente ante circunstancias que les provocaban vergüenza, humillación, pues por sus condiciones de pobreza o por tener una edad diferente a la del resto, “anormal”, eran blanco –o ellos así lo percibían– de señalamientos y burlas, de una estigmatización. Si bien en su momento esa decisión los libró de un

⁹ El texto corresponde a la nota de campo de observación en el puesto de venta de ropa de Delia, y es el comentario de su hermana mayor, que ese día fue de visita.

malestar, ahora expresan arrepentimiento, pues asocian escolaridad con “ser alguien en la vida”:

...me gustaría *pos* ser algo grande, porque me entra pues la envidia cuando va uno a alguna parte y ve la gente preparada, sí me hubiera gustado... pues, ser alguien en la vida (Silvia).

Yo digo, *pos* saber leer y todo eso *pos* es lo que vale uno (risa). Digo, así se sabe usted defender, oiga. *Pos* ya sabe usted’ platicar de esto, y es lo que yo tanteo, edá, que es para eso... (Félix)

Si bien es cierto que la escuela va más allá de la tarea de enseñar las aptitudes de codificación y decodificación, pues se supone que prepara a las jóvenes generaciones para hacer frente a cuestiones cada vez más complejas, también es cierto que se le atribuyen a la escolarización, y más específicamente a la alfabetización, el cumplimiento de metas sociales para la estabilidad social y el progreso: la inculcación de valores morales y códigos de conducta apropiados, el incremento de la productividad y la reducción del crimen y el desorden (Cook-Gumperz, 1988; Graff, 1991): “Una persona alfabetizada no sólo era considerada una buena persona sino también como alguien capaz de emitir juicios correctos o razonables, ya que el gusto y el juicio de una persona alfabetizada dependen del acceso a una tradición escrita –un conjunto de textos– que refleja siglos de experiencia colectiva” (Cook-Gumperz, 1988: 15). Éste es el tipo de discursos que encontramos en documentos oficiales y que se manejan entre los funcionarios o personas vinculadas con el sistema educativo (Campero, 2007; Declaración Universal de los Derechos Humanos; Torres Septién, 1997) y que permean hacia la población en general, incluyendo, como se ve, a estas personas de baja o nula escolaridad.

Algunos de los entrevistados también hicieron comentarios que muestran que su inasistencia a la escuela no era una condición “normal” en su infancia en sus comunidades:

Rosa: Sus amigas, ¿sí iban a la escuela o también trabajaban?

Silvia: No, ellas sí iban a la escuela. Sí, ellos [sus papás] sí tenían manera de mandarlos a la escuela... (Silvia)

Rosa: Tus amigos, ¿van a la escuela? (Chuy mueve la cabeza, afirmando) ¿Y tú los ayudas a hacer o los ves hacer algo de su escuela o de leer o escribir o hacen algo juntos que, donde ellos lean o escriban algo?

Chuy: Sí. Así como... lo que les dejan.

Rosa: ¿Lo que les dejan de tarea? (Chuy afirma con la cabeza) ¿Y tú qué haces mientras?

Chuy: Yo nomás veo (risa) (Chuy).

La sociedad tiene sus normas, y en las sociedades letradas actuales una de ellas es que los niños asistan a la escuela y aprendan a leer y escribir. La *norma*, como señala Foucault (2008), implica dos principios: uno *de calificación* y otro *de corrección*. Los analfabetos son calificados como *individuos a corregir*, integrantes de una problemática social que debe ser resuelta, compromiso que asume el Estado a través de las instituciones educativas. Por ello se ofrecen los servicios de educación para adultos, con los que algunas de estas personas han entrado en contacto:

...estuve yendo también a la escuela abierta, también estuve yendo un tiempo. Porque daban una dispensa en el banco Promex, y el requisito era que teníamos que ir a la escuela, los sábados... Era una escuela donde estaban los niños. La prestaban, ahí los sábados para que fuera la gente adulta, pues les dieran ahí clases. Ey... Iban allí unos maestros... Y también fui un tiempo, pero no, no aprendí, así que mejor ya... (ríe) ...nos daban una *dispensa*, nomás el requisito era que llegara una a la escuela, cada semana fuera uno a la escuela, y cada mes le dan a uno la dispensa, y ya después dejé de ir porque ni aprendía ni nada, ya. Tuve una falta, y con una falta lo daban a uno de baja, ya (Carmen).

Duré un tiempo, ya ahora de viejo pues, yendo a clases de noche. Pero no, no aprendí, nada se me pegó, la verdad nada, ya he de tener la mente ya muy cerrada... o anda uno pensando en otros problemas, ¿verdad? Pues tocante al trabajo, por sobrevivir uno. Y no, no se me pegó nada. Ya me salí [de las clases nocturnas] porque *pus* no aguantaba porque tenía que trabajar y *pus* diario, luego, *pus* era matado, veces que trabajaba hasta doble turno, trabajaba en el día, en el día luego en la noche, el doble turno, doblaba el trabajo y seguía trabajando y así *pus* es como puede alivianarse uno. La verdad que ya no le puse ganas. Y sí es lo que mucha gente me ha dicho, pero digo *pus* ya pa' qué, ya es tarde. Para mí ya, ya qué, ¿verdad? Y ya lo he intentado y no aprendí nada... no he aprendido (risa)... Pues sí, sí, sí le hice el intento, pues. Pero no, no se me dio, ni modo, yo creo que no era pa' mí el estudio, ya tengo la maceta ya cerrada así... Burrillo de a tiro (Antonio).

...de grande lo intenté, lo intenté de estar yendo a una escuelita, y *pus* muchas letras se me grabaron, pero se me grababan nada más pero no las sabía pronunciar, conocía así todas las letras y como que ahorita las pronunciaba y al ratito ya se me había olvidado... (Silvia)

Rosa: ¿Las han invitado a algún grupo de adultos para que las enseñen a leer y escribir?
¿Alguna escuela?

Delia: (Se dirige a su vecina) ¿No se acuerda que una vez vino Cuquita? La de acá espaldas. (Se dirige a Rosa) Una vez vino una señora de aquí espaldas, que ya conocemos de

muchos años, y pues no, como ya no vino ya no seguimos yendo, y pus... Era en la casa de doña Elena, ¿sí te acuerdas?... Y ya le digo, ¡ay *pus* ya para qué me enseñó [a leer y escribir], ya estoy casi ya me ando muriendo! ¡Pa' qué estudio!

Vecina: Es lo que les digo yo, ¡ya pa' qué! Ya pasó la necesidad...

Delia: Ay, ya, ya a los hijos y todo... mire, ellos ya salieron adelante, ya salimos con ellos ya, en su vida allá ellos (Delia).

Le comento a Chuy que estuve yendo al punto de encuentro¹⁰ a buscarlo, pero que no lo había podido ver, y que en la tienda [donde él trabaja] me había atendido una señora, con la que le había dejado recado. Él me dice que ha tenido mucho trabajo, por lo que no había estado asistiendo a las clases. Agrega que por lo mismo no ha tenido tiempo de hacer sus tareas (nota de campo, 24 de agosto de 2010).

Como se manifiesta en el ejemplo de Chuy y como mostré en el capítulo V, en el apartado *Leer y escribir en el trabajo*, estas personas han tenido problemas para asistir a los grupos de educación de adultos por el tiempo y la carga de trabajo, pero en estas viñetas también señalan inconvenientes para alfabetizarse como una incapacidad de su parte, como algo incorregible: “la persona que hay que corregir se presenta en ese carácter en la medida en que fracasaron todas las técnicas, todos los procedimientos, todas las inversiones conocidas y familiares de domesticación mediante las cuales se pudo intentar corregirla. Lo que define al individuo a corregir, por lo tanto, es que es incorregible” (Foucault, 2008: 64). Esa incorregibilidad los hace sentir más vulnerables, incapaces de cambiar su condición. Pero también puede estar muy vinculada con la idea que se tiene de lo que es la lectura, analizada en el capítulo anterior, como una forma de memorización, por lo que al olvidar las palabras “aprendidas” en lecciones anteriores se desaniman y se consideran incapaces. Aunado a esto está además la idea de que a cierta edad ya no tiene sentido el aprendizaje, por lo tanto han llegado a una etapa de incorregibilidad tal que es definitiva. Aunque en el caso de Antonio, él mismo reconsidera más adelante su inteligencia y no se devalúa por no haber aprendido en la escuela. Compara su capacidad de aprendizaje en el trabajo, que, como vimos en el capítulo anterior, es

¹⁰ “El Punto de encuentro es la unidad operativa abierta a la población objetivo, que cuenta con servicios educativos integrales, incluidos el de sede de aplicación, porque se ubica en un lugar físico estable, reconocido y avalado por el IIEA o INEA. En el Punto de encuentro se pueden inscribir las personas jóvenes y adultas que desean estudiar la alfabetización, primaria y secundaria; se les proporcionan los servicios de asesoría educativa, materiales educativos y de aplicación de exámenes, además de la información que requieren y se les apoya para la gestión de los demás beneficios (credencial, informes de calificaciones, etc.)” (Ver http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/2322.pdf).

un dominio fundamental para estas personas, tanto para el conocimiento como por la cuestión económica:

Y como le digo, *pus* no se me dio, pues, el estudio, pues ni modo, *edá, pos* si se puede, *pos* ‘tá bien, cuando no gana uno nada, *pus* ni pa’ qué hacerle la lucha. *Pus* sí duré mucho tiempo intentándolo, pero no, no... Muy cerrado... Digo, pero no sé por qué, *pus* si en otros casos... he aprendido muchas cosas. Muchas veces de ver, otras veces nomás de ir... ensayando, entrenando, y ya he salido adelante. Pero en la escuela no, nunca pude salir... Sabe. No, no me lo explico, porque, *pus* yo le ponía ganas, ¿*edá?* (Antonio).

O está también la idea de que la “educación” es la que se recibe en casa, y que consiste en aprender a comportarse “correctamente”, ser cortés, ser “educado”, más que en tener conocimientos:

...yo le dije [a una amiga]: “Mira, sí, yo soy muy mal educada... Pero yo te quiero decir que la educación no viene con que tú vayas a la escuela ni nada –le digo–, a mí me han dicho que la educación se mama”, porque ella es muy estudiosa, y venir a ver, siento que... ni tiene... manera ni modo de tratar a las personas, las trata muy bruscamente, muy groseramente (Silvia).

Esto se corresponde con una idea muy difundida, ya que si bien la mayoría de la gente considera que la educación se da en las escuelas, con el aprendizaje de la cultura, del lenguaje, las normas y disciplinas, también se sostiene que la educación se da en la familia, como el dominio donde se recibe una formación inicial, que incluye la formación moral y los hábitos sociales (Martinic, 1995), por lo que “estar educado” no necesariamente comprende saber leer ni escribir, así como tampoco estar alfabetizado significa “ser educado”. La forma de relacionarse con los otros es más importante bajo este concepto, por lo que las personas analfabetas pueden valorarse y ser valorados.

Ya en su etapa como padres de familia, como expuse en el capítulo IV, estas personas han considerado la asistencia de sus hijos a la escuela como necesaria:

Rosa: ¿Por qué mandó usted a sus hijos a la escuela? ¿Por qué quiere que estudien?

Carmen: *Pos...* pa’ que aprendan algo... ¡Porque, imagínese, todos aquí sin saber leer y escribir! (ríe) ¡*Pos* no!... Tienen que aprender algo.

Rosa: Lo considera usted necesario.

Carmen: *Pos* sí. A *m’hija* la más grande, fueron dos años de kínder, la primaria, y ya la secundaria fue abierta, porque, *pos* no teníamos dinero pa’ pagarle la otra. Pero ya a *m’hijo*, él sí, ya fueron dos de kínder, primaria y telesecundaria. Con mi sobrino igual. Y, *pos* mi niña, la más chica, ya ahorita está en la secundaria, y Lety, mi sobrina, también (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

[A mis hijos] les di estudio, a donde quiera que hemos andado con ellos, les doy estudio. Los meto luego luego a clases... Sí, allá estaban estudiando, salimos de aquí, nos cambiamos pa' cá y luego, los metí luego luego a la escuela ésta y siguieron estudiando (Antonio).

...en mi mente yo dije: mis hijas tienen que estudiar para que no sufran lo que yo sufrí, si ellas no quisieron tener una preparación más, pues fue de ellas, pero yo estuve al pendiente de que hicieran su primaria, que fueran a la secundaria, que estudiaran lo que ellas quisieran, nomás que no quisieron seguir estudiando, pero al menos, no me conformo, *verdá*, porque al menos saben leer, saben agarrar camiones, saben defenderse, saben hablar (Silvia).

...yo fui la que saqué todos mis hijos adelante, todos. Y la primaria hasta ahí, para qué le digo, ¿por qué? Porque no pude salir con ellos adelante, y todos nomás su primaria. Gracias a Dios saben, saben leer y tienen su trabajito, ¿por quién? Por mí. Sí, porque dije, porque yo no quiero que ellos pasen, pues, lo que yo sufrí (Delia).

Cuando yo ya me casé... y ya cuando nacieron los niños entonces yo le decía... bueno, mi esposa... ella sí sabe leer, sí sabe sacar cuentas... y yo le decía: "Que no se queden los niños sin su escuela. Mándalos a la escuela, y mándalos a la escuela" —"Sí." Todos saben. Unos hasta estudiaron, hay uno que tiene un buen trabajo, estudió, otros no, no alcanzaron a estudiar, pero unos si estudiaron (Rubén).

En el comentario de Carmen, podemos notar las opciones que han tenido los hijos para completar su formación básica ante las dificultades económicas o de distancia de los servicios, como son la escuela abierta y la Telesecundaria, lo que conforma parte de la estructura de oportunidades que ofrece el sistema educativo para *corregir* o evitar los *incurregibles*. Al enviar a sus hijos a la escuela, estos padres tuvieron expectativas de mejoramiento en la calidad de vida, tanto en el aspecto económico al pretender que mejoren su condición laboral, como también en lo afectivo, con la esperanza de que así los hijos sufran menos que lo sufrido por ellos a causa de las carencias, y aunque perciben cierta mejoría en la condición de sus hijos en comparación con la suya propia, al parecer sus esperanzas eran mayores:

A mí sí [me hubiera gustado] que siguiera [estudiando mi hijo] más adelante, pero ya no quiso, ya empiezan a trabajar y empiezan a ganar dinero y ya les interesa más el billete... Pero como le digo, no puedo obligarlos ya, si ellos no quieren, *pus* ya hasta ahí, son sus decisiones que toman ya ahí. Y *ahi* anda. Pero como le digo, lo que me interesa es que salga adelante, que tenga algo, que puedan defenderse, luego nomás si quieren seguir

estudiando nomás pueden seguir estudiando, si quieren, si no *pos* no, pero ya se vale de él, *pus* ya tiene veintitantos años... entonces como quien dice ya es adulto (Antonio).

Son tres hijas y un hijo, pero gracias a Dios ellas sí fueron hasta a toda la primaria, terminaron su primaria, una de ellas nomás llegó a segundo [de secundaria], mi hijo llegó a tercero [de secundaria] pero no lo terminó, faltándole como dos meses se salió. Y se salió y ya no quiso. Y yo les decía: “Bueno mis hijos, ya no quisieron estudiar, pero el estudio les va a hacer falta. Trabajan en el día y *pus* hagan un estudio en la noche –les digo–, ustedes que pueden, y porque hace falta.” Yo veo que hace falta porque *pus* a mí sí me ha hecho falta. No me he muerto de hambre porque Dios es bien grande y me quiere mucho y que solamente él sabe cómo me voy a trabajar y cómo regreso (Silvia).

Yo, a lo menos, no supe nada, ni la “o” por lo redondo... yo les decía [a mis hijos]: “Si salen como yo, ¿quieren estar como yo de burritos, que no saben? Porque es muy feo”, les digo. “¿Por qué no la metieron a la escuela?” —“Pues sabrá Dios –así que les digo–. Ustedes tienen que, un día llegan a grandes, van a ocupar un trabajito más o menos, y no se los van a dar, ¿por qué? Porque no saben nada, como yo” (Delia).

Pues yo batallo con Chuy: “Ándale hijo, ándale, y ándale, ándale y acuérdate que “hora” es martes, tienes que ir.” Y *pos* sí... ya nomás con que sepa leer, que diga cómo dice ahí, para que no le pase lo que a mí, de firmar un papel sin saber qué va a decir allí (Rubén).

En los comentarios se relacionan dos dominios, la escuela y el trabajo, no sólo por la preparación que la primera pueda dar para el segundo, sino también, ante las necesidades económicas en que viven; el trabajo, como forma de obtener dinero se impone ante la escuela, como ya se ha comentado en capítulos anteriores, o una visión de corto plazo, en la que los hijos consideran beneficios inmediatos, como tener dinero para sí mismos que les brinda el trabajo, y no perciben las necesidades o situaciones que se les presentarán en el futuro. Además, en estos fragmentos se manifiestan las relaciones de poder entre padres e hijos, pues si bien siendo pequeños éstos a los padres les es fácil llevarlos o mandarlos a la escuela, ya en la adolescencia o juventud la situación cambia y pueden resistirse y enfrentarse a la autoridad paterna. En los casos de Silvia y Félix, que vieron frustrados sus deseos de que sus hijos tuvieran una mayor escolaridad, han trasladado esas expectativas a la siguiente generación, con sus nietos:

...le dije [a mi nieta]: “Mire m’hija [estudie] para que cuando ustedes estén grandes *pos* sepan defenderse de la vida y de las personas cuando lo ofendan a uno, si ustedes saben *pus* van a enseñarse a defender y nadie las va a humillar tan fácilmente”... y *pus* gracias a Dios, *verdá*, una de ellas [nietas] ya va en *sesto*, va a entrar a *sesto*, la otra va a entrar a cuar-

to, tengo otra nietecita que ya va a salir de la secundaria que gracias a Dios, pues hemos estado al pendiente... (Silvia)

...yo todavía les digo [a mis nietos]: “Acuérdense... deben estudiar. Véanme a mí, m’hijo... que yo no puedo estudiar, yo no puedo ir a un lado, porque cómo, ¡me pierdo! Tengo que andar preguntando” — ¡Ay agüelita! –diario– ¡Ay agüelita!” (risa)... (Félix)

La escolaridad tiene un alto valor en las familias, ya que se asocia a la adquisición de competencias o habilidades que ayudan a desarrollar las potencialidades de cualquier ser humano, por lo que estas personas no abandonan la esperanza puesta en la educación, que se transmite a los hijos, luego a los nietos, y así sucesivamente, con lo que se reproduce la idea de que la posibilidad de “ser alguien” está cerca (Martinic, 1995). Esto lo hacen aún cuando en ello se involucran problemas económicos para la familia:

Carmen: Lety [sobrina] dice que ella quiere seguir la prepa, pero *pos...* a ver. A ver cómo estamos pa’ entonces.

Rosa: ¿Y su niña [más chica]?

Carmen: No, *pos* es que ella apenas va en primero [de secundaria]. Ey, apenas va en primero. Pero Lety ya va a terminar, y ella quiere seguir, entonces, *pos* a ver... (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Cuando Carmen dice “a ver cómo estamos” expresa la vulnerabilidad en que viven ella y su familia día a día, pues se refiere a la situación laboral y económica. En el momento de esa entrevista ella era la única con empleos constantes, mientras su esposo y su hijo estaban desempleados y su sobrina tenía sólo empleos ocasionales, lo que trajo como consecuencia la disminución del dinero para resolver sus necesidades. Se manifiesta aquí la imposibilidad de hacer planes, siquiera para un futuro tan cercano como los siguientes tres años, no por una incapacidad psicológica sino por no tener las condiciones de estabilidad y suficiencia necesarias para apoyar el estudio de su sobrina y después de su hija menor. Cabe aclarar que la última vez que fui a casa de Carmen, su sobrina ya había ingresado a un bachillerato técnico, aun cuando las condiciones laborales de los miembros de la familia no habían mejorado.

Con la escolarización de los hijos ha cambiado la estructura de oportunidades del hogar con respecto al incremento de recursos, sobre todo en lo que se refiere al capital social, pero también aumentan los eventos letrados en los que las personas entrevistadas se han visto involucradas, pues la escuela los genera: la inscripción, las tareas, las convocatorias para las reuniones de padres de familia, firma de permisos, las boletas de calificaciones, los comentarios escritos de los profesores sobre la conducta o los progresos del niño, etcétera (Ames, 2004; Kalman, 2004a). Asimismo, esta relación con la

escuela ha favorecido la disponibilidad de libros en el hogar, habiendo casos en que son los únicos portadores de texto de este tipo con que cuentan:

Le pregunto a Carmen si tiene libros en casa. Ella dice que no. Le pregunto si hay libros de sus hijas, de la escuela. Entonces señala una esquina del cuarto donde estamos. Vamos hacia allá, y encontramos una mesa baja en donde están un par de mochilas con libros y cuadernos en su interior, las cuales están sobre otros libros y cuadernos apilados en la mesa. Le pregunto si reconoce algunos de ellos:

Carmen: Nomás éstos... los... ¿cómo se llama?... diccionarios –dice, señalando tres libros que están en la base de una de las pilas–.

Rosa: ¿Por qué los conoce?

Carmen: Pos porque se los compré, porque se los pidieron en la escuela... ¡Ah! Y la enciclopedia.

Busca, bajo algunos cuadernos, y toma un grueso y pesado libro, de pasta dura, con imágenes coloridas, un diccionario enciclopédico.

Rosa: ¿Y por qué reconoce este libro?

Carmen: Porque yo se los compré a las niñas, para que se ayudaran con la tarea (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Esta disponibilidad no implica que los entrevistados interactúen con los libros. Como veremos más adelante, el apoyo a sus hijos en tareas escolares es, en varios de los casos, más un apoyo moral que una interacción con la letra escrita. “La *presencia física* de materiales impresos no es suficiente para diseminar la cultura escrita” (Kalman, 2004a). Sólo Chuy mencionó el uso de un texto escolar. Se trata de un libro de español de segundo grado, que antes de verlo en su casa me había dicho que era de matemáticas (nota de campo, 23 de febrero de 2010):

Rosa: ¿Por qué conservas éste [libro]?

Chuy: Por los dibujos.

Rosa: ¿Te gustan los dibujos?... ¿Qué es la parte que más te gusta? ¿Hay algún dibujo en especial que te guste?

Chuy: (Pasa las hojas del libro hasta que llega a una fotografía de un astronauta) Como éste.

Rosa: ¿Sabes de qué se trata?

Chuy: Del espacio... Hace mucho vi uno de éstos (señala la fotografía de un satélite, en el libro)... lo vi como una luz. Me le quedé viendo así, mucho rato y luego saqué los binoculares, y lo vi así [como en la fotografía]... Antes escribía... en una libreta, la llenaba.

Rosa: ¿Qué es lo que escribías?

Chuy: Todo esto (con la mano cubre la parte de la página que está escrita).

Rosa: Lo copiabas.

Chuy: Todo, y luego pasaba a la siguiente y a la siguiente.

Rosa: ¿Y cómo decidías qué copiar? ¿En qué te fijabas para decir “esto quiero copiar”?

Chuy: En esto (señala las fotografías del libro) (Chuy).

En esta viñeta Chuy habla de una situación que no se presentó en los otros casos, de conservar y hojear un libro, guiado por las ilustraciones. Como expliqué antes en el caso de Chuy en el dominio *comunidad*, él se vale de las imágenes para guiarse en diversos portadores de texto. En esta ocasión se trata de una práctica de escritura, similar a la ya señalada por otras mujeres y citada en los capítulos anteriores, que consiste en copiar un texto, aunque no se comprenda lo escrito. Chuy habló también de copiar ciertas palabras para hacer planas, e igualmente lo llamó “escribir”, con lo que al parecer trataba de mantener una práctica escolar, quizás como compensación por no asistir a la escuela, pues desde que está en el grupo de educación de adultos dice que ya no las hace.

En las conversaciones con los demás entrevistados hablamos de tres eventos letrados derivados del dominio escolar: la inscripción, las tareas escolares y la recepción de mensajes escritos. En el primero y el tercero, fueron solamente las mujeres las que participaron, como parte de su labor de madres. Rubén comentó en las entrevistas cómo encargaba a las madres de sus hijos que los llevaran a la escuela. Para la inscripción de los hijos en la escuela, las cuatro madres de familia de este estudio coincidieron en señalar que sólo se trató de dar el nombre del niño en la escuela, y allí lo anotaron:

Rosa: ¿Inscribió a sus niños a la escuela?

Silvia: Eso sí.

Rosa: Usted lo hacía sola.

Silvia: Sí, yo lo hacía.

Rosa: ¿Y qué necesitaba, escribir o leer algo?

Silvia: Nada, nada, nomás iba y daba el nombre del niño y ya (Silvia).

Una vez más, los procesos institucionales se convierten en parte de la estructura de oportunidades que estas personas aprovechan para lograr sus objetivos, y es mediante su oralidad para comunicarse con otros (capital social) que logran participar en estos eventos.

La realización de tareas escolares es otro de los eventos letrados que plantea este dominio para estas personas:

Carmen menciona que ella les ayuda a sus hijas comprándoles lo que les piden en la escuela. Comenta que ha habido ocasiones en que no ha podido comprarles lo que necesitan, porque no lo encuentran, y su hija ha reprobado. Por eso trata de conseguirles lo que piden (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Rosa: ¿Les ayudaban a hacer las tareas [a sus hijos]?

Carmen: No, pues más bien, la muchacha más grande, cuando tenía que hacer tareas que nosotros no entendemos, [a] sus amigas les preguntaba, y ya después que creció, ella era la que les ayudaba a los demás. Por ejemplo, a mi hijo, a mi niña, o a mi sobrina, y así, ya se ayudaban entre ellos, porque nosotros no sabemos (Carmen).

Rosa: ¿Les ayudó [a sus hijos] alguna vez en la tarea?

Antonio: No, *pus* nomás darles consejos, que le echaran ganas a la escuela, que le pusieran ganas al aprendizaje, pues que aprendiera bien, hicieran las cosas bien y ya. Como tarea pues no, no sé en qué les podría ayudar, nomás echarles valor, echarles ganas: “Échenle ganas, ustedes aprendan porque yo no tuve escuela, yo no tuve nada y a ustedes les va a hacer falta”, y pura de esa. A ellos yo sé que les va a hacer falta [estudiar] porque ellos, ya estamos en otra época, en otra situación (Antonio).

...porque yo dije: es que yo voy a cuidar a mis hijas que se me vayan a perder, o sea, eso de estar al pendiente que fueran a la escuela, al pendiente que hiciera la tarea: “Ándale m’hija, quiero que haga la tarea”, —“Mamá mira estoy leyendo —y *pos* me enseñaba—, ¿*verdá* que está bien?” —“Sí m’hija, está bien —*pus* no sabía—. Sí m’hija está bien, ustedes léanle, síganle leyendo”, y así fue como yo estuve al pendiente de que fueran, tuvieran una escuela y que tuvieran una educación, que no fuera grosera, que no esto... y yo digo, *edá*, en la casa [de mis papás] nunca hubo esos cuidados, porque así como que nos tuvieron, así nos dejaron vivir y crecer como animalitos... (Silvia)

Como yo no sé leer, nunca, nunca les dije yo lo más, yo veía que la hacían [la tarea], pero yo no... y si me enseñaban, ¿qué me ganaba? Yo les decía: “A mí, si quieren hacerme tonta a mí, pero a los maestros no los van a hacer —y ya con eso ya—. A mí no me enseñen nada, yo nomás sé que la hacen, allá si los regañan o algo, sus maestros sabrán”. Y no, yo creo que la hacían bien, nunca me decían nada, ni me mandaban así recados... me mandaban nada más cuando había junta, pero así que se porto mal alguien, o esto, no ¿Por qué? Porque diario llevaban sus tareas. Diario, diario. “Si quieren, si quieren jugar hagan la tarea y ahí ustedes sabrán y si no...” Y sí, sí la hacían, sí (Delia).

Rosa: Cuando ellos [sus hijos] iban a la escuela, ¿cómo le hacía para las tareas? ¿Le pedían ayuda ellos o no le pedían?

Félix: Sí me pedían... me pedían ayuda, pero yo les decía que yo no sabía, y ellos solitos fueron aprendiendo. O a veces a su papá le preguntaban y él les decía. Pero casi lo más, no, no me llegaban a preguntar, me salieron (risa)... bien aplicaditos. Ey, ya le digo... ya le digo y así (Félix).

Como se puede ver, la participación por parte de los entrevistados es poca, pues se ven limitados por su desconocimiento de lectura, de escritura y de contenidos. En todo caso, hacen uso de su autoridad y su oralidad (capital social) en un intento por participar y cumplir con su rol de padres, así como debieron confiar en sus hijos y responsabilizarlos de ello, con lo que se genera un cambio en la relación de poder, por el desconocimiento de los padres ante los saberes y la voluntad de los hijos. También les corresponde emplear su capital financiero al comprar los útiles escolares que sus hijos necesitan. Sólo Carmen mencionó el acudir a personas ajenas al hogar o el apoyo entre los hijos como recurso, ya no de ella, sino de los mismos hijos. También es Carmen quien habla de la disponibilidad en el dominio *comunidad* como parte de lo que involucran las tareas escolares, en este caso de computadoras e internet:

Carmen me comenta que ahora que están cuidando a los niños de su vecino por las tardes, se ponen a hacer allí sus tareas y su hija y su sobrina los ayudan:

Carmen: El otro día me dijeron: “Mamá, vamos a ir al ‘ciber’”, que para buscar algo de la tarea. Yo les dije: “Lety, ¡*pos ahí* está la enciclopedia! ¡*Ahi* está el libro!”, “¡Ah, *pos sí!*” Y ya buscaron en el libro, y *pos sí*, ahí estaba lo que necesitaban. Sí les sirve.

Rosa: ¿Entonces también van al “ciber”?

Carmen: Sí. Mi sobrina. *M’hija* casi no, ella más bien aquí, con el libro. Lety sí va más seguido.

Rosa: ¿Y para qué lo usa?

Carmen: *Pos*, para las tareas y eso (nota de campo, 10 de marzo de 2009).

Las tecnologías electrónicas de este tipo, por sus costos, no son viables todavía para los hogares de estas personas, pero en negocios particulares, los “ciber” o “cyber”, los hijos de los entrevistados –lo vimos también en el caso de Chuy– pueden tener acceso. Sin embargo, ir al “ciber” implica un gasto extra, aunque menor al de tener el servicio a domicilio, por lo que Carmen promueve el uso del libro para la realización de tareas. Es importante hacer notar que Carmen, aunque no puede leer el diccionario, sabe que ese libro sirve para las tareas, según la información que le proporcionó el vendedor (véase capítulo IV).

Otro evento letrado es la recepción de mensajes escritos, pues la escuela, como cualquier institución, utiliza la escritura como forma de comunicación hacia los padres de familia:

Rosa: ¿Y sí les mandan mensajes los profesores, o la dirección, o la escuela?

Carmen: Un recado. Sí, nos mandaban un recado, pues ya iba uno a hablar. Iba yo a veces, o iba mi hija.

Rosa: ¿Pero cómo le hacía para saber qué decía el recado?

Carmen: La niña [hija] nos lo leía. Llegaba y decía, “Ah, mami, te mandó un recado la maestra”, y “A ver, léemelo”, y ya me lo leía. O cuando iba a haber junta, eso también. Y hay veces que [a mis hijos] se les olvidaba, pero como tiene uno vecinas que también estaban en el mismo salón de ella, a veces me decían: “Ay, que va a ver junta, ¿no ha visto el recado?” Y ya le preguntaba: “Ay hija, ¿qué no traes...?”, —“Ay, sí, traigo un recado”, y ya me lo sacaba y me lo leía. O la niña de mi hermana, que ya está en tercero de secundaria, a veces también manda recado que tenemos que firmar yo y mi esposo, y ya me dice [mi sobrina]: “Mamá, fírmame –porque me dice mamá, verdad–. Mamá, fírmame este recado que me dan permiso para ya salir...”, y ya, se lo firmamos yo y mi esposo. Y así (Carmen).

Rosa: ¿A usted sí le mandaban recado escrito?

Delia: Sí... bueno, ellos, el maestro ya nomás: “Tenga el papel de la junta para mañana”, nomás ese sí me lo dejaban porque lo tenía que presentar para ver que sí asistimos a las juntas. Eso sí, fíjese, ¡nunca dejé de ir a las juntas, nunca! Dejaba todo pa’ irme a las juntas porque eso también, también a ellos pues les cuenta, sí les cuenta mucho.

Vecina: Sí, cuenta, sí cuenta.

Rosa: ¿Y usted sabía que decían los recados?

Delia: No, nada más de la junta para asistir a la junta y a tales horas y ya.

Rosa: ¿Y cómo sabía la hora o la fecha?

Delia: No, los niños me decían: “‘Ire *amá*, aquí está éste, es para junta, a tales horas va a ser” (Delia).

Rosa: Mientras sus niños estuvieron en la escuela, ¿le mandaban recados?

Silvia: Sí.

Rosa: ¿Y qué hacía usted con eso?

Silvia: Pues ir... ellos me leían lo que decía el recado, verda’, me decían: “que se tiene que presentar con mi maestra porque si no se presenta mañana no me van a dejar entrar”... (Silvia)

Rosa: ¿Le mandaban recados de la escuela?

Félix: De uno nada más, pero de los demás no. De uno sí, me mandaban decir pues que el niño se portó mal y que tenía que ir, pero ya se los enseñaba a las que sabían leer y ya le decía: “¿Qué dice aquí?”

Rosa: ¿A quién? ¿A sus hijas?

Félix: No, a las personas: “Oiga, ¿qué dice aquí?” Así les preguntaba y ya ellas me decían: “No, que tienes que ir a, que te mandan llamar de la escuela.” O a veces yo me metía así, porque yo le explicaba a la maestra: “¿Sabe qué maestra? –le digo– Yo no sé ayudarles a mis hijos a hacer su tarea –le digo–, yo no sé”, y ya ella me decía: “No, ‘ire, que su niño se portó mal”, o algo... Pero hasta ahí nomás.

Rosa: Y a las que les enseñaba el recado, que se lo leyeran, ¿qué eran? ¿Otras mamás, maestras?

Félix: Otras mamás. Así como nos juntábamos amiguitas, así ya me decían: “No, es que vas a ir a decirle”. Y ya crecieron mis hijas, ya empezó a leer, y ya ellas ya me decían: “Amá, dice esto”. Ey, ya le digo... así yo preguntaba (Félix).

Según comentaron, los asuntos que se trataban en los mensajes eran sobre reuniones de padres de familia, permisos para salir a paseos o informes sobre la conducta o problemas de sus hijos. El capital social ha sido indispensable para la participación en esta práctica letrada, ya sea recurriendo a los mismos hijos, quienes saben que tienen que avisar a sus padres, o bien a personas de la comunidad, vecinas u otras madres de familia. La estrategia necesariamente es la *intermediación*, hablando acerca del texto del documento enviado. En el caso de Félix, vemos cómo, con la alfabetización de los hijos, se cambia de buscar intermediarios en la comunidad a acudir a quienes se tiene en casa. En ocasiones también utilizan sus saberes letrados, cuando tienen que firmar algún documento.

Éstas son, pues, las formas en que se mueven los entrevistados en el dominio escolar, que para ellos ha significado parte de sus obligaciones paternas y expectativas que no han sido completadas. En el cuadro 22 resumo los eventos letrados que se presentan en el dominio y las formas en que se han enfrentado:

Cuadro 22

Eventos y estrategias por dominio: escuela

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Inscripción de hijos en la escuela	Lista de inscripción (paratácico, producción institucional).	Mnésica	Dar oralmente los datos que se solicitan.	Capital social (oralidad).
Tareas escolares	Libros de texto (sintáctico, con imágenes, producción en serie). Diccionarios (sintáctico, producción en serie).	Comunicativa Comunicativa Mnésica	Comprar los útiles requeridos. Comprar textos de apoyo. Preguntar a los hijos por la tarea. Escuchar las lecturas de sus hijos de la tarea.	Capital financiero (compras). Capital social (oralidad, autoridad).
Recepción de mensajes escolares	Recados (sintáctico, producción personal o institucional).	Comunicativa	Ser informados por otros (hijos, otras madres, maestros) sobre el mensaje. Intermediación: pedir a otros que le lean el mensaje. Firmar el documento.	Capital social (hijos, otras madres, maestros). Saberes letrados (firma).
Copia de texto	Libro de texto (sintáctico, con imágenes, producción en serie). Libreta (variable, producción personal).		Hojea el libro hasta encontrar una ilustración que se considere atractiva. Copiar el texto en la libreta.	Capacidades psicológicas (atención, percepción). Saberes letrados (copia).

La religión: tradición oral y escritura

Todos los entrevistados dijeron ser católicos, al igual que el 89.3% de la población en México.¹¹ Algunas de las personas entrevistadas para este estudio aclararon no ser practicantes frecuentes. El lugar principal para este dominio sería el templo, pero hay prácticas que se realizan fuera de él y que implican eventos letrados, como veremos. También en este dominio podemos identificar dos etapas: la relación en su infancia, de la que hablamos principalmente de la catequesis, que comparan con el proceso que han llevado sus hijos, que observan ellos en su etapa adulta, además de tener ciertas prácticas que no reportaron en su infancia.

En la iglesia católica la participación de la comunidad es principalmente a través de la oralidad, a pesar de la gran cantidad de impresos y materiales escritos que se han producido en ella y para ella durante siglos. Se ha señalado frecuentemente que la iglesia católica puso el énfasis en otras formas de proselitismo distintas a la escritura, como las imágenes, los ritos, los símbolos, la liturgia y lo oral (Clanchy, 1993; Gonzalbo, 1997; Illich, 1995; Cipolla y Eisenstein, citados por Viñao, 1999):

La contemplación de las sagradas imágenes, unida a la meditación de la Palabra de Dios y al canto de los himnos litúrgicos, forma parte de la armonía de los signos de la celebración para que el misterio celebrado se grabe en la memoria del corazón y se exprese luego en la vida nueva de los fieles (Catecismo de la Iglesia Católica, 2003: párr. 1162).

Por el contrario, la reforma luterana y después otros movimientos cristianos, como los testigos de Jehová o los cristianos evangélicos, difundieron la lectura personal y/o familiar de la Biblia, de textos de líderes religiosos o de textos resumidos de ambos, siempre en lengua vernácula (Cipolla y Eisenstein, citados por Viñao, 1999). Algunos de los entrevistados han tenido convivencia cercana con practicantes de esos credos, y señalan la relación de ellos con lo escrito:

...soy católica, tengo ese hermano que le digo, él es hermano [¿evangélico?]. Él es hermano y *pus* me ha querido que yo me haga a su religión, pero yo realmente, desde chiquita dijeron que yo era católica, yo soy católica, yo soy bautizada, bauticé a todos mis hijos. Y yo pienso, *verdá*: “Yo respeto tu religión como tú respetas la mía”... esa Biblia que me dejó mi hermano (señala al libro que está sobre la mesa de centro), que también, es... *pus* yo pienso que ha de ser bíblica, o sea, de hermanos (Silvia).

¹¹ Ver <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mrel01&s=est&c=22443>.

Rosa: ¿Y su tía sí sabía leer y escribir?

Carmen: No. Hasta ahora últimamente se enseñó ya de grande. Lo que pasa que su hijo se hizo testigo de Jehová, y ya ve que ahí tienen que andar predicando la palabra y eso. Y empezaron a decirle y hacerle, y al último aprendió poquito (*Carmen*).

Rosa: ¿Usted tiene aquí otros libros aparte de su Biblia?... ¿Libros, cuadernos, revistas?

Rubén: No... no, *pus* revistas no, pa' qué. Si no sabe uno leer, pa' qué quiero revistas. Por ahí vienen de los señores esos... de la religión esa, de la mamá, de la abuela de Chuy, vienen y dicen: "Oiga, ¿no tendrá un ratito, pa' decirle de la palabra de Dios?" —"*Pos* mira, ya tenemos remucho quehacer, ya me voy." No me gusta que ellos me digan de eso. Está bien lo que ellos hacen, es una obra buena que andan haciendo, pero... a mí no me gusta. Entonces ya se van, y dicen: "Le voy a dejar esto [revista], pa' que lo lea", y ahí las dejan. *Pos* qué les leo si no sé leer. Si supiera leer, *pus*... no ha de ser malo, pero si supiera leer, mejor leer la Biblia (*Rubén*).

Aunque diferencian y defienden sus creencias, es por esas personas de credo distinto que algunos de los entrevistados han tenido disponibilidad de portadores de texto en sus hogares o reconocen que, en otros casos, esas religiones, por sus prácticas, favorecen el acceso a la lectura. El señalamiento de estas diferencias ha propiciado también la conversación sobre los textos escritos, lo que constituye un evento letrado:

Rubén: ...A la Biblia que tienen ellos le quitan muchas cosas. La Biblia que *traí* esto [imagen de la Virgen] (muestra su Biblia) a la que *traín* ellos, ¡no, no! La mayoría coincide, es lo mismo, pero ellos le quitan muchas cosas.

Rosa: ¿Usted cómo sabe que le quitan?

Rubén: Porque me dijo mi muchacho [hijo]: "Mira 'apá, nunca les hagas caso [a los predicadores protestantes]. No los trates mal, nomás diles que no tienes tiempo de atenderlos. Porque la Biblia que *traín* ellos es buena, pero le quitan muchas cosas para no darles a saber a la gente. No les hagas caso, diles que no tienes tiempo" (*Rubén*).

Así, aunque los entrevistados no saben leer, tienen información sobre lo escrito, adquirida oralmente de sus contactos sociales (capital social), que emplean como recurso en la defensa de sus creencias.

Actualmente, la iglesia católica está presentando un cambio hacia la escritura (Kalman, 2004a), aunque siempre señalándose a sí misma como la intérprete de los textos religiosos (Constitución Dogmática *Dei Verbum* sobre la Divina Revelación):

El presente catecismo está destinado principalmente a los responsables de la catequesis: en primer lugar a los Obispos, en cuanto doctores de la fe y pastores de la Iglesia. Les es ofrecido como instrumento para la realización de su tarea de enseñar al Pueblo de Dios.

A través de los Obispos, se dirige a los redactores de catecismos, a los sacerdotes y a los catequistas. Será también de útil lectura para todos los demás fieles cristianos (Catecismo de la Iglesia Católica, 2003: párr. 12).

En las entrevistas encontré que algunas de estas personas tienen a su disposición portadores de textos vinculados con sus creencias, los cuales son reconocidos y usados por ellos: en tres de los cinco hogares tienen una Biblia, Rubén tiene en su archivo personal estampas de santos, y hubo algunas menciones a la “hoja parroquial”. Algunas de las personas entrevistadas tienen idea de que estos portadores de texto, por tratar asuntos religiosos o sobre Dios, tienen algún tipo de poder:

Rosa: ¿Tiene libro de rezos, oraciones? Vi que traía una estampita ahí [en la bolsa de su camisa].

Rubén: ¡Muchas! Me gusta traerlas, porque yo sé que yo me levanto y ahí traigo al Señor de la Misericordia que me ha hecho muchos milagros; la Virgen de Guadalupe... y a mí me gusta cargarlas porque me encomiendo a ellos cuando salgo, y... bueno, cada quien tiene su... y yo los cargo porque tengo fe en que ellos me andan cuidando... (Saca de su bolsa y me muestra algunas de las estampas) Mire, éste es uno... y esta es la Virgen del Perpetuo Socorro, y éste es un niño que... y aquí está Jesús y al revés tiene la Virgen de Guadalupe. Y yo los cargo, pues, oiga, cada quién según su fe y yo les tengo mucha fe a esas cosas. Y yo me levanto y me *persino* y le digo: “Que me vaya bien, Padre mío. Cuídamme de esta cosa y esta otra”, y yo tengo mucha fe.

Rosa: ¿Y usted sabe qué dice aquí [al reverso de las estampas]?

Rubén: No (Rubén).

Rosa: ¿Usted, por ejemplo, para esto de la religión tiene algún librito de rezos, alguna Biblia, tiene algo?

Silvia: Pos esa Biblia que me dejó mi hermano (señala al libro que está sobre la mesa de centro), que también, es... *pus* yo pienso que ha de ser bíblica, o sea, de hermanos. Y ese [libro] siempre lo tengo y, no sé, siempre lo tengo en la esquina pero las niñas [nietas] llegan y me mueven todo. Lo tengo siempre abierto porque dicen que abierto, *pus* no sé, *verdá*, es algo bueno, yo lo tengo diario abierto para que diario esté lo bueno aquí.

Rosa: ¿Y lo tiene abierto en alguna página?

Silvia: No, en la página que, que caiga, yo nomás la abro y la tengo abierta (se para y abre el libro, que estaba cerrado sobre la mesa de centro): Por ejemplo aquí, yo la abro así, ellas, las niñas vienen como ve, me la cierran y yo veces vengo y la abro y la pongo aquí, siempre ahí está abierta.

Rosa: ¿Alguien le dijo que la pusiera así?

Silvia: No, nomás yo [ríe] (Silvia).

Estas creencias les han sido transmitidas oralmente (aunque Silvia menciona que es una idea de ella, antes comentó que “dicen”) por personas cercanas, sobre todo de sus familias:

Rosa: Y esas estampitas, ¿dónde las ha conseguido?

Rubén: Pues, ésta [imagen de la virgen], desde que vivía mi mamá la he cargado aquí... Ella me la dio, me dijo: “Cárgala –me dice–, cárgala”, y desde entonces la he cargado. Y ésta [Espíritu Santo], me la dio una madrina, también ya murió, ella me la dio y aquí la cargo. Y éste [niño de Atocha] me lo dio una prima, me dijo: “Mira, éste es bien milagroso. Cárgalo, pa’ que te cuide”... (Rubén)

El rito católico principal es la misa, que es un evento letrado donde el sacerdote la conduce leyendo el Misal Romano y el Leccionario. La misa consta de dos partes, la liturgia de la palabra y la liturgia eucarística, y es la primera en la que se incluye la lectura de pasajes de la Biblia y la homilía, que es una explicación de los textos leídos,¹² aunque la mayoría de los feligreses participa escuchando y respondiendo oralmente fórmulas ya establecidas:

Rosa: ¿Practica alguna religión?

Carmen: Soy católica.

Rosa: ¿Va a misa?

Carmen: Pos voy poco, casi no. Muy poco, casi no vamos.

Rosa: Y cuando va a misa, la hojita parroquial, ¿la utiliza usted?

Carmen: No, *pos* si me la dan, yo la agarro, doy la limosna y me la llevo pa’ mi casa nomás (risas).

Rosa: ¿Y qué hace con ella?

Carmen: Pos a veces mis hijos la leen o nomás la alzo. Son ellos los que la andan leyendo... (Carmen)

Rosa: Y cuando va a misa, ¿qué es lo que hace usted?

Rubén: No, pos nada más oyendo lo que dice el padre, oyendo misa, nada más... Eso es lo que hace uno.

Rosa: Por ejemplo, la hojita parroquial...

Rubén: ¿Qué me gano? Me la dan y la saco, pa’ qué la quiero (Rubén).

Rosa: ¿Usted va a misa?

¹² Ver <http://www.ecatolico.com/conesqmisaa.htm>

Félix: Sí. Los domingos nomás... ey, los domingos voy a misa.

Rosa: ¿Y usted lee algún papel ahí en la misa, en el templo?

Félix: No, no leo nada (Félix).

La hoja parroquial es un folleto que consta de una hoja impresa de periodicidad semanal, que tiene información sobre las celebraciones, los eventos que la parroquia planifica para cada semana, las lecturas de la Biblia que se harán en la misa dominical, etcétera.¹³ Se pone a disposición del público a la entrada de los templos, o en algunas parroquias se reparte casa por casa, y se puede leer como guía de las lecturas en la misa. A cambio se pide un donativo voluntario. Pero las personas entrevistadas no las usan, en todo caso, como lo dice Carmen, cumplen con dar el donativo. El hecho de que no tengan que leer para participar del ritual constituye parte de la estructura de oportunidades que estas personas aprovechan.

Otro evento letrado importante es la catequesis. “La catequesis es una *educación en la fe* de los niños, de los jóvenes y adultos que comprende especialmente una enseñanza de la doctrina cristiana”. El Catecismo Romano nació del Concilio de Trento (1545-1563), y a partir de allí se suscitó en la Iglesia una organización notable de la catequesis y se promovió la publicación de numerosos catecismos en Europa (Catecismo de la Iglesia Católica, 2003), que en tiempos de la colonia se importaron a la Nueva España y también se imprimieron aquí, como parte de la labor evangelizadora. Sin embargo el Tribunal del Santo Oficio consideró peligrosa la alfabetización de los indígenas e intervino con la censura de libros y la prohibición de la enseñanza de las letras, dando prioridad a la enseñanza oral (Gonzalbo, 1997). Aunque en el Concilio Vaticano II (1962-1965) se propuso que los creyentes contaran con un texto catequístico como punto de apoyo de su formación (Ioannes Paulus PP. II, 1992), en la práctica hasta hace algunos años se dio prioridad a la formación oral, como señalaron varios de los entrevistados sobre su experiencia:

Silvia: ...fui al catecismo porque hice mi primera comunión y me grabé todo lo que era el catecismo de memoria, porque *pus* entonces tenía uno que saber leer, pues, pa' leer el catecismo y yo me acuerdo que me lo enseñé, pero de memoria...

Rosa: ¿Recuerda usted como eran las clases de catecismo?

Silvia: *Pos* ya muy poco, *pos* la hice muy chica, la hice como de unos siete años o ocho años, pero lo que sí me acuerdo es que, *pos* de memoria, de memoria me enseñé el catecismo (Silvia).

Rosa: ¿Fue al catecismo?

¹³ Ver <http://www.nsvisitacion.org/hoja/Paginas/default.aspx>

Félix: Sí, sí fui.

Rosa: Y ahí, ¿cómo le hacía?

Félix: Pos nomás con los rezos, de así, que rezaba uno, nomás con eso hacía la primera comunión.

Rosa: ¿No le dieron librito, no le pedían que apuntara?

Félix: No. Como ahora no. Antes, nomás así, como se enseñaba, hacía la primera comunión.

Rosa: ¿Cómo le enseñaban?

Félix: Pos rezando así, una maestra rezaba y nosotros contestábamos, y así... y nada más con que me supiera el Padrenuestro, ya con eso hacía la primera comunión (Félix).

Carmen: Sí, fui al catecismo, yo y mi hermano, nos mandó mi abuelita con una señora que en su casa les enseñaba a los niños a rezar. Y ahí empezamos a ir, y sí hice mi primera comunión.

Rosa: ¿Y no les daban algún cuaderno, algún librito o algo?

Carmen: No. En ese tiempo no se usaba eso. Porque yo me acuerdo que nomás nos enseñaban y *pos* de memoria nos aprendíamos a rezar. O sea, la señora [catequista] enfrente se ponía a rezar y ya nosotros *pos* la seguíamos como ella decía. Las preguntas y todo nos lo decía y luego ya se las contestábamos, y ya. Era más fácil, pues. Y ahora ya no. Ya ahora le dan un libro y duran hasta un año pa' prepararse. Yo me acuerdo que nosotros bien rápido que nos prepararon, como en unos... un mes, yo creo. Bien poquito tiempo que fuimos, y luego luego nos prepararon a mí y a mi hermano. Y ahora ya no. Porque antes no nos daban nada, ni libro ni nada, nomás así (Carmen).

La interacción de los dominios se manifiesta en este proceso, pues la organización de la comunidad es importante, ya que son vecinas o conocidas principalmente las encargadas de la catequesis, aunque también en algunos casos se da al interior del dominio familiar:

Rosa: Los rezos que usted hace, ¿cómo los aprendió?

Rubén: Sí se rezar el Padrenuestro, el Ave María... el Credo, esos sí los sé.

Rosa: ¿Y esos cómo los aprendió?

Rubén: Pues de memoria. Esos, cuando mi mamá vivía, nos ponía a rezar y lo aprendí (Rubén).

Rosa: ¿Usted reza? ¿Acostumbra rezar?

Antonio: Pus lo que sé, sí. Lo que sé, me lo aviento.

Rosa: ¿Y cómo aprendió los rezos?

Antonio: Pos por medio de mi madre. Fue la que nos enseñó, ella... (Antonio)

Si bien en el tiempo de la niñez de estas personas ya había catecismos impresos, no era lo más usual, por lo que la repetición, acompañada muchas veces con ritmo y rima, eran los recursos mnemotécnicos que se utilizaban. Nuevamente, las usanzas se convierten en la estructura de oportunidades que permiten la participación de estas personas de las prácticas sociales, exigiendo de ellos la utilización de sus capacidades psicológicas (atención y memoria). Cabe resaltar que la catequesis en los comentarios recibidos en las entrevistas, siempre corrió a cargo de mujeres.

Como padres de familia volvieron a enfrentar la catequesis, pero como se vio en algunos de los ejemplos más arriba, las exigencias para los hijos han sido otras, dado que tienen que llevar un libro de texto, asistir a clases y cumplir tareas:

Rosa: ¿Sus hijos fueron al catecismo?

Carmen: Sí, todos hicieron la primera comunión y todo. Se confirmaron y todo. Nomás la más chica me falta de confirmar, y mi sobrina también. Hizo la primera comunión.

Rosa: Y cuando ellas van al catecismo, van a las pláticas, ¿usted les ayuda en algo?

Carmen: No, *pos* mi hija [mayor] es la que les ayuda. *Pos* si hacen las juntas, *pos* voy a las juntas, si me mandan hablar a mí, si no, mi hija es la que va. De tareas y así, ella es la que les ayuda. Nada más me dicen “Me dejaron esto de tarea, tengo que hacer esto, esto, esto”, y ya, *pos* si se trata de escribir, *pos* mi hija es la que lo hace (Carmen).

Están bautizados todos [mis hijos]. Ya nomás falta que Chuy haga su primera comunión porque es bien burro. Lo mando a la doctrina, y él a veces va y a veces no va. Bien desdioso, como pa’ la escuela (Rubén).

Las actividades de la Iglesia que se señalan en estos ejemplos son similares a las de la escuela, por lo que las estrategias de acceso empleadas por los entrevistados también se asemejan. Por ejemplo, Carmen se valió del conocimiento y la experiencia de su hija mayor para apoyar a sus hijos en la catequesis, y ella participó en las juntas a las que la convocaban, como parte de su rol de madre (capital social). En las reuniones de padres de familia generalmente la participación es como escucha de una exposición oral por parte de la catequista. En cuanto a lo referido por Rubén respecto a Chuy y su inasistencia o desinterés por la catequesis, no fue posible abordarlo con el mismo Chuy, pues en las primeras entrevistas respondió con evasivas cuando tratamos el tema. Dado que sus padres practican diferentes credos, e incluso parece, por lo dicho por Rubén al narrar sus vivencias, que ese era uno de los motivos de las discusiones con la mamá de Chuy mientras vivieron juntos, resultó un tema difícil de abordar en este caso, lo que se complicó más con la salida de Chuy de casa de Rubén.

Otro evento letrado que tiene lugar en este dominio son los registros de ciertos actos, como los bautismos, primeras comuniones, bodas, etcétera. Algunos entrevistados hicieron referencia a ellos cuando hablaron de sus problemas con sus actas de nacimiento, por no coincidir el nombre, como expuse en el apartado correspondiente al dominio Estado de este mismo capítulo:

Rosa: (muestro un volante) [Este papel] dice “comprobante de preparación firmado por el señor cura y acta de bautismo original y copia.”

Delia: ...Este me lo dieron en [el templo de] Mexicatzingo, donde según eso... he ido a tres iglesias, porque me dicen que los papeles de recién que yo me bauticé, ya los cambiaron, ya ve que no nomás los dejan ahí, entonces me mandaron a este templo de Mexicatzingo... éste me lo dieron ahí, pero que no, que no me encuentran tampoco, y a ver si estoy bautizada ahí. Pues no, no sé, pero qué raro, ¿verdad Mary?, que no me encuentren (Delia).

Como comenté antes, en este capítulo, Delia no ha podido localizar su acta de nacimiento en el Registro civil, por lo que ha buscado también su fe de bautismo, ya que, por ser un registro paralelo al Registro civil para la mayoría de los mexicanos, para algunos trámites en ciertas instituciones se toman los documentos de la Iglesia como sustitutos de las actas civiles. Por ello también encontré estos documentos en los archivos familiares, aunque fue menos frecuente. Al preguntarles sobre el modo de obtener los registros, no lo recuerdan, sólo algún detalle del acto sacramental:

[Me casé] en el templo de San Rafael... me casé en misa de... ¡ay!, les dije: “¿Por qué me casaron tan temprano?” ¡Misa de seis de la mañana! Les dije: “Tengo mucho frío pa’ peinarme”. No, pero ni modo, decía mi mamá: “con el amor y el aguardiente nada se siente”. Cuando me iba a casar, no sentí nada lo frío (risas)... Ya le digo, que me case en misa de cinco y media de la mañana... la primer misa. Y *pos* no fue mucha gente a verme, porque era muy temprano, y todos estaban bien a gusto acostados... (Delia)

La lectura de la Biblia forma parte de algunos eventos letrados fuera del templo:

Rosa: De aquí de la Biblia, ¿usted reconoce algo... que diga, aquí está esto, aquí está lo otro?

Rubén: No, oiga. Yo nomás me fijo que está la Virgen (en la portada tiene una imagen de la Virgen de Guadalupe), cosas así de eso... hojeando veo que está la Virgen de Guadalupe... *pos* qué me gano.

Rosa: Pero sí acostumbra hojearla.

Rubén: Sí, pero qué me gano.

Rosa: ¿Le pide a alguien que se la lea?

Rubén: No, la que la leía era ella [segunda esposa].

Rosa: ¿Se la leía a usted o la leía para ella sola?

Rubén: No, entre los dos, los dos. Ella la leía y yo lo iba oyendo. Ey, era todo nomás...
(Rubén)

Se acerca Chuy cuando estoy entrevistando a Rubén y le pido que vea la Biblia que está sobre la mesa y le pregunto si la conoce. Él me dice que está bonita porque trae algunos dibujos, y me muestra un par de imágenes que tiene en las primeras páginas y dice que son sólo esos, a lo que Rubén replica que no, que son más:

Rubén: No, *traí* muchos... muchos *traí* (hojea la Biblia y me muestra otras ilustraciones). Yo me agarro viendo así... Como ahí en la televisión hay un programa donde rezan el rosario, explican lo que es... todo, la vida de Jesucristo, todo eso. Yo en la televisión es donde veo todo eso.

Rosa: ¿Se acuerda en qué canal es?

Chuy: En el once (nota de campo, 1 de junio de 2010).

Rosa: ¿Y alguien se la lee [la Biblia], o alguien la lee?

Silvia: *Pus* de primero sí la leían mis hijas cuando estaban aquí en la casa, ya ahora *pus* como ya se casaron, la otra *pus* ni ve, pobre, está enferma de los ojos, no, casi no ve...
(Silvia)

Rosa: ¿Qué le gustaría leer?

Félix: *Pos* libros, la Biblia que tengo, porque esa a mí me llama mucho la atención, saber, pues, rezar el rosario, todo eso me gusta, todo eso... todo eso me gusta.

Rosa: ¿Y por qué la Biblia?

Félix: No sé, me llama la atención leer la Biblia, no sé (Félix).

Rosa: ¿Ustedes rezan, o leen la Biblia?

Antonio: Las dos cosas, rezar y leerla, ahí vamos por medio de eso, pero ahí la llevamos, ahí vamos, ahí vamos.

Rosa: Usted dijo “antes la leíamos”, ¿era en grupo? ¿En su familia?

Antonio: Con la familia. No era en grupo, con la familia nomás.

Rosa: ¿Quién la leía? ¿Con quién se juntaba?

Antonio: *Pos* con mi gente, mi cuñado, éstos [hijos], mi familia pues, mi familia, los vecinos, esta vecina de al lado ya se cambió, esa también venía, *pos* sí, leían la Biblia, ponían altar y así... pero ahora ya no porque como que varía la cosa

Rosa: ¿Eran reuniones de alguna fecha en especial, o se reunían cada semana, o cada tantos días?

Antonio: *Pus* cuando pasa la Virgen, cuando se junta pues (Antonio).

En los ejemplos se presentan eventos tanto individuales –Chuy hojea la Biblia para ver las ilustraciones–, como familiares –Rubén escucha la lectura que hace su esposa– y comunitarios –las reuniones con vecinos y familiares en las que participa Antonio–. Para tener acceso al texto religioso, estas personas se valen de otras, que generalmente provienen de la familia, así como de eventos de la comunidad (capital social). Respecto de las reuniones comunitarias con motivos religiosos, la oralidad es un modo fundamental para informarse de ellos:

Rosa: Para que la gente sepa que aquí está la Virgen, ¿hay algún cartel, alguna cosa?

Antonio: Los vecinos nada más se les dice, que si no gustan venir a rezar aquí en su casa, que tenemos la virgen y ya pus viene alguna gente llega y así, nomás se le avisa y así se va yendo, el domingo viene una señora que se encarga de eso, ya trae la Virgen, con otras amigas... (Antonio)

En los templos de las comunidades donde viven los entrevistados pude ver carteles con diferentes anuncios, entre ellos, los de eventos religiosos como procesiones, misas especiales, rosarios, etcétera. Esta es una práctica de comunicación regular, que muchas veces va acompañada por la información de forma oral por parte del sacerdote o de otros miembros de la comunidad.

Si bien, la Iglesia es una institución que tiene como elemento de trasmisión de sus doctrinas y rituales la palabra escrita, la oralidad mantiene una presencia fundamental, lo que constituye una estructura de oportunidades para la participación de la población en general, y en especial para aquellos que no leen ni escriben. En el cuadro 23 resumo los eventos letrados encontrados en el trabajo de campo:

Cuadro 23

Eventos y estrategias por dominio: Iglesia

Eventos letrados	Portador de textos	Función	Estrategia	Recursos
Misa	Misal Romano (sintáctico, producción en serie).	Comunicativa	Acudir a la misa, escuchar al sacerdote, responder la	Capital social (oralidad).
	Leccionario (sintáctico, producción en serie).	Mnésica	misa.	Capacidades psicológicas (atención, memoria).
	Hoja parroquial (sintáctico, producción en serie).	Comunicativa	Recibir la hoja parroquial y dar el donativo correspondiente.	Experiencia.
Catequesis propia		Comunicativa	Repetir lo que dice quien catequiza (vecina, señora, madre) hasta memorizar.	Capital social (oralidad). Capacidades psicológicas (atención, memoria).
Catequesis de los hijos	Catecismo (sintáctico, producción en serie).	Comunicativa	Enviar a los hijos a la catequesis. Ver que hagan las tareas. Acudir a las reuniones de padres de familia.	
Lectura de la Biblia	Biblia (sintáctico, producción en serie).	Comunicativa	Intermediación: reunirse con un familiar para escucharlo leer. Acudir a reuniones de vecinos y/o familiares para rezar y escuchar la lectura.	Capital social (familiares, vecinos).
Avisos	Carteles con información (sintáctico, producción institucional).	Comunicativa	Escuchar la información dicha por el sacerdote u otra persona en el templo (misa). Recibir información por parte de vecinos o familiares.	Capital social (oralidad).

Discusión

El Estado, la escuela y la Iglesia han hecho de la escritura el vehículo para comunicar, administrar y almacenar información. Estas instituciones ejercen el poder sobre los individuos de tal forma que si éstos no atienden sus normatividades y sus procedimientos, que en buena parte involucran la escritura, pueden verse en situaciones problemáticas, de castigo, como impedirles participar en ciertas prácticas, gozar de beneficios, etcétera.

El poder que ejercen estos dominios institucionales no sólo implica presiones o penalidades, sino que también produce saberes (Foucault, 1981), que se manifiestan en portadores de textos así como en la información que las personas entrevistadas manejan sobre los procesos, los lugares, los tiempos, los documentos. Las instituciones hacen entrar a los individuos a un “campo documental”, que comprende portadores de texto de diferentes tipos, como libros, folletos, revistas, pero los que más necesitan y utilizan los integran en lo que en el capítulo IV llamé el archivo familiar, y que en la revisión y análisis de los dominios públicos y los institucionales hemos podido constatar cómo los obtienen y cómo los usan. Dentro de estos archivos los portadores más importantes para estas personas son los de identificación personal, como el acta de nacimiento y la credencial de elector, y los que demuestran la propiedad de la tierra, documentos todos expedidos por el Estado. Como expuse en el capítulo I, investigaciones históricas sustentaron que el establecimiento de documentación escrita para comprobar la tenencia de la tierra fue una de las prácticas que propiciaron la difusión de las letras entre el grueso de la población, incluso la considerada analfabeta, más que la religión, la literatura o la ciencia (Clanchy, 1979; Dávalos, 2006), lo que de alguna forma se manifiesta con la preocupación de las personas entrevistadas por este tipo de portadores de texto y el celo con el que los conservan, reportado también por Salomon (2004) entre campesinos indígenas peruanos.

Los entrevistados han aprendido a lo largo de sus vidas cuáles son las normatividades y procedimientos de estos dominios, y cumplen o buscan cumplir con ellas cuando se mueven en estos dominios, apoyados en sus relaciones sociales y/o en su oralidad, así como sirviéndose de la comunicación oral que forma parte de los mismos procesos precediendo, acompañando o sustituyendo lo escrito, lo que se convierte para las personas analfabetas en parte de la estructura de oportunidades que brindan estas instituciones. En ninguno de los casos se mencionó haber acudido a servicios profesionales, tales como escribanos, “llenadores de formularios” o “peritos”, como se encontró en investigaciones precedentes (Almeida, Leiva y De la Bastida, 1995; Kalman, 2003; Salomon, 2004). Prefieren acudir a personas de los dominios cercanos, lo que implica mayor confianza, facilidad y que no haya costos monetarios.

Asimismo, estos dominios se valen de imágenes visuales para diferentes fines: como propaganda, como apoyo didáctico, como parte de la iconografía que los identifica,

entre otros. Esto se convierte también en un elemento de la estructura de oportunidades que las instituciones brindan, lo que permite que las personas analfabetas puedan aplicar sus capacidades psicológicas, como la percepción, la atención y la memoria para participar en las prácticas institucionales.

Sin embargo, esto no ha sido suficiente, sobre todo en el dominio *Estado*, donde las carencias –de conocimientos, de documentación– que estas personas padecen les impiden tener acceso a beneficios que contribuirían a mejorar sus condiciones de vida. Al ser esto así, no sólo tenemos personas en condiciones vulnerables, sino que las instituciones incumplen las misiones y objetivos que ellas mismas plantean, como es el caso de Sedesol, en donde una de sus misiones es:

Lograr la superación de la pobreza mediante el desarrollo humano integral incluyente y corresponsable, para alcanzar niveles suficientes de bienestar con equidad, mediante las políticas y acciones de ordenación territorial, desarrollo urbano y vivienda, mejorando las condiciones sociales, económicas y políticas en los espacios rurales y urbanos.¹⁴

Tenemos, entonces, programas que atienden cuestiones prioritarias que no pueden llegar a toda la población que los requiere, y que lejos de “alcanzar niveles suficientes de bienestar con equidad”, son insuficientes y propician más desigualdad en las comunidades que atienden.¹⁵

Por otra parte, las relaciones que se establecen con las distintas instituciones del Estado también presentan diferencias en los casos estudiados por las características de éstos. Por la edad, en el caso de Chuy no tiene credencial de elector por ser menor de 18 años, en tanto Rubén, como persona mayor de 60 años, cuenta con la credencial del Inapam, la cual no usa, según dijo, porque no sabe para qué sirve. Esta situación muestra uno de los impedimentos que implica el analfabetismo, pues en este caso la persona ha tenido el acceso a la institución –y con ello probablemente a la información oral que debieron darle cuando le entregaron la credencial– y al documento, pero no lo utiliza porque no recuerda y porque no sabe qué dice el papel. Otra diferencia se presenta por la ocupación laboral, que en el caso de Rubén, por sus trabajos en el campo puede acceder a los programas de la Sagarpa y de la SRA, por tratarse de instituciones dirigidas a población con ese tipo de actividad, para lo que además ha tenido que organizarse en grupos de personas que buscan lo mismo que él, lo que ha incrementado de

¹⁴ Ver http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Conoce_la_Sedesol

¹⁵ Para conocer las formas de aplicación y los efectos de programas para la superación de la pobreza en varios países latinoamericanos, puede verse el libro *Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza*, editado por Arriagada (2005), y más en particular el capítulo de González de la Rocha, que versa sobre el programa *Oportunidades*.

varias maneras su capital social (véase el capítulo V). Otra diferencia a este respecto la expuse en el capítulo anterior, al analizar el dominio *trabajo*, cuando señalé los vínculos de Delia con una dependencia del Ayuntamiento para que le permitan realizar sus ventas en el tianguis. En los datos analizados no encontré referencias a diferencias por cuestiones de género en este dominio.

En cuanto al dominio *escuela*, es la institución que mayor reconocimiento tiene entre estas personas como relacionada con la letra escrita, y a la que consideran necesaria para el mejoramiento de la calidad de vida de sus hijos, similar a lo encontrado en familias de clases populares y campesinas (De la Piedra, 2004; Martinic, 1995). Los entrevistados exaltan el valor que tiene como formadora del intelecto y de la moralidad, y es por ello que estas personas se devalúan, considerándose incapaces e incorregibles, como se halló en estudios antecedentes (Almeida, Leiva y De la Bastida, 1995; Aravedo, 2007; Kalman, 2004a); aunque luego, en las entrevistas surgieron algunos discursos en los que resaltan sus experiencias y los valores familiares, con lo que “vemos dibujarse una especie de juego entre la incorregibilidad y la corregibilidad” (Foucault, 2008: 64). En este sentido, identifiqué una diferencia en cuanto a edades entre los casos, pues mientras los mayores de 60 años y dos de los de entre 30 y 59 años consideraban que no tenía caso volver a intentar alfabetizarse, otras dos de este último rango de edad manifestaban deseos de intentarlo nuevamente. Pero era Chuy, el caso más joven presentado en este estudio, quien se mantenía en un grupo de educación para adultos, con planes de continuar hasta terminar la secundaria, aunque en la última entrevista declaró problemas para continuar asistiendo, por cuestiones de trabajo y familiares.

Es también en relación con el dominio escolar donde aparecen diferencias de género entre los entrevistados, que además resulta una cuestión paradójica, pues las mujeres cuando niñas fueron relegadas en sus familias de origen en cuanto a su escolarización: no las mandaron a la escuela o no les dieron lo necesario; sin embargo, en su propia familia la escolaridad de sus hijos se convierte en una de sus principales responsabilidades, como parte de su rol de madres en la estructura familiar. Esto se convirtió en su momento en una preocupación para ellas, pues si bien procuraron cumplir con tareas que la escuela exige a los padres de familia, como inscribir y enviar a sus hijos a la escuela, asistir a las reuniones y llamados de los profesores y firmar permisos y calificaciones, no participaron en la elaboración de tareas extraescolares, semejante a lo que reportan Almeida, Leiva y De la Bastida (1995), con mujeres campesinas analfabetas en Ecuador, pero contrario a lo que encontró Kalman (2004a) en un poblado semiurbano de México, quienes sí colaboraban con sus hijos, especialmente cuando se trataba de hacer sumas y restas. Esto probablemente se deba a que entre los casos estudiados por Kalman había mujeres con algunos años de escolaridad primaria, lo que quizás les proporcionó conocimientos básicos en lectura, escritura y cálculo aritmético suficientes para comprender y apoyar las labores escolares de sus hijos. Esta situación suele ser considerada

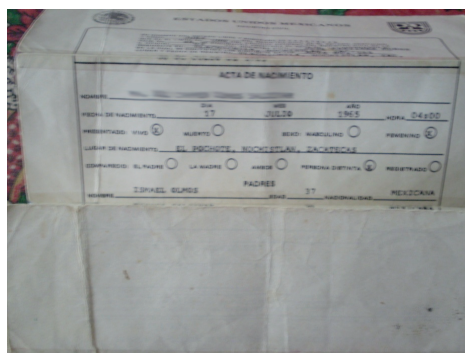
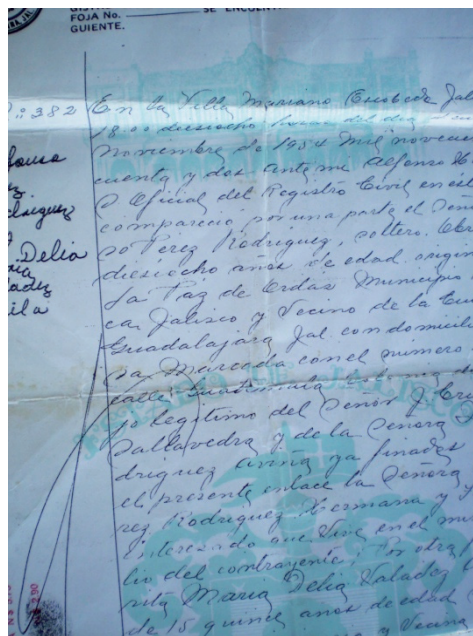
como un elemento de vulnerabilidad y se le relaciona con la baja escolaridad de los hijos, por lo que instituciones vinculadas con políticas educativas hacen recomendaciones para que la población femenina tenga especial atención en los programas de educación de adultos (Chlebowska, 1990; CONFINTEA III, 1972; CONFINTEA IV, 1985).

En cuanto a la relación con las instituciones religiosas, el hecho de que en la iglesia católica prevalezcan las prácticas orales sobre las letradas en los ritos y eventos en que el grueso de la población participa, favorece a las personas que, como las que conforman los casos de este estudio, no saben leer ni escribir, manteniendo así una práctica que la ha caracterizado por siglos (Clanchy, 1993; Gonzalbo, 1997; Illich, 1995). Es importante resaltar que su analfabetismo no impide que posean portadores de texto, a algunos de los cuales acceden con apoyo de otros, o bien se remiten únicamente a las imágenes visuales, frecuentes en los documentos. Por otra parte, en la relación que han tenido con personas de credos protestantes, han conocido prácticas letradas y portadores de texto, algunos de los cuales aceptan y otros rechazan, en defensa de su fe. Las diferencias encontradas en este dominio entre los casos, por sus características, se debió al género, al encontrar que las mujeres participan de la catequesis como parte de su rol de madres, tanto en las familias de origen como en sus propias familias.

Al comparar lo presentado en este capítulo con lo encontrado en los dominios cercanos y los públicos, se manifiesta nuevamente la permeabilidad entre los dominios, especialmente el de la *familia*, ya sea como fuente o como receptáculo de portadores de textos, eventos letrados y/o estrategias de acceso a las prácticas letradas de los dominios institucionales. La oralidad, paradójicamente, cobra mayor importancia como recurso y como elemento de la estructura de oportunidades que las instituciones brindan. Sin embargo, el desconocimiento de la lectura y la escritura, así como la carencia de documentos significan mayor vulnerabilidad, sobre todo en los dominios del *Estado* y la *escuela*, no así de la Iglesia, que favorece en sus prácticas la tradición oral, e incluso se distingue así de otras religiones.

Fotos 12 y 13

Las actas del Registro civil son documentos comunes en los archivos familiares.



Fotos 14

“El otro día me dijeron: ‘Mamá, vamos a ir al *cíber*’, que para buscar algo de la tarea. Yo les dije: ‘Lety, ¡pos ahí está la enciclopedia! ¡Ahí está el libro!’, ‘¡Ah, pos sí!’ Y ya buscaron en el libro, y pos sí, ahí estaba lo que necesitaban. Sí les sirve” (Carmen).

Fotos 15

Rosa: ¿Por qué conservas éste [libro]?

Chuy: Por los dibujos...

Rosa: ¿Sabes de qué se trata?

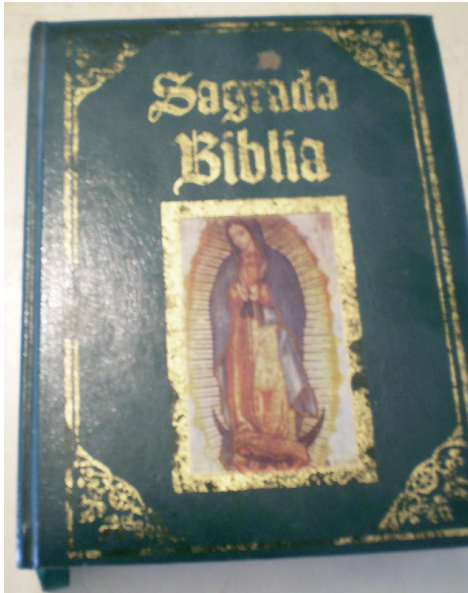
Chuy: Del espacio...



Fotos 16

Rosa: De aquí de la Biblia, ¿usted reconoce algo... que diga, aquí está esto, aquí está lo otro?

Rubén: No, oiga. Yo nomás me fijo que está la Virgen [en la portada tiene una imagen de la Virgen de Guadalupe], cosas así de eso...



CONCLUSIONES

Al buscar personas que se consideraran analfabetas, me encontré con hombres y mujeres con una experiencia de vida de privación y carencias, y que en sus relatos se presentan como personas que se mueven, que luchan, que buscan salidas y soluciones para sus problemas, aunque a veces se dan por vencidas por el cansancio o se rinden ante lo que creen que es su destino o la voluntad de Dios. Relatar sus experiencias fue un acto lleno de emociones. Revivieron sufrimientos, amarguras y pérdidas, que no sólo no quisieran repetir, sino que han querido evitarles a los hijos, a los nietos. Es el caso del analfabetismo, al que no consideran el mayor de sus problemas, pues sus principales preocupaciones son si van a trabajar al día siguiente, qué van a comer, cómo mantener a su familia, o cuidar el patrimonio que han logrado a lo largo de muchos años de esfuerzos. No saber leer ni escribir lo ven como una más de las carencias, de las desventajas sociales que se acumulan en sus vidas, por lo que han tenido que buscar formas de subsanarlas ante las demandas que les plantean los diferentes contextos en los que se desempeñan.

¿Cómo participan las personas analfabetas en una sociedad predominantemente alfabetizada con respecto a las prácticas letradas que tienen lugar cotidianamente en los diferentes contextos en los que se desenvuelven? Una primera respuesta sería: con mucho trabajo. Como ellos mismos dicen, han “batallado” mucho para tomar parte en los eventos letrados que se les han presentado a lo largo de sus vidas, pero también han participado por su propia iniciativa, y no sólo ante una demanda del medio en el que se encuentran, como cuando envían cartas, escriben recetas o piden que les lean la Biblia. Es aquí donde entra esto que he llamado *estrategias de acceso a las prácticas letradas*, como una forma de incorporarse a la cultura escrita, activando los recursos que han tenido a su alcance en sus familias, con sus comunidades, en sus trabajos, en las calles, en los servicios a los que recurren, en su relación con el Estado, con la escuela y en la Iglesia, que son los dominios que identifiqué para esta investigación, y que han contribuido en el aprendizaje de estas personas respecto a la cultura escrita.

Al usar el término *estrategias de acceso a las prácticas letradas* he buscado identificar con un nombre los esfuerzos que realizan las personas analfabetas para integrarse en un medio que los descalifica y los señala como *anormales e incorregibles*. A diferencia de algunas autoras, que han señalado que la interpretación de textos a partir de elementos no letrados, tales como colores, tamaños o señales, o incluso del reconocimiento de algunos signos alfabéticos o numéricos, significa leer (Cragolino, 2009; Lorenzatti, 2009), yo considero que es importante hacer notar que lo que estas personas hacen no es *leer* ni *escribir*, pues entiendo que eso implica el manejo e interpretación del código escrito, alfabético y/o numérico, lo que las personas entrevistadas para este estudio no hacen o lo hacen en un nivel muy elemental –como cuando escriben su nombre o reconocen algunas letras, palabras o números–. Pero esto no impide su participación en muchas de las prácticas sociales letradas que los involucran, y lo logran a través de caminos alternos, donde se conjugan conocimientos, habilidades, vínculos sociales y recursos materiales. Así se presenta en los casos de este estudio el punto de tensión que indica Street (2004), entre la autoridad y el poder, por un lado y, por otro, la resistencia y la creatividad.

Katzman y Filgueira (1999) señalan dos opciones para la puesta en marcha de una estrategia: la primera, que es precedida por una evaluación por parte de los sujetos de la conveniencia de utilizar un recurso u otro, de los que tienen a su disposición; y la segunda, en la que los sujetos imitan las reacciones de personas o grupos de referencia frente a situaciones similares.

La primera se corresponde más propiamente con la definición tradicional de estrategia, como una acción racional, planeada, donde se toman decisiones ante las alternativas que se tienen para resolver un problema, pero la racionalidad en las estrategias estudiadas está limitada por estructuras sociales, pues hay normas y valores interiorizados –como cuando los entrevistados deciden a quién pedirán ayuda y de qué manera hacerlo– y condiciones sociales que enmarcan la acción –como la pobreza, que limita los recursos económicos y los accesos a servicios–. Y también hay elementos individuales en la decisión, que tienen que ver con las características de personalidad –como la capacidad de socialización– y los conocimientos o creencia sobre el contexto y la situación en particular que se enfrenta. De hecho, este último elemento es fundamental para realizar la evaluación y decidir los recursos que se activarán. Si bien las personas entrevistadas no mencionaron el seguimiento de un procedimiento meticuloso, la mayoría de las acciones indicadas siguen un proceso, sobre todo cuando ya han enfrentado situaciones similares. La vida cotidiana, con sus repeticiones, sus rutinas, facilita que los sujetos puedan poner en práctica fórmulas aprendidas y acumuladas a lo largo de sus vidas, esquemas generalizados que les proporcionan la aptitud para responder a circunstancias sociales cotidianas y, en un momento dado, influir en el entorno.

Pero, en situaciones en que la rutina se “quiebra”, cuando afrontan un evento letrado por primera vez o algo cambia en el entorno o en las circunstancias del evento,

precisamente por lo limitado de sus conocimientos de la situación y/o del dominio en cuestión, o cuando una acción ya probada les falla, es cuando suelen buscar o prueban otro tipo de estrategia. Lo que encontré en los casos estudiados, más que la imitación –como señalan Katzman y Filgueira–, es el seguimiento de instrucciones de personas a las que ellos mismos acuden, por considerar que tienen el conocimiento y la “preparación” necesarios. Es por ello, y por la accesibilidad que tienen, sobre todo cuando se encuentran en sus dominios cercanos, que el recurso al que más refirieron es el que clasifiqué como capital social. Las indicaciones se presentan en buena medida de manera oral. La oralidad es un factor indispensable para estas personas. Es su medio de comunicación, de estar en contacto con los otros, de aprender, de recibir información y transmitir sus saberes, de manifestarse, de movilizar la voluntad de otros en su beneficio, o por lo menos intentarlo. Esto no es exclusivo de las personas analfabetas, pues las características de las culturas orales se encuentran también en las sociedades letradas actuales, siendo parte importante de los eventos letrados, como se puede ver en todos los dominios, y que puede destacarse más en la participación de estas personas en relación con el Estado o la escuela, tan vinculados en el imaginario social con la escritura, pero cuyos procesos implican necesariamente la comunicación oral.

Si bien en este libro he insistido en mostrar la aplicación de estrategias para el acceso a las prácticas letradas y resaltado el logro que con ellas han tenido, no siempre ha sido así. En ocasiones las estrategias fallan, lo que ha tenido diversos costos para los entrevistados: económicos –que son de los que más se lamentan–, de tiempo, de autoestima. Algunas veces han podido reiniciar el proceso, intentarlo de nuevo, en ocasiones con mejores resultados, pero en otras no se ha tenido una segunda oportunidad.

Por otra parte, no siempre hubo la aplicación de estrategias para acceder a las prácticas letradas, sino que también encontramos situaciones de evasión, tanto activa como pasiva. En la primera, ellos buscaron la manera de evitar los eventos letrados –como cuando informan a otros de su condición analfabeta para que no se les asignen tareas en las que tienen que leer o escribir–. Es una forma de enfrentarse a las exigencias de la cultura escrita, de resistirse a ella y hacer valer su oralidad y su derecho a participar con ella en los diferentes contextos sociales, y esto podrá aceptarse o no, según sea la estructura de los dominios, su flexibilidad para reconocer que hay personas que no leen o no escriben, su previsión al respecto, sus necesidades y sus modos de hacer. También está la evasión pasiva, donde simplemente no toman parte ni buscan hacerlo. De alguna manera se manifiesta el poder de la escritura en la sociedad donde vivimos, pues al hablar de estas situaciones, los entrevistados explican que, o bien, no es de su interés o consideran que no tienen la capacidad para hacerlo, lo que va más allá de saber leer o escribir, ya que enlazan su analfabetismo a la idea de ignorancia o de inteligencia menor, de *incoregibilidad*. En estas condiciones y en las ocasiones en que falla la estrategia, el analfabetismo coloca a estas personas en una situación de vulnerabilidad en diferen-

tes dimensiones: económica, laboral, afectiva, etcétera. Esto disminuye su capacidad de agencia, su aptitud de producir una diferencia en su entorno, para ejercer alguna clase de poder.

Entre más recursos se dominen se hace más probable y certera la participación, con lo cual se es menos vulnerable a la exclusión de este tipo de prácticas sociales. En los datos analizados identifiqué seis tipos de recursos que estas personas emplean en sus estrategias de acceso: el capital social, las capacidades psicológicas, los saberes letrados, la experiencia, la documentación y el capital financiero.

El recurso más utilizado en todos los dominios es el capital social. Para activarlo, los entrevistados pueden aprovechar la estructura de oportunidades de diferentes instancias de la sociedad que les permiten utilizar la comunicación oral, o bien recurren principalmente a los dominios cercanos, la familia y la comunidad, con lo se conjugan los tres niveles de disponibilidad de recursos: el individual, el del hogar y el comunitario (Moser, 1996), así refuerzan su posición de frente a la cultura escrita. La familia se convierte en un dominio central en la relación de los analfabetos con la escritura, porque es principalmente a sus miembros a los que recurren para conseguir ayuda. Esto explica también la importancia de la escolarización de los hijos, que aunque los padres de familia entrevistados los envían a la escuela pensando en que sus hijos tengan una mejor calidad de vida y no sufran lo que sufrieron ellos, esto ha permitido que cuenten con un apoyo en casa para resolver sus necesidades de lectura o escritura. Como parte de este recurso, encontramos también, aunque en pocos casos, la integración en agrupaciones, las cuales les facilitan el acceso a más recursos que pueden ayudarles en el mejoramiento de sus condiciones, pero a la vez también tienen sus propias prácticas de lectura y escritura, por lo que generan eventos letrados en los que estas personas tienen que participar.

En general, los entrevistados declararon que, la mayoría de las veces, encontraron apoyo en las personas a las que se lo solicitaron, sin embargo, se pueden apreciar desigualdades y relaciones de poder en juego. Tenemos que en la familia la estructura tradicional les ha permitido a los entrevistados, como padres de familia, mantener su posición de autoridad, de la cual se valen en las estrategias, pero los mismos saberes letrados de los hijos les otorgan un poder frente a sus padres, pues aquellos dependen de éstos en muchas tareas; o bien, cuando los hijos crecen, salen del control de los padres y toman sus propias decisiones. Asimismo, se presenta la situación en que los entrevistados informan de su analfabetismo a personas ajenas al hogar, lo que apela a una obligación ética de los *que saben* hacia los que *no saben*, por lo que informar de su condición analfabeta puede traerles beneficios, aunque en algunos casos puede serles perjudicial, pues, fuera de sus dominios cercanos esta información hace destacar su condición de *anormalidad* en una sociedad letrada, lo cual los coloca en situación vulnerable, ya que pueden ser señalados o abusados. En cualquiera de estos escenarios la confianza juega

un papel decisivo, por lo que los analfabetos utilizan conocimientos o principios para identificar dónde, cómo o con quién acercarse, como es el caso de las mujeres, quienes, por lo general, buscan el apoyo de alguien de su mismo género. Por otra parte, la competencia o rivalidad es otro elemento que puede intervenir en menoscabo de este recurso, como en el dominio *trabajo*, pues entonces las ayudas se tornan difíciles de pedir o de recibir.

Otros recursos son los que los individuos tienen *incorporados*, lo que les permite una mayor independencia y capacidad de decisión, por ello es más frecuente ver que los utilizan en los dominios públicos, sobre todo cuando no pueden contar con el apoyo de personas de su confianza. Estos recursos implican destrezas o habilidades y conocimientos, y me he referido a ellos como *capacidades psicológicas, saberes letrados y experiencia*.

Respecto a las capacidades psicológicas, los autores de la *Gran división* indican insistentemente el manejo que las culturas orales hacen de la memoria, principalmente, e identifican recursos mnemónicos orales, como las fórmulas, la repetición, la rima y el ritmo, para el aprendizaje y la transmisión de información (Dorra, 1992; Goody, 1996; Ong, 2002). En los casos estudiados, sólo comentaron el uso de ese tipo de estrategias en el dominio religioso, para el aprendizaje de oraciones y de la doctrina católica, que es una forma tradicional de proceder de la Iglesia. Esto no significa que no lo utilicen en otros dominios, sino que probablemente no lo recuerdan –paradójicamente–, o que me faltó indagar de otra manera o sobre otras prácticas, como el aprendizaje de canciones o refranes.

De la misma corriente teórica, respecto de los señalamientos de McLuhan (1985) sobre las diferencias de percibir el mundo por los sujetos de una cultura oral y una escrita, si bien las personas entrevistadas se dejan guiar frecuentemente por instrucciones orales, como lo mencioné antes, y en ese sentido perciben parte de su mundo por el oído, no se trata de “una tiranía abrumadora del oído sobre la vista” (McLuhan, 1985: 41), pues el apoyo en elementos visuales, como los colores, las formas, los tamaños, las imágenes y diseños visuales para interpretar lo que se dice en un portador de texto y participar de una práctica letrada es habitual. Estas diferencias respecto a lo mostrado por los autores mencionados probablemente se debe a que las personas entrevistadas, aunque analfabetas, no pertenecen ya a una cultura oral sino a una cultura escrita, y aunque no han adquirido en ella el conocimiento de la lectoescritura, sí han adquirido otros conocimientos y habilidades relacionados que les permiten moverse entre el mundo de las letras, y quizás también estén perdiendo modos de hacer y de aprender propios de la oralidad.

Una capacidad psicológica que resalta de entre los datos obtenidos es el cálculo aritmético, tanto por el manejo que los entrevistados tienen de ella como por sus implicaciones en la vida de estas personas. Esta habilidad es una parte fundamental de la actividad comercial y de todas las ocupaciones de los casos estudiados. Implica poder, sobre

todo cuando se relaciona con dinero, en la medida en que saber calcular les permite prevenir o defenderse de posibles engaños o abusos, cuando les pagan por su trabajo, cuando les otorgan un crédito, cuando compran o venden una mercancía. También está relacionada con el uso de instrumentos de medición, de los que requieren algunos de los entrevistados en sus ámbitos laborales. Las deficiencias que señalaron estas personas al calcular las enfrenta a riesgos. Uno de los problemas más notorios es que no disponen de la técnica para escribir los números y usar los signos aritméticos, lo que contribuye a la confusión, pues al no tener los saberes suficientes y tener que operar con varias cifras o cifras mayores “en la mente”, propicia su angustia e inseguridad, y con ello el error, lo que les ha traído pérdidas económicas, así como tener que recurrir a otras personas, lo que les resta independencia y los ha colocado en situaciones de vulnerabilidad.

Otro recurso incorporado es la experiencia, que implica las nociones que los sujetos poseen sobre las situaciones que enfrentan en general –como conocer los lugares, las actividades que en ellos se realizan, las personas que habitualmente están en él, las periodicidades, etcétera–, y en lo particular sobre las convenciones de la cultura escrita –sobre qué se lee o se escribe y cómo se escribe, quién lee y quién escribe, entre otras (Kalman, 2004; Lorenzatti, 2009; Street, 2004)–, que se integran en esquemas generalizados que los orientan respecto a cuáles estrategias manejar y qué otros tipos de recursos emplear: a quién acudir, cuáles documentos utilizar, en qué elementos prestar atención, etcétera, así como la manera de aprovechar las oportunidades que se presentan en los diferentes dominios de la vida cotidiana.

Derivado, en parte, de la experiencia en la participación de prácticas letradas, así como de la información proporcionada por personas cercanas o por personal de las instituciones u organizaciones con las que se relacionan, la documentación se convierte en un recurso. Como señala Illich (1995), hasta las personas analfabetas han aprendido que para moverse en esta sociedad requieren de “papeles”, portadores de texto que identifican, manejan, portan y guardan, aun cuando no sepan qué dicen. El archivo familiar, donde se guardan muchos de estos documentos es a la vez una práctica letrada común de nuestras sociedades, y una estrategia de acceso a las prácticas letradas para estas personas. Es un círculo virtuoso, que muestra cómo el poder no sólo domina o castiga, sino que también produce saber, un saber que los ayuda a incluirse, a apropiarse de los documentos y de las prácticas.

Además del saber sobre los documentos, ser parte de la cultura escrita ha llevado a las personas entrevistadas a aprender a reconocer y/o utilizar algunos elementos escritos, lo que he denominado como *saberes letrados*. Este aprendizaje ha sido importante para ellos, pues les da la posibilidad de participar en el mundo letrado con los recursos propios del mismo, aunque de manera limitada, pero brindándoles cierta seguridad. Junto con la declaración de estos saberes, aparecieron las ideas que estas personas tienen sobre lo que es leer y escribir: la primera como la memorización de palabras escri-

tas, para luego identificarlas en los textos, y la segunda como copia o dibujo de letras, lo que muestra las formas en que han adquirido estos saberes, memorizando y copiando, que los ha llevado a que usen los signos de forma mecánica y restringida, sin que puedan utilizarlos para interpretar y transmitir textos de su interés.

Finalmente, por ser el recurso menos usado según lo referido por los entrevistados, está el capital financiero, y no porque no sea un recurso importante en las prácticas letradas, pues, por ejemplo, un modo común de tener a disposición libros, revistas y periódicos es pagando por ellos. Y tampoco hicieron referencia a que fuera un gasto que no pudieran hacer, o que les fuera ominoso, sino más bien, casi siempre, al preguntar sobre la compra de este tipo de portadores de texto, la mayoría mostró que no le encuentran sentido pagar por algo que no iban a “entender”, a saber qué decía y a no poderlo leer. En los pocos casos en que sí se realizaron compras, fue de libros escolares y/o religiosos, y lo que destacaban de ellos los entrevistados era el tamaño y las ilustraciones que incluían, como muestras de la importancia y la belleza de los portadores.

El empleo de estos recursos y las estrategias de acceso a las prácticas letradas tuvieron muchas coincidencias en los siete casos estudiados, presentándose poca variabilidad según las características por las que seleccioné cada caso: edad, género y ocupación. Sin embargo, encontré algunas diferencias que es importante destacar, y podrá ser interesante confirmarlas en estudios más amplios.

Entre los tres grupos de edad propuestos para la elección de los casos no se presentaron diferencias, en donde más las identifiqué fue entre el caso más joven y el resto de ellos, y considero probable que más que a la edad, se deba a la conformación de una familia propia, pues con ello aparecen obligaciones y relaciones, que siendo soltero y joven difícilmente se tienen, como el mantenimiento y crianza de los hijos. Una diferencia que encontré, ya sea por la edad y/o por la soltería fue la referencia a actividades recreativas, entre amigos, que implican la letra escrita, que les permitió a varones jóvenes tener acceso a portadores de texto y eventos letrados que no hubieran adquirido por sí mismos o en sus familias, y que forman parte de los procesos de integración e identidad con sus pares. Muestran que para participar no se requiere de la codificación o decodificación del alfabeto, sino que son más significativas las habilidades de relación y comunicación. Esto parece involucrar además la característica de género, pues sólo se encontró en los relatos de varones. Las diferencias se presentaron también en cuanto al apoyo de la comunidad de amigos para la escritura y lectura de cartas, mientras que las mujeres acudieron para ello a la familia, lo que puede indicar que las mujeres deslindan las actividades públicas de las privadas, las familiares de las comunitarias, o que tienen un contexto de convivencia más restringido. Es necesario abundar en estudios de casos, incluyendo mujeres en el grupo de edad más joven, para confirmarlo. En particular con *Chuy* encontré el acceso al empleo de tecnologías electrónicas, que aunque con un uso limitado y activando su capital social, puede emplear según sus gustos y necesidades, lo

que se corresponde con los resultados de estudios sobre el uso de “nuevas tecnologías”. Esto puede ser un hallazgo interesante para los estudiosos en la difusión de las tecnologías electrónicas de comunicación e información, pues da una referencia respecto a los modos en que personas con escasa o nula escolaridad pueden acceder a ellos.

Asimismo se presentaron diferencias de género en las prácticas letradas al interior del hogar, como el cuidado del archivo familiar, la administración del gasto y la formación de los hijos, que están a cargo principalmente de las mujeres, aun cuando sean analfabetas. Esto sugiere que la estructura familiar no se ha visto afectada en ese sentido por los cambios en la participación laboral, ni por la escolarización de los miembros. En todo caso, cuando la mujer es analfabeta y su pareja está alfabetizada, la subordinación se refuerza, y para algunos asuntos pasa igual con los hijos escolarizados.

Sobre el trabajo, se destacó que para estas personas es un ámbito importante para el aprendizaje, tanto de las prácticas letradas como de otros tipos de destrezas y conocimientos, lo que, junto con el elemento económico que involucra, les ha permitido tener una mejor autoevaluación con respecto a sus capacidades. El análisis del ámbito laboral permitió constatar las diferencias entre ocupaciones en cuanto a los requerimientos sobre la letra escrita, lo que ha llevado a estas personas a tener diferentes saberes, así como a emplear diferentes recursos en sus estrategias de acceso, con lo que en ocasiones logran independencia y ciertas condiciones que les permiten la negociación frente a las relaciones de poder de ese dominio. El trabajo doméstico es quizás el que menos eventos letrados implica; en cambio, el comercio es la actividad que más les exige el enfrentamiento con eventos letrados, principalmente la necesidad de hacer cálculos aritméticos, pesos y medidas. El comercio también los ha llevado a emplear ellos mismos la escritura en estrategias laborales, como hacer listas de deudores, utilizar letreros para anunciarse, o exponer los precios de sus mercancías. Por otra parte, el trabajo agropecuario, que tradicionalmente se considera que no implica la letra escrita, en los casos estudiados presenta vinculaciones sociales y de uso de productos comerciales, por lo que quienes se dedican a estas labores tienen que enfrentarla, principalmente usando su capital social.

Instituciones, organizaciones y académicos coinciden en señalar al analfabetismo como una forma grave de exclusión social y, aunque es una carencia importante en el mundo actual, no siempre es así. Ser analfabetas no les ha impedido a estas personas formar parte de esta sociedad, ser miembros productivos, padres responsables, ciudadanos que ejercen derechos y obligaciones. Son agentes sociales que han encontrado la forma de participar en diversas prácticas, ejercer el poder al emplear modos de hacer, diferentes a los instituidos: donde los procedimientos institucionales dicen “lea”, ellos observan colores, formas, tamaños, preguntan; donde dice “escriba”, ellos dibujan, platican o piden a otros que escriban en su lugar. No van contra las reglas, sino que “juegan” diferente para integrarse en el juego.

Para considerar

Para estas personas, el dominio familiar y el laboral son centrales, tanto por el tiempo que permanecen en ellos, lo que les ha permitido conocerlos y desenvolverse en ellos con confianza, como por la importancia que tienen: el primero como fuente de recursos de capital social, y el segundo como medio de acceso a saberes, principalmente. Por tanto, los organismos que se interesen en atender a esta población, particularmente aquellos encargados de las políticas públicas, deberán fortalecer estos ámbitos, para darles mayor seguridad. Esto no se logra de una manera aislada, pues los dominios de vida están interconectados. El dominio familiar puede robustecerse con el apoyo de otro ámbito: el escolar. Como ya he señalado, las personas analfabetas han dado importancia a la educación como una alternativa para que sus hijos mejoren sus condiciones de vida, tengan más oportunidades que las que ellos tuvieron, puedan salir de la pobreza. Sin embargo, pese a sus esfuerzos y consejos, la economía familiar en combinación con escenarios comunitarios de inclusión temprana a la economía informal y/o a la unión y fecundidad tempranas dan como resultado que la escolaridad de sus hijos, si bien es mucho mayor que la de ellos, sea baja, lo que se complica con que el mercado de trabajo es cada vez más exigente y más precario, por lo que es necesario establecer o incrementar los programas de apoyo a la economía familiar, a la educación y al empleo.

En este mismo tenor, es indispensable fomentar las relaciones de esta población en el dominio Estado. El acceso a las instituciones se ha visto limitado, en parte por el analfabetismo de estas personas, pero también por el distanciamiento que estas instituciones han mantenido con la población, aun cuando muchas de las veces sea la población el objetivo de sus programas. Considero que sería conveniente que estos organismos, en particular aquellos relacionados con el bienestar social –salud, educación, vivienda, empleo, alimentación–, implanten programas de difusión auditiva y visual, y acercamiento a las colonias y comunidades donde se concentra población analfabeta. Asimismo, que desarrollen estrategias de atención para personas con escasa o nula escolaridad, para que éstas reciban un trato digno y adecuado a sus necesidades por parte del personal, como brindar oralmente información completa y oportuna, apoyar con el llenado de documentos o el manejo de aparatos electrónicos. Es importante que estas instituciones consideren las características de los portadores de texto que manejan –papelería, señalamientos, promocionales, etcétera–, para mantener y/o resaltar aquellas que utilizan las personas analfabetas, tales como los colores, las formas, los diseños, los tamaños, y así puedan diferenciarlos y manejarlos por sí mismos o con apoyo mínimo.

En cuanto a lo académico, es necesario hacer un trabajo más etnográfico, de mayor acercamiento a los entrevistados y por más tiempo, para hacer más observación en campo, pues hasta que pude ver a las personas en contacto con los portadores de texto y en los eventos letrados, fue cuando pude apreciar conocimientos y estrategias que no se mencionaron en las entrevistas.

Al terminar este estudio he tenido que volver a mis planteamientos iniciales, y veo y siento el camino recorrido. Empecé interesada sólo en las prácticas letradas y las estrategias que utilizaban las personas que no sabían leer ni escribir para acceder a ellas. Pensé en la aplicación de los conceptos de los estudios de pobreza, como un mero traslado de un campo del conocimiento a otro, pero al ir desarrollando el trabajo de investigación, y sobre todo al conocer a las personas, los lugares donde viven y adentrarme en los relatos de sus vivencias, los conceptos y las relaciones entre campos fueron cobrando sentido. Los conceptos de los estudios de pobreza, y en particular el de *estrategias de sobrevivencia*, ayudan a explicar la participación de las personas analfabetas en una sociedad letrada, porque igual que en el estudio de los pobres, en éste se trata de personas que en condiciones precarias luchan por hacer frente a situaciones difíciles, con recursos alternos a los que las condiciones hegemónicas indican. Para conocer en profundidad estas prácticas fue fundamental partir de la visión de los *Nuevos estudios sobre la cultura escrita*, para ir más allá del individuo y analizar los contextos en los que se desarrollan las vidas de estos sujetos, como dominios que tienen distintas formas de usar y aprender la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Adami, Hervé (2001), “L’oralité et la metalangue dans les rapports au langage des scribes/lecteurs en insécurité à l’écrit”, *Mélanges CRAPEL*, núm. 26, pp. 7-37, http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/26_adami.pdf
- Adishesiah, Malcom (1990), *Analfabetismo y pobreza*, folleto. Barcelona, UNESCO.
- Almeida Duque, Mariana, María Soledad Leiva y Germán de la Bastida (1995), *Analfabetismo y mujer rural. Investigación de la situación del analfabetismo de la mujer campesina en el Ecuador*. Ecuador, UNICEF/UNESCO/Fundación de la Mujer Campesina. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150503so.pdf>
- Ames, Patricia (2004), “La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidades y estatus”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 389-409.
- Amorós, Celia (1994), “Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’”, en *Feminismo, igualdad y diferencia*, Amorós, Celia. México: UNAM/PUEG, pp. 23-52. Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C.): http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_enlinea/espacio%20publico,%20espacio%20privado0173.pdf
- Aparicio, Ricardo (2002), “La magnitud de la manipulación del voto en las elecciones federales del año 2000”, *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 20, pp. 79-99, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11502005&iCveNum=2221>
- Aravedo Reséndiz, Lourdes (2007), *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. México, CREFAL.
- Ardila, Alfredo (2002), “¿Qué pierde el cerebro cuando no aprendemos a leer?”, en *Alfabetización y desarrollo: tres perspectivas para su estudio*, Matute, Esmeralda (coord.). Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 17-42.
- Arfuch, Leonor (2010), “Sujetos y narrativas”, *Acta Sociológica*, núm. 53, México, Centro de Estudios Sociológicos, UNAM, pp. 19-41.

- Arreola Martínez, Bezábe (2009), “José Vasconcelos: el caudillo cultural de la nación”, *Casa del tiempo*, vol. 4, núm. 25, pp. 4-10, http://www.ceaiu.uam.mx/difusion/casa-del-tiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf
- Arriagada, Irma (ed.) (2005), *Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza*, Santiago de Chile, Naciones Unidas/Cooperazione Italiana.
- Aziz Nassif, Alberto (1982), *El análisis del discurso: oficio de artesanos*. Notas introductorias para su estudio.
- Bahloul, Joëlle (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Banco Mundial (2005), *Generación de ingreso y protección social para los pobres*. México, Banco Mundial.
- Barba Solano, Carlos (2006), *¿Reducir la pobreza o construir ciudadanía social para todos? América Latina: regímenes de bienestar en transición al iniciar el siglo XXI*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Barba Solano, Carlos (2009), La cuestión social en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) al iniciar el siglo XXI, en *El desarrollo económico y social de la zona metropolitana de Guadalajara. Oportunidades y restricciones para el futuro*, Barba Solano, Carlos y Elena Hernández Águila (coords.). Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 153-189.
- Barba Solano, Carlos y Elena Hernández Águila (coords.) (2009), *El desarrollo económico y social de la zona metropolitana de Guadalajara. Oportunidades y restricciones para el futuro*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Barton, David y Mary Hamilton (2004), “Literacy Practices”, en *Situated Literacys. Reading and Writing in Context*, Barton, D., M. Hamilton e R. Ivanic (ed.). Londres, Routledge, pp. 7-15.
- Bazant, Mílada (1997), “Lecturas del porfiriato”, en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 205-242.
- Bebbington, Anthony (2005), “Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza”, en *Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza*, Arriagada, Irma (ed.). Santiago de Chile, Naciones Unidas/Cooperazione Italiana, pp. 21-46.
- Beltrán Villalva, Miguel (2000), *Perspectivas sociales y conocimiento*. Barcelona/México, Anthropos/UAM-Iztapalapa.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- Bourdieu, Pierre (1987), “Los tres estados del capital cultural”, *Sociológica*, núm. 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 11-18.
- Bourdieu, Pierre (1996), *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

- Campero, Carmen (2007), "Puntos de referencias internacionales sobre la alfabetización de adultos", *Transatlántica de Educación*, año 2, vol. 2, pp. 23-26
- Canieso-Doronila, María Luisa (1999), *Paisajes de la alfabetización. Un estudio etnográfico de la alfabetización funcional en comunidades marginales de las Filipinas*. México, Plaza y Valdez.
- Carbó, Teresa (1995), *El discurso parlamentario en México*. México, CIESAS.
- Carranza, José Antonio (2005), *Alfabetización en México. Análisis cuantitativo y propuestas de política*. Prontuario. México, INEA.
- Catecismo de la Iglesia Católica* (2003), Librería Editrice Vaticana (consultado el 30 de mayo de 2011) http://www.vatican.va/archive/ESL0022/_AIUTO.HTM
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2006), "Antecedentes", en *Educación*, http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_educacion.htm
- Chant, Sylvia (1991), *Women and Survival in Mexican Cities. Perspectives of Gender, Labour Markets and Low-income Households*. Manchester, Manchester University.
- Chartier, Ann Marie y Jean Hébrard (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa.
- Chinien, Chris (2007), "Aprendizaje de adultos: situación, tendencias y perspectivas", en *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo sur-sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*, Singh, Madhu y Luz María Castro Mussot, (ed.). México, UNESCO Institute for Lifelong Learning/INEA/CONEVYT, pp. 36-64.
- Chlebowska, Krystyna (1990), *El otro tercer mundo. La mujer campesina ante el analfabetismo*. Bélgica, UNESCO.
- Choque Aldana, Marlene (2009), "Brecha digital y juventud en Cochabamba. Desigualdades en el acceso y uso de nuevas tecnologías", *Punto Cero* [online], vol.14 núm.19 http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762009000200004&lng=es&nrm=iso
- Clanchy, Michael T. ([1979] 1993), *From Memory to Written Record*. Oxford, Blackwell.
- Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2007), *Los mapas de Pobreza en México. Anexo técnico metodológico* (consultado: 28 de octubre de 2009) <http://www.coneval.gob.mx/mapas/>
- Coneval (2011), Índice de Rezago Social 2010 a nivel municipal y por localidad (consultado: 29 de octubre de 2011) <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/cifras/rezago%20social%202010.es.do?jsessionid=50135985ff8d6d6712a6c4c86aa370df28a37daf6caf82904570e1c88fe8017e.e34QaN4LaxeOa40Nbx10>
- CONFINTEA I, *Summary Report of the International Conference on Adult Education* (Elsinore, Dinamarca, 1949), documento, s/d http://www.unesco.org/education/uie/confin-tea/elsino_e.pdf
- CONFINTEA II (*Conference Mondiale sur l'Éducation des Adultes*) (Montréal, Canada, 1960), reporte final, http://www.unesco.org/education/uie/confin-tea/montre_f.pdf

- CONFINTEA III (*Troisième Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*) (Tokio, 1972), documento de recomendaciones, http://www.unesco.org/education/uie/confin-tea/tokyo_f.pdf
- CONFINTEA IV (*Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*) (París, 1985), documento de recomendaciones, http://www.unesco.org/education/uie/confin-tea/paris_s.pdf
- Constitución Dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación*, del archivo Documentos del Concilio Vaticano II (consultado el 30 de mayo de 2011) http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_sp.html
- Cook-Gumperz, Jenny (1988), "Introducción: la construcción social de la alfabetización", en *La construcción social de la alfabetización*, Cook-Gumperz, J. (comp.). Barcelona, Paidós, pp. 15-29.
- Cook-Gumperz, Jenny (1988a), "Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable?", en *La construcción social de la alfabetización*, Cook-Gumperz, J. (comp.). Barcelona, Paidós, pp. 31-59.
- Cornelius, Wayne (2002), "La eficacia y coacción del voto en las elecciones mexicanas de 2000", *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 20, pp. 11-31, consultada el 12 de mayo de 2011 en 2211517.pdf de dialnet.unirioja.es
- Corona Berkin, Sarah (2007), *Querido novio: cartas, escritura y contextos culturales*. Guadalajara, Editorial Universitaria.
- Cragolino, Elisa (2009), "Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas", en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Kalman, Judith y Brian Street (coords.). México, Siglo XXI/ CREFAL, pp. 156-170.
- Dahl, Svend (1991), *Historia del libro*. México, Conaculta/ Alianza.
- Dávalos López, Marcela (2006), "Oralidad, escribanos, testigos y verdad en los barrios indígenas de la ciudad de México: siglo XVIII y primeras décadas del siglo XIX, *AlterTexto*, vol. 4, núm. 7, México, Universidad Iberoamericana, pp. 39-58, [Http://Web.Ebscohost.Com/Ehost/Pdf?Vid=7&Hid=6&Sid=12eaec2f-6ce4-4c35-A4f8-1e53bdbfe020%40sessionmgr7](http://Web.Ebscohost.Com/Ehost/Pdf?Vid=7&Hid=6&Sid=12eaec2f-6ce4-4c35-A4f8-1e53bdbfe020%40sessionmgr7)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Organización de las Naciones Unidas, <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>
- Del Álamo, Óscar (2003), "El desafío de la brecha digital", documento, s/d <http://130.206.70.237/sites/ginvinterfacultativo/Biblioteca%20de%20documentos/1/el%20desafio%20brecha%20digital.pdf>
- De la Piedra, María Teresa (2004), "Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*", Zavala, V., M. Niño-Murcia y P.

- Ames (eds.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 367-388.
- Denny, Peter (1995), "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita", en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, D. y N. Torrance. Barcelona, Gedisa, pp. 95-126.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española* (1998), Edición electrónica. Madrid, Espasa-Calpe.
- Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio (1964), *Campaña nacional contra el analfabetismo. Cómo ha decrecido el analfabetismo en México durante los últimos veinte años*. Informe. México, Secretaría de Educación Pública.
- Dorra, Raúl (1992), "Estructuras elementales de la poesía de tradición oral", en *Oralidad y escritura*, Revueltas, E. y H. Pérez Martínez (comps.). Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Elmelaj, Julia (2006), "Una mirada integradora para alfabetizar a jóvenes y adultos", *Lectura y vida*, año 27, núm. 2, La Plata, Asociación Internacional de Lectura (IRA), pp. 44-54.
- Enríquez Rosas, Rocío (2009), *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades y redes sociales*. Guadalajara, ITESO.
- Farah, Ivonne (2006), "¿Ser pobre o empobrecido?", en *Pobreza, exclusión social y desarrollo*, Sojo, Carlos (comp.). San José, FLACSO, pp. 25-41.
- Fariás, Levy y Maritza Montero (2005), "De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4, núm. 1, http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/fariasmontero.htm
- Farr, Marcia (2009), "Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales", en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Kalman, Judith y Brian Street (coords.). México, Siglo XXI/CREFAL, pp. 99-111.
- Feldman, Carol Fleisher (1995), "Metalenguaje oral", en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, D. y N. Torrance. Barcelona, Gedisa, pp. 71-94.
- Fell, Claude (1989), *José Vasconcelos: los años del águila, 1920-1925*. México, UNAM, http://books.google.com.mx/books?id=vCU9C0vucHsC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=ejercito+infantil+alfabetizacion+vasconcelos&source=bl&ots=5WKLtvH5eF&sig=CgkYvOiT8p6mw_Etxjhk3Zim_s&hl=es&ei=Eo_HTOaDBoGosQOL0J38DA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Fisher, E.A. (1982), "El analfabetismo en su contexto", *Perspectivas, revista trimestral de educación*, vol. 12, núm. 2, UNESCO, pp. 165-173. <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000493/049369so.pdf#49374>
- Florio-Ruane, Susan y Mary McVee (2000), "Ethnographic approaches to Literacy Research", en *Handbook of Reading Research*, vol. III, Kamil, M., P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, pp. 153-165.

- Foucault, Michel (1981), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2008), *Los anormales. Curso en Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1980), *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1982), *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Fuenlabrada Velázquez, Irma Rosa y María Fernanda Delprato (2009), “Prácticas matemáticas en organizaciones productivas de mujeres con baja escolaridad: construir una mirada que cimiente propuestas de enseñanza”, en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Kalman, Judith y Brian Street (coords.). México, Siglo XXI/CREFAL, pp. 242-261.
- Galindo Cáceres, Jesús (1998), “Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido”, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Galindo Cáceres, J. (coord.). México, Addison Wesley Longman, pp. 347-384.
- García, Gabriel (28 de junio de 2006), “Ejidatarios de Santa Cruz de las Flores hacen señalamientos contra candidato a la Presidencia Municipal”, *Semanario La Verdad* (consultado el 23 de abril de 2011): <http://semanariolaverdad.blogspot.com/2006/06/ejidatarios-de-santa-cruz-de-las.html>
- García García, Alejandro y Sara Sánchez Sánchez (2000), *Estudio cualitativo de la investigación sobre analfabetismo funcional en México. Informe de investigación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gee, James Paul (2000), “Discourse and Sociological Studies in Reading”, en *Handbook of Reading Research*, vol. III, Kamil, M., P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, pp. 195-207.
- Gee, James Paul (2004), “Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55.
- Giddens, Anthony (1986), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Godino, Carmen María Belén (2007), “La cruda situación de la educación de adultos. Voces que se hacen escuchar. Historias de vida contadas por sus protagonistas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44/1, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://www.rieoei.org/deloslectores/1968Godino.pdf>
- Gonzalbo, Pilar (1997), “La lectura de evangelización en la Nueva España”, en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 9-48.
- González de la Rocha, Mercedes (2005), “México: oportunidades y capital social”, en *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza*, Arriagada, Irma (ed.). Santiago de Chile, Naciones Unidas, pp. 61-97.

- Goody, Jack (1996), "Introducción", en *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Goody, J. (comp.). Barcelona, Gedisa, pp. 11-38.
- Goody, Jack y Ian Watt (1996), "Las consecuencias de la cultura escrita", en *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Goody, J. (comp.). Barcelona, Gedisa, pp. 39-82.
- Graff, Harvey J. (1991), *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick, Transaction Publishers.
- Greaves, Cecilia (1997), "La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1965", en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 338-372.
- Guajardo Ramos, Eliseo (1991), "Analfabetismo, marginación urbana en la modernidad", ponencia presentada en *Memorias. Primer encuentro latinoamericano sobre "Educación, marginación urbana y modernización"*. México, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre de 1991, pp. 638-658.
- Guber, Rosana (2005), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Guzmán Acuña, Josefina (2008), "Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje", *Apertura*, vol. 8, núm. 8, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 21-33, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/688/68811215002.pdf>
- Hamilton, Mary (2004), "Expanding the New Literacy Studies. Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice", en *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, Barton, D., M. Hamilton e R. Ivanic (eds.). Londres, Routledge, pp. 16-34.
- Hasan, Ruqaiya (1996), "Literacy, everyday talk and society", en *Literacy in Society*, Hasan, Ruqaiya y Williams, Geoff (ed.). Londres, Addison Wesley Longman Limited.
- Havelock, Eric (1995), "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna", en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, D. y N. Torrance. Barcelona, Gedisa, pp. 25-46.
- Heath, Shirley Brice (1988), "Protean Shapes in Literacy Events. Ever-shifting Oral and Literate Traditions", en *Perspectives on Literacy*, Kintgen, E.R., B.M. Kroll, y M. Rose (eds.). Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 348-370.
- Hintze, Susana (s/f), *Capital social y estrategias de supervivencia. Reflexiones sobre el "capital social de los pobres"*, consultado el 5 de junio de 2008, en http://www.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/HINTZE__Capital_Social.pdf
- Historia de la lectura en México* (1997). México, El Colegio de México.
- Hunter, Carman St. John y David Harman (1988), "Who Are the Adults Illiterates?", en *Perspectives on Literacy*, Kintgen, E.R., B.M. Kroll y M. Rose (eds.). Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 378-390.
- Illich, Ivan (1995), "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita legada", en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, D. y N. Torrance. Barcelona, Gedisa, pp. 47-70.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática) (2006), *II Censo de población y vivienda 2005*, consultado en marzo de 2008 en www.inegi.gob.mx/lib/olap/general/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=10401

- INEGI (2009), *Sistema para la consulta de las estadísticas históricas de México 2009*, disco compacto, México.
- INEGI (2011), *Censos y conteos de población y vivienda*. (Consultado: 2 de noviembre de 2011) <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/default.aspx>
- INEGI (2011a), Estadísticas a propósito del día internacional de la alfabetización, México, 8 de septiembre de 2011, consultado en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2011/alfabetizaci%C3%B3n11.asp?s=inegi&c=2808&ep=69>
- Infante, Isabel (coord. técn.)(2000), *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>
- Ioannes Paulus PP. II (1992), Constitución Apostólica “Fidei Depositum”, por la que se promulga y establece, después del Concilio Vaticano II, y con carácter de instrumento de derecho público, el Catecismo de la Iglesia Católica, 11 de octubre de 1992, http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/aposcons_sp.html
- Jones, Kathryn (2004), “Becoming just Another Alphanumeric Code. Farmers’ Encounters with the Literacy and Discourse Practices of Agricultural Bureaucracy at the Livestock Auction”, en *Situated Literacys. Reading and Writing in Context*, Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic (eds.). Londres, Routlege, pp. 70-90.
- Kalman, Judith (2003), *Escribir en la plaza*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, Judith (2004), “El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 026, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, pp. 5-28. en Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001704&iCveNum=0>
- Kalman, Judith (2004a), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, Siglo XXI/Secretaría de Educación Pública.
- Kalman, Judith (2005), *El origen social de la palabra propia*. México, Conaculta, colección Lecturas sobre lecturas, núm. 14, pp. 9-34.
- Kalman, Judith (2008), “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 107-134.
- Kalman, Judy (2009), “Literacy partnerships: Access to reading and writing through mediation”, en *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development*, Basu, Kaushik, Bryan Maddox y Anna Robbinson-Pant (ed.). Londres, Routledge, pp. 165-178.
- Katzman, Ruben y Carlos Filgueira (1999), *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*, documento preparado por la oficina de CEPAL en Montevideo, con apoyo financiero del PNUD, <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10816/LC-R176.pdf>
- King, Linda (1994), *Roots of Identity. Language and Literacy in Mexico*. Stanford, Stanford University Press.

- Lestage, André (1982), *Analfabetismo y alfabetización*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133942so.pdf>
- Letourneau, Joselyn (2007), *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín, La Carreta.
- Lewis, Oscar (1982), *Los hijos de Sánchez*. México, Grijalbo.
- Lizarzaburu, Alfonso (1985), *La formación de promotores de base en programas de alfabetización*. México, UNESCO/CREFAL, colección Retablo de papel, núm. 16.
- Lomnitz, Larissa Adler de (1991), *Cómo sobreviven los marginados*. México, Siglo XXI.
- Lomnitz, Larissa Adler de (2001), *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. México, FLACSO.
- Lorenzatti, María del Carmen (2009), “¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales”, en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Kalman, Judith y Brian Street (coords.). México, Siglo XXI/CREFAL, pp. 171-185.
- Loyo, Engracia (1997), “La lectura en México, 1920-1940”, en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 243-294.
- McLuhan, Marshall (1985), *La galaxia de Gutenberg*. México, Planeta-Agostini.
- Marinho, Marildes (2009), “Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión”, en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Kalman, Judith y Brian Street (coords.). México, Siglo XXI/CREFAL, pp. 40-83.
- Martinic, Sergio (1995), “Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural”, *Pensamiento Educativo*, vol. 16, pp. 313-339, http://www.umag.cl/magister_educacion/Material/metodologia%20investigacion%20cualitativa/UN%20ANALISIS%20ESTRUCTURAL.doc.
- Matute, Esmeralda y Teresita Montiel (2002), “Alfabetización y desarrollo cognoscitivo: tres plataformas para un estudio”, en *Alfabetización y desarrollo: tres perspectivas para su estudio*, Matute, Esmeralda (coord.). Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 43-67.
- Mayring, Philipp (2000), “Qualitative Content Analysis”, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [on line journal]*, vol. 1, núm. 2. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhal-e.htm> (revisado en abril de 2001).
- Méndez Méndez, Eugenia (2009), “La educación básica en México. Desigualdad en las oportunidades educativas”, *Ethos Educativo*, núm. 45, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/45/45-141.pdf>
- Miles, Matthew y Michael Huberman (1994), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Miranda González, Sergio y María del Carmen Salgado Vega (2010), “Monto asignado al rubro de educación 2010 nacional y Estado de México”, *Revista Trimestral de Análisis*

- de Coyuntura Económica*, vol. 3, núm. 1, http://www.uaemex.mx/feconomia/Publicaciones/Economia%20actual/EA_31/1_serpio_miranda.pdf
- Moser, Caroline O. N. (1996), *Confronting crisis: a summary of household responses to poverty and vulnerability in four urban communities*, Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs, documento preparado para el Banco Mundial.
- Mussot, Luz María y María Luisa De Anda (2007) “Programa Nacional para la Educación de los Adultos de México”, en *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo sur-sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*, Singh, Madhu y Luz María Castro Mussot (eds.). México, UNESCO Institute for Lifelong Learning/INEA/CONEVYT, pp. 119-145.
- Niño-Murcia, Mercedes (2004), “‘Papelito manda’: la literacidad de una comunidad campesina en Huarochirí”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (ed.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 347-365.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. París, OCDE.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1990), *Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*, documento, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990, <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- OEI (2000), *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*, documento base para consulta, <http://www.oei.es/alfabetización/decadal-fabetizcion.pdf>
- Olson, David (1995), “Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna”, en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, D. y N. Torrance. Barcelona, Gedisa, pp. 203-222.
- Olson, David (1998), *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Ong, Walter J. (2002), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Paiva, Jane (2002), “‘Somos tantos Severinos...’ Producción de sentidos en la vida de brasileños no alfabetizados”, en *Alfabetización y desarrollo: tres perspectivas para su estudio*, Matute, Esmeralda (coord.). Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 71-89.
- Pattanayak, D.P. (1995), “La cultura escrita: un instrumento de opresión”, en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, D. y N. Torrance. Barcelona, Gedisa, pp. 145-149.
- Peredo Merlo, Alicia (2002), *De lecturas, lectores, textos y contextos. Un enfoque sociocognoscitivo*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

- Peredo Merlo, Alicia (2005), “¿Es verdad que México busca formar lectores?”, *Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. 11, núm. 33. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 167-188.
- Pérez Cortés, Sergio (1998), “Dictadores non scriptores”, *Espiral*, vol. 4, núm. 12. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 111-130.
- Pérez Martínez, Herón (1992), “A manera de presentación”, en *Oralidad y escritura*, Revueltas, Eugenia y Herón Pérez Martínez (comps.). Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 11-15.
- Pérez Serrano, Gloria (2004), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, vol. I. Madrid, La Muralla.
- Peroni, Michel (2003), *Historias de lectura. Trayectorias de vida y lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, Armando (1999), *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Pittaluga, Lucía y Mariana Sienna (2007), *Utilización de las tecnología de la información y las comunicaciones en el Uruguay*, informe. Uruguay, Fondo de Población de las Naciones Unidas/UNDP/Instituto Nacional de Estadística, <http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/paginas/5/30205/InformeTematicoTIC-Uruguay.pdf>
- Pla, Rogelio (2008), “El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas: una respuesta integral e integradora con vocación regional. La respuesta al analfabetismo desde las Cumbres Iberoamericanas”, ponencia.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2005), *Human Development Report 2005. International cooperation at a crossroads. Aids, trade and security in an unequal world*, http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_complete.pdf
- Precarias a la deriva (2006), “Precarización de la existencia y huelga de cuidados”, en *Estudios sobre género y economía*, Vara, María Jesús. Madrid, Akal, pp. 104-135
- Ramírez Kuri, Patricia y Alicia Ziccardi (2008), “Pobreza urbana, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI, una introducción”, en *Pobreza, desigualdad y exclusion social en la ciudad del siglo XXI*, Cordera, Rolando, Patricia Ramírez Kuri y Alicia Ziccardi (coords.). México, Siglo XXI/UNAM, pp.23-48.
- Raya Diez, Esther (2006), *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao, Argitaipen Zerbitzua.
- Reygadas, Luis (2008), “Tres matrices generadoras de desigualdades”, en *Pobreza, desigualdad y exclusion social en la ciudad del siglo XXI*, Cordera, Rolando, Patricia Ramírez Kuri y Alicia Ziccardi (coords.). México, Siglo XXI/UNAM, pp. 92-114.
- Ruiz, Ramón Eduardo (1977), *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Saenger, Paul (1995), “La separación de las palabras y la fisiología de la lectura”, en *Cultura escrita y oralidad*, Olson, David y Torrance Nancy (comps.). Barcelona, Gedisa, pp. 263-284.

- Safa, Patricia y Jorge Aceves (2009), *Relatos de familia en situaciones de crisis: memorias de malestar y construcción de sentido*. México, CIESAS.
- Sánchez, María Dolores del Río (2007), “La alfabetización en el contexto de la continuidad educativa: una estrategia institucional”, *Transatlántica de Educación*, año 2 vol. 2, pp. 19-21.
- Salomon, Frank (2004), “Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azán-garo, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (ed.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 317-345.
- Schmelkes, Silvia (1998), “La educación básica”, en *Un siglo de educación en México*, vol. I, Latapí, P. (coord.). México, Fondo de Cultura Económica/CONACULTA, pp. 173-194.
- Schofield, R.S. (1996), “Los niveles de alfabetización en la Inglaterra preindustrial”, en *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Goody, J. (comp.). Barcelona, Gedisa, pp. 342-356.
- Scribner, Silvia y Michael Cole (2004), “Desempaquetando la literacidad”, en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (ed.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 57-79.
- SVT (Secretaría de Vialidad y Tránsito de Jalisco) (1998), *Reglamento de la Ley de los Servicios de Vialidad, Tránsito y Transporte del Estado de Jalisco* (consultado el 23 de abril de 2011) [http://app.jalisco.gob.mx/PortalTransparencia.nsf/TodosWeb/0BDBA8B1D4BEEA8B06257332005D7577/\\$FILE/REGLAMENTO_DE_LA_LEY_DE_LOS_SERVICIOS_DE_VIALIDAD.pdf](http://app.jalisco.gob.mx/PortalTransparencia.nsf/TodosWeb/0BDBA8B1D4BEEA8B06257332005D7577/$FILE/REGLAMENTO_DE_LA_LEY_DE_LOS_SERVICIOS_DE_VIALIDAD.pdf)
- Seda, Ileana (2000), “Literacy Research in Latin America”, en *Handbook of Reading Research*, vol. III, Kamil, M., P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, pp. 41-52.
- Seijal (Sistema Estatal de Información Jalisco) (2011): *Análisis estadístico multidimensional* (consultado el 08 de abril de 2012) http://sin.jalisco.gob.mx/cognos/cgi-bin/ppds-cgi.exe?DC=Q&nia=Run&nid=b1480550b87011e092eccdc3ee26f3&nic=%2FCensos%20Poblaci%F3n%2Fcensos_poblacion_2010&nih=0&back=http%3A%2F%2Fsin%2Ejalisco%2Egob%2Emx%2Fcognos%2Fcgi%2Dbin%2Fupfcgi%2Eexe%3Fxmlcmd%3D%3CGetPage%3E%3CTemplate%3Emain%2Eutml%3C%2FTemplate%3E%3C%2FGetPage%3E%26id%3Dbd7426ceb87011e0b49bc3bc77acb45a
- Selby, Henry *et al.* (1994), *La familia en el México urbano*. México, CONACULTA/University of Texas Press.
- Siegel, Marjorie y Susana Fernández (2000), “Critical Approaches”, en *Handbook of Reading Research*, vol. III, Kamil, M., P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, pp. 141-151.
- Singh, Madhu (2007), “Visión general. Introducción”, en *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo sur-sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para*

- jóvenes y adultos, Singh, Madhu y Luz María Castro Mussot (ed.). México, UNESCO Institute for Lifelong Learning/INEA/CONEVYT, pp. 9-35.
- Singh, Madhu y Luz María Castro Mussot (ed.) (2007), *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo sur-sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*. México, UNESCO Institute for Lifelong Learning/INEA/CONEVYT.
- Siqueiros, Luis Felipe (2009), "El territorio, el medio ambiente y las condiciones urbanas", en *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco*, Rodríguez Gómez, Guadalupe (coord.). México, Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra la Mujer/Segob, pp. 24-61
- Sobral, José Manuel (2004), "Memoria social, identidad, poder y conflicto", *Revista de Antropología Social*, vol. 13, Universidad Complutense de Madrid, pp. 137-159, en redalyc.uaemex.mx, <http://www.redalyc.org/pdf/838/83801306.pdf>
- Sojo, Carlos (comp.) (2006), *Pobreza, exclusión social y desarrollo*. San José, FLACSO.
- Stake, Robert E. (2007), *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Staples, Anne (1997), "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente", en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 94-126.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Street, Brian (2004), "Los nuevos estudios de literacidad", en *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (ed.). Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Street, Brian (2009), "Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir", en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Kalman, Judith y Brian Street (coord.). México, Siglo XXI/ CREFAL, pp. 84-98.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1997), "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821", en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 49-93.
- Tannen, Deborah (1982), "The Oral/Literate Continuum in Discourse", en *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Tannen, Deborah (ed.). Norwood, ALEX, pp. 1-16.
- Therborn, Göran (2007), "Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI", en *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros*, Arriagada, Irma (coord.). Santiago de Chile, CEPAL, pp. 31-62.
- Torres Septién, Valentina (1997), "La lectura, 1940-1960", en *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, pp. 295-337.

- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2006), *Adult Literacy or Illiteracy Rates*, en http://www.uis.unesco.org/file_download.php?URL_ID=5013&filename=10538420241illiteracy_rates.pdf&filetype=application%2Fpdf&filesize=12407&name=illiteracy_rates.pdf&location=user-S/
- UIS (2006a), *Literacy Statistics Metadata Table* (consulta, 28 de junio de 2006) http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5204&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
- UNESCO (2003), “Proclamación del decenio de la alfabetización de las Naciones Unidas en Nueva York”, Servicio de prensa, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=9334&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*, UNESCO, <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO (2006), *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. París, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- UNESCO (2006a), *Portal UNESCO. Education. Literacy* (consulta, 28 de junio de 2006), http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=40338&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vázquez Recio, Rosa y Félix Angulo Rasco (coords.) (2003), *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, Aljibe, pp. 11-52.
- Viñao Frago, Antonio (1999), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México, Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- Voloshinov, Valentín N. (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Voloshinov, V.N./Mijaíl Bajtín (1998), *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría freudiana*. Buenos Aires, Almagedo.
- Weiss, Robert S. (1995), *Learning from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. Nueva York, The Free Press.
- Whitescarver, Keith y Judith Kalman (2009), “Extending Traditional Explanations of Illiteracy: Historical and Cross-Cultural Perspectives”, *Compare*, vol. 39, núm. 4, British Association for International and Comparative Education, pp. 497-511.
- Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (ed.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ziccardi, Alicia (2008), “Ciudades latinoamericanas: procesos de marginalidad y de exclusión social”, en *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*, Cordera, Rolando, Patricia Ramírez Kuri y Alicia Ziccardi (coord.). México, Siglo XXI/UNAM, pp. 73-91.

Andar por la vida sin saber leer sí es batalla
Participación de personas analfabetas en una sociedad letrada

Núm. 7

Se terminó de editar en septiembre de 2013
en Epígrafe, diseño editorial
Verónica Segovia González
Marsella Sur 510, interior M, Colonia Americana
Guadalajara, Jalisco, México
La edición consta de 1 ejemplar