

Uso y función de la lectura y escritura: una percepción de los mazahuas

LUCINA GARCÍA*

Gracias a la historia es posible conocer sociedades que han crecido cultural y materialmente sin necesidad de incorporar, como parte de sus patrones comunicativos, a la lectura y escritura. Estos grupos se han caracterizado sólo como de tradición oral, lo cual no significa que sus miembros nunca hayan tenido algún contacto con estas prácticas consideradas básicamente escolares.

Hoy día resulta casi imposible encontrar un grupo sociocultural que no haya experimentado de alguna manera una relación con la escritura y la lectura. Estos acercamientos, sin embargo, se viven y asimilan de manera diferente en cada uno de los grupos. Sin considerar estas diferencias y desde una concepción occidental, calificamos de ágrafas a las sociedades que no comparten las normas con respecto a los usos y funciones de la escritura y la lectura, dictadas desde los sistemas escolares y culturales de las sociedades que poseen una larga tradición con estas prácticas. Así, no se contemplan las concepciones simbólicas culturales específicas que para una sociedad pueden tener un mismo hecho o fenómeno social.

En este sentido de la diferenciación de concepciones de uso y función de la escritura y de la lectura expondré algunos testimonios, los cuales surgen de un gran número de materiales grabados y observa-

* Maestría en Lingüística, ENAH.

ciones realizadas en dos comunidades mazahuas, grupo que por cierto no posee un sistema de escritura en su lengua indígena, aunque desde hace algunos años han tenido una convivencia cotidiana con el español escrito.

Al respecto, existen elementos o situaciones particulares que necesariamente deben considerarse cuando se sugiere el estudio de la escritura y de la lectura o el de un proceso de alfabetización en grupos neoalfabetizados, es decir, aquellos en los que estos modos de comunicación son nuevos, y por tanto, no cuentan con una tradición de lengua escrita.

En principio debemos entender, de acuerdo con el planteamiento de Hymes,¹ que las habilidades de lectoescritura están íntimamente relacionadas con las normas de comportamiento lingüístico y comunicativo de una sociedad. Desde este punto de vista, los usos y funciones de éstas suelen ser distintos en cada uno de los grupos donde se utilizan. Esto quiere decir que su significado cultural² es también diferente.³

Si entendemos qué representa para los sujetos el uso de la lectura y de la escritura al interior de su sistema simbólico cultural, podemos replantear los supuestos a partir de los cuales se construyen los proyectos de alfabetización, dirigidos a comunidades o grupos que no tienen tradición escrita. En tal sentido, tanto los planteamientos teóricos como los metodológicos deben responder a estas concreciones.

De esta manera, no es posible hablar o proponer una definición uniforme de lectura y escritura o alfabetización (*literacy*) sin antes conocer las condiciones por las que estos medios de comunicación son elegidos y los objetivos que cumplen. Todo ello considerando a los demás canales de comunicación existentes en el grupo en cuestión.

Jenny Cook-Gumperz⁴ señala que a pesar de los esfuerzos por definir a la alfabetización, independientemente del contexto cultu-

¹ Hymes, "Models of the interaction of language and social life", en J. J. Gumperz y D. Hymes (comps.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972.

² Lo cultural lo entendemos como una red de significaciones y de sistemas de sentido propios de un determinado grupo. Dentro de esta red consideramos a los sistemas de comunicación, y al interior o como parte de éstos a la escritura y la lectura.

³ En este sentido, aquí entenderemos a la lectura y a la escritura como formas o modos de comunicación con especificaciones muy concretas culturalmente. Hymes considera también que el uso de estas formas entrarían como un asunto comunicativo.

⁴ Cook-Gumperz, "Literacy and schooling: an unchanging equation?", en *The social construction of literacy*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986.

ral, no ha sido posible lograrlo, pues algunos elementos prescritos como inherentes a la cultura deben permanecer como parte intrínseca de esta definición. La misma autora agrega que se ha planteado que la alfabetización se encuentra íntimamente asociada con otros procesos que van más allá del ámbito educativo, esto es: el cambio cognoscitivo, el desarrollo económico o el cambio social. Estas consideraciones, sin embargo, no habían atendido la parte comunicativa, cuestión que para nosotros es relevante.

A partir de la década de los setenta, los estudios acerca de la educación se basaron en los usos de la alfabetización, de la escritura y de la lectura, circunscribiéndolos en especial al interior de los recintos escolares. El enfoque etnográfico educativo de estas investigaciones resultó sumamente interesante y novedoso.

Las aportaciones más relevantes en el campo educativo fueron básicamente dos: por una parte, la atención otorgada a la dimensión histórica y material de la realidad educativa y al replanteamiento del concepto escuela; por otra, el señalamiento de la multidiversidad de actores sociales que participan de la actividad educativa, así como un conocimiento más profundo de las situaciones que inciden directamente en el sentido y utilidad de la educación.⁵

A mediados de esa misma década, dentro del campo de la lingüística nació el interés en el estudio de la lectoescritura. Las investigaciones realizadas, algunas de las cuales comentaremos más adelante, proponían un enfoque más comunicativo que educativo, con lo que se buscaba conocer cuál era el funcionamiento de estas habilidades consideradas tradicionalmente escolares, dentro de un contexto más amplio: la comunidad. La tarea era observar los usos y las funciones que éstas cumplían fuera de los recintos escolares. Uno de los primeros interesados en tales estudios fue Keith Basso,⁶ quien planteó el análisis de la escritura y lectura, considerándolas, en un inicio, como una actividad comunicativa. Además señaló que todas las investigaciones realizadas al respecto permitirían enfatizar los factores socioculturales que influyen significativamente en los usos de los códigos escritos.

Desde esta perspectiva etnográfica comunicativa y siguiendo algunos de los planteamientos propuestos, primero por Basso, se ha

⁵ Para una exposición más detallada sobre este aspecto, puede consultarse el trabajo de Beatriz Calvo, "Etnografía de la educación", en *Nueva Antropología*, revista de Ciencias Sociales, vol. XII, núm. 42, México, UAM-I/Conacyt, 1992, pp. 9-27.

⁶ Basso, "The ethnography of writing", en Richard Baumann y Joel Sheerzer (comps.), *Explorations in the ethnography of speaking*, Londres, Cambridge University Press, 1974.

estudiado el fenómeno de la alfabetización en diversos grupos socioculturales. Los resultados muestran, una vez más, que es indispensable considerar la parte sociolingüística y comunicativa, cuando se trata de definir los procesos de lectura y escritura o en términos más generales de la alfabetización. Tomemos algunos casos en los cuales se ha visto el funcionamiento de estos modos de comunicación al interior de algunos grupos culturales. En los estudios que comentaremos a continuación se destaca la importancia de analizar los usos y funciones de la lectoescritura en los contextos extraescolares, además de subrayar que éstos están estrechamente vinculados con los sistemas de significación cultural y sociolingüística.

Susan Philips,⁷ por ejemplo, muestra cómo entre los miembros de una reservación india en Warm Springs, existen dos modelos divergentes de lectura y escritura, que corresponden también a desiguales pautas socioculturales y de comunicación. Cada uno de estos modelos presenta diferentes estilos de aprendizaje de la lengua así como de socialización.

Cuando este modo de interacción, según la autora, se introduce en los patrones tradicionales de comunicación, altera en cierta medida lo establecido, pues esta sociedad no posee una tradición de lectoescritura. Los conocimientos no se adquieren por medio de los textos, culturalmente este proceso de enseñanza aprendizaje se relaciona con otros modos de interacción en donde los sujetos toman parte activa. En el ámbito escolar esta situación se complica aun más, ya que se piensa que los niños indios no son capaces de entender lo que se les está enseñando, porque no actúan como lo hacen los blancos, es decir, no responden con las pautas culturales que les son ajenas.

La investigación realizada por Reder y Green,⁸ entre los esquimales de la bahía de Seal, muestra cómo en este grupo existen dos sistemas de lectoescritura, uno interno y otro externo, mismos que reflejan los usos de las dos lenguas habladas por esta comunidad, es decir, el ruso y el inglés. Cada uno de los sistemas de escritura y lectura se encuentra asociado a diversas estructuras organizativas y, en ese sen-

⁷ Philips, "Participant structures and communicative competence: Warm spring childre in community and classroom", en Courtney B. Cazden, Vera P. John y Hymes (comps.), *Functions of language in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972.

⁸ Reder y Green, "Literacy as a functional component of social structure in an Alaska fishing village", ponencia presentada en la 78a. Reunión Anual de la American Anthropological Association, Cincinnati, Ohio, diciembre de 1979 (manuscrito).

tido, forman parte activa del orden sociocultural imperante en la aldea. Los autores describen cómo, por ejemplo, la lectura y escritura en ruso tienen un significado íntimo, cotidiano, de cohesión interna. En inglés, estas mismas prácticas se vinculan a cuestiones externas, formales. Todo esto no resulta conflictivo ya que en el grupo este modo de interacción forma parte de sus patrones comunicativos. Sin embargo, los miembros de esta comunidad deben respetar los dos sistemas establecidos, es decir, deben utilizar cada uno de ellos, en el momento preciso y de acuerdo con lo que se hace o se dice. El uso de uno u otro sistema está definido por el contexto y la situación comunicativa.

Finalmente, los autores proponen que “las dimensiones émicas (internas) entre las diversas prácticas de lectura y escritura tienen efectos poderosos sobre el desarrollo de la alfabetización en la aldea esquimal”.

El trabajo realizado por Scribner y Cole,⁹ es otro caso en el que se ilustra cómo los factores culturales determinan el uso de la lectura y escritura. En esta investigación, la cual se realizó entre el grupo vai del África Occidental, los autores nos dan cuenta de tres sistemas de escritura en tres lenguas diferentes. A cada uno de estos sistemas le corresponde un dominio propio de aplicabilidad, que se caracteriza por las diferentes formas en que la escritura entra en las actividades cotidianas. Así, la lectoescritura en lengua vai se usa para los asuntos familiares al interior de la comunidad; en inglés para tratar los asuntos con el gobierno, las escuelas y las instituciones económicas modernas controladas por los liberios de habla inglesa; en árabe para lo exclusivamente religioso.

Entre los vai, esta organización comunicativa a través de la lectoescritura ha permitido crear las condiciones para realizar una gran variedad de actividades, las cuales reflejan diferentes tipos de prácticas sociales. Y como en el caso de los grupos señalados anteriormente, estas prácticas en una u otra lengua no se confunden ni se mezclan.

En el caso del grupo estudiado por Fishman,¹⁰ las tradiciones de alfabetización se dan en dos lenguas. Esto también repercute en la práctica de la lectoescritura. El grupo tiene perfectamente definidos

⁹ Scribner y Cole, “Literacy without schooling: testing for intellectual effects”, en *Harvard Educational Review*, 48, núm. 4, 1978.

¹⁰ Fishman, “Conservación y desplazamiento como campo de investigación”, en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (eds.), *Antrología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM-IIA (Lecturas Universitarias, 20), 1974.

los usos, funciones y contextos en los cuales se han de utilizar cada uno de estos sistemas. Por ejemplo, en la lengua materna del grupo étnico, la tradición literaria se asocia a cuestiones sentimentales, simbólicas y de transmisión de tradiciones propias. La práctica de la lectoescritura en la lengua dominante tiene básicamente una funcionalidad instrumental.

De acuerdo con sus observaciones, el autor sostiene que la lectoescritura presenta una funcionalidad comunitaria simbólica en la lengua del grupo étnico, interrelacionándose con papeles específicos asignados por la tradición y los modos de vida de los diferentes grupos étnicos. En el otro caso, este mismo proceso de lectoescritura no alcanza a trascender los patrones de comportamiento, se le ve entonces como un simple instrumento funcional y práctico, es decir, no trastoca el sistema de valores simbólicos de la comunidad.

Los ejemplos expuestos nos permiten entender que los usos y funciones lectura y escritura, no están determinados por las instituciones escolares. Hay una serie de cuestiones culturales que trascienden las prescripciones formales educativas. Podemos afirmar que aun en sociedades con una tradición escrita, la funcionalidad de la escritura y lectura no responde a lo formal. Por otra parte, este tipo de problemáticas se aprecia de manera diferente cuando en un grupo sociocultural conviven más de una lengua, y en donde una de ellas tiene o se le considera con un estatus menor.

Una descripción sociolingüística de los mazahuas

La descripción etnográfica comunicativa que presento con respecto a los usos y funciones de la lectura y escritura en dos poblaciones mazahuas está vinculada directamente con la situación sociolingüística que se presenta en estas comunidades lingüísticas.¹¹ Para iniciar esta exposición, comenzaré por las problemáticas más generales de cada una, y posteriormente me centraré en los puntos específicos que considero como los más importantes.

Santa Cruz El Tejocote, Pezhe, es un poblado que pertenece al municipio de El Oro de Hidalgo, en el Estado de México. La mayoría

¹¹ Vamos a entender el término de comunidad lingüística como un sistema de diversidad organizado, el cual se sostiene por normas y aspiraciones comunes y donde los miembros de esa comunidad varían típicamente en relación con ciertas creencias y otros aspectos del comportamiento.

de sus habitantes es de origen indígena; tienen como lengua materna el mazahua (L1) y han aprendido como segunda lengua el español. El conocimiento de esta segunda lengua (L2) es más común entre los jóvenes y niños; se usa en las conversaciones más formales (reuniones comunitarias, escolares e institucionales), y es aprendida en la escuela.

El uso y conocimiento del mazahua es mucho más generalizado entre la población joven, y aun más entre las mujeres, niñas, jóvenes y adultas. La primera socialización de los niños se ha dado en la lengua indígena. Las madres de familia, al encargarse directamente de esta socialización, hablan a sus hijos en mazahua. Las conversaciones familiares y en general las que se establecen al interior de la comunidad son, por lo regular, en esta lengua.

Quiero prender español, ese mazahua ya lo sé todo...*

Yo veo que las señoras siempre hablan de mazahua... su comadre se ponen a platicar, no sé que tanto dicen, por eso sí, se ponen a platicar... porque hay unas señoras que ya son grandes nos saben hablar de español nada más puro de mazahua...*

Yo a mis hijos les hablo todo de mazahua... es el más trabajoso para enseñar a personas como ustedes [refiriéndose a nosotros]...*

A mis hijos les hablo de mazahua pus no sé hablar bien de castellano, antes no hablaba nada nada... mi esposo me enseñó hablar de castellano...*

[A mis hijos] sí les hablo de mazahua porque es su idioma, porque es costumbre, es el más común, aquí en Tejocote todos hablan de mazahua...*

La gente de mi comunidad hablan el mazahua todos los tios, los ancianos, las ancianas, pueden hablar bien el mazahua, pero no pueden hablar bien de español...*

Yo aprendí el mazahua cuando apenas era pequeño, escuchaba bonito a mi mamá y mi papá, yo supe cuando pedía tortilla o cuando pedía agua, por eso yo aprendía el mazahua cuando pequeño, cuando empecé a hablar...*

Las funciones comunicativas del *jñatro* (mazahua) siguen siendo amplias, no sólo se realizan en los espacios íntimos y familiares, sino

* Habitante de Santa Cruz.

también en los públicos, como en las conversaciones que se establecen en la calle, tanto en la propia comunidad como fuera de ella.

En este sentido, podemos señalar que no se hacen comentarios o juicios desvalorativos hacia la lengua indígena, ni se nota rechazo o menosprecio hacia ella. El mazahua tiene en esta comunidad una vitalidad y funcionalidad sistemática.

Caracterizando sociolingüísticamente a los mazahuas de El Tejocote, podemos decir, de manera general, que éstos se encuentran divididos en dos grandes grupos. Las mujeres jóvenes, adultas y ancianos entrarían dentro del grupo de bilingües incipientes, mientras que los hombres jóvenes, adultos y niños formarían parte de los bilingües funcionales.

El caso de la comunidad de San Nicolás Tultenango es totalmente diferente; aun cuando la mayoría de sus habitantes también es de origen indígena, su situación sociolingüística contrasta de manera significativa con la población anterior. Los pobladores de esta comunidad tienen como lengua materna el español y algunos adultos jóvenes han aprendido el mazahua como segunda lengua. Se puede decir que entre los niños son muy pocos los que entienden o hablan esta lengua. Los ancianos —por cierto en número bastante reducido en la comunidad— son los únicos que aprendieron como lengua materna el *jñatro*.¹² En esta comunidad la lengua indígena ha sido desplazada y todos los espacios comunicativos han sido ocupados por el español. En este sentido podemos afirmar que nos encontramos ante un caso más de sustitución lingüística en donde el mazahua es ahora la segunda lengua.

Yo como mis hijos yo nunca les digo así... sí entienden pero no lo pueden sacar (el mazahua)...**

No lo entienden... no lo entienden, cuando mi suegra le dice alguna palabra así... no lo entiende, a mí me pregunta la Sarita que qué le da a entender la señora, y ya les digo pues fíjate hija que en español te da a entender esto... **

Por hay unos que sí lo entienden... mi muchacha ese sí lo entiende, pero no lo ha-

¹² Aún con lo poco confiable que son los censos poblacionales, el correspondiente a 1990 señala que únicamente son 194 personas mayores de cinco años las que hablan mazahua y español. Para el rubro de hablantes monolingües en lengua indígena, se señala sólo cuatro personas. El censo no marca sociolingüísticamente las características de ser bilingüe o monolingüe en lengua indígena.

**habitante de San Nicolás. Beatriz Calvo, 1992.

bla... hay muchos que sí entienden de mazahua, qué es lo que dice pero no lo hablan.**

Uh, desde que nací, cuando iba a la escuela ya había español enton's hablaba español. [Cuándo aprendiste a hablar el mazahua] pues desde que me vine aquí, empezaba a remedar a mi mamá y a las señoras pero no podía hablar, ahora ya más o menos...**

Todas las gentes [que] viven en el pueblo son duros de hablar de mazahua, ese ya no es conocido, por eso ya no entienden.**

Los adultos de esta comunidad, mujeres y hombres, hacen uso del mazahua, sobre todo al interior de los hogares y para las conversaciones íntimas, sin embargo, existe un rechazo generalizado a asumir que se habla esta lengua. Por otra parte, la población joven y los niños no hablan el *jñatro*, aun cuando algunos lo entienden. Por tanto, sociolingüísticamente la gran mayoría de esta población se puede considerar como bilingües incipientes con menor *proficiencia* en mazahua como segunda lengua.

La lectoescritura entre los mazahuas

Por principio de cuentas debo plantear que en ninguna de las dos comunidades, la escritura y la lectura tienen usos y funciones sistemáticas. En ambos casos, dichas modalidades de comunicación, como les llamamos a estas dos habilidades, no forma parte del sistema o patrones comunicativos de estos conglomerados lingüísticos. Esto no significa, sin embargo, que exista una ausencia o un desconocimiento total de tales modalidades.

Externamente, los pobladores de ambas comunidades han tenido, de manera irregular, contactos con los medios de comunicación escritos y electrónicos. Los integrantes de la comunidad de San Nicolás, por ejemplo, viven en un ir y venir a la ciudad. Su calidad de población migrante les permite tener un contacto mucho más cotidiano con la cultura escrita. Desde luego, en algunos casos, esta relación solamente es visual, ya que como constataremos más adelante, existe un porcentaje elevado de personas que no saben leer y/o escribir.

Los pobladores de Santa Cruz, por su parte, aun cuando salen de su comunidad, no lo hacen de forma regular, ya que son muy pocas

las personas que trabajan fuera, por tanto, su convivencia con lo escrito ha sido y es menos constante.

En estas comunidades se han vivido y viven experiencias educativas mediante tres vías. Por una parte, tenemos los servicios que el Estado ofrece por medio de escuelas, jardín de niños, primaria y telesecundaria. Por otra, se han promovido y organizado cursos de alfabetización para adultos apoyados tradicionalmente por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), y en fechas recientes por los grupos religiosos. Una tercera fue la que se llevó por medio del proyecto "Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México", auspiciado por Conacyt y el Departamento de Investigaciones Educativas (Cinvestav, IPN). Con esto quiero señalar que, la convivencia con lo escrito y la lectura ha sido cotidiana, al menos al interior de los recintos escolares. Y, ésta ha sido compartida por un número considerable de pobladores y, sobre todo, por los integrantes de las tres últimas generaciones.

No cabe duda, por otra parte, que estos acercamientos al mundo de la escritura y lectura han sido muy variados y por periodos de tiempo también muy irregulares. El caso de las mujeres, por ejemplo, muestra que la gran mayoría sólo ha cursado hasta el tercer año de primaria, mientras que los hombres han tenido la posibilidad de cubrir hasta el sexto año. Esta desigualdad en la escolarización es una cuestión que se genera por dos razones: en primer lugar, por el hecho de que entre el grupo mazahua existe un alto grado de migración principalmente a las ciudades de México y Toluca, y quienes emigran trabajan como ayudantes de albañil o como domésticas. Las mujeres, por lo regular, salen de su comunidad a la edad de diez o doce años. Los varones tienden a hacerlo un poco después, entre los 15 y 17 años, mientras tanto se dedican a ayudar en las labores del campo.

En segundo lugar, un argumento bastante recurrente y muy común entre los propios mazahuas es que las mujeres no necesitan terminar la escuela, o aprender mínimamente a leer y escribir, ya que una vez que se casan, no les va a servir para nada, por ello no se considera útil que aprendan esas habilidades.

Acá este señor que tiene una niña como Belem, no las manda a la escuela, una que otra va, pero a la otra no la deja... y él dice: si ella no quiere estudiar, es más, para qué le va a servir, se va a casar, ni provecho le va a sacar.**

Dicen que para el hombre todavía es útil, que le va a servir más a un hombre que a una mujer [ir a la escuela].*

Yo pienso que ya van por igual... entonces ahorita ya la mujer va a la escuela igual que el hombre... la muchacha pues ya trabaja antes de seguir estudiando.**

Esto ha llevado a que sean los niños quienes por lo regular logran terminar la escuela primaria y en algunos casos también cursan la telesecundaria. Después emigrarán hacia la ciudad para emplearse como ayudantes de albañil. Lo anterior explica que ellos tienen mayores posibilidades de aprender a leer y escribir, o al menos están mucho más expuestos a estas prácticas escolares. Además de que, posteriormente, serán ellos, y no las mazahuas, los que comprarán ciertas revistas, lo cual hará que ahora por voluntad propia se acerquen a la lectura.

Los cuentos... este la revista semanal de los futbolistas... ahorita está muy de moda lo de la lucha libre... todo eso.**

Mire ahorita hay muchas novelas de luchas libres, ahorita ven muchas revistas de un karateca... ahora usted va a una casa y va a encontrar revistas, puras revistas, porque... el periódico casi no les interesa, porque no trae nada bueno a ellos, lo que les interesa es ver figuras.**

Exactamente más que nada el libro de esas, de decirle de "el botijas" ...otras cosas yo no veo que les interese mucho a la juventud.**

Si bien este tipo de comentarios surgen por la práctica de la lectura en español, suelen ser mucho más fuertes con respecto a la posibilidad de aprender en la lengua indígena. Esto es considerado como un gusto personal ya que como ellos mismos comentan no les redituaria absolutamente nada. Enseñarlas en la escuela no es práctico, ya que cuando salen de sus comunidades todo está escrito en español.¹³ Es importante comentar que la mayoría de los miembros de ambas comunidades no han tenido contacto con el mazahua escrito.¹⁴

En 1985 y 1986, el INEA del Estado de México promovió algunos cursos de alfabetización de adultos entre los mazahuas. Sin embargo, al poner en práctica dichos cursos, se enfrentaron al problema de

¹³ En la comunidad de Santa Cruz, tanto el preescolar como la escuela primaria pertenecen al sistema educativo bilingüe, sin embargo, en ninguna de las dos instituciones se imparte este tipo de educación.

¹⁴ Esto es de cierta manera normal, ya que no existen materiales elaborados e impresos en esta lengua.

que un gran número de pobladores de las comunidades del noroeste del estado eran indígenas que hablaban muy poco el español, por lo que el instituto decidió plantear un programa de alfabetización bilingüe español-mazahua.

Bajo el auspicio de este programa, en 1987 se elaboraron algunos materiales didácticos bilingües, que proponían un alfabeto mazahua, material de lectura y ejercicios de escritura, además de una guía práctica para el alfabetizador. Dichos documentos, sin embargo, nunca se pusieron a disposición de los adultos y mucho menos fueron probados en los grupos de alfabetización para saber si funcionaban o no. Por tanto, este material en lengua mazahua y español nunca se difundió ni entre la población de las comunidades mazahuas, ni entre los jóvenes alfabetizadores.

Así, la primera y probablemente la única experiencia que tuvieron los mazahuas de San Nicolás y Santa Cruz con la escritura y la lectura en mazahua fue la del programa de educación bilingüe (mazahua-español) del cual ya hemos comentado. Este acercamiento a la alfabetización en la lengua indígena, con materiales didácticos en mazahua, al parecer no fue capaz de crear alguna curiosidad por conocer y/o aprender a escribir y leer en esta lengua. Entre los argumentos que se esgrimieron para justificar su falta de interés están, por ejemplo, ¿por qué escribir y leer en *jñatro* si nunca vamos a utilizarla, así como tampoco la vamos a poder ver en los libros o revistas?¹⁵ Argumentos que, por otra parte, son ciertos. En realidad ninguno de los organismos encargados, específicamente de la educación indígena en nuestro país, ha diseñado y elaborado de manera expedita y masiva, materiales en lengua indígena mazahua.

Si yo supiera [bien] leer y escribir de español entonces si entonces si ya por ya así no me iba a ser muy trabajosos así de mazahua...*

Pos yo este... pos si, yo sigo que sí estaría bien pero [se refiere a la posibilidad de leer y escribir en mazahua] pero pos, pos yo en sé nada de hablar de mazahua... por eso no me animo...*

¹⁵ El INEA publicó en 1987-1988, dos materiales didácticos bilingües (*En shiskwama jñatro. Población mazahua libro del adulto y Guía para la alfabetización. Población mazahua*). Estos materiales no se difundieron de manera amplia. En San Nicolás y Santa Cruz no sabían que existían, a pesar de que algunas personas de la primera comunidad habían participado en el curso de alfabetización organizado por esta institución, en la comunidad de La Jordana.

No pos yo quiero prender a leer y escribir español... pos de mazahua yo lo sé hablar dice... pos espero es muy trabajoso, pos es lo que uno... por eso a mi digo yo este... pos este ya ves lo que me enseñaron el lunes ya ni me acuerdo.*

El caso de la enseñanza a los adultos es otra situación bastante complicada. Las opiniones de los mazahuas suelen ser contradictorias. Los siguientes ejemplos refuerzan lo que afirmamos:

A mí la verdá se burlaron varias personas porque yo que sabía que más o menos estaba aprendiendo...*

Por ejemplo que como se deban esas clases que estaban locos... cosas... que nada más era una pérdida de tiempo... que pues eran unos indios, en fin una serie de cosas...*

Bueno, gente grande ya no maestra, porque ellos dicen —¡ay! yo ya voy pa' viejo ya no me importa, eso, eso es lo que le van a decir... y se los seguirán diciendo porque... ya se sienten unas personas que ya no les importa eso... ellos ya pasó su juventud... ya pasó su edá... ya cuando tienen de cuarenta años ya no les importa... aunque hay otras partes que sí estudia y aquí no... aquí la gente dice no me importa, no me interesa... y ya...*

Con respecto a la posibilidad de aprender a leer y a escribir, en lo general se dan algunos cuestionamientos como los siguientes: si bien se considera que no tiene demasiada importancia el hecho de saber o tener conocimiento de estas habilidades, también se afirma que resulta mucho mejor y, sobre todo, más necesario realizarlo en español. Durante las entrevistas algunas personas aceptaban que sería bueno leer y escribir en la lengua indígena, sin embargo, siempre argumentaban diferentes cuestiones para decir, finalmente, que no era posible hacerlo en dicha lengua. Revisando estas opiniones y observando las actitudes de los mazahuas, es posible afirmar que en estas dos comunidades se presenta un marcado agrafismo social, que pesa sobre esta lengua; que se le califica de difícil para escribirla, y que resulta mucho más fácil y práctico hacerlo en español. Por otra parte, siempre se presenta la comparación entre el mazahua y el español. Quizá hasta cierto punto esto es entendible, puesto que su referencia inmediata es, por una parte, el hecho de que en la escuela se enseñe en español y no en mazahua y, por otra, que todos los libros y revistas que ellos conocen y han visto están en esa lengua.

Los siguientes testimonios son un ejemplo de estas actitudes y creencias que los mazahuas externan en sus discursos. En ellos se

hace alusión a varios puntos como la facilidad o dificultad de escribir en una u otra lengua, la funcionalidad de la lengua escrita tanto interna como externamente a la comunidad, y el rechazo a que la lengua indígena acceda a un sistema de escritura.

Me gustaría conocer todas las letras de mazahua y leer. A mis hijos no les hablo de mazahua, bueno un poco [pero] no me entienden. Como que me oigo mal al hablarle de mazahua...*

Me gustaría en mazahua... me gustaría ascribirlo... porque me gustaría ascribir ... sabe que ascribir y cuando no sabe ascribir tiene que hablar personal...*

Pues yo a mí me gusta, pero lo que no fui ninguna vez a la escuela, por eso que me estorba mi lengua pues no sé hablar bien...*

Si yo supiera leer y escribir de español entonces sí, entonces sí ya por ya así no me iba a ser trabajosos así de mazahua...**

Aquí la gente piensa que por lo regular no se puede escribir, que quién sabe qué... luego decía ¡ay! cómo es que lo vas a poder escribir...**

Sí, mejor en español, no en mazahua... yo lo puedo hacer en español... sí...**

Mejor lo hacen en español para que entiendan mejor... porque en español se les hace más fácil...**

Cada testimonio de las personas de una y otra comunidad, permite observar que en ambas se hace alusión a la dificultad de poder escribir en mazahua. Asimismo, afirman que para aprender en esta lengua es necesario, primero, saber hacerlo en español. Se considera que debe darse una transferencia de las habilidades de una lengua hacia la otra.

Afirmaciones como las anteriores suelen ser bastante comunes y cotidianas en situaciones en donde las dos lenguas que conviven tienen estatus diferentes. Según los trabajos de Muñoz *et al.*¹⁶ es posible confirmar que en estas dos comunidades se dan una serie de creencias y actitudes con respecto a la(s) lenguas y su uso y función

¹⁶ Muñoz *et al.*, "La inconclusa transición al lenguaje escrito y la tradición escolar en la alfabetización de adultos mazahuas", en Roberto Blancarte (coord.), *Estudio de México, perspectivas para la década de los 90's*, México, Instituto Mexiquense de Cultura/Gobierno del Estado de México, 1994.

comunicativa, incluyendo en éstas a la lectura y la escritura. Dichas actitudes y creencias se representan en el discurso metalingüístico de los hablantes. Éstas, señalan los autores, son actividades comunicativas normales dentro del comportamiento social de los hablantes.

Hasta aquí hemos tratado básicamente el comportamiento de los adultos, en lo que concierne a la lectura y la escritura. El caso de los niños es otra cosa, aunque desde luego no tan diferente. Ellos asisten a la escuela, en donde estas prácticas tienen prioridad durante la mayor parte de las sesiones de clase. En este sentido, los niños tienen un acercamiento mucho más estrecho con estas modalidades comunicativas, aunque desde luego, exclusivamente en español. Sin embargo, por lo que pudimos observar, éstas sólo tienen funcionalidad y uso al interior del recinto escolar. Ellos copian, escriben dictados, hacen resúmenes y leen sus libros de texto. Pero estas actividades las realizan en general al interior del salón de clase y en sus casas sólo las practican con las tareas que les encarga el profesor. Los niños no se muestran motivados por realizarlas de manera espontánea. Por ejemplo, como parte de sus recreaciones no aparece el jugar a la escuelita. Esto los llevaría, como parte de la dinámica del propio juego, a involucrar actividades como las de la escuela, es decir, leer y escribir. Sin embargo esto no se da. Lo cual nos conduce a pensar que no hay una apropiación e interiorización de tales habilidades, ni aun en español.

Lo anterior manifiesta que los niños mazahuas de San Nicolás y Santa Cruz leen y escriben porque se ven orillados a hacerlo; por obligación, por cubrir y cumplir con una tarea. No existe otro tipo de motivaciones. No se ha creado “la necesidad de leer o escribir”.

Ni la institución escolar ni los profesores contribuyen a fortalecer o a realizar estas habilidades fuera del recinto educativo. Con casos tan simples como los siguientes, ejemplificaremos lo que comentamos; el profesor no manda recados escritos a los padres de familia; o cuando los cita a una reunión lo hace de manera verbal, es decir, le dice al alumno que le diga a su padre que lo invita a ir a la escuela. Por otra parte, en contadas ocasiones los tutores son requeridos en la escuela para enterarlos del aprovechamiento de sus hijos; por supuesto, ellos tampoco muestran preocupación por las cuestiones escolares de sus niños. Los profesores —opinan los padres— son quienes se deben encargar de los niños en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de los asuntos escolares.

A veces si son recados de escuela, mandan papelito escrito, eso lo llevan con sus papases... pero algunos no saben leer, entonces le dicen al niño que le diga a su mamá... *

Es más fácil que lo inviten a una así personal... es mucho más fácil preguntar si hay duda, de lo contrario, quién responde por algo que está escrito y no se entiende... ** [esta madre de familia, en particular comentó que como su hijo no sabe leer y escribir bien —su niño cursaba el tercer año de primaria—, en ocasiones no podía leer lo que había escrito en su cuaderno porque no le entendía.]

[A veces mi hijo] si me dan papelito escrito... luego no lo leemos, porque no sabemos o porque no nos interesa... **

En este mismo contexto escolar se exige que los padres de familia, al menos, sepan escribir sus nombres y/o firmar. Los profesores ya no aceptan que sólo impriman la huella digital en las boletas de calificaciones. Este tipo de afirmaciones muestran que a la escritura y a la lectura sólo se les da importancia en la medida en que se utilizan al interior de la escuela y para la escuela. Y más aún, se considera que alguien sabe leer y escribir cuando puede poner su nombre en un papel.

Luego le piden que firma la boleta, cómo les va a firmar si uno no sabe leer, pero en cambio, sabiendo leer ya lo puedo firmar si no está el papá... ahorita ya no quieren puras huellas... que quieren de escribir su nombre ps si no sé cómo... *

En estos testimonios podemos observar cómo los padres de familia nuevamente asumen que la lectura y la escritura tienen utilidad para el ámbito escolar, para resolver cuestiones prácticas, pero sólo a nivel institucional. Leer fuera de la escuela no tiene sentido o no presenta una funcionalidad práctica.

Lo escrito en el entorno de la comunidad

El “bombardeo” constante al que se enfrentan los mazahuas con la propaganda escrita fuera de la comunidad no aparece al interior de las poblaciones. Es notorio observar que las tiendas de estos poblados no tienen un nombre impreso en su fachada. En todo caso, para distinguir una tienda de otra, se le reconoce con el nombre de su propietario: “la tienda de don Agustín”, o por su ubicación dentro de la comunidad: “la tienda de la loma o la tienda que está pasando el puente”. La

propaganda comercial al interior de estos locales comerciales tampoco es abundante. Aun así, éstos son los únicos lugares en donde es posible, de vez en cuando, encontrar algún tipo de anuncio o propaganda de ciertos productos.

No pues nada más las propagandas pa' los bailes, pero esos aquí casi no hay, solamente cuando la fiesta de la iglesia... los refrescos, que si en la tienda la pepsi o coca, los marinela, esas cosas así... es lo que más se emplea aquí...*

Donde puede verse el anuncio es en la política, la del PRI... invitan a que la gente vaya a votar a la cabecera municipal... eso sólo los políticos...**

Por ejemplo, ora que se están dando los cursos de belleza, incitaron a las muchachas casa por casa... doña Dionila también iba por las casas cuando venían a dar lo de la cocina...**

En el centro de salud también se pueden encontrar carteles impresos, sin embargo, en el de Santa Cruz son muy pocos y en el de San Nicolás no hay. Las campañas de vacunación, por ejemplo, se anuncian de manera oral, ya sea con un altavoz o la encargada de aplicar las vacunas va casa por casa informando cuándo deben asistir al centro de salud, o cuándo vendrá el médico a dar consulta.

Si la encargada es doña Hermelinda, ella va casa por casa diciendo a las mamases que lleven a sus hijos a vacunar... a veces ella misma aplica las vacunas. En veces ella anuncia en micrófono...**

La señora Lorenza, ella va a la casa a poner la vacuna... es enfermera, cuando son muchos, avisa antes a las señoras... van al centro de salud...*

En los recintos religiosos tampoco aparecen en su interior o en su fachada anuncios o carteles. Las celebraciones o festejos se dan a conocer oralmente por parte de los responsables de cuidar estos lugares.

Para lo de la iglesia no... a veces nada más con las campanas y ya, la gente se acerca...*

Dentro de la comunidad, los asuntos del ejido se realizan de manera verbal. Hacia el exterior, obligatoriamente todo tiene que ser por escrito. En estos casos, si quien funge como representante de la comunidad o el ejido no sabe escribir, recurre a alguna otra persona para que lo ayude.

[Aquí en San Nicolás] desde que estaba fungiendo como comisariado don Mayolo, éste lo manejaba todo por escrito y nunca antes se había hecho esto, mandaba hojas a los ejidatarios... ya salió él, ya empezó otra vez verbalmente...**

Por escrito de la escuela... y cuando es para la comunidad... es por ejemplo para los problemas de la presa, eso es hablado, va a la casa...**

Recientemente, los grupos religiosos que se han organizado en las dos comunidades, se interesan por promover la lectura, sobre todo de los textos específicamente bíblicos. Los cursos de lectura de la *Biblia* que se han realizado en estas poblaciones, permitieron que algunas mujeres de ambas comunidades aprendieran a leer, o al menos estén empezando a hacerlo.

En los cursos de *Biblia* les están ayudando bastante, entonces la gente que no sabía nada le están ayudando bastante, ahora sí, por lo menos deletrea, ya conoce... si, si el ejemplo está en la hermana de doña Susana, esta señora no sabía leer nada... y ahora ya sabe leer...**

Yo ahorita ya leo algo... ya tengo algunos libros [folletos de la iglesia pentecostal], pero lo que más leo es la *Biblia*...*

Hay mucho de dónde prender... un libro que me habla de datos [de la iglesia] de cómo decirle... de cosas... hay veces cuando tengo tiempo agarro un cuaderno... pero pus alcanzo muy poco...*

Estos mismos grupos organizan concursos donde participan únicamente los jóvenes; allí se les pregunta sobre pasajes específicos de la *Biblia*. Por tanto, para poder participar de manera satisfactoria, tienen que haber leído este documento. A los ganadores, el pastor les regala, invariablemente, una *Biblia*.

Respecto a este punto me gustaría comentar que aun cuando los jóvenes participan en estos concursos, no lo hacen por voluntad propia, ya que son los mismos pastores quienes designan a los que deben concursar, por tanto, no existe una voluntad expresa de hacerlo. Ellos afirman que no les gusta leer la *Biblia*, pero no se pueden negar porque quedarían mal ante el grupo.

Nuevamente encontramos que existen condicionamientos externos a la comunidad y a su grupo cultural. La lectura de este tipo de documentos se asume como una obligación y no como un gusto personal.

Por último, quisiera señalar que entre aquellos que tuvimos la oportunidad de entrevistar en la comunidad de San Nicolás, descu-

brimos que al menos dos personas han cumplido la función de lectores, es decir, han ayudado a otros a leer algún tipo de documento: recibos, recetas médicas y actas ejidales. Ambas lectoras son mujeres; una terminó la primaria y la otra cursó hasta la preparatoria. Esta función, sin embargo, no la han realizado de forma sistemática.

Conclusiones

En las comunidades lingüísticas de San Nicolás y Santa Cruz, la lectura y la escritura no forman parte del sistema comunicativo. Por tanto, se puede asegurar que los miembros de estas dos comunidades no consideran a la escritura y a la lectura como posibles modalidades de comunicación, ni interna ni externamente.

Pese a las diferencias sociolingüísticas y culturales entre ambos poblados, las opiniones que expresan los mazahuas respecto a la percepción de los usos y funciones de la escritura y lectura son los mismos. En ambos lugares se asume que el uso y conocimiento de la lectoescritura resultan poco prácticos, tanto al interior como al exterior de sus comunidades. Aprender estas habilidades en la lengua indígena pasaría a un segundo plano, en todo caso, lo que tiene mayor interés y resulta más fácil es aprender en español.

Considero que el uso y la función que algunos mazahuas otorgan a la escritura y a la lectura, aun siendo una posición divergente con las opiniones de la mayoría de los mazahuas, son válidas en la medida en que este tipo de divergencias no son excepcionales al interior de una comunidad lingüística. De hecho, este tipo de variaciones son sistemáticas al interior de los patrones comunicativos establecidos en estas comunidades.

Aquí lo que procede es definir entonces qué se está entendiendo por comunidad lingüística. En este punto puedo afirmar que una comunidad lingüística es un sistema de diversidad organizada, donde sus miembros no sólo comparten sino también presentan comportamientos divergentes respecto a algunas creencias que, en lo general, no echan abajo las afirmaciones que se emplean con respecto a la percepción total de la comunidad. Una comunidad lingüística nunca puede pensarse homogénea. De hecho, esto es lo que le da riqueza y posibilidades de cambio.

Las personas que saben leer y escribir manejan las normas y reglas de estas modalidades comunicativas. Estas normas son las de la

lengua dominante. La lengua minoritaria al no tener una tradición de escritura, tampoco posee reglas en ese aspecto. Por otra parte, si bien los sujetos tienen una competencia comunicativa en el uso de la escritura y de la lectura en español, esta competencia se materializa reproduciendo en el texto escrito una variante del español, el cual presenta rasgos del mazahua. Esta situación se generaliza aun entre los niños que asisten a la escuela.

Hay una clara preferencia hacia el aprendizaje de la lectura y de la escritura sólo en español. En este sentido, se considera que la lengua indígena no puede acceder a un sistema de escritura, ya que resultaría muy complicado. Esto, sumado a la imposibilidad de que existan materiales escritos en dicha lengua.

Entre los miembros de estas comunidades siempre se compara el español con el mazahua, de tal forma que cualquier situación que involucre las cuestiones lingüísticas, no sólo de forma oral, sino también con lo escrito, invariablemente considerarán a la lengua dominante como un modelo a seguir. Así, si en español escrito no existen grafías para representar algún sonido de la lengua indígena, se tiene la creencia de que no se puede escribir.

El contexto de funcionalidad y uso que en ambas comunidades se le asigna a la lectoescritura, se circunscribe exclusivamente al interior del recinto escolar. Fuera de allí, ninguno de los procesos tiene razón de ser. Por tanto, los usos y las funciones son los preescritos por el sistema escolarizado.

Más que la escuela u otro tipo de instituciones del Estado, los grupos religiosos han fungido como promotores de la lectoescritura. Dicha promoción y enseñanza se ha visto encaminada, básicamente, a lograr un consumo de folletos o revistas con contenido estrictamente religioso. Entre los jóvenes, sin embargo, este tipo de lecturas se realiza como una obligación, por tanto, operan como un ordenamiento externo a sus patrones de comportamiento lingüístico comunicativo. De allí que en la mayoría de los casos, las restricciones que se marcan hacia el consumo de otro tipo de textos no se respeten.

Para los mazahuas los textos religiosos sólo tienen un valor simbólico. Para quien posee una *Biblia*, por ejemplo, este hecho resulta sumamente valioso. Esto quiere decir que no se le considera como un material que pueda o deba ser leído de manera cotidiana.

Al no encontrarse sistematizados los usos y las funciones de los modos de comunicación mediante la escritura y la lectura, no es posible encontrar restricciones con respecto a las temáticas o contextos en los que puedan o no ser utilizadas ambas.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva invariablemente a pensar que no podemos soslayar estas consideraciones antes de plantear algún tipo de proyecto educativo en donde se involucren los códigos escritos.

Bibliografía

- Anderson, Alonso y William H. Teale, "La lectoescritura como práctica cultural", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1990, pp. 271-295.
- Basso, Keith H, "The ethnography of writing", en Richard Baumann y Joel Sheerzer (comps.), *Explorations in the ethnography of speaking*, Londres, Cambridge University Press, 1974, pp. 425-432.
- Calvo, Beatriz, "Etnografía de la educación", en *Nueva Antropología*, revista de Ciencias Sociales, vol. XII, núm. 42, México, UAM-I/Conacyt, 1992, pp. 9-27.
- Cook-Gumperz, Jenny, "Literacy and schooling: an unchanging equation?", en *The social construction of literacy*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986, pp. 16-44.
- Fishman, Joshua A., "Conservación y desplazamiento como campo de investigación", en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, IIA-UNAM (Lecturas Universitarias, 20), 1974, pp. 375-423.
- Gumperz, John, "Tipos de comunidades lingüísticas", en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, IIA-UNAM (Lecturas Universitarias, 20), 1974, pp. 234-246.
- Gumperz, John y Jenny Cook-Gumperz, "From oral to written culture: The transition to literacy", en Marcia Farr Whiteman (comp.), *Variation in writing functional and linguistic cultural differences*, Hillsdale M. J. Lawrence Earbaum Associates, 1981.
- Hymes, Dell, "Competence performance in linguistic theory", en R. Huxley y E. Ingram (eds.), *Language acquisition: Models and methods*, Londres, Academic Press, 1971, pp. 3-28.
- , "Models of the interaction of language and social life", en J. J. Gumperz y D. Hymes (comps.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972, pp. 35-71.

- Hymes, Dell, "Hacia etnografías de la comunicación", en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, IIA-UNAM (Lecturas Universitarias, 20), 1974, pp. 48-89.
- , *Language in education: Ethnolinguistic essays*, Washington D. C., Center for Applied Linguistics, Language and Ethnography Series, 1980.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *XI Censo General de Población y Vivienda, 1990*, Estado de México, Resultados definitivos, INEGI.
- Labov, William, *The social stratification of english in New York City*, Washington D. C., Center for Applied Linguistics, 1982.
- Muñoz, Héctor et al., *Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México. Informe general 1987-1989*, México, DIE/Conacyt, 1989.
- Muñoz, Héctor, Sara Carrión y Lucina García, "La inconclusa transición al lenguaje escrito y la tradición escolar en la alfabetización de adultos mazahuas", en Roberto Blancarte (coord.), *Estado de México, perspectivas para la década de los 90's*, México, Instituto Mexiquense de Cultura/ Gobierno del Estado de México, 1994, pp. 519-536.
- Philips, Susan, "Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom", en Courtney B. Cazden, Vera P. John y Hymes (comps.), *Functions of language in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972, pp. 370-394.
- Reder, Stephen y Karen Reed Green, "Literacy as a functional component of social structure in an Alaska fishing village", ponencia presentada en la *78a. Reunión Anual de la American Anthropological Association*, Cincinnati, Ohio, diciembre de 1979 (manuscrito).
- Scribner, Sylvia y Michael Cole, "Literacy without schooling: testing for intellectual effects", en *Harvard Educational Review*, 48, núm. 4, 1978, pp. 448-461.
- Woods, Claire, "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1990, pp. 321-346.