



USOS Y SENTIDOS QUE UNIVERSITARIOS INDÍGENAS DE OAXACA OTORGAN A SUS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN SUS LENGUAS MATERNAS

ADRIANA VARGAS MARTÍNEZ

EGRESADA DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

En este trabajo de investigación cualitativa se aproximó a los usos y sentidos que universitarios indígenas originarios de Oaxaca otorgan a sus prácticas de lectura y escritura en sus lenguas maternas –que corresponden a algunas de las variantes lingüísticas de dicho estado. Se realizaron entrevistas a profundidad con hablantes de mixe, chinanteco, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente. Con base en la perspectiva sociocultural de la lectura y escritura se realizó el análisis de las entrevistas. Para aproximarse a los sentidos se revisaron, asimismo, las trayectorias personales de los participantes en donde la escolarización ha tenido un papel central. Si bien las prácticas de lectura y escritura de los participantes no han tenido impacto directo en sus comunidades de origen, los resultados representan una contribución para comprender cómo el proceso de emergencia de lectoescritura en lenguas originarias es influido y motivado tanto por factores sociales y culturales como por factores personales.

Palabras clave: lectoescritura, lenguas originarias, educación superior.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización es considerada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) como un derecho humano fundamental que constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. De este modo, el no saber leer ni escribir es considerado por dependencias nacionales e internacionales como una desventaja que se refleja en la desigualdad social.

Ahora bien, observamos que las poblaciones indígenas son las más afectadas por la falta de oferta educativa, y ya que la escuela ha sido la encargada de instruir a los individuos para adquirir las herramientas necesarias para leer y escribir, no es sorprendente que sean estas estas comunidades las que tengan los índices más altos de analfabetismo: 27% para la población hablante de alguna lengua indígena frente a un 5.4% para el resto de la población, de acuerdo con datos del INEGI (2010).

La idea de que la habilidad para leer y escribir tiene beneficios por sí misma es cuestionable, pues las consecuencias del uso de la lectura y la escritura están permeadas por factores sociales, económicos, políticos y culturales de cada comunidad de habla. Sin embargo, no cabe duda de que se trata de actividades que tienen un papel importante en las sociedades contemporáneas y poco se ha mencionado acerca del impacto de estas prácticas en el ámbito de las lenguas indígenas.

De acuerdo con datos de la UNESCO, en el mundo existen entre 6000 y 7000 lenguas, cuya característica compartida es su predominancia a través de la oralidad y no la escritura. No obstante la importancia de la oralidad para la mayoría de las lenguas del mundo, se sigue sobrevalorando el uso de la palabra escrita como medio para alcanzar la “justicia social y el crecimiento integral de las personas” (INEE, 2006, p. 183). Asimismo, se ha llegado a etiquetar a las sociedades letradas como superiores con respecto a las que no cuentan con sistemas de escritura estandarizados ni con una larga tradición literaria (Goody & Watt, 1996).

En cuanto a las lenguas indígenas, el desconocimiento de otras formas de representar el lenguaje de manera gráfica que no sea a través del alfabeto latino, ha llevado a concebir a dichas lenguas como ágrafas y carentes de historia (Sichra, 2008). Este ha sido un elemento más que se ha abonado al desprestigio de éstas. A pesar de lo anterior, es destacable el cambio en el discurso político al que hemos asistido en décadas recientes en donde se reivindican los derechos lingüísticos de las comunidades originarias. Entre éstos se enfatiza el derecho de los individuos para aprender a leer y escribir en sus respectivas lenguas maternas.

No obstante los retos aún existentes para el cumplimiento efectivo de estos derechos, es importante la emergencia de materiales escritos en lenguas originarias, así como de movimientos de autores indígenas cuyas obras son escritas en estas lenguas. Esto ha dado pie, asimismo, a un creciente interés por aproximarse a estos procesos desde distintas disciplinas. De este modo, se han creado manuales para la enseñanza de lenguas originarias en el contexto educativo (Briceño Chel & Can Tec, 2014; Santos Cano, 2015; Bernabé Chávez, 2014) y desde la perspectiva lingüística se han

abordado procesos de escritura en algunas lenguas originarias (Avilés González, 2014; Flores Martínez, 2014; Arias Lozano, 2014).

A pesar de estas aportaciones disciplinares, poco se sabe acerca de la manera en la que los hablantes de lenguas originarias se aproximan a dichas prácticas, que en muchas ocasiones están mediadas por instituciones ajenas a la propia comunidad.

Debido a que se trata de procesos emergentes se torna pertinente, entonces, aproximarnos a las maneras en las que algunas personas han comenzado a hacer uso de herramientas para leer y escribir en lenguas indígenas y de este modo, indagar acerca de las motivaciones que tienen los usuarios de estas lenguas por representarlas por escrito, qué es lo que escriben, para quién y cómo lo escriben y así comenzar a esbozar un panorama de la manera en la que se está desarrollando este proceso.

Así, la pregunta principal que guió este trabajo de investigación fue la siguiente:

¿Cuáles son los usos y sentidos que indígenas universitarios de Oaxaca dan a las prácticas de lectoescritura en sus lenguas?

Para responder esta cuestión se realizaron entrevistas a profundidad con cinco universitarios hablantes de chinanteco, mixe, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente. El análisis de la información obtenida en las entrevistas se realizó a la luz de la teoría sociocultural de las prácticas de lectura y escritura (Street, 2004; Kalman, 2008).

Es relevante situar la emergencia de prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias en un contexto donde la alfabetización sigue siendo vista como un bien por sí mismo. Esta visión de las habilidades para leer y escribir como sinónimo de beneficios personales y sociales se inscribe, a su vez, en un contexto de escolarización. Por ello resulta pertinente indagar los usos y sentidos que se le dan a estas prácticas, las cuales en su mayoría no fueron implementadas en el contexto escolar, pero sí fueron fuertemente influidas por éste.

DESARROLLO

La investigación presentada se guía desde una perspectiva cultural de las prácticas de lectura y escritura (Kalman, 2008; Street, 2004). De este modo, se parte de la idea de la insuficiencia del término *alfabetización* para dar cuenta de los procesos que implica la lectoescritura para personas cuyas lenguas maternas no son dominantes. Este proceso no es considerado sólo como una habilidad

individual para la codificación de grafías, sino que se entiende desde un contexto social más amplio. De este modo, se utiliza el término *prácticas de lectura y escritura* entendiendo que éstas forman parte de la *cultura escrita*.

La perspectiva cultural de la lectura y la escritura se distancia de los enfoques en los cuales el ideal a alcanzar en las sociedades es una escritura alfabética y en las que se separa de manera dicotómica a las sociedades orales y las sociedades letradas, colocando a las segundas en un nivel superior con respecto a las primeras.

Desde esta perspectiva, autores como Gee (2004) cuestionan las dicotomías hablar-escribir y oralidad-literacidad. Este autor menciona que se trata de: distintas prácticas culturales que en determinados contextos demandan ciertos usos del lenguaje, lenguaje estructurado de ciertas formas que se aprovecha de rasgos como la fragmentación y la participación en mayor o menor grado (Gee, 2004, p. 33).

En esta investigación se buscó dar cuenta de cómo los aspectos culturales, así como las relaciones de poder que enmarcan a las sociedades en las cuales se desenvuelven los participantes, influyen de manera directa e indirecta la ejecución de las prácticas de lectura y escritura.

Asimismo, es importante resaltar que las aseveraciones en cuanto a los beneficios por sí mismos de las habilidades para leer y escribir, frecuentemente se refieren a un tipo de escritura, a saber, un texto ensayista, el cual, sin embargo, no es natural ni universal, sino una manera cultural, entre otras de otorgar sentido. Asimismo, esta manera de otorgar sentido está asociada con determinados grupos sociales: grupos de clase media y clase media alta de cultura hegemónica, asociada también con prácticas universitarias (Gee, 2004).

Debido a lo anterior, es importante situar el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en un contexto de participación en actividades sociales y considerar que no todos los grupos sociales otorgan sentido a sus prácticas de lectura y escritura de acuerdo a lo establecido en los contextos escolares. Asimismo, es relevante prestar atención a la construcción de conocimiento mediado por diferentes perspectivas, entendimientos y habilidades dados por los participantes en las interacciones sociales, pues existe una construcción ideológica alrededor de los procesos de lectura y escritura.

De este modo, se entiende como prácticas de lectura y escritura el proceso de elaboración de textos en las lenguas maternas de los participantes y las interacciones que se generan alrededor de

éstos. Así, se toma en cuenta también el qué escriben, cómo lo hacen y con qué fines, de acuerdo a lo que los entrevistados reportan.

Ahora bien, la condición de ser bilingüe –hablantes una lengua originaria de Oaxaca y tener como segunda lengua el español– es una característica que comparten todos los participantes en este estudio.

Para abordar el bilingüismo se toma en cuenta la perspectiva holística en la cual se concibe que la persona bilingüe integra conocimientos de los dos idiomas y éstos interactúan unos con otros para incrementar la funcionalidad de ambos (Grosjean, 1982). Asimismo, se entiende el bilingüismo como un continuo en el cual las habilidades para pensar, hablar, leer y escribir en las dos lenguas cambia constantemente en relación con el contexto social, educativo y lingüístico de los individuos (Reyes, 2008).

Aspectos metodológicos

Para conocer los sentidos que les dan algunos indígenas universitarios a las prácticas de lectoescritura en sus lenguas maternas a partir de los usos y las reflexiones que tengan de éstas, se realizaron entrevistas a profundidad con hablantes de chinanteco, mixe, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente.

El análisis de las entrevistas fue realizado con base en la perspectiva sociocultural, pues a partir de éste se toman en cuenta el contexto y las interacciones entre los distintos actores sociales (Reyes & Esteban-Guitart, 2013). Así, se considera que la forma en la que se utiliza el lenguaje es reflejo de las convenciones que se han establecido culturalmente y de las ideologías que rigen determinado contexto social del que los individuos forman parte. Es decir, se trata de prácticas socialmente construidas y mediadas.

Dentro de la guía general de contenido de las entrevistas se estableció la exploración del proceso de aprendizaje de lectoescritura tanto en español como en las lenguas originarias, así como los contextos en los que se realizan estas prácticas. Si bien el énfasis radicó en estos puntos, también fue importante conocer parte de su historia previa para poder aproximarse a la subjetividad a través de la cual los individuos narran su historia.

Se entrevistó a tres mujeres y dos hombres, cuyas edades oscilan entre los 23 y 36 años. Todos los participantes cuentan con estudios universitarios principalmente en las áreas de ciencias

sociales y artes. Asimismo, sus respectivas áreas laborales se relacionan en diferente medida con aspectos de las culturas indígenas; algunos de ellos trabajan en instituciones gubernamentales dedicadas a atender a poblaciones originarias.

Discusión de los resultados obtenidos

Para dar cuenta de los usos y sentidos que los entrevistados otorgan a sus prácticas de lectura y escritura, es pertinente prestar atención a sus trayectorias personales. Para todos los participantes las interacciones bilingües estuvieron presentes tanto en sus hogares como en el contexto escolar. Es decir, las interacciones en la escuela no ocurrían solamente en español ni en sus hogares solamente en su lengua materna.

El bilingüismo de los participantes emergió en el contexto de sus respectivas comunidades de origen; sin embargo, este bilingüismo adquirió otras dimensiones cuando tuvieron la necesidad de salir de éstas y migrar a Ciudad de México. De este modo, fue en el contexto laboral y escolar dentro de la ciudad en donde se dieron las primeras dificultades al usar el idioma dominante. Así, se presentó el caso de quienes tenían una buena comprensión y uso del español; sin embargo, no conocían el uso de cierto lenguaje coloquial propio de la ciudad.

Para los participantes, el no conocer ciertos usos y modismos de la lengua española en la Ciudad, no implicó la corrección con ayuda de maestros o pares, sino que significó una etapa de burla y rechazo, sobre todo en el contexto escolar. Por un lado, la no valoración de su lengua materna en este contexto y por el otro, el hecho de que hablar español “correctamente” representara el acceso a mejores oportunidades sociales y económicas, llevó a algunos participantes a negar los elementos culturales de su origen.

Aunque algunos de los entrevistados tuvieron que poner en pausa su formación académica, todos consiguieron ingresar a alguna institución de educación superior. Como es sabido, el acceso a la educación superior en México es limitado para la mayoría de la población en edad normativa para cursar dicho nivel educativo y en el caso de las poblaciones indígenas, éstas han sido las menos favorecidas por el sistema de educación superior.

Así, la trayectoria universitaria de los entrevistados los coloca en un sitio privilegiado, en primer lugar con respecto a la población en general y en segundo lugar con respecto a la población en las

comunidades indígenas. Es quizá esta posición privilegiada, así como los aspectos específicos de sus trayectorias, lo que hizo de esta etapa un momento crucial para la revaloración de su lengua y cultura.

El tránsito de los participantes por diferentes instituciones de educación superior representó, para algunos un punto de quiebre con respecto al valor que le daban a su lengua y a su cultura de origen. De este modo, la educación y la movilidad profesional han fungido –para todos los participantes– como un lugar transformador para reconocer el valor de la lengua y la cultura propia.

La movilidad geográfica trajo consigo –entre otras cosas– la adquisición de nuevos recursos lingüísticos que les permitieron acercarse al reconocimiento, (re)valoración e interés por el estudio de los elementos culturales propios de sus comunidades de origen, pero pensados en un nuevo contexto.

Otro hecho de gran relevancia es que los participantes tuvieron un contacto temprano con la cultura escrita. Algunas investigaciones han documentado la escasa o nula presencia de libros en los hogares indígenas (García Ortega, 2003) lo cual contrasta con las experiencias de los entrevistados, quienes dan cuenta de su participación en eventos de literacidad y biliteracidad desde edades tempranas. Al respecto, los propios individuos señalan estas interacciones como eventos importantes en sus trayectorias. Quizá estos eventos tuvieron impacto en la forma en la que se adaptaron a las situaciones escolares y a su posterior trayectoria académica exitosa.

Las trayectorias de los participantes nos permiten ver parte del despliegue de sus recursos lingüísticos en diferentes ámbitos y una forma importante de manifestar estos recursos en distintos escenarios es a través de la escritura en sus lenguas maternas.

Así, es relevante tomar en cuenta la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir. Entre los participantes de este estudio existe una gran diversidad en estos motivos. Algunos de ellos son la expresión de emociones, las demandas laborales, el deseo de que las lenguas originarias estén presentes en más ámbitos de la vida cotidiana, la intención de plasmar por escrito las vivencias de otras personas, o la necesidad de aprobar una materia.

Si bien la heterogeneidad de propósitos por los que se utiliza la lengua escrita y las funciones de ésta no es exclusiva de las producciones indígenas, los testimonios de los entrevistados ayudan a resaltar esta característica de la lengua escrita como constructo dinámico y social.

Los motivos señalados se inscriben, en primera instancia, en un ámbito de beneficio personal. Sin embargo, estas decisiones también han sido influenciadas por otros factores sociales. En este

punto es preciso retomar el papel de la escolarización de los participantes, ya que ésta no sólo ha fungido como un factor que potenció el reconocimiento de la lengua y cultura propia, sino que también ha permeado en las ideas que tienen los participantes acerca de la lectura y la producción escrita.

Es preciso prestar atención a las universidades como espacios en donde las prácticas de lectura y escritura son altamente apreciadas y evaluadas (tal vez hasta impuestas). De este modo, podría decirse que la universidad representa la culminación de las ideas transmitidas a lo largo de la escolarización acerca de los beneficios de leer y escribir en español.

Si bien los participantes se distancian de la normatividad en la escritura que las instituciones de educación superior imponen, no es fortuito que la mayoría haya comenzado a escribir en esta etapa, pues todos ellos tienen una valoración positiva hacia la escolarización. Los entrevistados no pretenden imitar la manera de proceder de las escuelas al momento de apropiarse y transmitir las herramientas para la lectura y la escritura en sus lenguas maternas; sin embargo, no podemos negar que las ideas de beneficios de aprender a leer y escribir han permeado en los motivos que tienen para realizar estas prácticas en dichas lenguas, pues han influido directa o indirectamente en el deseo de los participantes de comenzar a escribir.

Esto se expresa también en su deseo de enseñar a más personas de sus respectivas comunidades de origen a leer y escribir en lenguas originarias. Intentan que esto llegue a ser, efectivamente, un medio de comunicación legitimado y usado por las comunidades, aunque reconocen que aún falta un largo camino para ello.

Todos los participantes señalan una tensión presente en sus prácticas letradas; apuntan que quisieran dirigir sus escritos a la población de sus respectivas comunidades de origen; sin embargo, reconocen que la mayoría de las personas en sus comunidades no cuenta con herramientas para leer y escribir en español y, dado que los sistemas de escritura hasta ahora establecidos para las lenguas originarias utilizan el alfabeto latino, tampoco les son accesibles las herramientas para leer y escribir en sus lenguas maternas.

Asimismo, los participantes señalan la importancia de ciertos aspectos lingüísticos al momento de escribir en sus lenguas maternas. Estas cuestiones “técnicas” no son solamente habilidades individuales referidas a aspectos cognoscitivos para adquirir reglas gramaticales y ortográficas; es necesario tomar en cuenta los aspectos sociales implicados en esta adquisición. De este modo, el pretender, en primera instancia, escribir conforme las características del español, como lo hicieron en

un principio los participantes, deja al descubierto otra forma de subordinación de las lenguas indígenas.

La hegemonía del español, transmitida en gran medida por la escuela, llevó a que varios de los escritos producidos por los participantes se apegaran, en un primer momento, a los géneros escritos de la cultura dominante. Pero no hay que dejar de lado que más adelante ellos también plasman en sus escritos sus propias formas de ver el mundo a través de manifestaciones que en algunos casos se alejan de lo esperado convencionalmente para ciertos géneros. Lo anterior se relaciona con la importancia que le dan los participantes al aspecto oral de las lenguas, que es también un aspecto cultural importante que los ha enriquecido a través de sus trayectorias.

CONCLUSIONES

Las prácticas de literacidad de las que hemos dado cuenta abonan a la perspectiva sociocultural y nos muestran que hablantes de lenguas originarias están llevando a cabo acciones tangibles que desmienten la idea de que las lenguas originarias son solamente orales. Sin embargo, es importante resaltar que no son necesariamente las comunidades originarias las que generan estas escrituras, sino algunos de sus miembros encausados por diversos móviles, desde el institucional hasta el artístico.

Los usos que han hecho los participantes de la lectura y escritura en sus lenguas maternas les han traído, en primera instancia, beneficios personales; sin embargo, los sentidos y alcances que han tenido estas prácticas van más allá de estas esferas, pues la gestación de estas prácticas también ha estado influida por contextos sociales más amplios.

Las trayectorias de los participantes, atravesadas por la escolarización, han desembocado en una visión crítica del uso de sus lenguas en diferentes contextos. Asimismo, es destacable que los entrevistados no describen las diferencias entre las lenguas que dominan en términos de dicotomías o colocando a una lengua sobre la otra, sino que usan ambas tanto en el contexto urbano, como en sus comunidades de origen.

Aunque los entrevistados admiten de manera explícita que el objetivo de sus prácticas de lectura y escritura en sus lenguas maternas no es la revitalización y preservación de éstas, con sus acciones sí contribuyen en cierta medida al reconocimiento del potencial de las lenguas originarias para ser

representadas por escrito al apearse a la idea de que estas lenguas no son ágrafas como se les había calificado durante mucho tiempo.

Es relevante, asimismo, hacer notar que las prácticas de lectoescritura que han desarrollado los participantes han estado mediadas e influidas en gran medida por determinadas instituciones. En este sentido y entendiendo las prácticas de lectoescritura desde la perspectiva sociocultural, constatamos que en los casos que se expusieron aún no es posible hablar de cultura escrita en lenguas originarias, pues es necesario que se compartan estructuras de significación que guíen las acciones de la gente. Para que estas prácticas fuesen, efectivamente, adoptadas por la población en general dentro de las comunidades originarias sería necesario comenzar a generar una escritura propia, basada en los paradigmas y la epistemología de cada una de las comunidades originarias. Asimismo, es necesario establecer una conexión entre oralidad y escritura; sin embargo, las labores llevadas a cabo por los participantes representan una oportunidad de ampliar el uso y funciones de la cultura escrita en lenguas originarias *por* y *para* estas comunidades.

REFERENCIAS

- Arias Lozano, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñú. En R. Barriga Villanueva, *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (págs. 561-596). México: El Colegio de México.
- Avilés González, K. (2014). Cambios morfológicos en la escritura del náhuatl: marcas de renovación lingüística. En J. Léonard, & A. Kihm, *Patterns in Mesoamerican Morphology* (págs. 265-279). París: Michel Houdiard.
- Bernabé Chávez, E. (2014). El alfabeto hñähñu: notas para una primera aproximación a la normalización de la escritura. En N. Rebolledo, & M. Miguez, *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas* (págs. 73-84). Quito: Abya-Yala.
- Briceño Chel, F., & Can Tec, G. R. (2014). *Normas de Escritura para la Lengua Maya*. Campeche, Yucatán, Quintana Roo: INALI-SEP.
- Flores Martínez, A. (2014). *Pensar la lengua a través de la escritura. Reflexión metalingüística de niños bilingües tsotsiles escolares en un contexto de traducción*. México: Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.

- García Ortega, E. (2003). La escuela pública y los pueblos indios. En F. Soberanes Bojórquez, Pasado, presente y futuro de la educación indígena : memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (págs. 23-55). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Goody, J., & Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody, Cultura escrita en sociedades tradicionales (págs. 39-82). Barcelona: Gedisa.
- Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- INEE. (2006). Panorama Educativo de México 2006. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado el 5 de julio de 2016, de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Investigación Educativa, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación(46), 107-134.
- Reyes, I. (2008). Bilingualism in Holistic Perspective. En J. M. González, Encyclopedia of Bilingual Education. Sage Publications.
- Reyes, I., & Esteban-Guitart, M. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-cultural Comparative Analysis. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll, International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture. Oxford: John Wiley & Sons.
- Santos Cano, T. (2015). Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.



- Sichra, I. (2008). Language Diversity and Indigenous Literacy in the Andes. En B. Street, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (págs. 283-297). Nueva York: Springer
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 81-107). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos interculturales*, 7(12), 127-140.
- UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf