

# Prácticas de literacidad para la revitalización de la lengua k'anjob'al de Chiapas, México

## Literacy practices for the K'anjob'al language revitalization from Chiapas, Mexico

**Lorena Córdova-Hernández**

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Oaxaca, México

Contacto: [lcordova.cat@uabjo.mx](mailto:lcordova.cat@uabjo.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>

### RESUMEN

El presente artículo describe un primer ejercicio de documentación para la revitalización de la lengua k'anjob'al a partir de la producción de un material bilingüe (lengua indígena-español) en una comunidad de vitalidad lingüística alta del municipio de La Trinitaria, Chiapas (México). La elaboración del material promovió prácticas de literacidad, entendidas como prácticas sociales en las que se utiliza la lectura y la escritura con objetivos específicos, en un contexto donde dichas prácticas son limitadas e incluso inexistentes. La metodología, basada en la antropología colaborativa, se desarrolló a partir de la elicitación de información durante tres temporadas de campo en el último semestre de 2019. En el desarrollo del artículo se presentan los resultados obtenidos de dos fases: *i*) documentación de lengua y cultura y *ii*) validación del material. Por lo tanto, el progreso de esta investigación se basa en tres premisas: a) mediante prácticas de literacidad, fortalecer procesos identitarios entre los hablantes de dicha lengua en México; b) producir textos para contextos y usuarios reales, es decir, materiales de consumo familiar e intercomunitario; c) a través del fomento de la biliteracidad, documentar la memoria cultural y visibilizar el uso de la lengua escrita para generar futuras iniciativas revitalizadoras a escala regional.

**Palabras clave:** Prácticas de literacidad; Biliteracidad; Revitalización lingüística; Memoria cultural.

### ABSTRACT

This paper describes the first documentation exercise for revitalizing the K'anjob'al language through the production of bilingual material (indigenous language-Spanish) in a community of high linguistic vitality in the municipality of La Trinitaria Chiapas (Mexico). The production of this material promoted literacy practices, understood as social practices in which reading and writing are used for specific objectives and purposes, in a context where such practices are limited or non-existent. Based on collaborative anthropology, the methodology consisted of eliciting information from three field seasons in the last semester of 2019. The results obtained from two phases are presented in the development section: *i*) documentation of language and culture and *ii*) material validation. Therefore, the progress of this research is based on three premises: a) through literacy practices to strengthen identity processes among the speakers of this language in Mexico; b) to produce texts for real contexts and users, that is, materials for family and intercommunity consumption; c) through the promotion of biliteracy, to document cultural memory and make the use of written language visible to generate future revitalizing initiatives at a regional level.

**Keywords:** Literacy Practices; Biliteracy; Language Revitalization; Cultural Memory.

## 1. Introducción

Las lenguas indígenas latinoamericanas son sistemas comunicativos que día a día enfrentan procesos de desplazamiento frente a lenguas que cuentan con mayor prestigio social y desarrollo institucional (*v. gr.* español, portugués, inglés, francés, entre otras). Por lo general, la alfabetización de los hablantes de lenguas indígenas se desarrolla en el ámbito escolar y en la lengua mayoritaria, en este caso, el español. Sin embargo, sus prácticas de literacidad, aquellas que “van más allá de la lectura y la escritura, ya que incluyen los conocimientos necesarios para participar en la actividad” (Montes y López, 2017, p. 167), surgen a partir de que estos hablantes desarrollan esfuerzos y estrategias adicionales a las provistas en el ámbito escolar y social. Ello para lograr incrementar el uso escrito y oral tanto de la lengua en que fueron alfabetizados como en su lengua de origen étnico; sobre todo por lo que se deriva del surgimiento de iniciativas para reivindicación cultural de estos grupos.

A partir de la necesidad de fortalecer distintos procesos se pueden generar tres premisas en torno a las prácticas de literacidad que son base para el presente artículo. En primer lugar, desde la perspectiva de la literacidad e identidad, para muchos hablantes de lenguas con bajo estatus —como lo son las lenguas indígenas mexicanas— leer y escribir se presenta como un ejercicio colonizador e incluso estigmatizador dentro del contexto de interacción, por lo que el convertirse en lector y/o escritor es un ejercicio generalmente individual que pocas veces genera un efecto positivo. De esta manera, en los hablantes de dos o más lenguas cuyas prácticas de literacidad llegan a tener un desarrollo más amplio, el uso de la segunda lengua es un fuerte testimonio identitario dentro de los géneros escritos para visibilizar los procesos de colonización, racismo y discriminación en los que se encuentran inmersos.

Así, más allá de solo ser un ejercicio de intercambios de códigos de comunicación escrita,

[...] la literacidad implica activa e improvisadamente un trabajo de identidad en dos niveles: el interpersonal (aparente) y el intrapersonal (sentimiento), en el que uno trabaja para convencer a otros y a uno mismo de que uno es ese “tipo de persona” que sabe leer y escribir. (Bartlett, 2013, p. 78)

Leer, escribir, copiar, corregir, etc., de manera incesante, para lograr el desarrollo en una lengua que no es la materna, permite su interpretación y reproducción en profundidad e incluso la convierte en un vehículo de legitimación cultural y lingüística.

En segundo lugar, desde la perspectiva etnográfica, en la literacidad los procesos de producción e interpretación de los géneros escritos no se generan desde la perspectiva universal de alfabetización en la que se reconoce un ejercicio mental cuyo potencial innato del ser humano le permite aprender, memorizar y conjugar códigos (Manghi et ál., 2016), sino que se derivan en prácticas situadas de literacidad con “propósitos reales de la vida (*real-life social purposes*) [...] y la lectura y escritura de textos en contextos sociales reales” (Purcell-Gates et ál., 2012, pp. 398-399). De esta manera, la producción de textos independientemente del género se realiza para comunicar algo y porque hay un lector que consumirá el texto producido. En resumen, esta producción surge de contextos de enunciación (autor) cuyo producto es real (un texto) para ser consumido e interpretado en contextos reales (lectores).

Contrario a lo anterior, en el caso de las lenguas indígenas de México y Latinoamérica la producción de las lenguas indígenas es limitada y, en la mayoría de ocasiones, dicha producción no tiene propósitos para contextos reales. Es decir, aunque en los últimos meses han surgido textos multimodales con propósitos e impactos reales, como lo puede ser para transmisión de información sobre la pandemia de COVID-19, en los contextos de interacción cotidiana, tal cual se verá más adelante, la escritura y lectura alfabética tanto de lenguas indígenas como en español no es un ejercicio frecuente.

En tercer lugar, desde la perspectiva de la literacidad como práctica social —es decir, como el desarrollo de “las formas culturales generales que permiten utilizar el lenguaje escrito al que la gente recurre en sus vidas” (Barton y Hamilton, 2000, p. 7)— la biliteracidad (lectura y escritura en dos idiomas) (Vargas, 2015), en el caso de hablantes bilingües cuya lengua materna es una lengua minorizada, puede motivar a revertir el desplazamiento cultural. Ello porque permite crear nuevas literacidades en las que las hibridaciones entre lo propio y lo ajeno, así como la propagación de estéticas contemporáneas, ayudan a visibilizar el contacto lingüístico y la resistencia

simbólica de las comunidades y los hablantes a mantener sus códigos comunicativos. De esta manera, el fortalecimiento de la biliteracidad motiva el fortalecimiento y revitalización de las lenguas (Hornberger, 2006).

Si bien la literacidad y, en su caso, la biliteracidad permiten la reivindicación identitaria, la producción de textos para contextos reales y la revitalización lingüística, para el caso de la lengua k'anjob'al de Chiapas —lengua de la familia lingüística maya que se habla en la frontera México-Guatemala—<sup>1</sup>, que se presentará más adelante, la pregunta que surge es cómo fomentar prácticas de literacidad para su fortalecimiento y/o revitalización en comunidades donde sus hablantes se encuentran inmersos en situaciones de discriminación lingüística. Así, sus procesos de literacidad son incipientes tanto en lengua indígena como en español, por lo que la producción de textos en esta lengua se encuentra constreñida, al igual que en otras lenguas de la región fronteriza de Chiapas (*v. gr.* chuj o mam), a la lectura de textos religiosos.

El objetivo del presente artículo es describir un primer ejercicio de documentación y revitalización de la lengua k'anjob'al a partir de la producción de un material bilingüe (lengua indígena-español) en una comunidad de vitalidad lingüística alta pero de estatus social bajo del municipio de La Trinitaria, Chiapas, el cual tuvo lugar de junio a diciembre de 2019. Si bien el objetivo general del proyecto es revertir el desplazamiento lingüístico de lenguas fronterizas en el estado de Chiapas y promover prácticas de literacidad en este contexto, tiene como telón de fondo las tres premisas anteriormente descritas: a) mediante la lectura y escritura fortalecer procesos identitarios entre los hablantes de dicha lengua en México; b) producir textos para contextos y usuarios reales, es decir, materiales de consumo familiar, intra e intercomunitario; c) mediante el fomento de la biliteracidad, documentar la memoria cultural y visibilizar el uso de la lengua escrita para generar futuras iniciativas revitalizadoras a escala regional.

A partir de lo anterior, en el siguiente apartado se describe el marco teórico y metodológico, donde se aborda el contexto de investigación, las bases teóricas y la metodología desarrollada. Posteriormente, se presentarán los resultados

obtenidos en dos momentos o fases del trabajo: *i*) documentación de lengua y cultura y *ii*) validación del material. Por último, el artículo cierra con las conclusiones pertinentes.

## 2. Marco teórico y metodológico

### 2.1. Antecedentes

Las prácticas de literacidad aquí descritas se desprenden de un proyecto general para la realización de la investigación-colaboración en el contexto de lenguas fronterizas y en riesgo de desaparición en el estado de Chiapas (chuj, k'anjob'al y mam) y en Oaxaca (ixcateco, chocholteco, chontal y zoque). Debido a las condiciones de desplazamiento de estas lenguas, en todas las actividades emanadas del proyecto general se busca que cada acción cuente con el consenso comunitario o de las autoridades para las acciones a realizar, la participación de hablantes de dichas lenguas que provengan de distintas comunidades y/o variantes dialectales, así como la validación de los productos generados. En el estado de Chiapas se hablan 12 lenguas indígenas, de las cuales el chuj, mam y k'anjob'al son lenguas que se hablan en las comunidades de la franja fronteriza México-Guatemala. Sin embargo, en México, hasta la década de 1990, estas lenguas fronterizas no eran reconocidas como lenguas mexicanas y su desplazamiento y exclusión de los procesos de fortalecimiento cultural responden a políticas implementadas un siglo atrás.

A inicios del siglo XX, a partir de una ideología integracionista, se desarrollaron diferentes políticas lingüísticas y educativas para que todos los pueblos indígenas de México desplazaran su lengua y cultura, integrándose al proceso de desarrollo nacional (Larsson, 2020). Sin embargo, para el caso del estado de Chiapas, es en 1940 cuando se pone en marcha una fuerte política de aculturación de los pueblos de la frontera mediante el impulso de la escuela rural. De tal manera, dentro de estas comunidades, para lograr su mexicanización, se motivó a dichos grupos a dejar de utilizar su lengua indígena y todos los elementos compartidos con las comunidades guatemaltecas, por ejemplo, la vestimenta tradicional (Hernández-Castillo, 2001).

Por tal motivo, hasta la década de 1980 se consideraba que estos grupos lingüísticos fronterizos

se encontraban extintos en territorio mexicano. Sin embargo, es en esta década cuando la vitalidad de estas lenguas comienza a ser reconsiderada, ello debido a la llegada de personas en busca de refugio derivada de la guerra civil guatemalteca. “A principios de la década de 1980, entre 150.000 y 200.000 guatemaltecos cruzaron a México; [pero solo] unos 46.000 fueron finalmente registrados por ACNUR [Agencia de la ONU para los Refugiados] como refugiados” (Jamal, 2000, p. 8)<sup>2</sup>. La mayoría de las personas refugiadas eran de campesinos indígenas, que en muchas ocasiones ya habían cruzado la frontera debido al trabajo temporal que se ofrecía en México. Sin embargo, en esta ocasión la dinámica del cruce transfronterizo no fue temporal y, en algunos casos, duró más de una década (Kauffer, 2005).

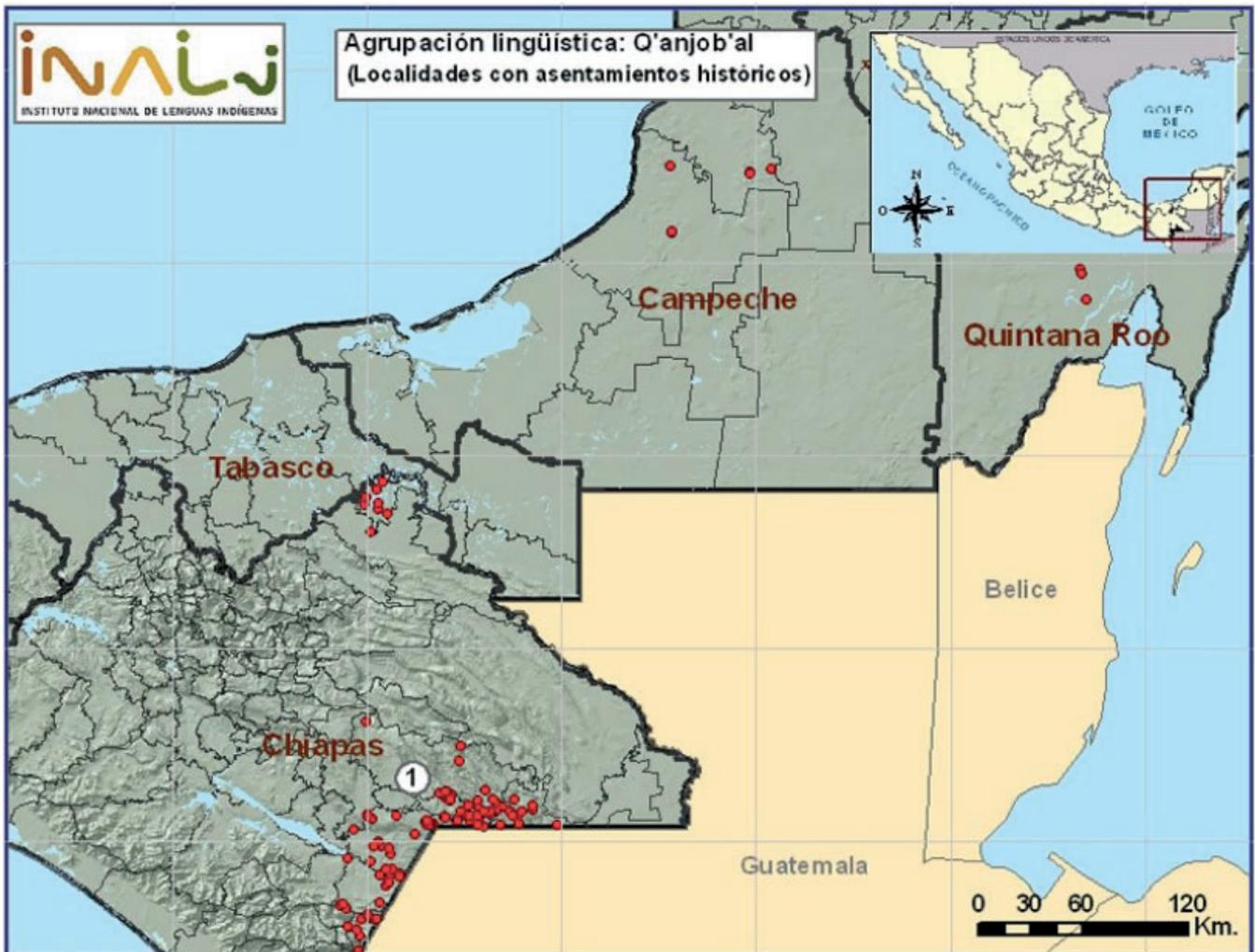
De esta manera, mucha de la población que llegó a México en busca de refugio era monolingüe en lengua indígena, por lo que la población de las comunidades mexicanas, que aún recordaba el uso de lenguas como el chuj, la reutilizaron y pudieron entablar relaciones de solidaridad con los recién llegados y activar la vitalidad de las lenguas fronterizas que se consideraban extintas en México (Córdova-Hernández, 2009). De esta manera, después de más de una década de refugio y con la firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala en diciembre de 1996, se comienza con el proceso de repatriación y retorno, que para el caso guatemalteco no solo implicaba un reto en temas territoriales por la (re) asignación de territorio para la población desplazada, sino también generar registros de identidad a más de un millón de guatemaltecos en condición de indocumentados (Bondía, 2000).

En el caso de México, en 1998 se ofreció un programa de naturalización para la población guatemalteca hasta entonces refugiada, que en la mayoría de casos, ya tenía hijos de nacionalidad mexicana por nacimiento y no requería de su repatriación. De esta manera, sin un programa de integración, con problemas territoriales y conflicto interno derivado del insurgente Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el gobierno chipaneco dio inicio al proceso de naturalización y, a su vez, la población naturalizada comenzó la búsqueda individual y /o colectiva de tierras para establecerse de manera permanente en México, lo cual produjo

una dispersión importante entre comunidades. Sin embargo, debido a que el personal de las instituciones gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil y la sociedad en general tenían poco conocimiento de que “la carta de naturalización es equivalente a un acta de nacimiento, les ha traído muchos problemas, al tratarse de un requisito en muchos de los trámites legales y acceso a servicios y programas sociales públicos” (González Rojas, 2015, p. 155).

A partir de la falta de reconocimiento a la naturalización de la población refugiada, así como a las estrategias estatales para lograr una integración menos caótica, en términos sociales, el estigma social hacia la población naturalizada no cambió. Al contrario, se comenzó a diversificar, pues hasta el día de hoy las poblaciones k'anjob'al, chuj, mam, entre otras, siguen siendo consideradas extranjeras, refugiadas e indígenas. Ello ha motivado una ruptura en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. Igualmente, ha propiciado que los programas gubernamentales para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, así como otras estrategias de fortalecimiento lingüístico y cultural, sean limitados.

Debido a los procesos de naturalización, la lengua k'anjob'al se habla en los estados de Campeche, Quintana Roo y Chiapas. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) contabilizó 10.951 hablantes de esta lengua, de los cuales 1639 habitan en el estado de Campeche. Asimismo, de acuerdo con el INEGI (2015) en Quintana Roo se registraron alrededor de 1400 hablantes del k'anjob'al. Por lo tanto, es en el estado de Chiapas en el que habita la mayor población k'anjob'al, más precisamente en la región fronteriza del estado de Chiapas (véase mapa 1). Es importante mencionar que, aunque en este estado es en el que se encuentran la mayoría de comunidades k'anjob'ales, estas se hallan dispersas y en algunos casos viajar de una comunidad a otra puede ser un recorrido de varios kilómetros. Por tal motivo, muchas de las iniciativas que se generan se concentran en algunas comunidades y, pocas veces, pueden incidir o conocerse en otras de ellas, pues la dispersión dificulta la comunicación entre sí. Esto sin contar la poca o nula interacción con las comunidades de los estados de Campeche y Quintana Roo.



Mapa 1. Ubicación de comunidades k'anjob'ales en México. Fuente: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

De esta manera, la integración de la población k'anjob'al no ha sido la esperada. Aunque en términos educativos y lingüísticos esta ha obtenido reconocimiento, existen pocos bienes culturales que motiven el desarrollo de prácticas de literacidad en las lenguas indígenas y que a su vez motiven procesos de reivindicación lingüística.

## 2.2. Bases teóricas

Una práctica de literacidad, entendida como una práctica social, responde a “los usos de la escritura en el seno de una cultura, implica valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales, además de una conciencia sobre la misma” (Barton y Hamilton, 2010, p. 46). Es decir, la escritura y la producción textual son parte de las interacciones cotidianas y no se reducen a las prácticas escolares. La literacidad, como lo mencionan Elizabeth Montes y Guadalupe López, es “participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconoci-

miento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto” (2017, p. 164).

De esta manera, la literacidad requiere de un proceso de aprendizaje que se fortalezca a partir de los procesos de apropiación y uso que de ella hagan los individuos y que, en las sociedades urbanas, se emprende desde edades tempranas (Aceves y Mejía, 2015). Sin embargo, en el caso de las comunidades indígenas, aunque estos procesos pueden desarrollarse también en edad preescolar, la apropiación de este proceso es más complejo que en el caso urbano, no solo por la ausencia de estrategias de lectura y escritura propicias para su desarrollo práctico y cotidiano, sino porque a este proceso se le agregan las condiciones de bilingüismo de muchas comunidades indígenas. De esta manera, los procesos de literacidad en comunidades indígenas bilingües no solo deben tener como meta el desarrollo de dicha práctica sino además, idealmente, deben de fortalecer procesos de

bilingüismo coordinado en ambas lenguas. Es decir, motivar procesos de bilingüidad. Como bien apuntan Nancy Hornberger y Frances Kvietok,

[...] la bilingüidad se trata del uso tanto oral como escrito de la lengua, entendida como “cada una y todas las instancias en las cuales ocurre comunicación en dos (o más) lenguas en, o en torno a, la escritura”. Esta definición pone el énfasis en la interacción oral y escrita, a diferencia de otras definiciones que circunscriben a la bilingüidad a (el dominio de) la lectura (y escritura) en dos lenguas. De igual manera, esta definición señala “instancias” de bilingüidad, que incluyen tanto a los actores bilingües, como a los eventos y prácticas en que interactúan, y a los espacios y mundos donde lo hacen. (2019, p. 103)

Siguiendo a estas autoras, en el caso de los procesos de bilingüidad no solo importa el desarrollo bilingüe en el soporte escrito, sino un proceso en el que, al menos, dos soportes comunicativos sean practicados: la oralidad y la escritura. Ello es algo fundamental en procesos de revitalización de lenguas en riesgo de desaparición, pues se asume que una lengua es revitalizada cuando se recuperan y/o crean espacios de transmisión intergeneracional y uso amplio en un grupo social, por lo que ambos soportes son fundamentales para lograrlo.

Si bien la bilingüidad es el proceso ideal para el desarrollo de prácticas de literacidad en el campo de las lenguas indígenas, es importante mencionar que en el contexto mexicano los procesos de bilingüidad están poco desarrollados. En tal sentido, hay “ausencia de una metodología consensada e integral que sustente la enseñanza de las prácticas sociales discursivas en lenguas originarias [y que] permita que los niños, jóvenes y docentes convivan en un verdadero bilingüismo equilibrado dentro de una real educación intercultural” (Castro, Hernández y Nava, 2022, p. 187). En el contexto k’anjob’al, la falta de una metodología integral tanto para el español como para la lengua indígena ha sido uno de los grandes retos a vencer en el proceso de integración de las comunidades. Sobre todo, porque la falta de un bilingüismo equilibrado motiva el desplazamiento de la lengua indígena, en este caso el k’anjob’al, y cuando los estudiantes ingresan a niveles educativos superiores, esas ausencias son motivo de deserción escolar.

A partir de lo anterior, en la experiencia k’anjob’al que se describirá, es importante reconocer que los participantes, en su mayoría adultos jóvenes, aunque han sido alfabetizados no han tenido oportunidad de desarrollar prácticas de literacidad en español ni de bilingüidad de manera amplia. Por lo tanto, al generar un ejercicio dirigido a la reivindicación cultural y lingüística, en el momento de la puesta en marcha de la investigación-colaboración para la creación de un calendario, no importó la corrección del lenguaje (Gordesch y Dretzke, 1998) o la higiene verbal (Cameron, 1995); así, no interesaba desarrollar una práctica regulada y evaluada desde las normas lingüísticas, sino poner en práctica procesos de lectura, escritura y oralidad para comenzar a fortalecer la memoria cultural y para representar en el lenguaje del colonizador (la escritura alfabética) la permanencia de las lenguas y culturas indígenas.

### 2.3. Metodología

El desarrollo metodológico de las acciones emprendidas en el caso k’anjob’al se inspira en el trabajo desarrollado por la antropología colaborativa, la cual “se esfuerza por involucrar a colegas locales en el proceso de diseño y realización de investigaciones. En lugar de ser objeto de investigación antropológica, estos colegas se convierten en coinvestigadores” (Kistler, 2015, p. 13). De esta manera, para el proceso de producción de materiales, participan más de un hablante de la lengua y más de un investigador. Asimismo, los bienes culturales producidos (audiolibros, carteles, calendarios, etc.) cuentan con el reconocimiento explícito de todos los colaboradores que realizan dichos productos. Por tal motivo, aunque como parte del proyecto se calendaricen acciones y etapas de investigación, ello está sujeto a cambios y ajustes sustanciales si es que la comunidad y los participantes así lo deciden.

En cuanto a la documentación de las lenguas y las culturas fronterizas y en riesgo de desaparición, se realiza una documentación con objetivos comunicativos específicos en los cuales los hablantes de la lengua de interés interactúan entre sí en esta lengua en sus discusiones en torno a un tema, palabra, grafía, etc. Por lo tanto, se incentiva a que estas discusiones, entendidas como prácticas comunicativas, se repitan durante diferentes períodos de trabajo de campo o talleres. Es importante mencionar que estas prácticas

en sí mismas son pequeños espacios de revitalización, pues en el caso de las lenguas de interés, en algunas comunidades ya no son vehículo de comunicación. Asimismo, estos intercambios propician que se produzca un bien cultural de consumo local o el desarrollo de alguna metodología de enseñanza para la revitalización de lenguas. El ideal del equipo de investigación es propiciar la formación de documentalistas y activistas comunitarios que, en un futuro, generen modelos sustentables de documentación y revitalización (Fitzgerald, 2018).

En específico, en el caso k'anjob'al aquí descrito se produjo un calendario en versión bilingüe del año 2020. Esta actividad se desarrolló durante tres temporadas de campo en el último semestre de 2019. La metodología desarrollada fue una réplica de la metodología interinstitucional que se ha utilizado para casos como la lengua ixcateca en el estado de Oaxaca (Córdova-Hernández López-Gopar y Sughrua, 2017). Es decir, se genera un paisaje semiótico en el que se conjugan diferentes modos de información escrita, visual y cultural en el que los participantes recurren a la memoria cultural para nombrar los nombres de los meses, las temporadas del año, las fechas importantes para la comunidad, así como reactivar el uso de la numeración en lengua indígena. La metodología entonces intenta reivindicar el conocimiento cotidiano de las comunidades, pero también utilizar el calendario como un medio de representación y legitimación de la lengua y de los miembros de la comunidad en el que son productores y consumidores de bienes culturales para la revitalización de, en este caso, la lengua k'anjob'al.

Independientemente del desplazamiento lingüístico y cultural de las comunidades indígenas fronterizas, una de las peticiones que son constantes es la de ser reconocidos socialmente y beneficiados institucionalmente de la misma manera que otros pueblos indígenas que son considerados completamente mexicanos. Aunque en estas comunidades la mayoría de sus miembros son naturalizados mexicanos, muchas veces son estigmatizados por haber vivido en refugios o tener un origen guatemalteco. Por ello, en muchas de las peticiones o acuerdos, el tema de "ser reconocidos" o "visibilizados" siempre es necesario e incluso urgente.

Así, esta petición hacía referencia a que ese "algo" debería ser escrito, pero al mismo tiempo tenía

que mostrar el lugar. Es decir, generar conocimiento sobre la comunidad a la vez que se refleja como un acto de identidad (Navarrete-Cazales, 2015). En tal sentido, se les planteó la idea de hacer un calendario que por su practicidad en su elaboración, costos y capacidad de reproducción se distribuyera no solo en la comunidad, sino en la mayoría de comunidades k'anjob'ales de la región. Un calendario que sería distribuido a cerca de 1000 familias k'anjob'ales y que haría referencia a la comunidad, a la lengua y a las prácticas culturales.

Los miembros de la comunidad, hombres y mujeres, aceptaron la propuesta. Por lo tanto, el consenso comunitario no solo permitió comenzar a generar empatía o *rappport* con la comunidad, sino también a establecer acuerdos sobre la manera de trabajar y colaborar (Kistler, 2015). Para que esta empatía se fortaleciera y privilegiar el uso de la lengua k'anjob'al en todo momento, como un ejercicio de reivindicación, se contó con el apoyo de un mediador lingüístico de origen chuj pero hablante de k'anjob'al, quien no solo fungiría como intérprete sino incluso como facilitador del proceso.

De esta manera, se acordó generar cuatro sesiones, de aproximadamente tres horas cada una, en las que participaran cinco personas que podían rotarse en cada sesión para sumar diferentes perspectivas y pudiera generarse así un proceso de apropiación comunitaria del bien cultural a elaborar, pues es necesario reconocer que en la región fronteriza, así como otras regiones en Chiapas, los bienes culturales que se producen, sobre todo de manera escrita, son evaluados por la perspectiva religiosa que no todos comparten (Valtierra, 2019), lo cual propicia tensiones e incluso poco consumo y distribución local de los bienes generados.

Si bien en los procesos de revitalización el uso de la escritura puede ser observado como un ejercicio que a veces obstaculiza las iniciativas comunitarias por el interés exacerbado en la corrección, las comunidades y los hablantes han internalizado la ideología de que escribir la lengua es la forma ideal de revitalizar. Entonces, en lugar de provocar tensiones entre el uso o no de la escritura, el interés es generar prácticas de bilingüedad en las que las ideologías a favor de las lenguas y la difusión de los conocimientos culturales produzcan nuevas formas de representación y usos de las lenguas que coexisten en las comunidades.

Los procesos de representación visual y (re) nombrar los elementos que conforman el calendario tienen en sí mismos un proceso de discusión y validación por parte de los participantes. Sin embargo, el procedimiento más largo e incluso de tensión es el proceso de escribir en la lengua indígena la información que se decide representar. Esto debido a que, si bien la mayoría de los participantes son alfabetizados en español, no tienen una práctica de producción escrita amplia en esta lengua; esta práctica es solo desarrollada, aunque no generalizada, en anuncios, firmas, oficios, o recados. Por lo tanto, en el caso de las lenguas indígenas, las prácticas sociales de lectura y escritura son prácticamente nulas y, aunque existen comunidades con una vitalidad amplia en el uso oral de la lengua, las prácticas de lectura se ubican en los contextos religiosos cristianos. Esto último es el caso de la lengua k'anjob'al que a continuación se describe.

### 3. Desarrollo

#### 3.1. Documentación de la lengua y cultura

Generalmente, al hacer referencia a que una persona está alfabetizada se piensa que ha aprendido de manera automática todas las competencias para la escritura y lectura de una lengua. Sin embargo, la experiencia con adultos k'anjob'ales permite afirmar que, aunque son bilingües, su bilingüismo es un "bilingüismo sucesivo o secuencial". Es decir, un tipo de bilingüismo que por lo general "se presenta si la segunda lengua se desarrolla solamente después de que la primera lengua sea establecida" (Schnuchel, 2018, p. 175). En este caso, su bilingüismo es más tendiente a la lengua indígena porque es su lengua de interacción cotidiana, por lo que se puede considerar como un buen indicio de vitalidad lingüística, puesto que todos los niños entienden la lengua y, aunque no la utilizan en todas sus interacciones, son hablantes avanzados de la lengua indígena (Canales et ál., 2016).

En términos de lectura y escritura, el bilingüismo sucesivo de los adultos detona una situación compleja. Sobre todo porque la mayoría de los adultos alfabetizados lo han hecho en español y no en la lengua indígena. Además, sus prácticas lectoras, aunque pueden ser constantes porque leen textos largos como la biblia en lengua indígena, no necesariamente motivan a conocer las reglas en torno a la escritura del español o de la lengua indígena y producir intercambios comunicativos en este soporte. De esta ma-

nera, las prácticas de literacidad en lengua indígena que fueron requeridas para la elaboración del calendario fueron nuevas para los colaboradores y fueron un reto importante tanto para ellos como para el mediador lingüístico, pues era necesario representar de manera escrita una lengua que nunca ha sido utilizada por ellos como parte de la escritura académica y/o escolarizada (Soler, 2013).

De esta manera, escoger y consensar entre los participantes la información a utilizar llevó a cada uno de ellos a poner en marcha su "competencia metalingüística en la escritura", desde sus prácticas de oralidad y su experiencia lingüística:

Una diferencia clave entre la escritura y el desarrollo oral es que la escritura se aprende casi exclusivamente a través de la instrucción directa: mientras que aprendemos a hablar a través de interacciones sociales significativas con quienes nos rodean, en general aprendemos a escribir en contextos escolares formales con una enseñanza explícita. La comprensión creciente de los aspectos metafonológicos y metaléxicos/metasemánticos de las palabras, así como de los aspectos metatextuales y metapragmáticos del lenguaje, puede surgir a través de la experiencia lingüística, aunque, por supuesto, es probable que la enseñanza explícita lo potencie. (Myhill y Jones, 2015, p. 844)

Si la información tenía que ser presentada con antelación de manera escrita y sintética en la lengua indígena, los elementos a representar de manera más rápida fueron los meses del año. Ello debido a que solo son dos unidades léxicas, una de las cuales se repite doce veces (véase tabla 1).

**Tabla 1.** Registro de la recopilación de los meses del año en k'anjob'al de San Juan del Río (julio-octubre 2019)

Mes	Primera elicitación	Última elicitación
Enero	Jún xájaw	Jun xájaw
Febrero	Kab xájaw	Kab' xájaw
Marzo	Oxéb xájaw	Oxeb' xájaw
Abril	Canéb xájaw	Kaneb' xájaw
Mayo	Oyéb xájaw	Oyeb' xájaw
Junio	Wakeb xájaw	Wak'eb' xájaw
Julio	Ukéb xájaw	Uk'eb' xájaw

Agosto	Waxakeb xájaw	Waxak'eb' xájaw
Septiembre	Baloneb xájaw	B'aloneb' xájaw
Octubre	Lajomeb xájaw	Lajoneb' xájaw
Noviembre	Uslukjeb xájaw	Usluk'eb' xájaw
Diciembre	Lajkaub xájaw	Lajkawueb' xájaw

A partir de la representación escrita de los meses del año surgen algunas reflexiones importantes. En primer lugar, es necesario señalar el proceso de pasar de realizaciones fonéticas a realizaciones fonológicas y representaciones ortográficas. Si bien las participaciones reconocieron que el nombre de cada mes está compuesto por el nombre del numeral más el sustantivo *xájaw* “luna” —por lo que enero sería algo parecido a “una luna” — en la primera elicitación se pueden observar diferentes formas de representación escrita.

Por ejemplo, para las grafías /k/ o /c/ que si bien fonéticamente pueden tener los mismos rasgos, en función de las grafías pueden generar toda una discusión. Sin embargo, conforme se fueron elicitando y validando los demás elementos, ellos decidieron que utilizarían la /k/ porque, de acuerdo con sus palabras, es con lo que “se había escrito todo desde el principio”.

En un segundo momento, otra de las representaciones escritas que no aparecían dentro de la primera elicitación es la glotal o el saltillo /ʔ/, la cual fue registrada conforme pasaron las elicitaciones debido a que en algunas realizaciones fonéticas parecían percibir las. La glotal es uno de los rasgos distintivos en muchas de las lenguas indígenas de México. Sin embargo, su uso es problemático y, curiosamente, no obedece a los niveles de alfabetización en español

de las personas, sino en realidad a sus prácticas de literacidad y manejo de la lengua escrita, pues incluso estudiantes universitarios hablantes de lenguas indígenas tampoco logran reconocer su uso.

[El uso de la glotal] es problemático para los que aprenden a leer y a escribir en esas lenguas, no sólo porque frecuentemente se “olvida”, sino porque no entienden bien a qué hace referencia, sobre todo cuando el alumnado que está adquiriendo esta habilidad es de composición multilingüe. La pregunta que surge frecuentemente es si se trata de una consonante más, y la respuesta depende de la lengua. (Pérez López, 2012, p. 82)

De tal forma, la glotal inicialmente será representada por un acento o por la /j/. Sin embargo, su registro no quiere decir, por ejemplo, que la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala así lo utilice, sino que es la manera en que los participantes han decidido representar y utilizar en el producto escrito generado. Ello, en cuanto a literacidad como forma de identidad, es importante porque hace referencia a una micropolítica de la representación lingüística de la que pocas veces estos colaboradores son partícipes.

Así como lo más fácil de solucionar fueron los meses del año, los aspectos más difíciles de acordar y representar serían las temporadas del año. Es decir, en lugar de pensar en una traducción literal de las estaciones del año (primavera, verano, otoño e invierno) que no coincide con el contexto de enunciación de los colaboradores, si recordamos que la idea era fomentar un proceso de elicitación situada, la invitación fue a recordar, dialogar y registrar las temporadas o climas que hay en el año, con lo cual se obtuvo lo observado en la tabla 2.

**Tabla 2.** K'UAL AWOJ YUL AB'IL-Temporadas del año

Meses	Primera elicitación	Cuarta elicitación	Temporadas del año
Enero	Is xajawil q'alxan	Xajawil k'atxan	Temporada de verano (calor)
Febrero			
Marzo			
Abril			
Mayo	Chi chaónel yichxbabel náb	Chi chaón el yich b'ab'el nab'	Empiezan las primeras lluvias
Junio			
Julio			

Agosto	Chi ya nabcaxchiyaónqatxinn	Chi ya nab' kax chi yaón k'atxan	Aclara y llueve
Septiembre	Chi chailyichxsic náb	Chi chail yich sik nab'	Temporada de frío
Octubre			
Noviembre			
Diciembre			

Nuevamente, los procesos para desarrollar glosas y/o segmentación de palabras se convierten en algo problemático para los colaboradores. Además de presentar las problemáticas que se mostraron en los meses, hay aspectos como el uso de algunas vocales y semivocales en que, a pesar de que no son consistentes, sí mantienen cierta regularidad en la producción de la frase, aunque no de su representación.

En este tenor, lo importante de representar las temporadas del año fue que se registraron aspectos importantes y únicos en esta comunidad k'anjob'al. Por ejemplo, San Juan del Río es una comunidad con un microclima, de características tropicales, en donde se puede encontrar la humedad y calor suficiente para la producción de diferentes cultivos durante todo el año. Este clima es totalmente diferente al de la comunidad vecina de Santa Rosa, la cual es más fría y menos húmeda. Por lo tanto, el registro de las temporadas del año hace referencia a dónde están y cómo viven específicamente los k'anjob'ales en San Juan.

Nuevamente, es importante mencionar que independientemente de los problemas o inconsistencias escriturales a los que se enfrentaron los colaboradores por falta de una práctica de literacidad a favor del k'anjob'al e incluso del español, lo que es un hecho es que poco a poco se comenzaba a registrar el lugar en el que se encuentran estas familias y, mes y medio después (diciembre de 2019), la mayoría de las comunidades k'anjob'ales de la región conocieron algunos elementos de San Juan del Río, aunque no necesariamente su ubicación o a las personas que ahí habitan. A partir del calendario se conoció en otras zonas que los habitantes k'anjob'ales de San Juan están ahí, que constituyen una comunidad vital y que en una próxima ocasión otra comunidad puede ser la generadora y visibilizar y representar quiénes son y las particularidades del espacio que habitan.

### 3.2. Validación del material

En el campo de la revitalización de lenguas es un requisito indispensable no solo la construcción de materiales en colaboración con la comunidad de hablantes, sino también la validación colectiva del mismo cuantas veces sea necesario. Ello debido a que únicamente con la validación se puede proyectar que la comunidad involucrada no rechazará el material y se apropiará del mismo. En el caso de la validación del calendario k'anjob'al 2020, no solo se validó la escritura del mismo, sino también las imágenes, tipografía y una variedad de paletas de colores.

La selección de la imagen del calendario, como el nombre de la comunidad lo indica, fue el río. Este fue fotografiado con cámara profesional y con diferentes lentes por un fotógrafo profesional con el objetivo de captar diferentes imágenes y características del paisaje. Sin embargo, para llegar a la selección del río, el fotógrafo fue llevado por los miembros de la comunidad a unas pequeñas cuevas que se encuentran relativamente lejos de la comunidad. Asimismo, se fotografiaron campos de cultivo o cerros lejanos para tener múltiples posibilidades de representación.

De esta manera, los procesos de validación se realizaron en tres momentos. En primer lugar, después de toda la elicitación de la información escrita se validó la imagen y contenido general del calendario; para ello, el diseñador del equipo desarrolló varias propuestas para que fueran descartadas y combinadas. En segundo lugar, se hizo un proceso de impresión blanco y negro a tamaño real en papel Bond en el que se apreciaba muy bien la tipografía y la escritura. Todos los colaboradores contaron con una impresión y con la posibilidad de tachar o modificar lo que fuera necesario. Posteriormente, en impresiones a tamaño real y con el tipo de papel y color similar al producto final, se volvió a validar todo el tipo de información ahí vertida.

A pesar de que en todo el proceso se hicieron validaciones, el intento de corrección de la escritura en el último proceso de validación comenzó a ser una preocupación, ya que después de ver los *dommies* con calidad de papel y color semejantes al producto final surgió la reflexión en torno a qué evaluación harían otras comunidades sobre el proceso de escritura de la lengua k'anjob'al desarrollado por los miembros de San Juan del Río. Esto nos lleva a dos reflexiones. Por un lado, el desarrollo de las acciones de literacidad emprendidas por los miembros de San Juan del Río no fue del todo dimensionado en el proceso. Es decir, desde un inicio había dudas sobre si el equipo externo lograría colaborar con ellos durante diferentes momentos del segundo semestre de 2019. Por lo tanto, cada que una sesión iniciaba, les sorprendía que el equipo llegara hasta la comunidad.

Por otro lado, tampoco se tenía claro el proceso de distribución y el impacto que el material generaría y fue hasta que ellos mismos lo experimentaron que se dieron cuenta de que mucha gente conocería su trabajo y, sobre todo, lo evaluaría. De esta forma, dentro de nuestros intercambios se les hizo reflexionar en torno a que el calendario era importante porque decía quiénes son, cómo viven, etc., por lo que se convirtió en un vehículo de comunicación e identidad intercomunitaria, pero sobre todo es un bien cultural que caducaría anualmente, por lo que los “errores” o “elementos a cambiar” se podrían realizar año con año. Asimismo, probablemente San Juan del Río ya no generaría un nuevo calendario, pero otras comunidades podrían hacer el suyo y desarrollar así sus prácticas de literacidad situadas, por usar las palabras de David Barton y Mary Hamilton (2000).

#### 4. Conclusión

Las prácticas de literacidad en lenguas indígenas cada día son más amplias debido a las condiciones de comunicación actual basadas en una cultura escrita desde diferentes soportes. No obstante, existen comunidades cuyas prácticas de literacidad son reducidas no solo porque sus características culturales privilegian la oralidad, sino porque su acercamiento a los procesos de lectura y escritura únicamente se han dado vía una alfabetización que no acerca a la cultura escrita. Ello sobre todo porque estos procesos pertenecen al ámbito escolar y llegan a ser simbólicamente violentos.

De acuerdo con lo anterior, al ser la Biblia uno de los pocos recursos escritos largos en lengua indígena al que la comunidad k'anjob'al aquí referida tiene acceso, se podría pensar que con este recurso se podría comenzar un proceso de literacidad para la reversión lingüística. Sin embargo, al ser un texto que no corresponde al contexto de interacción de los hablantes, no logra generar un proceso de interpretación y generación de conocimiento en torno a la lengua y la cultura sino a una ideología específica. En tal sentido, para generar procesos de identidad a partir de la literacidad se necesita la creación de productos escritos que tengan un común denominador para todas las comunidades con el fin de que dichos productos y prácticas sociales se conviertan en un proceso de comunicación y reivindicación étnica importante.

El calendario es un material finito. Es decir, no solo caduca año con año sino que presenta información muy sintética y específica, por lo que probablemente no genera prácticas de literacidad amplias. Sin embargo, es un ejercicio que invita a facilitar prácticas de literacidad situadas en las que se registra información real para usuarios reales. Asimismo, es un documento en el que se sintetiza información específica como lo puede ser la variación dialectal, pero sobre todo los ecosistemas en los que se encuentran ubicadas las comunidades. El calendario, entonces, es un vehículo de comunicación que puede motivar a compartir prácticas culturales y literacidades propias en contextos donde la lectura y escritura alfabética no son cotidianas, pero sí puede convertirse en un modo de representación intercomunitaria para las comunidades k'anjob'ales de la región fronteriza de Chiapas.

El registro y difusión de las prácticas de literacidad que las comunidades o pueblos indígenas de México realizan como modos de representación y reivindicación étnica son necesarias, pues, aunque se cuenta con alfabetos y normas de escritura, son pocos los registros de prácticas de literacidad que permitan la revitalización de lenguas, así como son reducidas las maneras de imaginar y desarrollar dichas prácticas. Por tal motivo, es importante comenzar a facilitar situaciones comunicativas situadas en las que los usuarios utilicen los soportes escritos para leer, escribir, corregir, copiar, etc., de manera constante tanto en su lengua indígena como en español sin temor a equivocarse y ser corregidos por su proceso de literacidad incipiente en ambas lenguas.

**Agradecimientos**

El presente artículo forma parte de los resultados preliminares de investigación del Proyecto 3035: “Revitalización de lenguas y culturas fronterizas y en

riesgo de desaparición: planificación y colaboración comunitaria” de la Convocatoria Fronteras de la Ciencia 2016, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México), 2018-2022.

**Notas**

- 1 En la mayoría de textos académicos e institucionales de ambos países el nombre de la lengua se escribe “q’anjob’al” (Mateo, 2015; Mateo, 2017). Sin embargo, en el caso de la comunidad a la que se hará referencia en este texto, el nombre de la lengua se escribirá “k’anjob’al”; ello debido a que los habitantes de estas comunidades no han sido alfabetizados en esta lengua indígena y sus prácticas lingüísticas no se basan en las normas institucionales, pues estas no han sido socializadas en dichas comunidades por parte de académicos o agentes del Estado.
- 2 Todas las traducciones de fuentes distintas al español son propias.

**Referencias bibliográficas**

- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 75-118). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Barlett, L. (2013). Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. *Scripta*, 17(32), 73-96. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p73>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (2000), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62. <https://doi.org/10.3917/ls.133.0045>
- Bondía, F. (2000). Los acuerdos de paz, el derecho a la documentación de la población indígena y el registro civil en Guatemala. *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, 5(9), 123-150. <http://hdl.handle.net/10016/1398>
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. Routledge.
- Canales G., R., Velarde C., E., Meléndez J., M. y Lingán H., S. (2016). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorema*, 1, 99-110. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/Theo/article/view/11943>
- Castro, M. C., Hernández, L. A. y Nava, R. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe. *Folios*, 55, 185-198. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12958>
- Córdova-Hernández, L. (2009). *Ideologías lingüísticas de una comunidad de habla chuj en la zona fronteriza del estado de Chiapas*. (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Córdova-Hernández, L., López-Gopar, M. y Sughrua, W. (2017). From Linguistic Landscape to Semiotic Landscape. *Studies in Applied Linguistics*, 8(2), 7-21.
- Fitzgerald, C. (2018). Creating sustainable models of language documentation and revitalization. En S. T. Bischoff y C. Jany (Eds.), *Insights from practices in Community-Based Research: From theory to practice around the globe* (pp. 94-111). Alemania: Walter de Gruyter GmbH & Co KG. <https://doi.org/10.1515/9783110527018-005>
- González Rojas, A. (2015). *Integración en localidades rurales: exrefugiados guatemaltecos naturalizados mexicanos en los municipios fronterizos de La Trinitaria y Frontera Comalapa, Chiapas*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/128334>

- Gordesch, J. y Dretzke, B. (1998). Correctness in language: A formal theory. *Journal of Quantitative Linguistics*, 5(1-2), 13-26. <https://doi.org/10.1080/09296179808590108>
- Hernández-Castillo, R. A. (2001). La antropología aplicada al servicio del estado-nación: aculturación e indigenismo en la frontera sur de México. *Journal of Latin American Anthropology*, 6(2), 20-41. <https://doi.org/10.1525/jlca.2001.6.2.20>
- Hornberger, N. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Māori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292. <https://doi.org/10.1525/jlca.2001.6.2.20>
- Hornberger, N. H. y Kviatok, F. (2019). Mapeando la enseñanza de biliteracidad en contextos indígenas: Desde la timidez hacia la voz. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 99-125. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.190>
- INEGI-Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta intercensal*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI-Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Jamal, A. (2000). *Refugee repatriation and reintegration in Guatemala. Lessons learned from UNHCR's experience*. United Nations High Commissioner for Refugees.
- Kauffer, E. F. (2005). De la frontera política a las fronteras étnicas: Refugiados guatemaltecos en México. *Frontera Norte*, 17(34), 7-36.
- Kistler, S. (2015). Meaningful Relationships: Collaborative Anthropology and Mentors from the Field. *Faculty Publications*, 145, 1-32. <https://doi.org/10.1353/cla.2015.0005>
- Larsson, M. J. (2020). Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1930. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(15), 156-158. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i15.189>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 79-91.
- Mateo, P. (2015). *The acquisition of inflection in Q'anjob'al Maya*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mateo, E. (2017). Q'anjob'al. En J. Aissen, N. C. England y R. Z. Maldonado (Eds.), *The Mayan Languages* (pp. 533-569). Routledge.
- Montes, M. E. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58062>
- Myhill, D. y Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/ Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Cultura y Educación*, 27(4), 839-867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Pérez López, M. S. (2012). Los fenómenos glotales y el saltillo en la ortografía de las lenguas originarias. *Cuicuilco*, 19(54), 81-100.
- Purcell-Gates, V., Anderson, J., Gagne, M., Jang, K., Lenters, K. A. y McTavish, M. (2012). Measuring situated literacy activity: Challenges and promises. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 396-425. <https://doi.org/10.1177/1086296X12457167>
- Schnuchel, S. (2018). Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39(155), 167-207. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i155.395>
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 32(62), 64-80. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp32-62.reac>
- Valtierra, J. (2019). *La pastoral indígena del siglo XXI en el sur de México*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>