

Identidades lingüísticas de México: Corpus, documentación y revitalización



Identidades lingüísticas de México: Corpus, documentación y revitalización

Editado por

Manuel Alejandro Sánchez-Fernández

Iván A. Sanchís Pedregosa

© 2023

IHCC Publicaciones

SERIE **INVESTIGACIÓN**

Editores

Manuel Alejandro Sánchez-Fernández

Iván A. Sanchís Pedregosa

Director

Roberto Salazar Márquez

Coordinadora editorial

Laura Karina Rodríguez Vargas

Administración y gestión de publicaciones

Orlando Jorge Franco Murillo

Gestión de contenidos digitales y redes

Verónica Hildeliza Corral Pérez

Vinculación

Claudia Rocío Linares Jurado

Enlace Instituto Universitario de Estudios sobre América Latina (IEAL)

Eva Bravo García

Imagen de portada

Diseño por MidJourney, I. A. (2023).

Fotografías y dibujos

© del autor/autores

© de los textos e imágenes: los colaboradores

© de la edición:

Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta
A.C.

El texto se publica con el dictamen positivo de las doctoras Marta Rodríguez Manzano (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada) y Mauricia Alarcón Moreno (Instituto Cervantes de Albuquerque).

Publicación sometida a evaluación por pares. Licencia Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0)



ISBN: 978-607-59650-0-0

2023, Ensenada, Baja California

Comité Asesor

Adrián Gómez Árciga. Matemática educativa.

Alfonso Medina Urrea. Lingüística de corpus y lexicología.

Clara María de Lourdes Ramos Garín. Educación y lingüística.

Everardo Garduño. Antropología.

Fermín Franco Medrano. Ciencia de datos y matemáticas.

Hugo Heriberto Morales del Valle. Sociolingüística, fonética y fonología.

Juan Ubiarco Moya. Lingüística teórica.

Luis Alejandro Acevedo Zapata. Literatura hispánica.

María Maklakova. Ciencias biológicas.

Marlon Martínez Vela. Literatura hispánica.

Pedro Antonio Be Ramírez. Migración interna e internacional, y trabajo comunitario.

Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz. Educación intercultural en contextos de movilidad.

Raúl Enrique Rodríguez Monsiváis. Filosofía del lenguaje y lingüística.

Ruby Araíza Ocaño. Literatura hispanoamericana.

Tanya Odette Pedraza López. Enseñanza y adquisición de segundas lenguas.

Tatiana Estefanía Galván de la Fuente. Enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Guillermo Hernández-Santana. Estudios de lengua de señas.

Índice

1	Introducción	1
	<i>Manuel Alejandro Sánchez-Fernández e Iván A. Sanchis Pedregosa</i>	
Parte 1. Corpus y análisis		
2	Corpus lingüístico de la lengua maya de Yucatán: una propuesta metodológica	11
	<i>César Can Canul, Igor Vinogradov, Samuel Canul Yah y Alejandro Molina Villegas</i>	
3	Registro del español neutro y <i>El llano en llamas</i> : ¿literacidad o pérdida de identidad lingüística?	23
	<i>Eva Nayeli Valdovinos González</i>	
4	Características retóricas y culturales del nawésali de Munérachi	39
	<i>Edgar Adrián Moreno Pineda</i>	
Parte 2. Documentación de lenguas		
5	Documentación de la lengua <i>macehualtlahtulle</i> en Santa Ana Tlacotenco	57
	<i>Elsa Del Valle Núñez</i>	
6	Documentación de la etnomusicología pa ipai: exploración de sus prácticas artísticas y litúrgicas	67
	<i>Luis Jesús Mundo Silva</i>	
7	Multimodalidad en la documentación lingüística en México: el caso de los gestos con la palma abierta hacia arriba	83
	<i>Luis Escobar L.-Dellamary</i>	
Parte 3. Hacia la revitalización		
8	Desafíos en la revitalización lingüística del <i>distè</i> de San Miguel Yogovana, Oaxaca	103
	<i>Dalia Juárez Sánchez</i>	
9	Variaciones en la escritura del mixteco por niños de educación indígena en la ciudad de Ensenada	115
	<i>Edith Manuela Venegas, Oliverio Julián Vásquez, Eyder Gabriel Sima Lozano y Jesús Eduardo Fong Flores</i>	
10	La enseñanza de la lengua pa ipai a través de la documentación audiovisual	128
	<i>Ivette S. González</i>	

Colaboradores

Alejandro Molina Villegas. Investigador Conacyt asignado al Centrogeo desde 2017. Obtuvo el doctorado, con mención honorífica, en la Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (Francia, 2014) y la maestría en Ciencias de la Computación por la Universidad Nacional Autónoma de México en 2009. Es miembro fundador de la Asociación Mexicana de Procesamiento de Lenguaje Natural. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2015. amolina@centrogeo.edu.mx

César Can Canul. Lingüista por la Escuela Nacional de Antropología e Historia "ENAH" de la Ciudad de México. De enero 2016 a la fecha, es responsable del departamento de lengua maya del Centro Institucional de Lenguas CIL, de la Universidad Autónoma de Yucatán UADY en Mérida, Yucatán. Desde el año 2010 ha realizado traducciones de diversos textos de español a lengua maya. cesar.can@correo.uady.mx

Dalia Juárez Sánchez. Zapoteca de la región de la Sierra Sur de Oaxaca. Licenciada en Administración Pública por la Universidad de la Sierra Sur ubicada en Oaxaca. Realizó estudios de maestría en Estudios Latinoamericanos y el doctorado en Antropología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde el año 2019 a la fecha es profesora-investigadora adscrita a la Licenciatura en Administración Pública de la Universidad del Istmo, Campus Ixtepec, Oaxaca. Sus investigaciones se centran en aspectos antropológicos, especialmente en temas de revitalización lingüística y cultural en comunidades de la Sierra Sur de Oaxaca. daliajs86@gmail.com

Edgar Adrián Moreno Pineda. Maestro en lingüística por la Universidad de Sonora. Sus investigaciones y publicaciones se centran principalmente con el idioma tarahumara hablado en las rancherías pertenecientes al pueblo de Munérachi, municipio de Batopilas, en el que aborda investigaciones relacionadas con el arte verbal y la etnolingüística. Ha realizado trabajo de campo con las poblaciones kikapú de Coahuila, pame de San Luis Potosí, coras y huicholes de Nayarit y yoreme del norte de Sinaloa. Actualmente se desempeña como Jefe del Departamento de Culturas Étnicas y Diversidad, de la Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua. dgr.adrian@gmail.com

Edith Manuela Venegas Nava. Licenciada en Docencia de Idiomas por la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. Se tituló con la tesis de licenciatura: Un estudio de adquisición de la escritura del mixteco bajo, y su tratamiento didáctico en el nivel primaria de la ciudad de Ensenada, Baja California. Se desempeña como docente de la lengua inglesa en diversas escuelas del municipio de Ensenada, Baja California. edith.venegas@uabc.edu.mx

Elsa Del Valle Núñez. Originaria de la Ciudad de México. Hablante de la lengua náhuatl, variante centro. Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma UNAM y Magister en Sociolingüística por PROEIB-Andes, en Bolivia. Ha sido docente de lengua y cultura náhuatl en el Sistema de Bachillerato del

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, así como de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, UNAM. Docente en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, UNAM, en curso extracurricular: Litigio estratégico para la defensa de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en pueblos originarios. elsadelvallen@gmail.com

Eva Nayeli Valdovinos González. Licenciada en Traducción por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Ha participado en ponencias nacionales con líneas de investigación sobre traducción, español y actitudes lingüísticas. Actualmente se desarrolla como traductora autónoma y estudiante de la Maestría en Lenguas Modernas de la UABC. evaldovinos@uabc.edu.mx

Eyder Gabriel Sima Lozano. Doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada. Sus líneas de investigación son: actitudes lingüísticas, lenguas en contacto, interrogación y argumentación, movimientos retóricos. eyder.sima@uabc.edu.mx

Igor Vinogradov. Investigador en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctor en lingüística por la Universidad Estatal de Moscú. Se dedica a la descripción y documentación de lenguas indígenas. Sus intereses académicos también incluyen tipología lingüística, lingüística histórica y procesamiento del lenguaje natural. vinogradov@iia.unam.mx

Iván A. Sanchís Pedregosa. Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla y maestro en enseñanza de segundas lenguas y literatura europea en la Universidad de Huelva. Doctor en Enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad de Sevilla. En la actualidad trabaja como profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Ensenada y dirige un diplomado de enseñanza de español. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT y miembro internacional del Grupo de Investigación en Humanidades Digitales y Español de América de la Universidad de Sevilla. ivan.sanchis@uabc.edu.mx

Ivette S. González. Estudiante de doctorado en Lingüística en la Universidad de Nuevo México. Se enfoca en el estudio de metodologías para la documentación y revitalización de lenguas amenazadas. Actualmente colabora con hablantes de la comunidad pa ipai en Baja California para la creación de recursos pedagógicos. Otros intereses de investigación incluyen la morfosintaxis y la sociolingüística. ivgonzalez@unm.edu

Jesús Eduardo Fong Flores. Doctor en Filología por la Universidad Nacional de Estudios A Distancia de España. Es profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada. Sus líneas de investigación son: tipología del error en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, estudios francófonos. jfong@uabc.edu.mx

Luis Escobar L.-Dellamary. Profesor e investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la Escuela de Ciencias Antropológicas. Licenciado, maestro y doctor en lingüística. El primer grado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y sus posgrados en la Universidad Nacional

Autónoma de México. Se especializa en Gestualidad y Lengua de Señas Mexicana (LSM), con énfasis en semántica y pragmática. Sus temas de estudio giran en torno al tiempo, aspecto, locatividad y deixis. Recientemente explora la redefinición de conceptos como lenguaje, cognición y discurso a partir de la multimodalidad, la cognición situada y los enfoques ecológicos sobre la comunicación. luisescobar@uas.edu.mx

Luis Jesús Mundo Silva. Licenciadx en Lengua y Literatura de Hispanoamérica por la Universidad Autónoma de Baja California. Cursó el Seminario Internacional de Lingüística Aplicada por la BUAP y el Diplomado en Historia y Antropología de las Religiones por la ENAH. Ha sido becarix de investigación en El Colegio de la Frontera Norte (El Colef); Maestrx en Casa del Migrante; Redactorx y correctorx de estilo del XXIII Ayuntamiento de Tijuana, y actualmente es docente de Español en nivel secundaria. Ha publicado los libros *Humanx.Átomo* (Revista Zompantle, 2022), *Me acuerdo del fin* (Pinos Alados Ediciones, 2022) y *DERRETIDA* (Grafógrafxs, 2023). phomopsis.arrebol@gmail.com

Manuel Alejandro Sánchez-Fernández. Doctor en lingüística por El Colegio de México; maestro en lingüística por la Universidad de Sonora. Licenciado en Ciencias de la Comunicación y en Sociología por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesor de tiempo completo adscrito a la Licenciatura en docencia de la lengua y la literatura de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC; miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Sus líneas de investigación son la enseñanza de la diversidad lingüística, lingüística descriptivo funcional de lenguas yumanas y subrepresentadas y lingüística de corpus. msanchez12@uabc.edu.mx

Oliverio Julián Vásquez. Licenciado en Docencia de Idiomas por la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. Se tituló con la tesis de licenciatura: *Un estudio de adquisición de la escritura del mixteco bajo, y su tratamiento didáctico en el nivel primaria de la ciudad de Ensenada, Baja California*. Se desempeña como docente de la lengua inglesa en diversas escuelas del municipio de Ensenada, Baja California. ojulian@uabc.edu.mx

Samuel Canul Yah. Licenciado en Lingüística y Cultura Maya por la Universidad de Oriente "UNO" de Valladolid, Yucatán. De abril del 2021 hasta la fecha es Coordinador de Patrimonio en la Secretaría de la Cultural y las Artes de Yucatán (SEDECULTA) con oficina en el Gran Museo del Mundo Maya de Mérida (GMMM), Yucatán. De marzo de 2020 hasta la fecha, es facilitador del curso "Iniciación al aprendizaje de la oralidad de la lengua maya" en el Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán (CECIDHY) de Izamal, Yucatán. samuel.canulyah@gmail.com

1 Introducción

Manuel Alejandro Sánchez-Fernández
Ivan A. Sanchis Pedregosa

1. Fundamentos

El presente libro tiene como objetivo abonar a las líneas de conocimiento entorno a la **creación de corpus**, **documentación** y **revitalización** de lenguas mexicanas. Existe una vieja tradición en el área lingüística encargada de desarrollar estas tres vertientes, cuyo testimonio podemos encontrarlo tanto en los corpus de la Real Academia Española (CORPES XXI, CREA y CORDE) (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2022), como en el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América* (PRESEEA, 2014); así mismo, en las corrientes americanistas de documentación de lenguas, cuyo ejemplo se puede rastrear desde los trabajos descriptivos misionales hasta el *Endangered languages documentation programme* (ELDP, 2022). En territorio mexicano, existen diversas instituciones de investigación y educación que han favorecido la consolidación de estas áreas. Por citar algunos ejemplos se encuentra el *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM)* (Martin Butragueño y Lastra, 2011) y el *Archivo de Lenguas Indígenas*, ambos de El Colegio de México; el *Sistema de Gestión de Corpus* (Sierra Martínez y Solórzano Soto, 2015) de la Universidad Nacional Autónoma de México, el *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012* (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2012) del INALI, y el *Repositorio de Lenguas del Noroeste de México* de la Universidad de Sonora (Estrada Fernández, 2019).

Existen otras escuelas que han aportado a la discusión, pero que no cuentan con una trayectoria y línea definida para lograr este fin. Precisamente esto es lo que ha llevado a plantear el presente volumen desde el noroeste mexicano. Si bien, los trabajos que se presentan a continuación no son exclusivos de la península bajacaliforniana, buscan atender la iniciativa de la región a ser capaz de convocar y examinar trabajos que son parte esencial en la vida de la investigación en las disciplinas relacionadas con el estudio de la lengua y la facultad del lenguaje.

El desarrollo de las tres áreas en Baja California es joven. No obstante, ya ha habido intenciones de comenzar la construcción de diversos corpus, como lo fueron el registro escrito del *Corpus del Habla de Baja California* (Rábago Tánori et al., 2013) o el *Corpus Periodístico del Noroeste de México* (Sánchez-Fernández y Medina Urrea, 2019). A su vez, el territorio fue testigo de los esfuerzos del INALI para la

documentación de las lenguas yumanas a través de distintos proyectos (Gómez Serna, 2010; INALI, 2010), e incluso un proyecto de documentación de la lengua ku'álh fue financiado por el ELDP (Field, 2017). Es importante mencionar que los investigadores norteamericanos que llegaron a mediados del siglo pasado a realizar descripción lingüística, a pesar de proveer análisis fundacionales de las lenguas indígenas, no construyeron corpus accesibles, por lo que podemos decir que el trabajo de sistematización de los datos inicia con el siglo XX (Sánchez-Fernández, 2022). A su vez, existe un auge en trabajos de revitalización en la zona, como lo representa la creación en 2021 de la Universidad Intercultural de Baja California, en el Valle de San Quintín. Con el nacimiento de esa institución, se ha visto un crecimiento de trabajos orientados a revitalizar las lenguas indígenas migrantes, como el mixteco, zapoteco o triqui, entre otras.

El trabajo de creación de corpus, documentación y revitalización tiene una deuda con aquellas lenguas de comunidades subrepresentadas en la región, como son los hablantes de creole, la lengua de señas, las variantes de español, las distintas variantes de chino en la ciudad de Mexicali —capital de Baja California—, y otras lenguas que, por la situación de frontera que vive la península, son recibidas con el devenir de los años. En Baja California no había sido convocada una obra que haya tenido como fin discutir sobre estos temas y ofrecer sus investigaciones al escrutinio de la comunidad científica. Con ello, estos trabajos no sólo contribuyen a la triada antes mencionada, sino que son el inicio de futuras discusiones conforme estas disciplinas maduran en el territorio.

2. La construcción de conocimiento desde el corpus

En las ciencias del lenguaje se reconoce que el conocimiento puede construirse desde métodos deductivos e inductivos. En el primero, prima estudiar unidades predefinidas de los niveles descriptivos de la lingüística como el fonema, el morfema o la oración; unidades estructurales con funciones discursivas, las cuales pueden analizarse desde la lingüística del texto; o fenómenos particulares del lenguaje que la teoría predice que sucederían de acuerdo con ciertas condiciones. Estas propuestas deductivas tienen a su disposición estrategias basadas en analizar corpus, las cuales consisten principalmente en técnicas de búsqueda para localizar estas unidades, para después, proponer descripciones y explicaciones de su funcionamiento. De esta manera, un proceso deductivo pasa a obtener una base empírica.

Por otro lado, existe aquella investigación que observa el texto y la lengua en uso, y desde ahí se genera la teoría necesaria para explicar los mecanismos que emergen. Esta clase de investigaciones parten del dato primario. Buscan en los corpus regularidades y les dan sentido sin una teoría *a priori*. Por lo general, esto se logra a través de grandes volúmenes de datos (Kopaczyk y Tyrkkö, 2018; *vid.* Stefanowitsch, 2020).

Cabe destacar que no todas las investigaciones en las ciencias del lenguaje necesitan fundamentar su base empírica de esta manera. Algunas son experimentales, otras observacionales, de un corte más etnográfico. Es decir, no todas buscan crear un corpus, entendido como un conjunto de materiales lingüísticos que han sido recopilados alrededor de un objetivo de investigación concreto. Esta definición podría apelar a buscar oraciones locativas básicas, por ejemplo, y ordenar los datos primarios

—las elicitaciones— de tal manera que un número n de oraciones con estas características conformarían el corpus desde donde se realiza el análisis. Una definición más amplia de corpus, que incluye a la anterior, se entiende como la recopilación general de una lengua, de tal manera que tal colección pueda ser considerada como representativa de un tipo de uso, o incluso, de la lengua en general (Stefanowitsch, 2020). De esa manera, podemos tener corpus de habla religiosa del español o corpus de textos escritos del pa ipai. En ambos casos, se tiene como primer objetivo que tales corpus puedan interpelarse como muestras útiles para la investigación del uso que estamos circunscribiendo.

3. Documentación y corpus

La última definición de corpus bosquejada se alinea al concepto de DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA. La construcción del conocimiento sobre lo que es la lengua, nuestra capacidad de lenguaje y las características propias de las lenguas, puede fundamentarse en trabajos que tomen como sustrato empírico los corpus y su creación. Como se señaló, no todas las investigaciones en ciencias del lenguaje parten de ello, pero aquellas que lo hacen, también pueden aspirar a contribuir a la documentación de las lenguas que estudian. Ese sustrato queda entonces a disposición de la comunidad científica y el corpus puede abrirse a futuras exploraciones. Aunque haya sido construido con un propósito, el corpus puede ser parte de un esfuerzo de documentación. Estas líneas pueden no ser ajenas para aquellos que han trabajado con lenguas con muy pocos registros, en las que sólo existen los ejemplos que dispusieron investigadores para algunas descripciones. Dar orden a los datos presentados y rastrear metadatos que los ubiquen formaría parte de un primer esfuerzo por constituir un corpus, y a su vez, materializar un esfuerzo de documentación. No obstante, el método para el trabajo de documentación ya ha madurado y puede funcionar como fin en sí mismo.

La documentación lingüística tiene como objetivo “compilar un registro multipropósito representativo y duradero de una lengua natural o cualquiera de sus variedades” a partir de emplear estrategias metodológicas y tecnológicas que puedan ser dispuestas al uso de la comunidad científica (Gippert *et al.*, 2007, p. 11). Puede, por tanto, no tener como fin el servir a una descripción o como prueba empírica de un fenómeno lingüístico. La documentación lingüística tiene el sensible motor de preservar lo humano. Aunque el sólo hecho de guardar memoria es suficiente para considerar una acción de este tipo loable, nos encontramos a escenarios que desfavorecen la documentación de ciertas lenguas o de usos particulares de lenguas mayoritarias. Es el caso de las lenguas indígenas y su rápida desaparición, pero también otros usos del español que quedan subrepresentados con poca atención académica. Es de especial interés contar con ejercicios de documentación que sirvan al apoyo para la revalorización de lenguas subrepresentadas y, si las circunstancias lo permiten, a coadyuvar a esfuerzos de revitalización (*vid.* Pérez Báez *et al.*, 2016).

De tal manera, el hilo conductor de este libro enhebra la creación de corpus y la documentación como el vínculo previo, deseable, de la revitalización lingüística. A su vez, la creación de corpus, y sus estrategias, se plantean como una tarea paralela al de la documentación. Lo anterior manifiesta el deseo de que un trabajo de documentación persiga constituirse a partir de los lineamientos que siguen a la

construcción de corpus; no sólo metodológicos, sino también sociales y de divulgación. La meta es mantener claras las fuentes de los datos, los mecanismos éticos de su captura, y la manera de organizarlos para volverlos accesibles y libres al público.

Se debe acotar que los nuevos escenarios digitales nos traen nuevos espacios de uso de las lenguas. Hay millones de datos en internet, millones de muestras al alcance de un *webscraper* codificado en Python. Internet es la gran biblioteca de Alejandría, pero también la inmensa plaza pública en donde rebeldes manifestaciones de la facultad del lenguaje brotan y demandan atención propia. Aunque esto se antoja como una mina interminable de interesantes datos, debemos tener precaución. El dato no hace a la investigación; el dato no es información por sí sola, es necesario el ojo del investigador y el propósito (Serrat, 2017).

4. Revitalización y corpus

La diversidad lingüística global es prácticamente inalcanzable por un solo ser humano. Conocer la estructura de todas las lenguas y variantes de estas sería imposible, pero trabajar sobre las mismas mediante grupos culturales es algo más asequible. De acuerdo con la revista *Ethnologue*, existen más de 7 000 lenguas en todo el mundo y la mayor parte de la comunicación global se realiza a través de apenas 4 ó 5, que son las de mayor uso (Eberhard et al., 2022). Si cada vez mueren más lenguas, es posible que ese número se vea drásticamente reducido. Los factores que conllevan a la desaparición de lenguas y culturas son de variada naturaleza, aunque es innegable que las que tienden a desaparecer son aquellas que no tienen escritura ni tradición literaria. Esta suele ser una de las más claras causas de este tipo de procesos de desaparición.

¿Es posible preservar todas las lenguas, incluyendo las que ya se han extinguido? ¿Es nuestra responsabilidad? Se antoja una tarea ardua y difícil. No podemos mantenerlas vivas de forma artificial, de manera indefinida porque sin cultura que las respalde, estas no encuentran sentido vital. Lo que sí podemos hacer es analizar los procesos que las llevan a la desaparición, estudiarlos y aprender de ellos (Terborg y García Landa, 2011). El inglés antiguo, por ejemplo, dio origen a la lengua más hablada en el mundo hoy día. Sin embargo, es muy poco lo que se ha preservado de esta en formato escrito, que es el único en el que se podía preservar una lengua de esa época. Solo se conocen unos 30 000 versos en esta lengua y solo el 10% de estos (3 000 versos) componen el poema lírico anónimo de *Beowulf*. Composición poética de tradición oral que tuvo la suerte de ser llevada al papel en varias versiones de distintos manuscritos. Si este fue el destino de esta lengua, ¿cuál no será el de las que hoy día van desapareciendo?

México aglutina la mayoría de las lenguas indígenas vivas de toda América, sólo comparable con la diversidad lingüística presente en Las Amazonas. Más al norte del continente, estas casi desaparecieron por completo al igual que en la parte más meridional de América donde quizá tampoco hayan sido tan cuidadas. Esta riqueza representa no sólo retrata una diversidad lingüística, sino cultural, histórica, de tradiciones y formas de hablar con el mundo.

Este volumen pretende ofrecer una selección variada de las distintas acciones que se están llevando a cabo, dentro y fuera del país, para dar a conocer, y divulgar el valor cultural de estas lenguas. No menos importante es la labor sobre la interacción de estas. A pesar de que algunas no cuentan con alfabeto, la labor de transcripción al alfabeto occidental está siendo crucial para su mantenimiento y posterior estudio. Se ha optado por un enfoque heterogéneo para la selección de estos artículos con la intención de ofrecer una mirada general de las múltiples aproximaciones que se pueden realizar hacia las lenguas de México y sus culturas.

5. Características de los capítulos

Tomando como parámetro el delineado teórico anterior, el libro está dividido en 3 partes. La **Parte 1 Corpus y Análisis** se distingue por reunir estudios que parten o tienen como objetivo la construcción de un corpus para su posterior análisis. Se empieza con el capítulo *Corpus lingüístico de la lengua maya de Yucatán: una propuesta metodológica* cuyo objetivo es presentar la propuesta metodológica del proyecto multidisciplinario de creación de un corpus lingüístico del maya yucateco, la lengua indígena más difundida en México. El corpus lingüístico es una colección amplia y estructurada de archivos de audio y video que contiene registros reales del uso de la lengua, contenida en un repositorio electrónico que garantiza su conservación, manejo y difusión. La creación de un corpus implica un trabajo colaborativo entre lingüistas, hablantes nativos de la lengua e ingenieros de software. El corpus lingüístico pone al servicio de los hablantes, docentes e investigadores un valioso recurso tecnológico para la investigación, el desarrollo de materiales para aprendizaje/enseñanza de la lengua y la planificación de políticas gubernamentales hacia la diversidad lingüística. Según los autores, este estudio supone un gran avance hacia la revitalización lingüística de la lengua maya yucateca. El corpus lingüístico de la lengua maya de Yucatán es el primer proyecto de este tipo y alcance dirigido hacia una lengua indígena mexicana.

El capítulo sobre Registro del español neutro y *El llano en llamas: ¿literacidad o pérdida de identidad lingüística?* nos muestra un análisis del cuento *El llano en llamas* en el que se examina cómo sería la presencia hipotética de una alternativa neutra y estandarizada de la lengua española, y cómo ésta afectaría el sentido y mensaje de este relato de Rulfo. Se vincula, según su autora, el concepto de español neutro con la literacidad en un contexto descolonizador de la lengua. Uno de los cuestionamientos principales es el de dónde surgen las cualidades atribuidas a esta variante artificial y por qué no pueden ser las mismas que puedan calificar a cualquier otra variante natural. Se examinan las definiciones dadas para el concepto de *literacidad*, así como el papel que juega en investigaciones sobre descolonización de la lengua, desde una perspectiva no sólo pragmática sino también cultural. Este análisis nos permite conocer cómo el uso hipotético de una variante neutra afectaría profundamente una obra literaria. Las conclusiones sobre los objetivos mencionados dejan abierta una discusión para futuras investigaciones que puedan ofrecer más soluciones factibles para cerrar la brecha entre los problemas originados por la falta de conocimiento de las diferentes variables que se encuentran en la lengua hispana.

Esta sección cierra con el capítulo *Características retóricas y culturales del nawésali de Munérachi*. La investigación aborda la descripción del discurso llamado *nawésali* producido en la sociedad

ralámuli, el cual es un tipo de sermón pronunciado por autoridades tradicionales en celebraciones y reuniones relacionadas con el calendario agrícola-ritual. Se analizan las estrategias lingüísticas utilizadas para transmitir el mensaje y se toma en cuenta el contexto social y cultural en el que es producido. Se utilizan cuerpos teóricos para lograr la descripción de este fenómeno comunicativo. Por un lado, la retórica como arte verbal y, por otro, la etnografía de la comunicación como metodología de registro. Se muestra el análisis de un nawésali pronunciado en el pueblo de Munérachi, Batopilas, Chihuahua, México, con el objetivo de describir las características del evento comunicativo, las estrategias retóricas utilizadas y los aspectos culturales que caracterizan dicho género discursivo.

En la **Parte 2 Documentación de lenguas**, se reúnen los trabajos orientados a registrar la lengua en distintas manifestaciones. Esta sección inicia con el capítulo *Documentación de la lengua macehualtlahtulle en Santa Ana Tlacotenco* en donde su autora presenta una dinámica de documentación de la lengua *macehualtlahtulle* o náhuatl en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco, Alcaldía Milpa Alta, en la Ciudad de México y se ofrece una reflexión sobre la importancia de realizar una documentación lingüística significativa y con pertinencia cultural en los contextos indígenas, con la intención de incidir sobre el levantamiento de los datos lingüísticos durante la realización de la misma recogida documental para favorecer los procesos de revitalización de las lenguas amenazadas. La documentación en este trabajo se interpreta como una práctica familiar y comunitaria realizada por los propios hablantes y no por un grupo de especialistas de la lengua en cuestión. Además de ser una estrategia útil en la revitalización lingüística y cultural, esta actividad es también un derecho de los hablantes fundamentado por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).

La *Documentación de la Etnomusicología pa ipai: exploración de sus prácticas artísticas y litúrgicas* se enfoca en la documentación de las prácticas artísticas y litúrgicas de los pueblos yumanos de Baja California. A través de una investigación exhaustiva y dedicada, se busca conformar un inventario modesto de las investigaciones que sustentan una concepción antropológica del pensamiento de esta importante cultura con raíces en el territorio fronterizo del norte de México. Para lograrlo, el autor ha llevado a cabo un ordenamiento de las ideas y análisis de las manifestaciones simbólicas-religiosas ofrecidos por otros investigadores. Su objetivo ha sido brindar una mayor coherencia y precisión en la documentación de la etnomusicología pa ipai.

En el capítulo *Multimodalidad en la Documentación Lingüística en México: El caso de los gestos con la palma abierta hacia arriba* se cuestionan dos asuntos principales: ¿qué es lengua y qué parte de la lengua se puede o debe registrar? Se plantea que si registrar depende de un medio escrito (una libreta, una computadora), dicho registro estará limitado a la lógica lineal y aparentemente componencial de las letras y los espacios vacíos. No obstante, en este estudio se implementa el uso del video para la documentación con la finalidad de ampliar la capacidad de considerar a los elementos que son parte de una interacción lingüística. Este trabajo parte de una visión multimodal del lenguaje para presentar ejemplos en español y lengua de señas mexicana en los que se evidencia la importancia, como caso de estudio, de los gestos de la familia "Palma Abierta Arriba (PAA)" que no se incluyen, comúnmente, como parte del registro documental de ninguna de las dos lenguas (lo mismo aplica para el resto de las lenguas de México). Su autor nos muestra cómo sus propiedades ostensivas y presentativas participan activamente en la construcción del significado interactivo en instancias de lenguaje real. Su convencionalidad y frecuencia

de uso legitiman a estas expresiones como partes esenciales de la lengua y de su reproducción de la identidad sociocultural de la comunidad de habla.

La **Parte 3 Hacia la revitalización**, se enfoca en la presentación de trabajos y resultados de diversos proyectos de aplicación de la investigación lingüística con el objetivo de revitalizar el idioma y las prácticas culturales de los pueblos indígenas. Se inicia con el capítulo *Desafíos en la revitalización lingüística del distè de San Miguel Yogovana, Oaxaca* en donde expone el proceso de desplazamiento que actualmente enfrenta la lengua debido a una serie de factores como la interrupción intergeneracional, las actitudes lingüísticas y discriminación interna y externa hacia los hablantes. La autora nos muestra una serie de estrategias revitalizadoras diseñadas para el *distè* de San Miguel Yogovana, con la finalidad de sensibilizar a los hablantes de esta lengua y de este modo puedan enseñarla como segunda lengua a los jóvenes, niñas y niños de la comunidad. Según la autora, el proceso revitalizador encontró una serie de desafíos que han limitado lograr el objetivo planteado. En este estudio se expone esta problemática que, si bien retrata la experiencia de San Miguel Yogovana, es una constante en diversos proyectos de revitalización lingüística y cultural en el país.

El capítulo *Adquisición de la escritura del mixteco en escuelas bilingües de la ciudad de Ensenada* analiza la variación en la producción escrita de palabras en mixteco entre niños de cuarto y sexto grado de primaria en escuelas públicas bilingües de Ensenada. El estudio se basa en un enfoque metodológico cualitativo y fenomenológico, observando el comportamiento y la producción escrita de 41 niños en prácticas de escritura de palabras en mixteco, una lengua que muchos de ellos solo conocían en su forma oral. Los resultados muestran variaciones relacionadas con el papel de la lengua mixteca en los hogares de los participantes, así como con las estrategias didácticas heterogéneas utilizadas por los docentes. Esta heterogeneidad, nos concluyen los autores, se debe a diferencias en su formación y conocimiento lingüístico de la lengua mixteca, y a la falta de materiales didácticos adecuados para su enseñanza.

Finalmente, el capítulo *La enseñanza de la lengua pa ipai a través de la documentación audiovisual* sobre un proyecto de revitalización de la lengua pa ipai, perteneciente a la familia cochimí-yumana, que se encuentra en peligro de desaparición debido a que solo los adultos mayores hablan en ella. A pesar de esto, la autora nos señala que miembros de la comunidad han hecho esfuerzos constantes para revitalizar la lengua, como la implementación de clases de enseñanza en la escuela primaria, la participación en eventos culturales y la obtención de recursos para la elaboración de productos editoriales. El texto también menciona la colaboración de la autora con hablantes de pa ipai desde 2018, con el objetivo de documentar la lengua con fines de revitalización. El proyecto que reporta consiste en la producción de tres videos de enseñanza con versiones subtituladas en pa ipai, español e inglés, además de grabar una receta de viznaga, una sesión de canto y comparaciones entre palabras en desuso y su evolución actual.

Referencias

Eberhard, D. M., Simons, G. F., y Fenning, C. D. (Eds.). (2022). *Ethnologue: Languages of the World* (25a ed.). SIL International: Online version: <http://www.ethnologue.com>

ELDP. (2022). *About us*. Endangered Languages Documentation Programme.

<https://www.eldp.net/en/about-us/>

Estrada Fernández, Z. (2019). *Repositorio de Lenguas del Noroeste de México*.

<http://www.masad.uson.mx/>

Field, M. (2017). *Corpus of Kumiai and Ko'alh spoken in Baja California, Mexico of Margaret Field*. The Archive of Indigenous Languages of Latin America.

<https://ailla.utexas.org/es/islandora/object/ailla%3A124455>

Gippert, J., Himmelmann, N., y Mosel, U. (Eds.). (2007). *Bases de la Documentación Lingüística* (Versión en). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Gómez Serna, A. M. (2010). *Proyecto de documentación inicial de la lengua paipái*.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). *Documentación lingüística*. Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental. https://site.inali.gob.mx/pdf/MD_MDL.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2010). *Proyecto de documentación inicial de la lengua ku'ahl*. INALI. http://site.inali.gob.mx/pdf/estudios_opiniones/%0ADocumentacion_kuahl.pdf

Kopaczyk, J., y Tyrkkö, J. (Eds.). (2018). *Applications of Pattern-driven Methods in Corpus Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.

Martin Butragueño, P., y Lastra, Y. (2011). *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México* (CD 1, 2, 3). El Colegio de México.

Pérez Báez, G., Rogers, C., y Rosés Labrada, J. E. (Eds.). (2016). *Language Documentation and Revitalization. Latin American Contexts*. De Gruyter Mouton.

PRESEEA. (2014). *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. <http://preseea.linguas.net>

Rábago Tánori, Á., Lozano Bachioqui, E., Carranza Sánchez, J., y Saldívar Arreola, R. (2013). *Corpus del Habla de Baja California, Registro Escrito*. *Congreso Internacional de Idiomas*.

http://idiomas.mx.uabc.mx/cii/cd/documentos/VII_04.pdf

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2022). *Banco de datos*.

<https://www.rae.es/banco-de-datos>

Sánchez-Fernández, M. A. (2022). La investigación lingüística de las lenguas yumanas en México (LYUM). *Expedicionario. Revista de estudios en Antropología*, 2(4).

Sánchez-Fernández, M. A., y Medina Urrea, A. (2019). Construcción del Corpus Periodístico del Noroeste de México (COPENOR). *Latin American and Iberian Languages Open Corpora Forum*.

<https://opencor.gitlab.io/corpora/sanchez19construccion/>

Serrat, O. (2017). Glossary of Knowledge Management. En *Knowledge Solutions* (pp. 1055-1061). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_120

Sierra Martínez, G., y Solórzano Soto, J. (2015). GECO: Sistema de Gestión de Corpus. *VII Coloquio de Lingüística Computacional 2015*. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4775>

Stefanowitsch, A. (2020). *Corpus linguistics. A guide to the methodology*. Language Science Press.

Terborg, R., y García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.

PARTE 1.
CORPUS Y ANÁLISIS

2 Corpus lingüístico de la lengua maya de Yucatán: una propuesta metodológica

César Can Canul

Igor Vinogradov

Samuel Canul Yah

Alejandro Molina Villegas

1. Planteamiento del problema

En el siglo XXI la lingüística computacional ha expandido considerablemente su alcance. Distintas herramientas tecnológicas del procesamiento del lenguaje natural no solo se aplican a las lenguas mayoritarias con mayor difusión en el mundo y una tradición literaria bien establecida, sino también a las lenguas poco estudiadas que carecen de una gran cantidad de recursos informáticos. Ello abre un nuevo espacio para utilizar los métodos computacionales con el objetivo de recopilar y procesar información lingüística con relación a las lenguas indígenas y minoritarias, muchas de las cuales están en peligro de desaparición.

En el mundo moderno globalizado, el desplazamiento y la desaparición de lenguas se han acelerado, poniendo en riesgo la diversidad cultural del planeta. Se reconoce que la diversidad lingüística es esencial para la conservación del patrimonio de la humanidad, ya que cada lengua encarna la sabiduría cultural única de su comunidad de hablantes (UNESCO, 2003). De ahí surge la importancia de documentar, preservar y revitalizar las lenguas minoritarias (Himmelmann, 2006; Austin, 2016). México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo, y por lo tanto los problemas del desplazamiento lingüístico y sus posibles consecuencias ocupan un lugar prominente en el contexto sociocultural mexicano, siendo objeto de varios estudios recientes de corte lingüístico y antropológico (Pellicer, 1999; León-Portilla, 2004; Valiñas, 2020; Nava, 2021).

La lingüística de corpus es una rama de la lingüística computacional que se dedica a la creación, organización, descripción y análisis de los corpus lingüísticos. A manera de una definición preliminar, se puede afirmar que un corpus lingüístico presenta una colección estructurada de textos digitales, debidamente seleccionados y anotados; véase Parodi (2008) para definiciones alternativas. Esta colección de textos pretende servir para objetivos específicos de investigación lingüística; por ejemplo, para realizar una descripción teórica de un dominio léxico o gramatical de la lengua o como un instrumento que permite verificar hipótesis acerca de ciertos fenómenos que se presentan en la lengua (Crystal, 1991; Leech, 1991).

Los recientes estudios multidisciplinarios han demostrado que la lingüística computacional, el procesamiento del lenguaje natural y la lingüística de corpus pueden ir de la mano con la documentación y revitalización lingüística, actuando a favor de la preservación de la diversidad lingüística y cultural (Rojas, 2017; Mager *et al.*, 2018). Se ha corroborado que la lingüística de corpus y la documentación de lenguas minoritarias se pueden apoyar mutuamente (Vinogradov, 2016). Un corpus lingüístico es una herramienta adecuada y eficaz para realizar la documentación lingüística. En México, la aplicación de la lingüística de corpus a lenguas minorizadas forma una línea de investigación que todavía está en crecimiento (Reyes y García, 2021; Angel *et al.*, 2021; Sierra, Bel y Mota, 2021). El objetivo principal de este artículo es presentar las múltiples ventajas que puede tener un estudio de corpus para los estudios de lenguas poco descritas. De esta manera se busca incentivar la creación de corpus lingüísticos para distintas lenguas indígenas de México.

2. Consideraciones culturales

La lengua maya de la península de Yucatán actualmente cuenta con más de 770 mil hablantes (INEGI, 2020). Es la lengua indígena más hablada en el territorio mexicano, distribuida en los Estados de Yucatán, Quintana Roo y Campeche, y una parte de Belice. Can y Gutiérrez (2016, p. 11) señalan que es incorrecto pensar que el náhuatl es la lengua indígena de México con el mayor número de hablantes, ya que el náhuatl no es una lengua, sino un subgrupo conformado por diferentes lenguas. En cambio, el maya yucateco sí es una lengua unitaria.

A pesar de esta difusión relativamente amplia, la continuidad y existencia de la lengua maya se encuentran en riesgo ante los procesos actuales de globalización (Arzápalo y Gubler, 1997; Sobrino y Paz, 2008). Desafortunadamente, el desplazamiento lingüístico y la pérdida que atraviesa la lengua y cultura maya se han acelerado considerablemente en las últimas décadas (Pfeiler, 1997, 1998; Sánchez, 2009). La transmisión intergeneracional, siendo la columna principal que sostiene la vitalidad de una lengua, se encuentra fracturada gravemente (Sima, Perales y Be, 2014). Es decir, muchos padres y madres mayahablantes ya no les están enseñando su lengua y cultura a sus hijos e hijas.

Los motivos para ello son diversos e incluyen la discriminación sistemática, la nula existencia de políticas lingüísticas y educativas favorables para el fortalecimiento lingüístico y cultural, las actitudes negativas hacia la lengua de los no hablantes y de los propios hablantes, la falta de recursos educativos y tecnológicos, entre otros factores; véase Briceño (2017) para una discusión más detallada. La ausencia de la tradición escrita y las normas de ortografía universalmente aceptables y reconocidas dentro de las comunidades también afecta de manera negativa al uso de la lengua maya en el ámbito educativo (Guerrettaz, Johnson y Ernst-Slavic, 2020). Como consecuencia directa de estos procesos sociolingüísticos, los niños no adquieren la lengua maya o no la utilizan en su vida diaria.

Es evidente que si no se toman acciones e iniciativas que reviertan este proceso de desplazamiento, en algún momento no muy lejano los hablantes de la lengua maya de Yucatán estarán condenados a ver morir su lengua, y con ella su cultura, saberes y conocimientos ancestrales que han sobrevivido hasta ahora, de generación a generación, gracias a la transmisión intergeneracional. La

situación sociocultural ha propiciado que las comunidades vayan dejando a un lado ciertos saberes, aunque también han surgido nuevos, debido a que la misma gente ha ido adaptando su lengua para poder describir su entorno y la relación que mantiene con el mismo (Villanueva, 2008). Algunas acciones a favor de la difusión, fortalecimiento, sensibilización y transmisión de la lengua y cultura maya a las nuevas generaciones se han venido desarrollando desde hace tiempo. Sin embargo, apenas recientemente se le reconoce de manera oficial como patrimonio cultural inmaterial de Yucatán mediante el decreto 474/2022 publicado el 21 de marzo del año 2022 en el Diario Oficial del Estado de Yucatán.

En este contexto el corpus lingüístico de la lengua maya yucateca proporcionará una herramienta innovadora que pretende contribuir a la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial y lingüístico. Mediante la documentación oral en archivos de audio y video se llevará a cabo el registro del habla cotidiana sobre diferentes temáticas y contextos sociolingüísticos, de modo que su legado se resguarde para ésta y las siguientes generaciones.

3. Consideraciones lingüísticas

El corpus lingüístico puede ser definido como “un conjunto de textos de materiales escritos y/o hablados, debidamente recopilados para realizar ciertos análisis lingüísticos” (Sierra, 2017, p. 4). A mediados del siglo XX, cuando la lingüística de corpus estaba todavía por aparecer, el procesamiento de estos textos se realizaba con fichas de papel que en nuestra época fueron reemplazadas por archivos digitales y bases de datos computacionales. La presentación digital de datos lingüísticos ofrece varias ventajas: se agiliza la búsqueda, se puede almacenar un volumen grande de textos, se pueden trasladar, conservar y compartir los repositorios electrónicos de manera fácil y cómoda, entre otras ventajas.

Existe una gran variedad de corpus según el alcance, el contenido, los criterios que se utilizan para seleccionar materiales, el propósito, etc. Dentro de estas posibilidades tan diversas, nuestro interés se enfoca solamente en los audios y videos con contenido de lengua oral. Es decir, nuestro propósito es crear un corpus de archivos digitales para la comunidad de hablantes de la lengua maya yucateca, donde se sienta representada a través de sus formas particulares de habla cotidiana. Además, se pretende que el corpus resguarde los conocimientos y saberes tradicionales de las personas mayahablantes, manifestados en la lengua oral.

Por esta razón optamos por excluir del corpus los textos escritos, tanto periodísticos actuales (por ejemplo, las traducciones de los artículos de *La Jornada Maya*), como las fuentes publicadas en los años anteriores (por ejemplo, la colección de cuentos de Andrade y Máas Collí, 1999). De esta manera queremos garantizar que el corpus sea un modelo fiel de la realidad lingüística que se observa en la península de Yucatán.

Dos aspectos son de suma importancia en el diseño de cualquier corpus lingüístico: la representatividad y el equilibrio. Como ningún corpus es capaz de incluir todos los actos lingüísticos existentes, la selección de textos debe reflejar el comportamiento lingüístico de toda la comunidad de hablantes en general. Es decir, los textos o grabaciones en el corpus deben representar todos los

dialectos, los géneros de discurso y los perfiles sociolingüísticos de los hablantes, entre otras variables. Además, para satisfacer el criterio de equilibrio, la cantidad de textos que cumplen con estas características debe ser suficiente y, en la medida de lo posible, coincidir con lo que se da en la realidad. En otras palabras, para que el corpus pueda ser considerado una muestra representativa y equilibrada, la cantidad de textos que representan cada una de las variables sociolingüísticas necesariamente debe coincidir con el respectivo porcentaje de la población mayahablante.

Los corpus lingüísticos de lenguas minoritarias y poco estudiadas por lo común no son representativos ni equilibrados, a consecuencia de que se crean a la par con las actividades de documentación lingüística (Vinogradov, 2016). Son corpus que se elaboran con base en los materiales textuales escritos u orales recopilados por un investigador individual o un grupo de investigadores relativamente pequeño en el transcurso de su trabajo de campo con hablantes de la lengua. Estos corpus suelen incluir todos los materiales disponibles para garantizar el mayor tamaño posible del corpus, sin la preocupación por la representatividad y el equilibrio de la muestra. Sin embargo, la idea de nuestro proyecto es elaborar un corpus representativo y equilibrado, a pesar de las obvias dificultades al momento de recopilar y seleccionar materiales.

El andamiaje digital de la lengua maya se construirá mediante tres actividades específicas: 1) documentación lingüística sistematizada en forma de grabaciones de audio y video; 2) transcripción de estas grabaciones y anotación morfológica de las transcripciones; y 3) creación de un repositorio electrónico. El acceso a estos recursos se proveerá a través de una plataforma digital. Las primeras dos actividades se describen a continuación, mientras que los detalles de la tercera actividad, que estará a cargo de los ingenieros de software, se discutirán en la siguiente sección.

Actividad específica 1. La documentación lingüística sistematizada de la lengua maya en la península de Yucatán

Para llevar a cabo la documentación lingüística, primero se elaborará un mapeo de las variantes de la lengua maya con base en los estudios preliminares (Blaha Pfeiler y Hofling, 2006; Hernández, 2019). Se definirá la cantidad de variantes que componen la lengua y las regiones donde se ubican. Para esta labor, se contará con la participación de investigadores expertos en el estudio del tema de variación dialectal de la lengua maya.

Se realizarán estudios sociolingüísticos para diseñar la estructura del contenido del corpus, contemplando los principios fundamentales de representatividad y equilibrio. Se utilizará la información demográfica y estadística para definir la cantidad de textos que debe ser recopilada en cada localidad y para cada variante lingüística. Se determinarán las características sociolingüísticas de las personas que serán grabadas, cuidando que los archivos audiovisuales sean diversos y equilibrados, es decir, con representatividad de género, diversos grupos de edad, grados de estudio, actividades económicas, entre otros aspectos.

La participación activa de la comunidad mayahablante es esencial para llevar a cabo la actividad de documentación. Mediante una convocatoria se conformará un equipo de 10 personas mayahablantes nativos pertenecientes a distintas regiones dialectales previamente identificadas. Al equipo de

documentadores, se les concientizará sobre el valor lingüístico y cultural de su lengua y se les capacitará en la lecto-escritura de la lengua maya. Este paso es necesario, ya que lamentablemente el porcentaje de hablantes alfabetizados es muy bajo, debido a que en el ámbito educativo, la alfabetización se da históricamente en español y, además, no existen suficientes recursos escritos para fomentar la lectoescritura. Asimismo, se les capacitará en el manejo de equipo de audio y video, así como en técnicas de documentación lingüística.

Una vez concluida la capacitación, el equipo de documentación empezará a recopilar material audiovisual de buena calidad y directamente de la comunidad, de algún registro oral de práctica comunicativa, como puede ser un cuento, una leyenda o una anécdota. También se registrarán prácticas comunicativas que involucren la interacción de dos o más personas como puede ser una plática cotidiana, una ceremonia, una asamblea comunitaria, algún oficio, etc. Cada archivo estará acompañado de una lista de metadatos que serán necesarios para poder identificar y clasificar la grabación dentro del corpus. Los metadatos incluirán el lugar, la fecha, el género y edad del hablante, el equipo de grabación, entre otra información. La documentación audiovisual será el insumo para el funcionamiento óptimo del corpus maya.

Actividad específica 2. La transcripción de las grabaciones y la anotación morfológica

La transcripción y la anotación lingüística es la parte medular del proyecto, ya que implica todo el levantamiento y procesamiento de la información que se obtuvo mediante las actividades de documentación. Se espera que los miembros del equipo de documentación logren obtener el conocimiento necesario de lectoescritura para poder participar en la actividad de transcripción.

Las grabaciones se transcribirán y se anotarán en el programa ELAN que es un software informático de libre acceso desarrollado por el Instituto Max Planck. Es el instrumento más adecuado y más difundido en la comunidad académica de lingüistas que se dedican a la documentación de lenguas en peligro de extinción (Brugman y Russel, 2004; Crasborn y Sloetjes, 2014). La anotación es lo que da más valor al corpus, ya que es el elemento que genera las distintas posibilidades de análisis y búsqueda. Por el momento, se consideran las siguientes capas o niveles de anotaciones:

1. Transcripción libre
2. Transcripción ortográfica (fonémica)
3. Segmentación morfológica
4. Glosado
5. Traducción libre en español

La transcripción libre se realizará con los caracteres del alfabeto actual de la lengua maya, buscando acercarse a una transcripción fonética y representar la manera particular de hablar en la medida de lo posible. Hacer transcripción mediante el alfabeto fonético internacional es un trabajo que requiere conocimientos profundos y horas de práctica especializada, lo que no puede ser cubierto con solamente una breve capacitación. Estamos conscientes de que es una simplificación; sin embargo, por cuestiones de tiempo es más viable preferir el uso de los caracteres del alfabeto actual que los símbolos fonéticos.

Para la transcripción ortográfica se seguirá lo descrito en las normas de la escritura de la lengua maya (Briceño y Can Tec, 2014). Estas convenciones ortográficas son recientes – ver Brody (2004) para los

antecedentes – y todavía no han logrado una aceptación universal en la comunidad mayahablante. Además, varios problemas de escritura no se mencionan o no se resuelven en dicha norma; véase Lehmann (2018) para la crítica de algunas propuestas. Como la tradición ortográfica apenas se está estableciendo actualmente en la península de Yucatán, todos los casos problemáticos se discutirán en equipo, con el objetivo de sistematizar la transcripción ortográfica. En un futuro, estas reflexiones podrán contribuir a la revisión de las normas existentes de la escritura y a la elaboración de propuestas concretas para su mejora.

En cuanto a la segmentación morfológica y al glosado, estarán a cargo de dos especialistas en el tema. Se contratará a dos expertos en la morfología del maya yucateco que se encarguen específicamente de estas dos capas de anotación. La segmentación morfológica indicará la estructura interna de las palabras, separando los afijos y clíticos de las raíces. La capa del glosado adscribirá a cada morfema su significado léxico y/o gramatical. La misma capa va a llevar anotaciones de otro tipo que serán utilizadas para ampliar las opciones de búsqueda; por ejemplo, las clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, etc.), los préstamos, los nombres propios, etc.

La traducción libre al español es opcional, ya que el corpus de la lengua maya no pretende ser bilingüe ni paralelo, aunque para varias tareas del procesamiento de lenguaje natural podría ser muy útil contar con una traducción aproximada. Para cada texto individual, el anotador podrá decidir si incluir la traducción o no. Un fragmento de texto en lengua maya anotado en el programa ELAN aparece en la Figura 1. Se incluyen cuatro capas de anotación: la transcripción fonémica, la segmentación morfológica (con símbolos “=” para clíticos y “-” para afijos), el glosado y la traducción al español.

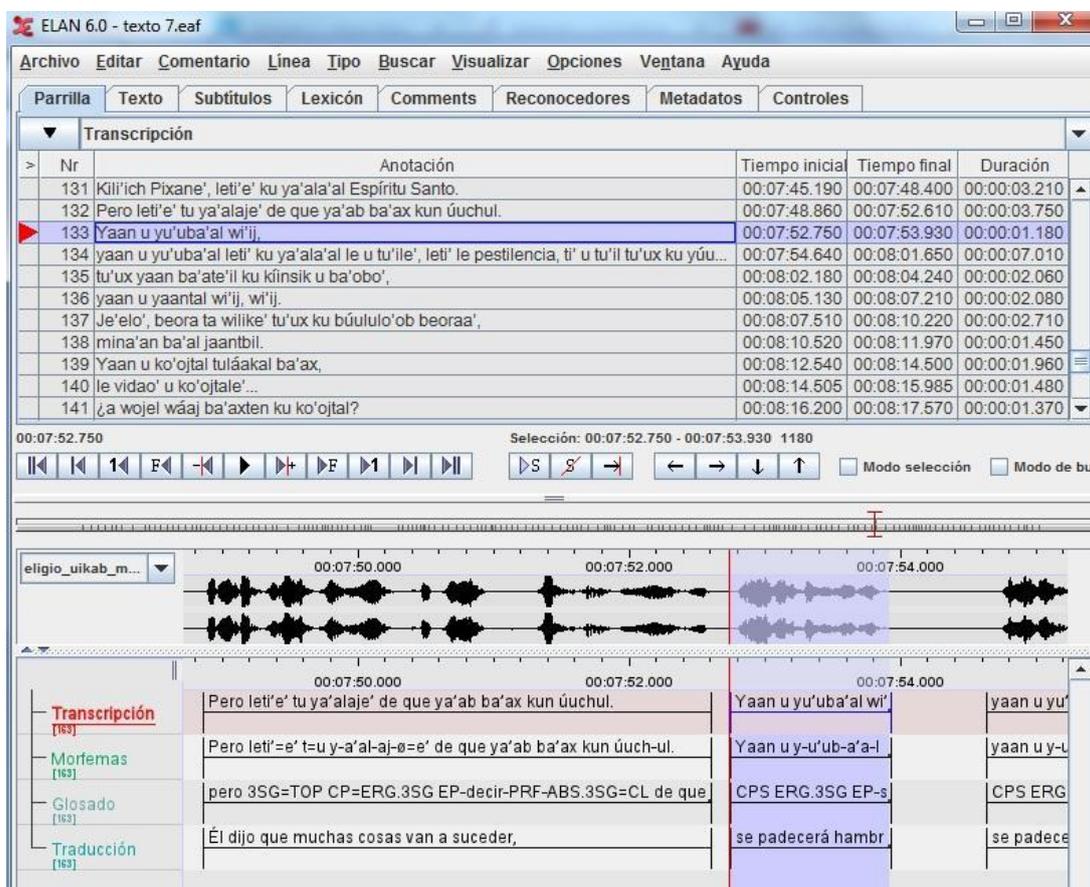


Figura 1. Las capas de anotación lingüística en el programa ELAN.

4. Descripción de la plataforma digital del corpus maya

Como el corpus de la lengua maya de Yucatán es un producto electrónico, es necesario implementar una plataforma digital para presentar los datos y crear una interfaz para la interacción con los usuarios. Esta plataforma, además de proveer el espacio para almacenar los archivos de audio, la base de metadatos y las anotaciones lingüísticas, incluirá el mecanismo de búsqueda en el corpus.

El advenimiento de las plataformas digitales a principios de siglo sacudió a la sociedad cambiando por completo los mecanismos de comunicación humana. Como consecuencia, las lenguas vivas están más o menos representadas en el ciberespacio según la cantidad de datos disponibles que de ellas existan y las plataformas digitales que los soportan (Van Dijck, 2013). Wikipedia por ejemplo está disponible en 325 idiomas pero al ordenar las distintas versiones por número de artículos resulta que la lengua mejor representada es el inglés (con más de 6 millones de artículos) y la peor representada es el kanuri, un idioma nilo-sahariano hablado en Nigeria, Níger y Chad, para el cual hay solamente un artículo.¹ Como consecuencia directa, mucha de la tecnología actual, como búsquedas por palabra, corrección ortográfica, traducción automática, extracción terminológica y resumen automático, se consolidan para las lenguas representadas y son inexistentes o incipientes para las lenguas poco representadas. Ante este panorama, es importante generar datos y recursos informáticos para el maya.

Como parte del proyecto del corpus, un equipo conformado por investigadores, tecnólogos y programadores profesionales desarrollará módulos de procesamiento de lenguaje adaptados para el maya. Dicho desarrollo incluye, en gran medida, trabajo de investigación puesto que no hay antecedentes en el estado del arte que propongan herramientas de procesamiento de lenguaje natural para este idioma. Por tanto, se deberán diseñar y codificar nuevos módulos de software especializados en procesamiento de maya creando un antecedente importante de cara al desarrollo tecnológico en esta lengua. Los módulos de software y otros recursos informáticos integrarán la plataforma digital del corpus maya, un sistema de recuperación de información online que permitirá realizar búsquedas por palabras clave en documentos audiovisuales en maya, así como visualización y descarga de datos.

Una vez liberada una versión estable de la plataforma digital del corpus maya, se elaborarán los manuales de usuario y manuales técnicos correspondientes. Se integrará el código fuente en repositorios en la nube de manera tal que al término del proyecto se tendrá la posibilidad no solo de dar continuidad al desarrollo de la plataforma sino de incrementar los recursos informáticos para la lengua maya y los conocimientos del procesamiento de ésta y otras lenguas minorizadas.

Entre los resultados esperados al final del desarrollo de la plataforma se encuentran los siguientes.

- Por lo menos 3 módulos (podrían ser más) de software especializados para procesamiento de la lengua maya.

¹ Datos extraídos de https://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias/es visitado el 25 de marzo 2022.

Preprocesamiento: algoritmos para homogeneización de texto que producen versiones óptimas para procesos ulteriores de cara a la recuperación de información. Incluye: manejo de diacríticos, capitalización, tokenización y lematización. La tokenización es un proceso para separar palabras (unidades de una lengua) a partir de un texto de corrido. La lematización es un algoritmo para determinar si dos palabras tienen la misma raíz a pesar de sus diferencias superficiales (Jurafsky y Martin, 2000).

Indexación: algoritmos para la generación de estructuras de datos e índices que permiten almacenar y vincular información de manera organizada y optimizada en un sistema de recuperación de información. El módulo incluirá generación de bolsas de palabras, generación de n-gramas y vectorización (ver Manning, Raghavan y Schütze, 2010).

Consulta: algoritmos que establecen el funcionamiento de los sistemas de recuperación a partir de una barra de búsqueda. Incluye: procesamiento de queries y operadores de búsqueda.

- Una versión estable de la plataforma virtual de la lengua maya disponible para consulta y para generar productos que contribuyan a la revitalización de la lengua. Incluye consulta en la plataforma y descarga de datos.
- Sistematización del proceso de la plataforma para contribuir a su sustentabilidad y a la generación de otros corpus lingüísticos a través de repositorios de código fuente abiertos, manuales técnicos y manuales de usuario también de acceso abierto.
- Invitación a la participación de autoridades y actores clave sensibilizados en torno a la importancia y el potencial de uso de un corpus lingüístico maya a través de talleres de capacitación, manuales en línea para el uso del corpus lingüístico maya y propuestas de proyectos de tesis e investigación vinculada al proyecto.

5. A manera de conclusión

La creación de un corpus lingüístico implica un trabajo colaborativo. El éxito del proyecto del corpus de la lengua maya va a depender de la participación de, al menos, tres partes: los lingüistas, los activistas nativohablantes y los programadores. La contribución de los lingüistas es el diseño del corpus (contemplando los principios de representatividad y equilibrio) y la anotación de textos. La parte esencial es la capacitación de hablantes nativos en cuanto a la grabación de audio y video en comunidades indígenas, transcripción de lengua hablada, y el manejo del programa ELAN. El desarrollo de la base de datos, la interfaz del corpus y los algoritmos de búsqueda estarán a cargo de los ingenieros de software.

El corpus de la lengua maya de Yucatán es pensado como un corpus de referencia; es decir, un modelo representativo y equilibrado de toda la lengua oral de la península. Estas dos características aproximan el corpus de la lengua maya a los corpus de las grandes lenguas europeas como el español o el inglés que cuentan con miles de millones palabras y que dieron inicio a la lingüística de corpus en el siglo pasado. Este proyecto pretende demostrar que los pequeños corpus construidos con base en materiales

de documentación lingüística pueden tener mucho en común con los grandes corpus de lenguas mayoritarias.

A pesar de que el maya yucateco es la lengua más estudiada de toda la familia maya, las gramáticas de referencia del maya yucateco todavía no existen. Ninguna de las descripciones gramaticales (por ejemplo, Andrade, 1955) tiene alcance universal y abarca todas las reglas y construcciones de la lengua. En este sentido, la creación de un corpus de referencia es aún más importante, ya que puede llegar a ser un instrumento clave para la elaboración de una gramática de referencia en un futuro.

El impacto principal del corpus de la lengua maya para la sociedad es la contribución a la revitalización de la lengua y cultura maya en las comunidades mayahablantes de la península de Yucatán. Adicionalmente, el corpus es un valioso recurso lingüístico, cultural y tecnológico, del cual pueden generarse diversos recursos educativos, tecnológicos y de ocio, encaminados hacia el fortalecimiento de la lengua maya. El corpus de la lengua maya va a ser el primer proyecto de este tipo y alcance para una lengua indígena de México.

Referencias

- Andrade, M. J. (1955). *A grammar of modern Yucatec*. University of Chicago Library.
- Andrade, M. y Máas Colli, H. (Eds.). (1999). *Cuentos mayas yucatecos*. Tomo I. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Angel, J., Maldonado-Sifuentes, C. E., Gelbukh, A. y Sidorov, G. (2021). Developing a language-learning resource for endangered indigenous languages of Mexico. En M. Á. García Trillo, M. L. Sáenz Gallegos, A. G. López Maldonado y A. A. Hurtado Olivares (Coords.), *Procesamiento del lenguaje natural para las lenguas indígenas* (pp. 66-80). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Arzápalo, R. y Gubler, R. (Eds.). (1997). *Persistencia cultural entre los mayas frente al cambio y la modernidad*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Austin, P. K. (2016). Language documentation 20 years on. En L. Filipović y M. Pütz (Eds.), *Endangered languages and languages in danger: Issues of documentation, policy, and language rights* (pp. 147-170). John Benjamins.
- Blahe Pfeiler, B. y Hofling, A. (2006). Apuntes sobre la variación dialectal en el maya yucateco. *Península*, 1(1), 27-44.
- Briceño Chel, F. (2017). U túumben bejilo'ob maayat'aan: los nuevos caminos de la lengua maya: Entre pérdida y revitalización. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133(4), 998-1013.
- Briceño Chel, F. y Can Tec, G. R. (Eds.). (2014). *U un'ukbesajil u ts'iibta'al maayat'aan. Normas de escritura para la lengua maya*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Brody, Michal. (2004). *The fixed word, the moving tongue: Variation in written Yucatec Maya and the meandering evolution toward unified norms* [Tesis de Doctorado, Universidad de Texas en Austin].
- Brugman, H. y Russel, A. (2004). Annotating multimedia/multi-modal resources with ELAN. En M. T. Lino, M. F. Xavier, F. Ferreira, R. Costa y R. Silva (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* (pp. 2065-2068). Max Planck Institute for Psycholinguistics.

- Can Canul, C. y Gutiérrez Bravo, R. (2016). *Narraciones mayas de Campeche (Maayáaj tsikbalilo'ob Kaampech)*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Crasborn, O. y Sloetjes, H. (2014). Improving the exploitation of linguistic annotations in ELAN. En N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, H. Loftsson, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk y S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of LREC 2014: 9th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 3604-3608).
- Crystal, D. (1991). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Guerrettaz, A. M., Johnson, E. J. y Ernst-Slavit, G. (2020). La planificación lingüística del maya yucateco y la educación bilingüe en Yucatán. *Education Policy Analysis Archives*, 28(132-134), 1-24.
- Hernández Méndez, E. (2019). La variación en maya yucateco: un estudio descriptivo desde la dialectología perceptual. *Estudios de Lingüística Aplicada* 69: 143-165.
- Himmelman, N. P. (2006). Language documentation: What is it and what is it good for? En J. Gippert, N. P. Himmelman y U. Mosel (Eds.), *Essentials of language documentation* (pp. 1-30). De Gruyter.
- INEGI. (2020). *Lenguas indígenas y hablantes de 3 años y más, 2020*.
http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm
- Jurafsky, D. y Martin, J. H. (2000). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition*. Prentice Hall.
- Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honor of Jan Svartvik* (pp. 8-29). Longman.
- Lehmann, C. (2018). Variación y normalización de la lengua maya. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 5(1), 331-387.
- León-Portilla, M. (2004). El destino de las lenguas indígenas de México. En I. Guzmán Betancourt, P. Maynes y M. León-Portilla (Eds.), *De historiografía lingüística e historia de las lenguas* (pp. 51-70). Siglo XXI Editores.
- Mager, M., Gutierrez-Vasques, X., Sierra, G. y Meza-Ruiz, I. (2018). Challenges of language technologies for the indigenous languages of the Americas. En *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics* (pp. 55-69). Association for Computational Linguistics.
- Manning, C., Raghavan, P. y Schütze, H. (2010). Introduction to information retrieval. *Natural Language Engineering*, 16(1), 100-103.
- Nava L., E. F. (2021). Reflexiones y razones sobre la catalogación de las lenguas indígenas mexicanas. *Káñina*, 45(1), 109-140.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- Pellicer, D. (1999). Derechos lingüísticos y supervivencia de las lenguas indígenas. En A. Herzfeld y Y. Lastra (Eds.), *Las causas sociales de la desaparición y mantenimiento de las lenguas en las naciones de América* (pp. 1-19). Universidad de Sonora.
- Pfeiler, B. (1997). El maya: una cuestión de persistencia o pérdida cultural. En R. Arzápalo Marín y R. Gubler (Eds.), *Persistencia cultural entre los mayas frente al cambio y la modernidad* (pp. 55-77). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Pfeiler, B. (1998). El xe'ek' y la hach maya: cambio y futuro del maya ante la modernidad cultural en Yucatán. En A. Koechert y T. Stolz (Eds.), *Convergencia e individualidad: Las lenguas mayas entre hispanización e indigenismo* (pp. 125-140). Verlag für Ethnologie.
- Reyes Pérez, A. y García Zúñiga, H. A. (2021). Hacia el desarrollo de un corpus oral en lengua amuzga. En M. Á. García Trillo, M. L. Sáenz Gallegos, A. G. López Maldonado y A. A. Hurtado Olivares (Coords.), *Procesamiento del lenguaje natural para las lenguas indígenas* (pp. 132-144). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Rojas Curieux, T. (Comp.). (2017). *Corpus lingüísticos: Estudio y aplicación en revitalización de lenguas indígenas*. Universidad del Cauca.
- Sánchez Arroba, M. E. (2009). Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo. En M. S. Vargas Paredes (Ed.), *Migración y políticas públicas* (pp. 397-468). Universidad de Quintana Roo.
- Sierra Martínez, G. E. (2017). *Introducción a los corpus lingüísticos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sierra, G., Bel Enguix, G. y Mota Montoya, M. (2021). El corpus paralelo de lenguas mexicanas (CPLM). En M. Á. García Trillo, M. L. Sáenz Gallegos, A. G. López Maldonado y A. A. Hurtado Olivares (Coords.), *Procesamiento del lenguaje natural para las lenguas indígenas* (pp. 112-131). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sima Lozano, E. G., Perales Escudero, M. D. y Be Ramírez, P. A. (2014). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de Cultura Maya*, 43(8), 157-179.
- Sobrino Gómez, M. y Paz Ávila, L. (2008). La condición actual de la lengua maya en Yucatán. *Archipiélago*, 16(60), 41-42.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/hq/clt/pdf/lve_Spanish_edited%20for%20publication.pdf
- Valiñas Coalla, L. (2020). *Lenguas originarias y pueblos indígenas de México: Familias y lenguas aisladas*. Academia Mexicana de la Lengua.
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.
- Villanueva, N. (2008). La revaloración de la cultura maya en Yucatán. *Temas Antropológicos*, 30(2), 79-108.
- Vinogradov, I. (2016). Linguistic corpora of understudied languages: Do they make sense? *Káñina*, 40(1), 116-130.

3 Registro del español neutro y *El llano en llamas*: ¿literacidad o pérdida de identidad lingüística?

Eva Nayeli Valdovinos González

1. Introducción

El español es una lengua extensa, así como lo es la cantidad de usuarios que lo hablan. El Instituto Cervantes (2020) reportó que los hablantes de español habían aumentado en un 30% en la última década, y la cifra de los extranjeros que lo estudiaban había incrementado en un 60%, lo que significaba que la cantidad de hablantes de esta lengua había superado los 22 millones de usuarios. Con tal número, es natural pensar que tener una sola variante sea, posiblemente, una tarea titánica y, por qué no, imposible. Es aquí donde entra el concepto de *español neutro* o *español internacional*. La alternativa de usar el español internacional como símbolo de literacidad para lograr más alcance en países hispanohablantes es utilizada por dependencias como editoriales, agencias de doblaje y cualquier otra que se dedique a la creación de textos, no sólo literarios sino también técnicos, académicos, entre otros. Lo anterior se da en mayor medida debido a la búsqueda por economizar costos de un trabajo de localización, cayendo en la falsa premisa de que esta variante artificial puede ser una epifanía lingüística al ser una forma única de concentrar el idioma español y, así, desaparecer la brecha que se pudiese crear por los modismos dentro de la lengua.

El concepto de modismo se torna entonces como aquello que hay que evitar, con el fin de borrar la carga lingüística que el término acarrea. ¿Dónde se dibuja la línea entre lograr un consenso lingüístico a cambio de perder la riqueza total en el producto? ¿Qué es lo que le otorga al español neutro el estandarte de correcto entre los regionalismos que podemos encontrar en toda Hispanoamérica? ¿Cómo afecta este cambio a una obra literaria que se reconoce, populariza y resalta por la carga lingüística regional que contiene? ¿Por qué resulta, incluso, aberrante el utilizar modismos de una variante no tan popular, pero toleramos utilizar los de otra, puesto que es lo que suena correcto? Es así, que Percivale (2017) plantea la siguiente cuestión: “¿Dónde estamos parados si nos resulta intolerable traducir/leer estas variantes, hacernos competentes en todas ellas, hacernos flexibles en nuestro idioma y tender puentes?” (p. 12).

Se pretende ofrecer otra perspectiva sobre este concepto con el presente documento. El propósito es demostrar que esta variante no aporta un soporte a la lengua: es decir, que la premisa que intenta cumplir no es una verdad absoluta. Lo que desea es abrir (y continuar) la discusión sobre este importante tema, extendiendo la invitación a futuras investigaciones y producción académica, tanto de

catedráticos como de estudiantes de las áreas de Traducción, Lingüística, entre otras, para obtener propuestas interesantes que puedan cambiar el curso de esta variante artificial y, tal vez, puedan refutar (o bien, apoyar) a la misma.

El concepto y uso del español neutro es un tema que concierne a todos los hispanohablantes, dado que en algún momento lo han utilizado o han sido testigos de su uso. Definir cómo un sociolecto toma lugar y cómo cambia, siempre de manera natural, respetando no sólo el uso de éste, sino también a quienes lo utilizan, es un punto clave para comprender el porqué de estos cambios, provocando así que estas modificaciones sean fluidas, naturales, y que, finalmente, no sean rechazadas por los hablantes. De esta manera, se vuelven partícipes conscientes del proceso en el que son protagonistas, pero al mismo tiempo, respetando la riqueza misma que emana de las variantes naturales que conocen y con las cuales están familiarizados.

2. Estado de la cuestión

2.1 Generalidades

En este apartado, se explicarán de manera clara las tres variables más importantes para poder entender el presente análisis: español neutro, literacidad y descolonización de la lengua. Para ello, se presentarán conceptualizaciones de autores como Bravo García (2008), Hernández Zamora (2016) y Veronelli (2016), entre otros.

2.1.1 *Español neutro*

El término de español neutro no es nuevo; se le puede ver siendo protagonista de artículos con más de 20 años de antigüedad, de la mano de autores como Julia Benseñor (1993) y Xosé Castro Roig (1996). A pesar de ello, a la fecha, Iparraguirre (2014) afirma que no existe un consenso sobre el significado de español neutro. Sin embargo, se ofrecen distintas definiciones en un esfuerzo por lograr un entendimiento adecuado.

Bravo García (2008) manifiesta que la internacionalidad es resaltada como una virtud, un valor a favor de la difusión y la mejor aceptación de los productos; por tanto, el español neutro se visualiza como un producto en particular, algo que promovería un entendimiento estándar y uniforme para todos los hispanohablantes. Iparraguirre (2014) lo define como “aquella variedad que la comunidad lingüística no habla, pero entiende, pues carece de regionalismos”, y explica que se busca como una solución por parte de instituciones y empresas. Por otro lado, Percivale (2017) ve al español neutro (o español internacional) de la siguiente manera:

[...] Le digo entelequia porque realmente lo es: el español neutro es una lengua que no tiene hablantes nativos. De hecho, es una especie de variante inventada como para funcionar de punto intermedio entre la diversidad de variedades del español que [sic] habladas y escritas en España y toda Latinoamérica.

García Izquierdo (2006, como se citó en Iparraguirre, 2009) también ofrece su propia definición:

Un artificio, pues, diferente de la norma culta, con carácter descriptivo, no prescriptivo, que unificase los usos estructurales y léxico-terminológicos (semi) especializados entre los diferentes hablantes del español. La posible existencia [...] que homogeneizase determinados usos, facilitase la cohesión de la lengua en determinados contextos y, como consecuencia, propiciase su consideración como lengua de prestigio no es todavía una realidad, pero tampoco un mito. (p. 237)

El término de español neutro sigue siendo un tópico de debate entre lingüistas, traductores, intérpretes, y todos aquellos que estudian y trabajan la lengua y sus diferentes ramas. En especial la palabra neutro lo que atrae fuertes opiniones negativas, tal y como lo enuncia Bravo García (2008), como “una suerte de lengua descafeinada con la que ningún individuo puede identificarse, por lo que no tiene futuro”.

Claramente, esto está tiene su origen en la identidad cultural y colectiva respecto a la lengua que un individuo utiliza; en el mundo de hoy, si bien puede que no exista un nacionalismo tan marcado en los países hispanohablantes, cuando el país de uno se contrasta con otro, surgen disparidades. Esta comparación se observa en un ejemplo muy popular relacionado a la Lingüística: la traducción enfocada al doblaje de material audiovisual. No es raro escuchar que “el doblaje de esta versión es mejor que la otra”, generalmente comparando versiones latinoamericanas y españolas. Es así, que el español neutro surge como una herramienta ideal para unir estas brechas existentes entre las dos variantes principales que se observan en la lengua española, de forma que sea un instrumento uniforme, estándar y, sobre todo, que pueda ser entendido por todos aquellos que hablan español, pero ¿realmente puede desaparecer la brecha mencionada?

2.1.2. Literacidad

Definir a la literacidad no es tarea fácil. A lo largo de los últimos años, numerosos expertos en las áreas de educación, alfabetización y la misma literacidad no han llegado a un acuerdo sobre cómo definir a ésta última. De hecho, el mismo término se dilucida como un calco del inglés literacy, y, en aras de encontrar un equivalente que no parezca anglosajón, se han propuesto términos como alfabetización, lectoescritura, literacia, escrituralidad, entre otros. Para efectos del presente, se utilizará literacidad.

Gee (2004) habla de la literacidad como “un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura”. Esto es, al ser una práctica, debe ser adquirido por el ser humano y puede perfeccionarse mediante la práctica; a primera vista, podría decirse que mientras se lea y se escriba con más frecuencia, de manera casi automática, uno podrá volverse bueno en ello y utilizará ambas prácticas —leer y escribir— para cumplir con el propósito comunicativo que así se desee.

Hernández Zamora (2016), en el XXIII Simposium de Educaciones Alternativas en el ITESO, da una definición simple pero concisa y entendible de lo que es literacidad: “la literacidad es la cualidad de ser letrado desde un punto de vista social”. Sin embargo, esto nos lleva a la pregunta obligada: ¿qué es ser letrado? ¿Alguien que tiene o hace uso de la literacidad es automáticamente una persona plenamente letrada en todo sentido?

2.1.3 Descolonización de la lengua

Dubin (2014) afirma que la descolonización es proponer que las historias nacionales además de su relación (inevitable) con la historia general del mundo, poseen sus propias especificidades. Sobre esto, Veronelli (2016) expresa que el giro decolonial busca desarrollar una perspectiva geopolítica del conocimiento desde un tiempo/espacio específicos, desde un locus de enunciación que no es el de un autor o autora en particular sino del otro históricamente marginado e ignorado.

Si tomamos a bien la concepción de lenguaje que Delgado León (2001) nos ofrece, donde expone que éste es un instrumento social que posee una comunidad determinada, y que la constituye porque le entrega una forma de intercambiar experiencias interiores y exteriores, la vinculación entre ambas partes es evidente. Se relaciona, así, el concepto de lenguaje con la educación, la corrección, la estandarización, la norma, entre otros.

Descolonizar el lenguaje es reclamarlo y volverlo de los hablantes que históricamente han sido vejados, ignorados, dejados de lado; es romper la relación entre éste y las normas que correspondan a reglas de prestigio y privilegios educativos que no constituyen una herramienta accesible para todos. Es reconocer que, dentro de una lengua, no hay algo que sea más que otro. Es decir, no hay variantes que constituyan algo más grande, más correcto, o mejor que cualquier otra descripción que le acompañe.

2.2 El español neutro como símbolo de literacidad

Bravo García (2008) afirma que usamos una norma local, nacional o supranacional en la medida en que nuestra educación y el conocimiento de la dimensión internacional de nuestra propia lengua nos lo permite. Sería lógico pensar que un hablante considera correcto lo que conoce, y, en mayor parte, suele suceder de esa forma. Un individuo no puede crear lazos familiares con algo que, simple y sencillamente, no conoce. En cambio, cuando se utiliza algo —en este caso, una lengua—, no sólo se le conoce, sino también se le reconoce como la máxima expresión individual de ese concepto en sí. Una percepción claramente subjetiva pero que, a fin de cuentas, conforma lo que el usuario sabe, entiende, moldea y utiliza para entablar puentes de comunicación con sus semejantes.

La comunidad, dijimos, nos impone una determinada norma, un determinado sistema; y cada hablante tiene el sentimiento de lo que constituye norma en la comunidad en que se encuentra. Pero el sentimiento del hablante puede ser también un sentimiento equivocado, es decir que puede no corresponder a la realidad objetiva, a la norma más generalmente aceptada. (Coseriu, 1986, p. 62)

La lengua española se cataloga como una lengua pluricéntrica (Maldonado Cárdenas, 2012). Esto quiere decir que no cuenta con un lugar donde surja una forma estándar, sino que este tiene raíz en muchos lugares, esto es, "muchos centros". Sin embargo, ¿realmente existe o puede existir una estandarización del español?

Cuando se habla de estándar, forzosamente se habla también de conceptos como norma, lo que es correcto y lo que está bien. A menudo, al hablar de la norma, se hace referencia a una persona, un organismo o institución que dicta que, en efecto, aquello de lo que se habla es correcto o incorrecto, justificando la decisión de acuerdo a criterios diferentes.

El concepto de lengua estándar en relación al español es un tópico controversial, aceptado por muchos y negado por otros.

La lengua estándar es una ideología, puesto que es más una construcción mental que una realidad. En este caso, el español estándar no se corresponde con la norma real de ninguno de los dialectos nacionales, sino que es un ideal de lengua no descrito lingüísticamente y, como tal, cambia y se construye según la voluntad de los hablantes. Es esencialmente una entidad heterogénea (social, convencional, lingüística) tanto en su origen como en sus límites y contenido. (Borrego, 2001; Demonte, 2003 como se citó en Sobrino Triana, 2018, p. 86)

Cuando se habla de norma y de estándar, también se puede hablar de lo que Sobrino Triana (2018) denomina cultura del lenguaje estándar. Es decir, la firme creencia en la corrección de la lengua, y la introducción de un paradigma respecto a esta última: cuando hay diversas variantes de una misma lengua, una debe sobresalir por las demás, aquella que cumpla con los requisitos y normas necesarias para considerarse la más correcta. Lógicamente, si un hablante de la lengua española consigue dominar la variante más correcta, también puede desarrollarse como una persona culta, letrada, y adoptar una nueva identidad donde pueda utilizar esa nueva herramienta adquirida, aun si ésta se sobrepone a su propia identidad lingüística que no caiga en este sentido máximo de corrección lingüística.

Ser letrado implica no sólo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos. (Gee, 2004, como se citó en Hernández Zamora, 2019, p. 367)

El objetivo de una estandarización de la lengua española es crear una referencia estable para cualquier otra variante, apegándose a normas que pueden o no seguirse por el resto de las mismas. Inherentemente, cualquier sujeto que pueda tener acceso no sólo a aprender estos requerimientos, sino también a utilizarlos de manera conveniente dentro de discursos variados se podrá considerar letrado, puesto que entraría en estos lineamientos de “corrección”, de lo que se considera bien, e incluso, poseería algún tipo de agrado lingüístico para otros.

2.3 Actitudes lingüísticas y descolonización

Las actitudes lingüísticas varían de individuo en individuo a lo largo y ancho del globo terráqueo. Muchas veces, es fácil para los usuarios crear una visión propia sobre una lengua o una cultura en específico, otorgándoles atributos —positivos o negativos— que, con el paso del tiempo, se encuentra complicado eliminar del todo. Carranza (1982, como se citó en Blas Arroyo, 1994) define el impacto de las actitudes lingüísticas de la siguiente manera:

Como se ha advertido alguna vez, las actitudes pueden contribuir poderosamente a la difusión de los cambios lingüísticos, a la definición de comunidades de habla, a la consolidación de los patrones de uso y de evaluación social y, en general, a una serie amplia de fenómenos estrechamente relacionados con la variación lingüística en la sociedad. (p. 143)

Las actitudes lingüísticas no son más que aquellas actitudes que un hablante demuestra hacia una variante lingüística en particular, condicionadas por la percepción individual generada por una serie de factores que pueden contribuir con mayor o menor impacto: culturales, económicos, sociales, etc.

Kristiansen (1997) las describe como “unidades psicológicas complejas que involucran conocimientos, sentimientos y comportamientos, dimensiones sensibles a factores situacionales” (p. 291).

Sobrino Triana (2018) ofrece un análisis de actitudes lingüísticas de los hispanohablantes sobre las diferentes variedades del español; de 8009 entrevistados en diferentes capitales de países hispanohablantes, se pudo observar que en la zona 1, donde se agrupó a México y Centroamérica, existe una fuerte tendencia a catalogar a la variedad española en primer lugar como una propuesta fiel a una lengua estándar, vinculándola con el ideal de una lengua correcta. Este fenómeno también ocurre en Sudamérica y en la zona 4, que incluye únicamente a España. Esto quiere decir que los españoles consideran que su propia variante es la más correcta. También hay una mención especial a la variante colombiana, la cual es mencionada en la mayoría de los grupos como una variedad altamente correcta. ¿A qué se debe esto?

Ante las consideraciones de España como el país donde el español se utiliza “de la forma más correcta”, Sobrino Triana (2018) ofrece tres criterios: prestigio histórico, adecuación a la norma y el ser rector del idioma español. Sin embargo, para el caso donde un país propone la variedad propia como la más correcta, se enlistan otros tres criterios: identidad lingüística, mayor comprensión, y, nuevamente, adecuación a la norma.

A menudo, a pesar de que un usuario pueda pensar que tiene un buen dominio de su lengua madre, puede encontrarse con que, en una realidad social, no sea así. Tomemos como ejemplo una comunidad rural: un campesino de la Sierra Mazateca que difícilmente ha tenido la oportunidad de acercarse a un área mayormente urbanizada, donde se emplea el español como lengua vehicular, difícilmente podrá hacer frente a la realidad social que tiene por delante. Sin embargo, es posible que el sujeto en cuestión pueda pensar que su dominio es suficiente o incluso bueno si su propósito es meramente comunicarse con otros en español. La competencia de los hablantes se definirá en función del grado de exposición que tienen frente a estos registros.

Esta situación no sólo se da entre interacciones fuertemente contrastantes en cuanto a sociolectos rurales y urbanizados, sino también dentro de registros similares, donde el factor diferencial es la ubicación geográfica donde estos tienen lugar.

Las actitudes lingüísticas se distinguen de las generales, pues en ellas hay una referencia explícita a la lengua. Los hablantes rara vez tienen libertad para elegir las actitudes que deben tener hacia la lengua o variedad. Este aspecto nos lleva a sostener que las actitudes que se adquieren como un factor de pertenencia de grupo, son determinadas por la cultura o influenciadas por la estructura social de la comunidad. (Olate Vinet y Bernal Lillo, 2014, p. 195)

En ocasiones, es necesario cavar un poco e indagar más de lo usualmente necesario antes de poder ver la causa de un problema —que incluso puede no considerarse como tal, en primera instancia—. Ser un hablante de español proveniente de Latinoamérica tiene un sentido similar a lo antes mencionado. Históricamente, se sabe que Latinoamérica fue colonizada por España. Cabe hacer la distinción de que la fase más pertinente y extendida, más allá del proceso de colonización, fue la conquista. Ésta se llevó a cabo por Hernán Cortés, “impulsado por el deseo de hallar las riquezas de las que había tomado conocimiento a través de los relatos de los indígenas de la zona” (Cuervo Álvarez, 2016, p. 107).

No obstante, esta conquista no sólo fue del tipo económico; los españoles no sólo tomaron las riquezas de los pueblos indios de América Latina. La conquista española se expandió a muchos otros aspectos; de hecho, se podría casi asegurar que a todos y cada uno de ellos: el aspecto social, cultural, lingüístico, religioso, etc. Siendo así, una conquista implica una introducción forzada a algo que la parte dominante —el conquistador— pretende instigar en la parte dominada —los conquistados—. El español, claramente, llegó desde las lejanas tierras de lo que ahora conforma el territorio de España y, con él, la cosmovisión de los extranjeros, su conocimiento y tradiciones arribaron también.

Esta colonización supuso la idea de que la superioridad europea era absoluta, y que abarcaba desde la humanidad misma del europeo frente al amerindio [...] Por ello el estudio de las lenguas amerindias por parte de los estudiosos europeos no era, en principio, para aprender de los amerindios o acercarse a su comprensión del mundo, sino para saber cómo colonizarlos mejor (esto es, como cristianizarlos de manera más efectiva y luego para demostrar en qué y por qué los amerindios eran literalmente inferiores a los europeos. (Colmenares Lizárraga, 2015, p. 8)

Si bien, la mayoría de los países de América Latina que estuvieron bajo el régimen de la Corona española se independizaron alrededor del siglo XIX, este acto fue, en su mayoría, político. Poco se habla de la independencia cultural porque es difícil obtenerla, sobre todo cuando el hablante “independizado” ni siquiera reconoce que sigue bajo un yugo, pero ahora del tipo lingüístico, el cual se observa en el rechazo que muestra hacia otras variantes que no son, tradicionalmente, la variante española.

La interpretación de la conquista española por parte del pensamiento único se reduce a la leyenda negra según la cual los españoles eran fundamentalmente una banda de desgraciados que ávidos de oro y riqueza entraron en América y destruyeron todo, mataron a todos los que pudieron (se habla de 70 millones), y esclavizaron a los indios y subyugaron colonialmente durante 300 años a todos los indios (que les quedaron). (Huerga Melcón, 2017, p. 6)

Caer en el sesgo de extender la leyenda negra española puede ser, hasta cierto punto, fácil, de forma consciente o inconsciente. Ese no es el objetivo que se busca en el presente documento. El objetivo, en cambio, es reconocer un patrón de vinculación entre la conceptualización de español neutro como una solución fehaciente a la problemática de tener muchas variantes de español al mismo tiempo, relacionándolo sobre el cómo se observa a esta epifanía de neutralidad y lo que realmente representa. Es decir, cuáles son sus verdaderas raíces. Sin embargo, para reconocer este patrón es intrínsecamente necesario hablar de cómo España ha influido en todos los sentidos en el sentir y pensar de América Latina, sea de manera positiva o negativa. Negar el impacto que tuvo y sigue teniendo no es sólo negar la historia misma, sino también, la realidad actual.

3. Metodología

El presente análisis pragmático tiene como objetivo examinar el rol que podría jugar el español neutro en textos literarios, así como comparar fragmentos de la obra *El llano en llamas*, del escritor Juan Rulfo, con una propuesta donde los mismos serían reescritos utilizando una versión alternativa y artificial del español. Esto con el propósito de observar claramente en dónde recaen los cambios, no sólo del discurso superficial, sino de todo el sentido y el peso cultural y pragmático que cada uno conlleva. Así, podría

vincularse a lo que verdaderamente aporta el español neutro en términos de literacidad en el marco de la lengua. El marco teórico que sustenta este documento deriva de publicaciones de autores como Percivale (2017), Sobrino Triana (2018), Hernández Zamora (2019), Bravo García (2008), entre otros.

3.1 Tipo de investigación

Este análisis se considera del tipo cualitativa; el objetivo del mismo es examinar el papel del español neutro en relación a una obra literaria y de dónde surge este concepto como símbolo de literacidad y puente entre barreras lingüísticas. Para ello, se empleó el método de estudio de caso.

3.2 Período y lugar donde se desarrolla la investigación

Este análisis se llevó a cabo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali, en el período escolar 2021-2, de los meses de agosto a diciembre.

3.3 Descripción de la muestra

El universo de esta investigación se conformó por la obra *El llano en llamas* del escritor mexicano de realismo mágico Juan Rulfo. La muestra de este universo parte del cuento que le da nombre a esta antología, *El llano en llamas*; la misma se obtuvo a partir de cinco fragmentos de este cuento.

3.4 Descripción del instrumento

El instrumento utilizado para la muestra fue el estudio de caso. Una vez que se seleccionó la obra pertinente en relación con este estudio, es decir, una antología de cuentos, se tomó como muestra uno de éstos, de donde, a su vez, se extrajeron cinco fragmentos sujetos al análisis. Los cinco fragmentos se seleccionaron con base en la carga lingüística y pragmática que el discurso acarrea; es decir, por su riqueza en el uso de modismos mexicanos presentes en el habla popular.

3.5 Procedimiento

El proceso para desarrollar este análisis se detalla a continuación:

- a. Especificar las preguntas de investigación respecto al objeto de estudio.
- b. Realizar la estructuración del estudio de investigación.
- c. Revisar la literatura pertinente y conformar el estado de la cuestión auxiliar al tópico.
- d. Delimitar la muestra dentro del universo que se tomará en cuenta para el análisis.
- e. Recopilar de fragmentos provenientes de la muestra escogida.
- f. Llevar a cabo el contraste y propuesta en español internacional de los fragmentos escogidos. Para la propuesta, en los casos donde sea necesario, se tomará como referencia el *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* de la Real Academia Española (RAE) para localizar el número de incidencias respecto a ciertas expresiones y llegar a un consenso sobre cuál usar.
- g. Analizar pragmáticamente cada uno de los fragmentos, sustentando dicha elaboración en los antecedentes presentados y en el contexto mismo de la obra.
- h. Elaborar conclusiones una vez terminado el análisis.
- i. Redactar la versión final de la investigación.

4. Objetivo

El presente busca realizar un análisis pragmático del cuento *El llano en llamas*, contenido en la antología homónima del autor mexicano Juan Rulfo, como ejemplo clave de una creación literaria que ha destacado por la riqueza del discurso que posee.

El objetivo principal de este trabajo será ofrecer una propuesta de un equivalente literario para cinco fragmentos del cuento, con el propósito de demostrar que el español neutro podría no ser una opción ideal para textos literarios y debería respetarse la esencia de cada uno de los geolectos del español. Aunado a ello, otro de los objetivos a alcanzar será brindar nuevas aportaciones al estado del arte que concierne a la literacidad, esto es, ofrecer una visión diferente sobre el concepto del español neutro y cómo se relaciona con la primera, rompiendo el vínculo entre ambos puesto que, al comprobar la hipótesis, se podrá definir que el español internacional no supone un sinónimo de literacidad ni de lo que se podría considerar un habla o escritura correcta.

5. Hipótesis

Como hipótesis, se expone que el español neutro podría no ser una opción completamente funcional para romper la brecha entre diferencias lingüísticas de las variantes de la lengua española por la pérdida de riqueza lingüística que supone utilizarlo, además del sonido antinatural que se presenta para un hablante nativo de español de uno u otro lugar. La construcción de una variante artificial no puede ser considerada como una solución definitiva para la problemática que puede haber respecto a las diferencias dialectales del español. Se pretende enfrentar los conceptos de español neutro y literacidad, de manera que se pueda dilucidar la conexión forzada entre cada uno. El español internacional no es sinónimo de un alto grado de literacidad.

6. Tesis

6.1 Juan Rulfo, el escritor

Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno, mejor conocido como Juan Rulfo, nació el 16 de mayo de 1917; la ciudad que se toma de forma extendida como su lugar de nacimiento es Sayula, Jalisco, aunque no fue aquí donde el autor mexicano permaneció durante su infancia por completo. Siete años antes del nacimiento de Rulfo, estallaría el conflicto armado de la Revolución Mexicana, la cual estaría acompañada de otros eventos menores contenidos dentro de la misma, como la Guerra Cristera. Si bien, este conflicto afectó a todo el territorio nacional y, ciertamente, cambió el rumbo de la vida en el país, estas batallas se libraron en mayor medida en el centro y sur de México. Es así, que Rulfo vivió los estragos y remanentes de la Revolución desde una edad temprana, época donde perdió a su padre en 1923 y a su madre en 1927. Esta situación impregnaría su producción académica enormemente, haciéndola el tema central desde distintos enfoques en sus tres libros: *El llano en llamas*, *Pedro Páramo* y *El gallo de oro*.

6.2 El contexto detrás de *El llano en llamas*

Las vivencias de Juan Rulfo inspiraron, llenaron y se conservaron en todas las obras que llevan su nombre. Su infancia empedrada, aunado al panorama general revolucionario y posrevolucionario marcarían las características de todos los personajes creados por Rulfo, aquellos que son campesinos, amas de casa, hijos abandonados o huérfanos existiendo en medio del caos de la pobreza y el final del conflicto armado; aquellos que no tuvieron una voz hasta que se la exigieron y, aun así, esta voz no prevaleció de forma horizontal, sino vertical.

Como autor, rara vez presta su voz narrativa a los licenciados, hacendados o administradores, como su abuelo y su padre. Se resistió al enfoque que asumieron los narradores del antiguo régimen, quienes privilegiaron los sufrimientos e intereses de los propietarios. [...] El autor nació y se crió en una atmósfera de guerra, de la que se engendraron gran cantidad de relatos orales; aprendió a contar escuchando y por eso dejó narrar en sus páginas a personajes locales y regionales de la Revolución y la Cristiada. (Vital, 2018, p. 9)

6.3 Propuesta de español neutro y análisis de los fragmentos de *El llano en llamas*

Fragmento 1. Extraído de Rulfo (1953, p.74).

Texto original	Propuesta en español neutro
Si está muerto, entiérrenlo. Y hagan lo mismo con los otros. A los heridos déjenlos encima de algo para que los vean LOS GUACHOS, pero no se traigan a nadie.	Si está muerto, entiérrenlo. Y hagan lo mismo con los otros. A los heridos déjenlos encima de algo para que los vean LOS DEL EJÉRCITO FEDERAL, pero no se traigan a nadie.

En el primer fragmento, el término escogido para la sustitución en un posible español neutro es *guachos*. El Diccionario del español de México (DEM) de El Colegio de México (26 de noviembre de 2021), indica que, en el sureste del país, este término tiene la connotación de “fuereño, en particular, el que se tiene por ignorante o ladrón”, y en Sonora, “persona que es originaria del centro o del sur del país, en particular de su capital, y se considera prepotente y corrupta, servil con sus superiores e indolente con sus subalternos”. En resumen, ambos conceptos denotan un significado negativo para aquel al que se le describe como guacho. Es importante hacer hincapié en el uso de esta palabra con relación al contexto mexicano; en el habla popular, de manera más general, un guacho es un soldado —específicamente, un soldado raso—. Sin embargo, incluso el somero concepto de soldado ya cuenta con una gran carga negativa detrás, debido a, precisamente, los conflictos armados que se han suscitado en el territorio mexicano, donde los términos de soldado, ejército, federal/federales fueron sinónimos de enemigo, y esto se puede ver bien en la obra de Rulfo, donde el ejército federal era la contraparte de los protagonistas de la historia, y, en la realidad, de los revolucionarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, el término que se da como resultado de la sustitución es *ejército federal*, por las razones anteriormente mencionadas. No obstante, este término no expresa la misma carga que el original, debido a que no existe una connotación más allá de su propia denominación. No hay nada en el término *ejército federal* que implique un rechazo o apartamiento del emisor al enunciarlo.

Fragmento 2. Extraído de Rulfo (1953, p.72).

Texto original	Propuesta en español neutro
Luego comenzó la CORRETIZA por entre los matorrales. Sentíamos las balas PAJUELEÁNDONOS los talones, como si hubiéramos caído sobre un enjambre de CHAPULINES.	Luego comenzó la PERSECUCIÓN por entre los matorrales. Sentíamos las balas GOLPEÁNDONOS COMO FUSTAS en los talones, como si hubiéramos caído sobre un enjambre de SALTAMONTES.

En México, *corretiza* hace alusión a la acción de perseguir algo o a alguien. Este término se utiliza únicamente en la variante mexicana del español, donde el CREA (26 de noviembre de 2021) arrojó 12 casos donde se recogió esta voz, por lo que se determinó la sustitución por *perseguir*.

En el caso de *pajuelear*, no se encontraron registros de dicha voz. Este término alude a “dar o recibir golpes con una pajuela”, es decir, una cuarta o fusta, cuya función es estimular a los caballos para que inicien o continúen con el movimiento. En este sentido, se habla de que las balas realizaban un golpe fuerte, rápido y estrepitoso. Este instrumento se hace, principalmente, de cuero, y los materiales y diseño de trenzado provienen de comunidades rurales, el mismo tipo de comunidad donde la obra de Rulfo toma lugar; se traduce, entonces, el habla popular y más extendida en ese contexto. Al retirarla y cambiarla por otra, la carga lingüística del discurso se desvanece y pierde fuerza.

El último término sustituido fue *chapulines*. Esta palabra tuvo una aparición en 1 caso según la búsqueda hecha por el CREA, donde el 77.77% de estos casos —es decir, 14 casos— tuvieron su origen en México, mientras que en Colombia, España, Guatemala y Perú se registró un caso por cada uno. Por tanto, se sustituyó a “saltamontes” que, si bien tiene una incidencia de 55 casos sobre 78 únicamente en España, se encontraron ejemplos en más países que el término original. Se habla de sustituir una palabra que tiene su origen en el náhuatl, lengua originaria de México y que, claramente, mantiene una fuerte influencia en la variante mexicana del español.

Fragmento 3. Extraído de Rulfo (1953, p.78).

Texto original	Propuesta en español neutro
Al verlos pasar, casi sentíamos que nos miraban de reajo y como diciendo: “Ya los VENTAMOS, NOMÁS NOS ESTAMOS HACIENDO LOS DISIMULADOS.”	Al verlos pasar, casi sentíamos que nos miraban de reajo y como diciendo: “Ya los VIMOS, SÓLO DISIMULAMOS.”

De acuerdo al DEM de El Colegio de México (26 de noviembre de 2021), *ventear* alude a “descubrir o sospechar algo que está oculto o no es evidente”. Cabe destacar en este apartado que la definición que se otorga en el DEM viene acompañada de un ejemplo, mismo que resulta ser parte del fragmento que se muestra anteriormente. Es decir, se ha recogido la voz de *ventear* con esta connotación de acuerdo al cuento de Rulfo, lo que significa que la prosa de Rulfo ha hecho grandes aportaciones a algunas de las

voces recogidas por diccionarios de español mexicano. Para cambiar esta palabra, se propone el verbo “ver”, conjugado entonces como “vimos”.

Siguiendo esta parte del fragmento, se tiene la oración nomás nos estamos haciendo los disimulados. Esta construcción de gerundio perifrástico es característica del habla de comunidades rurales, sobre todo si se incluye el pronombre nos como parte reflexiva dentro del discurso y se le añade un participio al final. Esta oración se cambió por “solo disimulamos”, a manera de mantener el discurso en una línea sencilla y sin construcciones tan complejas. Sin embargo, al hacerlo, se pierde esa habla característica rural que encontramos en los habitantes de éstas, puesto que un hablante de español rural probablemente añadiría más estructuras a su discurso.

Fragmento 4. Extraído de Rulfo (1953, p. 85)

Texto original	Propuesta en español neutro
Pero, de tanto daño que hicimos por un lado y otro, la gente se había vuelto MATRERA y lo único que habíamos logrado era agenciarnos enemigos.	Pero, de tanto daño que hicimos por un lado y otro, la gente se había vuelto DIFÍCIL DE ENGAÑAR y lo único que habíamos logrado era agenciarnos enemigos.

Se puede definir el término *matrera* como alguien astuto o suspicaz, incluso como alguien engañoso. La RAE (26 de noviembre de 2021) también lo incluye como un colombianismo de la siguiente manera: “dicho de un toro: mañoso, que se esquivo el trapo con que se lo invita y trata de embestir al toro”. Esta concepción es importante en este contexto, pues hay que recordar las referencias hacia los toros que Rulfo empleó en la obra; por ejemplo, cuando habla de jugar a los toros, o cuando uno de los personajes dice “vamos a ver qué toritos toreamos”, en la relación de poder que los personajes líderes de los ejércitos buscan tener. Por tanto, no es coincidencia que el autor haya decidido utilizar este adjetivo no solo para describir cómo la gente de los alrededores se había vuelto más astuta y más difícil de engañar, sino también siguiendo esta misma línea metafórica del toro y los torreados.

Por tanto, se sustituyó *matrera* por *difícil de engañar*; al hacerlo, se pierde completamente lo que se explicó previamente, de forma que, nuevamente, el discurso se observa plano y despojado de el significado detrás de la elección de esa palabra en particular.

Fragmento 5. Extraído de Rulfo (1953, p. 83).

Texto original	Propuesta en español neutro
De no haber sucedido eso, quizá todavía estuvieran vivos Pedro Zamora y el <i>Chino</i> Arias y el <i>Chihuilay</i> tantos otros, y la revuelta hubiera seguido por el buen camino. Pero Pedro Zamora LE PICÓ LA CRESTA al gobierno con el descarrilamiento del tren de Sayula.	De no haber sucedido eso, quizá todavía estuvieran vivos Pedro Zamora y el <i>Chino</i> Arias y el <i>Chihuilay</i> tantos otros, y la revuelta hubiera seguido por el buen camino. Pero Pedro Zamora PROVOCÓ al gobierno con el descarrilamiento del tren de Sayula.

La expresión *picar la cresta* en México tiene el significado extendido de provocar. García Ramírez (2021) afirma que cuando a un gallo le pican la cresta, no sólo lo están atacando físicamente, sino también implica herir la parte más sobresaliente de este animal, una que podría interpretarse como, incluso, el orgullo mismo de éste. El hecho de que Rulfo utilizara esta expresión para referirse al evento que directamente es un ataque o una revuelta contra el gobierno federal no debe percibirse meramente como eso. En el contexto de la historia, el ataque no fue sólo para provocar a las fuerzas federales en una medida hecha por los revolucionarios, sino también como parte de un estira y afloja —como coloquialmente se diría— entre ambas partes, de manera que una de ellas se sobreponga a la otra en un acto de superioridad para demostrar el poder que tiene sobre la contraria, consecuentemente, humillando así al enemigo. Al sustituirla por el verbo *provocó*, esta dinámica de lucha por el poder que hay detrás se pierde y se trata como una simple provocación de una parte a otra.

En general, podemos rescatar lo siguiente: todos aquellos términos y expresiones que un autor decide seleccionar para incluir en su obra, sea verbo o prosa, cuentan con un fin en particular. No se habla someramente de la definición de la palabra per se, sino de la carga lingüística que este discurso conlleva, situados siempre en el contexto donde se suscitan todas las acciones pertinentes a la historia.

4. Conclusiones

La meta de romper las brechas lingüísticas entre las variantes de una lengua se visualiza como el epitome de la comprensión entre todos los hablantes que tiene alrededor del mundo. Sin embargo, la solución de crear una variante completamente estandarizada no necesariamente se percibe como algo completamente positivo. La concepción de estándar se relaciona intrínsecamente con los términos de corrección y normatividad lingüística. En términos sencillos, el estándar equivale a lo que es correcto y aceptado, cuenta con normas que deben seguirse y todo aquello que sale de esa norma, entonces, se interpreta como un error o como un vicio lingüístico.

No obstante, alcanzar la estandarización y la neutralidad es un proceso difícil. Cada variante de la lengua española cuenta con una riqueza inigualable. Entre modismos y regionalismos, los geolectos del español se tornan presentes con un papel importante en la evolución y expansión del mismo. Además, la realidad puede distar de esta ideación lingüística neutra, puesto que tener acceso a esta normatividad no siempre es algo plausible para muchos hablantes de español.

No cabe duda que los textos literarios han ayudado enormemente a la expansión del español alrededor del mundo. Juan Rulfo se ha perfilado como uno de los autores mexicanos por excelencia y su obra permanece como una lectura obligada para cualquiera que disfrute de la literatura. La producción de Rulfo, si bien es corta, es importante y necesaria para conocer la otra cara de una etapa relevante en la historia de México. Rulfo les ha dado voz a aquellos sujetos silenciados por la línea histórica y por el paso del tiempo, y cambiar esas voces sería cambiar la esencia misma de la obra y de la historia.

Así pues, se extiende la invitación para continuar los estudios de investigación pertinentes a esta área, con el fin de crear nuevas aportaciones al panorama actual. Antes de pensar en cerrar la brecha

lingüística, es importante tomar en consideración si realmente existe una. Esto es, si de verdad hay una problemática que deba solucionarse con esta alternativa artificial. Para esto, deben examinarse las actitudes lingüísticas que los hispanohablantes tienen hacia su propia lengua, así como estudiar, de igual manera, lo que fundamenta dichas actitudes. Es necesario examinar el trasfondo cognoscitivo que se tiene sobre la concepción de la lengua española y el papel de todas sus variantes en conjunto, así como analizar el porqué de considerar al español neutro como lo correcto, culto, estándar, o por qué debería priorizarse frente a otras variantes.

Referencias

- Benseñor, J. (1993). El castellano neutro: sobre tremolinas y escándalos. *Idiomanía*, 2(19).
- Blas Arroyo, J. (1994). Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. *Hispania*, 77(1), 143-155.
- Bravo García, E. (2008). *El español internacional: Conceptos, contextos y aplicaciones*. Arco Libros, S.L.
- Castro Roig, X. (1996). *El español neutro*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la ATA. Colorado Springs.
- Colmenares Lizárraga, K. (2015). Lenguaje e identidad: la descolonización de América Latina. *Analéctica*, 7(9). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911267>
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la Lingüística*. Gredos.
- Cuervo Álvarez, B. (2016). La conquista y colonización española de América. *Historia Digital*, 16(28), 103-149.
- Cultura Escrita. (15 de agosto de 2020). *Literacidad, alienación y descolonización* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pHPo6nSbW9I>
- Delgado León, F. (2001). Lenguaje y cultura. *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades de Córdoba*, 5(6), 11-15.
- Dubin, M. (2014). Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón). *El toldo de Astier*, 5(9), 68-81.
- Diccionario del Español de México (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C., [26 de noviembre de 2021]
- García Ramírez, S. (2 de enero de 2021). Le picaron al cresta. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/sergio-garcia-ramirez/le-picaron-la-cresta>
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 363-386. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Huerga Melcón, P. (2017). La conquista de América. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 50(1).
- Instituto Cervantes. (15 de octubre de 2020). *Los hablantes de español han aumentado un 30% en la última década, y los estudiantes extranjeros, un 60%*

https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/presentacion_anuario_2020.htm

- Iparraquirre, C. (2015). Hacia una definición del español neutro. *Síntesis. Artículos basados en tesis de grado*, (5), 232-252.
- Kristiansen, T. (1997). Language Attitudes in Danish Cinema. En N. Coupland y A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 291-305). Palgrave.
- Maldonado Cárdenas, M. (2012). Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español de América. En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 95-122). Vervuert.
- Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Olate Vinet A., y Bernal Lillo, M. (2014). Variedades del castellano en interacción: Ámbitos de uso y actitudes en una comunidad rural. *Boletín de filología*, 49(2), 187-213.
- Percivale, B. (26 de mayo de 2017). A favor de traducir en contra (o sobre el castellano neutro). *Revista Kamandi*. <http://www.revistakamandi.com/2017/05/26/a-favor-de-traducir-en-contra-o-sobre-el-castellano-neutro/>
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://corpus.rae.es/creanet.html> [26 de noviembre de 2021]
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> [26 de noviembre de 2021]
- Sobrino Triana, R. (2018). Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 5(2), 79-119. <https://doi.org/10.24201/clecm.v5i2.115>
- Veronelli, G. (2016). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, (81), 33-58.
- Vital, A. (15 de octubre de 2018). *Juan Rulfo*. Fundación para las Letras Mexicanas. <http://www.elem.mx/autor/datos/970>

4 Características retóricas y culturales del nawésali de Munérachi

Edgar Adrián Moreno Pineda

1. Munérachi: lengua, cultura y sociedad tarahumara

El *ralámuli raíchara* (idioma tarahumara) es un idioma que pertenece a la rama sureña de la familia yuto-nahua, subfamilia taracahita, junto con el warijío, mayo y yaquí (Moctezuma, 2012), con al menos cinco variantes: oeste, norte, cumbres, centro y sur (Valiñas, 2001). La zona donde se obtuvieron los datos para este trabajo se encuentra dentro de la variante 'cumbres'. Sin embargo, como lo menciona Valiñas (2001), hay una subdivisión al interior que se encuentra marcada por cuatro áreas, representadas por las comunidades de Basíware, Kírare, Wawachíke y Munérachi.

De acuerdo con el Censo de Población del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2020, la población de 3 años y más que se declaró hablante de tarahumara suma un total de 91 554 personas. Por lo que es el pueblo originario nativo con la mayor cantidad de población en el estado de Chihuahua, representado por el 77.8%, del total que habla alguna lengua indígena y conforman el 2.5% de la población total en el estado.

Del total de hablantes de tarahumara, 6 462 (7.60%) aproximadamente, corresponden a la variante 'cumbres' (*ralámuli raíchala*), distribuidos en el municipio de Batopilas y en algunas comunidades de los municipios de Guachochi y Urique. No se puede hablar de los *ralámuli* como una sociedad homogénea, debido a que presenta diferenciación interna tanto en aspectos culturales como lingüísticos. Estas diferencias se observan de comunidad a comunidad y varían según el entorno geográfico en el cual éstas se ubiquen. Por lo tanto, al hablar en general de 'la cultura *ralámuli*', se cae en el error de no dar cuenta de las diferencias intraétnicas evidentes. Puesto que se trata de una sociedad diversa y desigual, en el proceso de la investigación únicamente se hará referencia a los *ralámuli* que habitan en el pueblo de Munérachi. En las rancherías que conforman el pueblo de Munérachi es común el monolingüismo, principalmente entre los niños y las mujeres. En cuanto a las personas bilingües *ralámuli*-español, la mayoría aprenden el español en la escuela primaria. La utilidad de esta segunda lengua es común entre los hombres, debido a las relaciones comerciales que establecen con los mestizos de las comunidades cercanas como Cerro Colorado y Batopilas y, en menor medida, con centros turísticos como Creel y Guachochi para la venta de artesanías.

2. El *nawésali*

De acuerdo con el diccionario de Brambila, *nawésali* es la nominalización del verbo *nawésa* a la cual le atribuye los significados de hablar en público, predicar, echar discursos, contar, narrar y dar una noticia (Brambila, 1976, p. 371). La acción se relaciona de forma general con los discursos, principalmente aquellos que su realización sea a manera de monólogo. En este sentido, la definición de Brambila (1976, p.371) para *nawésali* es discurso, sermón, narración, cuento y noticia.

Es importante señalar que Brambila no otorga la definición de consejo, para ello utiliza la palabra *nátali*, que se vincula con el verbo *náta* (pensar), además le agrega los significados de pensamiento, idea y reflexión (Brambila, 1976, p. 367). El mismo autor (1976, p. 14) utiliza la frase *nátari áma*, cuya traducción es aconsejar y que, literalmente, se traduce como dar pensamientos.

Por su parte, Hilton (1993, p. 48) da cuenta de la palabra *nahuesa* (*nawésa*), que define como el verbo avisar, predicar. Mientras que para la palabra consejo utiliza *oyéra* con los significados de regañar, dar consejo (como cuando hacen justicia) y llamar la atención (cuando está haciendo algo malo) (Hilton, 1993, p. 57). En esta investigación se hablará del *nawésali* como consejo, de manera general, por ser la traducción que otorgaron la mayoría de las personas hablantes de *ralámuli* en el pueblo de Munérachi, además de que lo que se dice en dicho discurso funge más como un consejo que como regaño o sermón.

Las descripciones y estudios que se han hecho del *nawésali* en el ámbito de las ciencias sociales han sido pocos. Entre los primeros investigadores que mencionan este evento comunicativo se encuentra Bennett y Zing quienes refieren que es un tema el cual requiere una mayor profundidad de análisis. Las descripciones que realizan del *nawésali*, lo hacen con base en las reuniones dominicales donde el gobernador da el sermón (llamado así por ambos autores). De manera general, refieren que el *nawésali* aborda el comportamiento que deben tener los tarahumaras en su vida diaria, los castigos que se establecen ante las faltas a la comunidad, como por ejemplo robos. Además, se vincula con aspectos de la cosmovisión como lo que sucede después de la muerte, la historia de la comunidad, así como aspectos relacionados con las diferentes deidades (Bennett y Zingg, 1978, p. 504).

El trabajo etnográfico realizado por Bennett y Zingg durante la década de 1930, nos acerca a amplias descripciones, las cuales parecen no haber sufrido modificaciones extremas. Lo que dichos autores reportan sobre las temáticas tratadas dentro del *nawésali*, es lo que se puede atestiguar en los discursos pronunciados en el pueblo de Munérachi, con la excepción de que en este lugar no se realizan de forma dominical como sucede en otros pueblos como en Norogáchi.

De Velasco (2005) atribuye el significado de sermón o discurso público al *nawésali*, además de incluirlo como un evento comunicativo propio de las celebraciones rituales y dominicales. De igual forma, refiere que dicho discurso posiblemente sea anterior al establecimiento de las misiones coloniales en la región y que formaban parte de la tradición discursiva de distintas poblaciones. Es importante referir que dicho autor menciona en las poblaciones gentiles (no bautizadas) la existencia del *nawésali* "pero su forma es mucho menos ritual e institucionalizada que la de los *pagótuame*: no hay templo ni varas de autoridad, tampoco se da el agrupamiento de hombres y mujeres, el contexto es mucho menos formal y se puede

decir que el *nawésari* se improvisa de una manera más espontánea y suele ser más corto” (De Velasco, 2005, p. 172).

De las investigaciones que abordan el *nawésali* con mayor profundidad fue la de William Merrill y su publicación *almas rarámuri* quien dedica un apartado a los sermones y la reproducción del conocimiento y a su vez lo analiza con posturas teóricas de Bourdieu y Giddens sobre la acción humana. Merrill (1992, p. 102), realizó su investigación en la región de Rejogóchi, menciona que “los tipos de información que se transmiten [en el *nawésali*] así como su eficacia como vehículos para la reproducción del conocimiento teórico está determinada, principalmente, por el papel que juegan estos sermones en el proceso político *rarámuri* y las convenciones retóricas que guían su reproducción”.

Con relación a la etimología de la palabra *nawésali*, Merrill menciona que existen dos términos para referir a lo que él llama sermones: *nawésali* y *nátali*¹, ambas palabras “comparten la raíz *na-* que quiere decir ‘pensar’, pero *nawésare* y *nátiri* nombran no pensamientos al azar u opiniones espontáneas sino pensamientos bien elaborados y opiniones cuidadosamente consideradas” (Merrill, 1992, p. 102). El autor, no proporciona una diferencia entre ambos términos y los utiliza a modo de sinónimos.

Por su parte, Ana Paula Pintado (2012) realiza una descripción del *nawésali* en la ranchería de Coyachique, dicha descripción es importante ya que la ranchería es contigua a las que circundan el pueblo de Munérachi. Dentro de las características que resalta es el hablar bien, que “los que tienen mayor responsabilidad son el gobernador y el curandero; por eso una de las virtudes que debe tener un *ralámuli*, si quiere ser gobernador o curandero, es saber hablar bien” (Pintado, 2012, p. 188). Pintado, además de otorgarle un carácter político al *nawésali* también lo lleva al plano de la curación. En su descripción refiere que el *nawésali* “tiene la función de reforzar el *nátali* [pensamiento] de cada *ralámuli*, pues les proporciona la certeza de que están siguiendo el camino debido. Pronunciar un discurso requiere una gran habilidad para poder reconstruir el ideal” (Pintado, 2012, p. 189).

En la descripciones e interpretaciones dadas por Pintado, se puede decir, que más que fungir como una herramienta de control social, como lo han mencionado los otros autores, sirve para que las personas que lo oyen aclaren sus pensamientos y a partir de eso tengan una conducta adecuada, “para poseer un buen *nátali* es necesario llevar a cabo la fiesta, porque hacerla puede crear una sensación de alivio, ya que el pensamiento del *ralámuli* se fortalece” (Pintado, 2012, p. 194).

Carlos Vallejo en el año 2015 publica una serie de *nawésali* que abarcan una temporalidad de 1940 a 1980, y que incluye los pueblos de Papajichi, Choguíta, Norogáchi, Ba’wichiki, Bakóchi, San Antonio, Panaláchi, Cusárare y Teweríchi. Además de resaltar la función de ser enseñanzas de los antepasados, las cuales ayudan a poder comportarse como buenos *ralámuli*, “dan avisos prácticos a la comunidad. Sobre las reuniones ejidales, sobre las fiestas próximas a celebrarse y sus preparativos, sobre las escuelas del pueblo y los internados para los estudiantes. Sobre los programas de apoyo federales y estatales. En fin, sobre muchos asuntos que son de interés para la comunidad” (Vallejo, 2015, p. 13). Es decir, este tipo de discursos abordan temas de la vida cotidiana. Dicha publicación se puede considerar la compilación más importante de *nawésali*, por lo que toma relevancia en el plano de la documentación.

¹ El término *nátali* posiblemente tenga su equivalente en el *ralámuli* de Munérachi como *nátali*.

Desde la comunidad *ralámuli* Gardea y Chávez (1998) realizan una serie de descripciones con relación a los consejos. En dicho trabajo, desde una visión *ralámuli*, destacan la importancia del *nawésali* en la comunidad. Refieren quiénes son las personas adecuadas para dar un consejo “para darnos un buen pensamiento, está el gobernador *ralámuli*, el curandero y otras autoridades que se juntan para darnos consejo en nuestro pueblo; ellos son quienes nos ayudan a despertar, a abrir los ojos, porque saben cómo aconsejar en esta tierra” (Gardea y Chávez, 1998, p. 187). Las descripciones de Gardea y Chávez refuerzan la idea de que el *nawésali* sirve para dar cohesión social a la comunidad y, de esta manera, reforzar la identidad *ralámuli* en oposición a la del mestizo, en la que se recomienda continuar con las enseñanzas de los *anayáwari* (antepasados).

Entre las investigaciones, que si bien, no abordan de manera amplia el tema del *nawésali* pero hacen menciones se encuentra Rivera (2005, p. 78) quien realiza una investigación sobre la autonomía indígena y un análisis desde el plano de la justicia *ralámuli* (tarahumara); refiere que el *nawésali* es un sermón que se da a través del consenso público y en él se hace el ejercicio de justicia. Siguiendo esta línea, Juan Luis Sariego (2008, pp. 114 - 115) enmarca el discurso del *nawésali* dentro de las cuestiones de justicia en el cual alude que “el *siríame* o gobernador, imparte un sermón o *nawésari*, invitando a la gente a comportarse de acuerdo con las normas morales y los principios éticos aprendidos de los antepasados o *anayáwari*”. Aunado a lo anterior, Sariego (2002, p. 108) también refiere que el *nawésali* “reafirma los deberes sociales de respeto, la equidad, la solidaridad y el mantenimiento de las tradiciones y costumbres”.

En este mismo sentido, Gotés, et. al. (2010, p. 175) refieren que “los discursos que se celebran en todo tipo de ceremonias sobre la mejor forma de convivencia heredada de los antepasados e inducida por Dios fungen como la norma jurídica; y por otro lado los juicios públicos mediados desde el sistema de cargos ejecutan, cuando es necesario, dicha norma”. En este sentido, la manifestación social de entendimiento del mensaje del *nawésali* se observa en los juicios, no tanto en los rituales, en los cuales, si bien son el marco del dicho evento comunicativo, es fuera del espacio ritual donde se manifiesta la acción del mensaje, es decir, en la vida cotidiana.

Marco Vinicio Morales (2014) realizó investigaciones con la población *ralámuli* asentada en la ciudad de Chihuahua. Refiere que el *nawésali* es uno de los elementos que continúa en práctica en estos contextos. Aunque posiblemente no tenga la misma eficacia, ya que como lo reporta Morales (2014, p. 223) “algunos residentes de los asentamientos tuvieron la expectativa de que los *siríame* se convirtieran en un guía moral y un vigilante del orden interno. Pensaron que quien ocupara este cargo debería orientar la conducta colectiva a través del *nawésari* o consejo, y que junto con los segundos gobernadores y los capitanes aplicaría la normatividad tradicional para sancionar las faltas al orden cometidas dentro del asentamiento, como lo hacen los funcionarios en las localidades de la Sierra.”

Por último, desde la lingüística solo se cuenta con la investigación de grado de Carmen Muñoz (2020), quien realiza una descripción y análisis de los *nawésali* de la época decembrina en el pueblo de Munérachi. El enfoque que utiliza es el de la etnografía de la comunicación, quien concluye que “el *nawésali* como discurso dentro de la sociedad *ralámuli*, [...] ya que presenta una construcción compleja al poder manifestarse de diversas maneras y modos, pero conserva siempre ciertas características como lo que representa para alguien de la comunidad estar atento a los consejos, el conocer quiénes y en qué momentos pueden darse los *nawésali* (Muñoz, 2020, p. 166 - 167).

Estos son los estudios y descripciones que se han hecho del *nawésali* desde distintas perspectivas. Lo cual nos centra en la manera en la que es concebido un fenómeno discursivo, sin embargo, lo importante de la investigación es dar cuenta de la manera en la cual se utilizan distintas estrategias retóricas para la transmisión del mensaje y su impacto en la sociedad. Lo cual reforzará el hecho social a partir de un análisis lingüístico.

3. El arte verbal y la retórica

En esta investigación se hace uso de la denominación de arte verbal siguiendo a Sherzer, quien refiere que las distintas estructuras o construcciones lingüísticas a analizar se utilizan para caracterizar un género discursivo en específico, de esta manera se puede ver a “la estructura del lenguaje y el uso del lenguaje como creativo, adaptativo y emergente, en el que la gramática y la situación sociolingüística proporcionan potenciales que se actualizan y explotan en el discurso, especialmente los discursos verbalmente lúdicos y verbalmente artísticos. Los límites entre el juego de lenguaje y el arte verbal son difíciles de delimitar y son tanto culturales como lingüísticos. Al mismo tiempo, hay ciertas formas verbales en las que la relación entre las dos es particularmente destacada y donde está bastante claro que las formas de juego del habla constituyen los componentes básicos del arte verbal” (Sherzer, 2002, p. 70). Es difícil distinguir entre arte y juego, ya que ambos tienen una relación cercana, sin embargo, la identificación de las construcciones lingüísticas permite tener una visión amplia sobre el comportamiento de un discurso en particular.

Al momento de acercarse al discurso como tema de estudio, se busca problematizar los procesos de interacción entre los individuos, mismos en los que se muestran diversos acercamientos, como lo plantea Philips “el lenguaje constituye procesos socioculturales a través de la interacción cara a cara. El lenguaje comparte y se comparte por el proceso de interacción social” (Philips, 2013, p. 82). Es por ello, que en dichos procesos de interacción se desprenden prácticas culturales específicas en cada sociedad con el objetivo de llevar a cabo un fin comunicativo común a todos los individuos.

Resalto que las investigaciones que conjugan la producción de discurso, así como su representación social se vinculan dentro de la lingüística antropológica, es decir, “se interesan en registrar y analizar el habla como una manera para documentar la innovación, replicación y transformación de ideas en procesos culturales, pero no necesariamente conocen como hacer decisiones o justificarlos en las varias etapas de recolección de datos, procesamiento y análisis” (Philips, 2013, p. 83). Es así, que más allá de las cuestiones teóricas que conlleva el análisis de discursos producidos dentro de un contexto cultural específico, es necesario apuntar a una metodología adecuada que permita la documentación del fenómeno a analizar.

A su vez, es importante hacer referencia al amplio contexto en el cual se producen los géneros discursivos, los cuales generan diversos puntos de acercamiento; por ello se tienen los “encuentros” que parten de la propuesta Goffman (1981); el análisis de la conversación con Mead (2007) y Blumer (1982), quienes parten de los trabajos desarrollados por Bajtin (2005), en los que se habla de unidades de interacción, que son más afines a los postulados de la lingüística antropológica. Las características de los elementos lingüísticos a analizar corresponden con los recursos retóricos de la oralidad que Estrada, et.

al. (2019) describe para los discursos con el idioma yaqui, hablado en el sur del estado de Sonora. Los recursos para considerar son:

- i. Protocolo de inicio y cierre
- ii. Deícticos temporales y locativos
- iii. Elementos de certeza
- iv. Preguntas retóricas

3.1 Protocolo de inicio y de cierre

En los distintos actos comunicativos existen diversas estructuras o construcciones lingüísticas que dan inicio o introducen a la realización de cierto tipo de discursos. Dichas estructuras o fórmulas se determinan por el contexto de interacción o del tipo de discurso que se lleve a cabo, con el objetivo de situar al oyente en un contexto sobre la situación a relatar, los cuales pueden responder a fórmulas discursivas preestablecidas.

De acuerdo con Castañeda y Henao (2012, p. 51) "las fórmulas rutinarias son expresiones prefabricadas y convencionales cuya aparición depende de situaciones comunicativas más o menos estandarizadas. Se usan frecuentemente como respuestas o para iniciar un cambio conversacional, ya sea en calidad de oraciones independientes o acompañado de otras oraciones". En este sentido, los distintos tipos de protocolos de inicio y de cierre se pueden categorizar en tres tipos (Briz, 2001; Castañeda y Henao, 2012, p. 51):

- Relación de igualdad: social (determinada por el estrato sociocultural y la profesión de los interlocutores) y funcional (por el papel que desempeñan los interlocutores en una situación comunicativa determinada).
- Relación vivencial: centrada en el conocimiento mutuo que poseen los interlocutores sobre algo.
- Marco discursivo vivencial: compuesto por el espacio físico donde interactúan los participantes y el cual se asocia con ellos. Predomina la temática no especializada, porque en la cotidianidad los tópicos que se abordan son de dominio público.

En el *nawésali*, las fórmulas de inicio y cierre se incluyen dentro de las relaciones de igualdad, mismas que tienen dos características "son sociales (determinadas por el estatus sociocultural y la profesión [estatus, función social o jerarquía] de los interlocutores) y funcional (por el papel que desempeñan los interlocutores en una situación comunicativa determinada)" (Castañeda y Henao, 2012, p. 51).

Una cuestión para considerar es que las fórmulas rutinarias se analizan como una unidad fraseológica, la cual también recibe el nombre de expresiones fijas. De acuerdo con la definición de unidad fraseológica, Corpas (1996, p. 20) las menciona que son "unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta". Entonces, al considerar el protocolo de inicio y cierre como parte de una unidad fraseológica, estas presentarán las características de estabilidad semántica - sintáctica, idiomatidad y la lexicalización y reproductibilidad, es decir, funcionan como elementos poco cambiantes dentro de los discursos, de modo

que, al ejecutarse, se puede definir el tipo de discurso a llevarse a cabo. Como ejemplo, se puede mencionar el protocolo de inicio de los cuentos infantiles en español, cuya unidad fraseológica es, en el mayor de los casos *había una vez...* que se presenta como fórmula de inicio para las secuencias siguientes, y como protocolo de cierra *...y vivieron felices para siempre*, que marca el fin de la narración.

En el ejemplo (1) se muestra que el interlocutor se refiere a la audiencia con la palabra “*kúluwi*” niños, como una estrategia discursiva en la cual se muestre empatía y una manera respetuosa de iniciar un consejo por parte de las autoridades. De igual manera, se nombra a la deidad principal *Onolúame*, con el fin de justificar la celebración dentro de un marco religioso y que se piensa en el favor de las deidades.

- (1) a. *a’la juku kúruwi ba²*
 Bien COP niño.PL LP
 Esta bien niños...
 (Nawésali 1, declaración 1, Modesto, Silíame, 24 de diciembre)
- b. *né ka’lá ju tumujé kuuchi a kítimi a*
 muy bien COP 2PL pequeños AFIRM por eso AFIRM
 Están muy bien ustedes pequeños, así es...
 (Nawesali 2, declaración 1, Juan, Silíame, 31 de diciembre)
- c. *né ko kúruwi né pe bilé ruméa cho atí a*
 muy TOP niño.PL muy pues uno decir.POT también estar.sentado AFIRM
 bien niños, yo también les diré algo...
 (Nawesali 2, declaración 1, Angel, Suplente, 31 de diciembre)
- d. *a’lá belá ju kúruwi bani ma látimi a*
 bien CERT COP niño.PL PART ya pues AFIRM
 esta bien niños, pues es así...
 (Nawésali 2, declaración 1, Antonio, Teniente, 31 de diciembre)
- e. *a’lá belá ju pagótami ba chiriga belá timi ané-li-ro*
 bien CERT COP bautizados ENF así CERT modo decir-PFV-HAB
- ba echiregá a belá*
 ENF así AFIRM CERT
 Está bien bautizados, pues así les han dicho
 (Nawésali 2, declaración 1, Albino, Akante, 31 de diciembre)

Como se puede observar en los ejemplos, existe un tratamiento por parte de las autoridades de relación de igualdad, al utilizar expresiones como *kulúwi* o *kuuchi*, además de utilizar o sustituir *ralámuli* (gente) por *pagótami* (bautizados) lo que en cierto sentido da enmarca el discurso en un evento cultural religioso. A su vez, las frases de introducción inician con una fórmula afirmativa “así es”, “ciertamente”, “muy bien”, lo que le da certeza al *nawésali*.

² Abreviaturas: ADJ: adjetivo; AFIRM: afirmativo; CE: característica existencial; CERT: asertivo; COP: cópula; DEM: demostrativo; ENF: enfático; HAB: habitual; LP: límite prosódico; LOC: locativo; PDC: partícula delimitadora de constituyente; PFV: perfectivo PL: plural; POT: potencial; SG: singular; TOP: tópico

3.2. Déicticos temporales y locativos

Las lenguas emplean distintos recursos para dar cuenta de cómo se conciben los elementos de su entorno dentro de un espacio y un tiempo, muchos de ellos caen dentro de la categoría de adverbiales, aunque no es exclusivo de ello, debido a que también se pueden mostrar verbos o nominales.

Los estudios lingüísticos que tratan sobre este aspecto de la deixis mencionan que hay una relación intrínseca entre el tiempo y el espacio. Dichas investigaciones se emprenden principalmente desde las ciencias cognitivas y, en un principio, dentro de la lingüística se relacionaron con manifestaciones culturales en la lengua, lo que se tomó como un elemento importante a la propuesta de la relatividad lingüística propuesta por Sapir y Whorf, siendo las lenguas nativas americanas, asiáticas y australianas, las que mayores investigaciones tuvieron en este sentido (Brown, 1991; de León, 1991; Haviland, 1979; Hans, 1990; Levinson, 1986; Talmy, 1985). Se parte del hecho de que una persona, al momento de la producción de un discurso, se sitúa en un espacio específico del cual parten señalizaciones concretas, mismas que, para entenderlas, Levinson (2000) utiliza la siguiente analogía:

Considere un mapa, tomado como una estructura conceptual B que representa el terreno A. La estructura intrínseca del dominio A (montañas, ríos, carreteras) restringe las posibles conceptualizaciones B, B', etc. Lo mismo ocurre con nuestro aparato perceptivo: solo podemos discernir ciertas características sensoriales o propiedades mensurables de A (y de hecho de B). Lo mismo ocurre con nuestro aparato conceptual: quizás encontremos caminos más significativos que corrientes a escala similar. Estas restricciones son detalladas, interesantes e importantes. Aun así, todas estas restricciones dejan la posible estructura de B sin restricciones (dos o tres dimensiones, colores, escala, proyección, coordenadas, topográfico vs. geográfico, grado de estilización, etc.), como lo confirmará la historia y la etnografía de la cartografía. Es la última restricción, que B debe satisfacer las demandas de un sistema de comunicación, lo que determina de manera más completa las características finales del mapa: convenciones sobre cómo representar características del terreno (semántica) e, igualmente importantes, principios sobre lo que puede ser omitido de forma segura como tomado para fines concedidos (pragmática). (p. 178)

Con respecto a lo que menciona Levinson, dentro de la producción discursiva, es importante situar al oyente en un espacio y tiempo, el cual tiene referencias déicticas para su conceptualización. Por lo mismo, los déicticos temporales y locativos tienen un uso tanto semántico como pragmático, ya que junto con el contexto o el conocimiento previo se determina la información y la interpretación. En el uso semántico se harán las representaciones que hacen los hablantes sobre su espacio, que puede estar integrado tanto por el léxico como por gestos, lo cual ayuda al oyente a entender y situarlo espacialmente en un discurso mostrado, en el que la representación, desde la pragmática, puede dar unas omisiones "la elección de un marco de referencia predominante en una lengua correlaciona, y probablemente determina, muchos otros aspectos de la cognición desde la memoria, la inferencia, la navegación, los gestos y demás" (Levinson, 2004, p. 3).

Todas las sociedades hacen uso de marcos de referencia para dar cuenta de un 'cuerpo' con relación a otro 'cuerpo' en el espacio. Los marcos de referencia pueden ser geocéntricos, tomar como base puntos de referencia geográficos, como sucede con el tzeltal o el guguyimithir; y antropocéntricos, que

toma como base el cuerpo humano como sucede con el español, estos marcos van a tener aspectos relacionados con la cultura y la geografía en la cual se encuentran las diversas sociedades.

En el *nawésali* se habla de deícticos proximales, es decir, del espacio en el cual se lleva a cabo el discurso, atrio de la iglesia, en la que se utiliza la metáfora hacia “el corral”, además de la iglesia y la capilla, (ejemplo 2). Por otra parte, se menciona Munérachi por ser el pueblo en el cual se lleva a cabo la celebración (ejemplo 3) y en cuanto al uso del tiempo, se refiere al año anterior inmediato, en la cual se describen las condiciones y se aconseja esperar por un mejor año, por lo que temporalmente se hablará únicamente del año por venir (ejemplo 4)

- (2) *korral-chi* *muchúwa* *bani* *ké* *ti* *me* *muwé-ami*
 corral-LOC estar sentado.PL ENF no CE tan abundar-ADJ

karu bani wikabé niili
 Así ENF muchos ser.PFV

En el corral estamos pues no somos muchos, aunque éramos bastantes,

- (3) *ke belá itéi ba ni bilé kowaami*
 no AFIRM CE ENF no uno comida

pues no había comida

a nilú-li re jémi ko we tamujé ke bilé itéi
 AFIRM haber-PFV REAL DEM TOP muy 1PL no uno CE

naí Munerachi niraa pe rigá pe rigá wilí
 aquí Munérachi como pues así pues así estar.parado.SG

pues no había comida si había en otros lugares, pero para nosotros aquí en Munérachi, pues no había nada

- (4) *abóti níba siné káachi*
 2PL mismos una vez
- a we nagá atí go panínila atíam go*
 AFIRM aum ver estar.sentado.SG TOP arriba estar.sentado.SG TOP
- péti ko ámi ké timi je lábo*
 Pues TOP a mí no a modo de así pensar.PL
- abóni timi je rigá romoochi mi ke ukú*
 2.PL a modo de así tiempo de lluvias pues no llueve
- pe belá ke chirigá juku*
 pero AFIRM no así COP

pero si lo está viendo el que está más arriba, pero no piensen así, no piensen que en el tiempo de lluvias no va a llover, porque no es así...

Por ello, las expresiones discursivas operan con base en una deixis específica, de modo que “el significado abstracto de las expresiones lingüísticas es muy subespecificado e indeterminado y es sistemáticamente enriquecido por parámetros contextuales y principios de uso” (Gumperz y Levison,

2000, p. 225). Eso implica que tanto el hablante como el oyente tienen conocimiento y uso del mismo espacio y el tiempo y, con ello, se lleva a cabo la comunicación.

3.3. Elementos de certeza

Este tipo de elementos lingüísticos está ampliamente relacionado con la modalidad, es decir, se expresa la actitud de un hablante frente a la información o situación que se transmite, es entonces que “el modo refiere a una categoría formalmente gramaticalizada del verbo el cual tiene una función modal” (Bybee y Fleischman, 1995, p. 2). Como lo menciona Givón (2001, p. 300) la modalidad proposicional asociada con una cláusula puede estar ligada al núcleo, pero no afecta su estructura interna. Es entonces que, los elementos de certeza funcionan como evidenciales por naturaleza, como un evidencial inferencial, y algunas veces se traslapa con funciones epistémicas (Aikhenvald, 2018).

Como se mencionó, la modalidad codifica la actitud de los hablantes hacia la proposición. Por actitud se entiende primariamente dos tipos de juicios hechos por los hablantes, concerniente con la información proposicional mostrada en la cláusula:

- Juicios epistémicos: verdad, probabilidad, certeza, creencia, evidencia.
- Juicios evaluativos: deseabilidad, preferencia, intento, habilidad, obligación, manipulación.

Los elementos de certeza están relacionados con los juicios epistémicos, es decir, con la fuente de información, ya que su función es darle veracidad al relato de acuerdo con la evidencia que se presente. Su función principal es “indicar con respecto a algún tema que existe incertidumbre sobre cuál es el verdadero estado de la situación” (James, 1984, p. 287).

Con lo mencionado por James es importante referir que los elementos de certeza se pueden considerar como parte de la modalidad dentro del dominio epistémico, ya que estos expresan la evaluación de la verdad de una proposición (Bybee y Fleischman, 1995, p. 2). Entonces, se pueden distinguir otros tipos de modalidad dentro de este dominio: hipotética (la creencia en la proposición puede ser verdadera), interrogativa (codifica una pregunta sobre la verdad de la proposición) y negativa (niega la verdad de la proposición) (Frajzyngier, 2002, p. 165). Por lo tanto, la evaluación de la verdad con respecto a la información no es exclusiva de los elementos de certeza.

El *nawésali* es un discurso que requiere del uso de elementos que den certeza a lo que dice el hablante, es decir, los consejos que se dan los asevera. Esto es por la posición del hablante frente a la información que presenta, por ello se consideran como parte de los juicios epistémicos. Lo anterior se observa por medio de las partículas afirmativas *a belá*, cuya traducción literal es ciertamente, en el sentido de creencia. Lo anterior se menciona en los ejemplos en (5) y en (6):

- (5) *échi regá* *niili* *ke* ***belá*** *ke* *belá* *cherégo* *ba* *pe*
 así ser.PFV no AFIRM no AFIRM importancia ENF pues
- belá*** *napéa* ***a*** *ripulási-ma* *baní* ***a***
 AFIRM juntos AFIRM visitar-POT ENF AFIRM
- ma* *a'lá* *ju* *jípi* *bachá* *bilé* *niisi*
 ya bien COP ahora primero uno ser

no importa pues juntos vamos a visitar por ahora ya está bien, primero sean ustedes
 (Nawésali 2, Antonio, Teniente, 31 de diciembre)

- (6) *ke* *bamí* *chabé* *jónsa* *ke* ***a*** *baní*
 ser.PFV año antes desde ser.PFV CERT LP pues
- mapukiti* *jónsa* *rawé* *wiká* *rawé* *jónsa* *sí* *núima* *re pa*
 porque desde días muchos días desde hace serían PDC
- chabé* ***belá*** *ayá* ***a*** *jonsa* *niili* ***a*** *re pa*
 antes CERT dar CERT desde ser-pas CERT PDC
- má* ***belá*** *ma* ***a*** *bachá* *cho* *jónsa* *sibári-li*
 ya CERT ya CERT primero también desde completar-PFV
- mapu kíti jí* *mi* *rikáachi* ***a*** *omáwa* *nokáli* *ba*
 para que en estos lugares CERT celebración hicieran LP

Fue desde hace muchos años, porque sería desde hace muchos, muchos días desde hace mucho tiempo se les dio ya desde el principio se completó para que en estos lugares se hiciera la celebración
 (Nawésali 2, Antonio, Teniente, 31 de diciembre)

3.3 Preguntas retóricas

Podemos decir que “el término de pregunta retórica es la de una expresión interrogativa que carece de la expectativa de una respuesta” (Dumitrescu, 1994, p. 139). Se puede considerar que este tipo de estructuras son productivas en muchos tipos de discurso, así como en diversas lenguas.

Estrada señala que “puede ser que estas preguntas busquen atraer la atención del interlocutor, hacer un llamado de atención hacia lo que enseguida se desea expresar, provocar o despertar ciertas emociones, ordenar indirectamente, generar una expectativa o sorpresa, autocuestionarse o reprender” (Estrada, et. al., 2019). Por ello, el fin o la función de este mecanismo no es generar una respuesta a una interrogante sino, generar atención o expectativa en los oyentes.

En el género discursivo de los *nawésali*, es muy común encontrar este tipo de construcciones. Sin embargo, cabe aclarar que “las preguntas retóricas, en virtud de su forma interrogativa ya mencionada, no cancelan total y automáticamente, la posibilidad de una réplica subsiguiente por parte del interlocutor. La cancelación se produce en su forma más efectiva cuando la pregunta retórica contiene ciertos indicios lingüísticos explícitos que la identifican como tal [...], pero aun así la ambigüedad interpretativa queda posible” (Dumitrescu, 1994, p. 140). En este sentido, el uso de las preguntas retóricas dentro de un discurso busca que el oyente o la audiencia tenga una participación, es decir, el locutor convierte al interlocutor de

oyente pasivo a participante pasivo (Beinhauer, 1968). No obstante, es importante mencionar que la respuesta dentro de las preguntas es opcional y se trata principalmente de preguntas de las que se espera una respuesta que reafirme la intención locutiva, como se muestra en (7):

- (7) a. ¿Pueden guardar silencio?
 b. Para terminar, ¿estaremos dispuestos a asumir los desafíos del mundo actual?
 c. ¿Era necesario ese comentario?

Este tipo de preguntas, si bien se puede obtener una respuesta, la cual se espera que refuerce el argumento que se expresa, no es fundamental que se tenga, es decir, en las preguntas (7a) y (7b) solo un "sí" es posible, mientras que en (7c) únicamente se aceptaría un "no", es decir, ambas respuestas están predisuestas. Es así, que este recurso busca captar la atención del oyente y no tenerlo únicamente de manera pasiva, entonces, el resultado o la intención no es preguntar, sino generar un fin pragmático fundamentado en dos cuestiones: "primero cual es la base de significación abstracta común a todas las oraciones interrogativas y atribuible, por lo tanto, a su forma gramatical y, segundo, cuáles son las condiciones pragmáticas pertinentes que hacen posibles los diferentes empleos y que proporcionan los elementos necesarios para su adecuada interpretación" (Escandell, 1984, p. 13). Entonces, la gramática y la prosodia junto con el contexto de uso juegan un papel importante para distinguir este tipo de preguntas.

Aunque no se trata de un recurso muy utilizado, las pocas veces que aparecen las preguntas retóricas es con el fin de invitar a los presentes a realizar actividades propias del calendario agrícola ritual. En este sentido, por medio de las preguntas retóricas se invita a los asistentes a realizar los rituales de presentación en la iglesia (ejemplo 8), de igual forma también se invita a la realización de las carreras como se muestra en el ejemplo (9). Así como asumir o aceptar las enseñanzas dentro del nawésali como se muestra en (10) y (11), estas últimas preguntas realizadas principalmente por las autoridades de mayor rango, en este caso el silífame.

- (8) *pe timi a ma ti mi a simá-li ba pachá*
 Pues a modo de AFIRM ya 2PL allí acaso ir-PFV ENF adentro

ripurá-sia ba
 Saludar-IMP.PL ENF
 ¿Acaso ya pasaron adentro a saludar?
 (Nawésali 2, Antonio, teniente, 31 de diciembre)

- (9) *áchi ya wiká ku walínele*
 Acaso ya mucho volver correr
 ¿acaso ya muchos volverán a correr?
 (Nawésali 2, Antonio, Teniente, 31 de diciembre)

- (10) *kéchi bichíwali ju mápu chirigá aní?*
 Qué no creencia es que así decir
 ¿Qué no es cierto lo que les digo?
 (Nawésali 2, Juan, Silífame, 31 de diciembre)

- (11) *wési wérili kó ruwá*
 alguien fuerza top CIT
 ¿alguien dice que es a fuerzas?
 (Nawésali 2, Juan, Silífame, 31 de diciembre)

4. Reflexiones finales

El discurso es la manifestación fundamental de la capacidad de comunicación del ser humano. En él se cristalizan las distintas formas de habla que cada sociedad puede desarrollar; estas formas de habla surgen de las maneras en que se utilizan los recursos lingüísticos en relación con los contextos en que son producidos los discursos. Debido a que cada sociedad vive en un entorno específico y experimenta la realidad de una manera particular desarrolla diferentes géneros discursivos. Por ello, se considera que el discurso es moldeado culturalmente y, al estudiar las distintas maneras de producir y entender un discurso, estamos al mismo tiempo estudiando una cultura.

El *nawésali* es un discurso que tiene una carga tanto social como religiosa al reproducirse en contextos enmarcados por el calendario agrícola - ritual y al ser ejecutado tanto por autoridades gubernamentales como religiosas genera cohesión social dentro de la comunidad, por lo que aspectos importantes de la cosmovisión se reproducen en dicho discurso.

Es importante caracterizar al *nawésali* con mayor cantidad de elementos retóricos, sin embargo, en esta investigación se da cuenta de características retóricas que se presentan en discursos de este tipo en otras sociedades nativas del continente americano, por lo que la comparación tipológica puede ayudarnos a caracterizar géneros discursivos propios de los pueblos originarios, así como particularidades que subyacen a cada uno de ellos.

Referencias

- Aikhenvald, A. (2018). *The Oxford Handbook of Evidentiality*. Oxford University Press.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Beinhauer, W. (1968). *El español coloquial*. Gredos.
- Bennett, W., y Zingg, R. (1986). *Los Tarahumaras. Una tribu india del norte de México*. Instituto Nacional Indigenista.
- Blumer, H. (1982). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice-Hall, Englewood.
- Brambila, D. (1976). *Diccionario rarámuri-castellano (tarahumar)*. Obra Nacional de la Buena Prensa.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Brown, P. (1991). Spatial conceptualizations in Tzeltal. *Working paper no. 6, Cognitive Anthropology Research Group*. Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Bybee, J. y Fleischman, S. (1995). *Modality in Grammar and Discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Castañeda Naranjo, L. S. y Henao, José Ignacio. (2012). Fórmulas de apertura y cierre en procesos de interacción verbal en parlache. *Lingüística y literatura*. 62: 47 - 62.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- De León, L. (1994). Exploration in the acquisition of geocentric location by Tzotzil children. *Linguistics* 32: 857 - 884.

- De Velasco, P. (2006). *Danzar o morir: Religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumara* (3ra ed.). ITESO, IBERO.
- Dumitrescu, D. (1994). Estructura y función de las preguntas retóricas interpretativas en español. Villegas, J. (ed.), *Actas Irvine 92. Asociación Internacional de Hispanistas, University of California*: 139 – 147.
- Escandell, M. V. (1984). La interrogación retórica. *Dicenda*, 3: 9–37.
- Estrada, Z., Flores Carlón, A. y Gutiérrez Estrada, R. (2019). *Jeeka Aniata jiapsi: Jiak jamutta etejoi / Vida de Jeka Ania: Historia de una mujer yaqui*. Universidad de Sonora.
- Frajzyngier, Z. (2002). System interaction in the coding of modality. Sjef Barbiers, Frits H. Beukema, Wim van der Wurff (eds.). *Modality and its interaction with the Verbal System*. John Benjamins Publishing Company: 165 – 184.
- Gardea, J., y Chávez, M. (1998). *Kite amachíala kiya nurúami. Nuestros saberes antiguos*. Gobierno del Estado de Chihuahua, UNESCO.
- Givón, T. (2001). *Syntax*, Volume I. John Benjamins Publishing Co.
- Goffman, E. (1981). *Interaction Ritual*. Doubleday.
- Gotés Martínez, E., Morales Muñoz, M. V. Hope, Margarita y Olivas Santoyo, N. (2010). El nawésari y los evangelios. Sistemas normativos, conflicto y nuevas presencias religiosas en la Sierra Tarahumara. *Los dioses, el evangelio y la costumbre. Ensayos de pluralidad religiosa en las regiones indígenas de México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gumperz, J. y Levinson, S. C. (2000). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press.
- Hanks (1990). *Referential practice*. University of Chicago Press.
- Haviland, J. B. (1979). *Guugu Yimidhirr*. Dixon y Blake (eds.): 27 – 182.
- Hilton, S. (1993). *Diccionario tarahumara de Samachique*. Instituto Lingüístico de Verano.
- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. P. Garvin and Y. Lastra, ed., *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, 1st ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 48 – 89.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020; Etnicidad*. Recuperado el Mayo de 2020, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía,
- James, D. (1984). On the semantic function of dubitative in Moose Cree. William Cowan (ed.) *Papers of the fifteenth Algonquian conference*. Carleton University Press: 287 – 302.
- Levinson, S. C. (1986). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1999). Deixis and demonstratives. David Wilkins (ed.), *Manual for the 1999 Field Season* (pp. 29–40). Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. MIT Press.
- Merrill, W. (1992). *Almas rarámuri*. CONACULTA
- Moctezuma, J. (2012). La familia yutoazteca sureña: una introducción. Aproximaciones a la documentación lingüística del Huichol. Carmen Conti, Lilián Guerrero y Saúl Santos (eds.). Universidad de Jaén.
- Morales Muñoz, M. V. (2014). *Aquí la mujer se siente más responsable. Género y etnicidad rarámuri en la ciudad de Chihuahua. Entre relaciones de complementariedad y desigualdad (Tesis de Doctorado)*. CIESAS.

- Muñoz Amaya, C. (2020). "*Rai'chali uchéliame*": Etnografía de la comunicación del nawésali en la localidad ralámuli de Munérachi, Chihuahua (Tesis de licenciatura). Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Philips, S. (2013). Method in anthropological discourse analysis: the comparison of units of interaction. *Journal of Linguistic Anthrhopology*, 23, (1), 82 – 95.
- Pintado Cortina, A. P. (2012). *Los hijos de Riosi y Riablo. Fiestas grandes y resistencia cultural en una comunidad tarahumara de la barranca*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Sariego Rodríguez, J. L. (2008). *La sierra tarahumara: travesías y pensares*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Sherzer, J. (2002). *Speech play and verbal art*. University of Texas.
- Sherzer, J. (2004). Tradition and change in language and discourse: three case studies. *Southwest Journal of Linguistics*, 25(1), 15 – 27.
- Sherzer, J., y Webster, A. (2015). *Speech Play, Verbal Art, and Linguistic Anthropology*. Oxford Handbooks Online Ed. Revisado 14 Mayo 2019, <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-33>
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. Timothy Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical categories and the lexicon*, 57 – 149. Cambridge University Press.
- Valiñas, L. (2001). Lengua, dialectos e identidad étnica en la Sierra Tarahumara. C. Molinari (Ed.), *Identidad y cultura en la Sierra Tarahumara* (págs. 105-125)..: CONACULTA/INAH, pp. 105-125.
- Vallejo Nevárez, C. F. (2015). *Nawésari. Isérigame nawésara. Colección de discursos de gobernadores rarámuri de diversas partes de la Sierra y de diversas épocas*. GROPE.

PARTE 2.

DOCUMENTACIÓN DE LENGUAS

5 Documentación de la lengua macehualtlahtulle en Santa Ana Tlacotenco

Elsa Del Valle Núñez

1. Introducción

La documentación de la lengua náhuatl es antigua. A la llegada de los españoles a tierras mexicanas los frailes como el franciscano Bernardino de Sahagún (1499-1590) documentó junto con algunos de los nahuas sobrevivientes a la Conquista de Tenochtitlan la lengua náhuatl y la vida cotidiana de los antiguos mexicanos, como la que acaecía en su espacio y en su tiempo. El registro del náhuatl durante la Colonia empezó a efectuarse bajo la dirección de personas ajenas a los contextos originarios, no obstante, siempre recurrieron a los hablantes como sus informantes primarios, aunque los nombres de los nativos sean anónimos. Como producto de esta forma de documentar actualmente existe una producción importante de textos en náhuatl como el Códice Florentino (1565), o el Vocabulario de Alonso de Molina (1555-1571), entre otros libros clásicos del náhuatl que se hallan en diferentes bibliotecas de México y en otras latitudes.

Hoy, la documentación se ha vuelto más flexible, y en esta se ha reposicionado el papel de los hablantes, porque ya no, son sólo los lingüistas, los estudiosos de las culturas étnicas, como los antropólogos e historiadores o los especialistas en otras áreas interesados en la documentación, quienes realizan este trabajo y tienen la dirección de esta labor, sino también en esta práctica están participando activamente los hablantes, ya que el papel de estos actores es fundamental en la documentación de las lenguas amenazadas, dado que conocen el uso social de sus sistemas lingüísticos, es decir, el aspecto real de la lengua.

Como medida reflexiva se ha optado porque los hablantes de las lenguas originarias minorizadas sean quienes se empoderen del trabajo de documentación, y diseñen sus propias metodologías con un fin no meramente lingüístico, sino además que en el proceso de la documentación se contribuya paralelamente a la revitalización de la lengua documentada, incidiendo sobre todo en su uso lingüístico. Un ejemplo de este tipo de documentaciones es la practicada en Santa Ana Tlacotenco, Alcaldía Milpa, en la Ciudad de México, en donde se lleva a cabo el registro del *macehualtlahtulle*, una variante del náhuatl. La forma como se documenta en este poblado se asemeja a las llamadas documentaciones activas (Haboud, 2019), tal y como se describe en este trabajo.

2. Contexto de la investigación

Santa Ana Tlacotenco es un pueblo originario que se ubica en la alcaldía de Milpa Alta, al sur de la Ciudad de México. Con una población de cerca de 15 mil habitantes, en este contexto social solo una minoría de personas hacen uso de la lengua *macehualtlahtulle* o náhuatl en ocasiones esporádicas. En este sentido la lengua *macehualtlahtulle* o náhuatl no es ya usada como medio de comunicación primario, como lo fue hasta antes de 1910, cuando eran una colectividad monolingüe. Ahora, la mayoría de las interacciones familiares y comunitarias se realizan en español, de tal manera que solo algunos abuelos o abuelas de edad avanzada hacen uso de esta lengua en algunos encuentros conversacionales. Por consecuencia, en el contexto tlacotense, no hay transmisión intergeneracional de la lengua *macehualtlahtulle*.

Bajo esta situación alarmante de posible extinción de esta variedad lingüística del náhuatl, algunos comuneros han diseñado e implantado varias estrategias para su revitalización, entre ellas su documentación lingüística. La documentación del *macehualtlahtulle* en esta región no es un hecho tan reciente ya que, desde mediados del siglo XX, se han hecho varios trabajos de documentación como el realizado por Fernando Horcasitas (1924-1980) con la oriunda nahua Luz Jiménez (1897-1965). En la actualidad, la dinámica de la documentación en Santa Ana Tlacotenco se realiza en la cotidianeidad de manera informal; esta práctica en la vida diaria se lleva a cabo por los propios hablantes quienes documentan su lengua haciendo registros en sus cuadernos y en sus computadoras personales. Generaciones más jóvenes, hijos, nietos, familiares, amigos de los hablantes, y personas ajenas a la comunidad interesados en esta lengua originaria realizan un tipo de registro del lenguaje oral del *macehualtlahtulle* y de las prácticas culturales que se experimentan en esta comunidad a través del uso de celulares, grabadoras o haciendo uso de cámaras de video. Dichos registros que se producen de esta manera conforman un modo de acervos lingüísticos familiares y vecinales del *macehualtlahtulle* a nivel comunitario. Al respecto, un comunero de aproximadamente 48 años comentó que: "Yo si lo escribo, trato de escribir todo lo que me dice mi mamá, o lo que no sé, ella como hablante originaria de aquí sabe bastante, aunque ya es grande mi mamá, ella ya tiene 84 añitos" (Ent. BM. 23/02/2019).

A nivel comunitario se sabe que, por ejemplo, los profesores Isidoro Meza y Paciano Blancas, documentaban su lengua, de modo individual, al interior de sus hogares y frente a sus escritorios hacían el registro de su *macehualtlahtulle*, lengua que no querían ver morir. A la muerte de estos dos actores importantes a nivel local dada su fundamental papel en los procesos de revitalización de su lengua, hoy no se sabe qué pasará con sus acervos lingüísticos. En este sentido, aunque hay un tipo de documentación de carácter informal a nivel local, no se ha establecido el fin que persiguen este tipo de registros personales, familiares y vecinales.

En Santa Ana Tlacotenco, quienes documentan el náhuatl en un sentido más formal a través del diseño de una metodología, han experimentado procesos como la reflexividad lingüística y cultural. Para estos actores la documentación es una actividad necesaria en la situación de riesgo en la que se encuentra su lengua originaria. La documentación ya sea del *macehualtlahtulle* o de alguno aspecto cultural de la comunidad, en Santa Ana Tlacotenco, como a nivel regional en la demarcación de Milpa alta, de una forma más formal, se realiza a través del apoyo que otorga el gobierno con los programas sociales destinados al ámbito cultural a través de los cuales se fomenta el rescate, el fortalecimiento y la revitalización de las

lenguas originarias en el contexto de la Ciudad de México. Un ejemplo de este tipo de documentaciones son los trabajos de Galicia (2019), comunero y hablante de náhuatl en Santa Ana Tlacotenco.

Aunque la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) establece que: “Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos órdenes de competencia, para lograr ...VII Impulsar política de investigación, difusión estudios y documentación sobre las lenguas indígenas” (LGDPI, 2003). En la realidad social de Santa Ana Tlacotenco, no hay auténticas políticas públicas “desde arriba” orientadas a la documentación. No obstante, por iniciativa de los hablantes han desarrollado varios proyectos individuales y grupales cuyo fin ha sido realizar trabajos de documentación tanto de su lengua indígena como de su cultura.

3. Marco teórico

3.1 Documentación

La documentación como práctica académica se ha desarrollado de dos maneras. Inicialmente, los estudiosos de las lenguas en general, como los lingüistas, filólogos, se han visto en la necesidad de hacer los registros de los idiomas para analizarlos, siendo esto parte de su trabajo rutinario en el campo de la investigación lingüística. Según Valquí, Cosar, Jiménez, Ramos, y Suclupe (2014), este trabajo lingüístico descriptivo “recibió un nuevo impulso como resultado del trabajo con lenguas amenazadas a fines de la década de los 80 y con la incorporación de tecnologías de la información durante la década de los 90” (p. 63). Posteriormente, la documentación se ha vuelto una actividad presente en el campo de las estrategias que se implementan en los procesos de revitalización lingüística de lenguas en peligro. Como Himmelmann (2006) lo señala: “los acervos generados por la documentación lingüística no sólo son almacenes de datos para la investigación científica, sino también recursos importantes para respaldar la conservación de las lenguas” (p. 20). La UNESCO (2003), por su parte, señala que llevar a cabo la documentación de una lengua beneficia porque:

1) Porque enriquece el capital intelectual de la humanidad, 2) porque presenta una perspectiva cultural que puede ser nueva para nuestro conocimiento actual, y 3) porque el proceso de documentación a menudo ayuda al hablante de la lengua a reactivar su saber lingüístico y cultural. (UNESCO, 2003, p.6)

A nivel gubernamental e institucional, la documentación ha sido una de las actividades presentes en las políticas del lenguaje “desde arriba”, caracterizándose por producir un sinfín de corpus lingüísticos, cuyos productos han sido cuestionados ya que parece ser que se le da más importancia a la lengua como sistema abstracto, que a los hablantes. En este sentido, no hay que olvidar que “los idiomas no tienen vida propia; la tienen en la medida que hay mujeres y hombres que los hablan” (López, 2020, p. 15). En este sentido, si no se atiende la situación contextual de los hablantes muy difícilmente se pueden fortalecer las lenguas en peligro.

Las posturas críticas hacia la documentación tradicional de las lenguas indígenas esta germinando nuevas metodologías para documentar, lo que conlleva a no únicamente focalizarse en la lengua amenazada sino atender sobre todo a la situación sociolingüística del hablante y su contexto social, histórico, económico, político, jurídico, cultural, educativo, ecológico, espiritual, y cosmogónico en general, con el objetivo de reactivar el uso de la lengua tanto en los contextos privados como en el ámbito público.

3.2 Documentación con pertinencia cultural

La documentación con pertinencia cultural se basa en el diseño de una metodología propia considerando el contexto real de los hablantes, implica también que estos actores tejan su propio camino para documentar su propia realidad lingüística y cultural. Para Haboud (2019) a este tipo de documentación que se gesta desde la base, se le denomina documentación activa, es decir se trata de un trabajo que inicia desde las comunidades de hablantes, de ellos y para ellos; cuyo objetivo no es obtener únicamente productos lingüísticos específicos, sino se busca que esta actividad sea culturalmente pertinente y que les otorgue a las comunidades indígenas involucradas, una caja de herramientas y habilidades para que ellos mismos se empoderen de este trabajo (Haboud, 2019). A modo de que se superen las relaciones verticales que usualmente se realizaban durante los trabajos de documentación, es decir que un actor externo a una comunidad les documente su propia realidad, y que de investigados o documentados pasen a ser los propios investigadores y documentalistas de su vida, su cultura y su lengua bajo su propia dirección.

Para Himmelmann (2007) el objetivo de la documentación lingüística no debe ser la producción de “cementeros de datos, es decir, grandes cúmulos de datos poco o nada útiles para nadie” (p. 19). Por lo tanto, el autor de este texto, considera necesario que la documentación tenga dos objetivos paralelos: a) documentar la lengua y b) que la documentación sea el pretexto para activar el uso de la lengua amenazada justo en el momento en el que se realiza el proceso de la documentación.

4. Resultados

4.1 ¿En dónde se documenta?

La documentación del *macehualtlahtulle* en Santa Ana Tlacotenco se realiza en los hogares de los abuelos y las abuelas nahuahablantes, siendo el patio de su casa el lugar principal en donde ocurre la dinámica *Aún nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales, Santa Ana Tlacotenco, 2019*. El patio de los actores nahuas que participaron en esta documentación es un espacio susceptible de ser interpretado desde una perspectiva antropológica-cultural (Sánchez, 1990).

Comúnmente, los patios que se encuentran al interior de las casas en las que habitan personas que se autoadscriben como indígenas, han sido invisibilizados, y en comparación con otros espacios locales como la escuela formal, la cual es considerada como un lugar donde se adquiere “cultura”, los patios de los pueblos originarios poco han sido percibidos como espacios donde se gestan el conocimiento y los saberes; porque, así como a sus dueños, los actores indígenas han sido etiquetados, estereotipados

socialmente como sujetos de segunda o tercera clase bajo la lógica de los prejuicios imbricados desde el racismo y el colonialismo, sus manifestaciones materiales e inmateriales han sido descritas siguiendo esta misma lógica de desdén, discriminación y subordinación. Sin embargo, en los escenarios donde se efectuó la documentación de la lengua *macehualtlahtulle*, los patios nahuas como lugares familiares y comunitarios son espacios que revelan la convergencia de diferentes elementos de la cultura nahua tradicional e histórica; son, además, espacios socioproductivos, y lugares susceptibles al cambio, los cuales son acondicionados por sus dueños para convertirse en hábitat para la revitalización lingüística del *macehualtlahtulle* o náhuatl.

Sobre la función que tienen los patios en los hogares de los abuelos y las abuelas nahuas, un comunero de Santa Ana Tlacotenco, refirió que:

En el patio hacemos muchas cosas, aquí preparamos la semilla que vamos a sembrar, aquí guardamos la mazorca, la desgranamos, limpiamos el nopal; aquí mi esposa hace a veces la comida, muele el chile en el metate; si hay una fiesta aquí se hace nomás, mi esposa aquí tiene sus plantas medicinales para el empacho o para el mal de aire, luego si alguno muere, pues nomás aquí se hace el rezo. También, ya tiene un tiempo que aquí enseñamos náhuatl, me hice un pizarrón y aquí lo puse, luego a los que vienen les enseñé un poco de náhuatl. (Conv. LM. 20/01/2019)

Bajo esta lógica, "los sujetos van conformando sentidos y trazando las huellas del territorio, con formas de vida, costumbres, códigos, lenguaje, historia" (Emiliozzi, 2013, p. 21), por lo tanto, las actividades que se realizan en los patios nahuas en Santa Ana Tlacotenco son diversas, muchas de estas, se relacionan con los trabajos cotidianos de los comuneros, entre los que destacan las labores relacionadas con la agricultura, la medicina tradicional, las festividades y los rituales como por ejemplo los que giran alrededor del deceso de una persona; junto a procesos de enseñanza y transmisión de la lengua *macehualtlahtulle*.

En estos espacios, convergen varios elementos materiales que expresan la identidad nahua de sus propietarios como por ejemplo la presencia en los patios del metate, del *tlecuil*, del *nixtamal*, de la hoja para tamal, la mazorca, la troje donde se guarda el maíz, los chiquihuites, el maíz, la olotera, los tenates, por mencionar algunos, son elementos típicos de las prácticas culturales nahuas antiguas cuyos elementos aún forman parte en la vida moderna de los nahuas de Santa Ana Tlacotenco.

En estos espacios también se desarrolla un sistema de producción económico, ya que en los patios se prepara la semilla que ha de sembrarse en la milpa, y donde llega la cosecha que se vende en el mercado local, en este sentido, los patios nahuas son espacios necesarios para el flujo de la economía de algunas de las familias en Santa Ana Tlacotenco, las cuales aún se dedican a la labor del campo y a la venta de sus productos agrícolas.

4.1.1 Uso del patio de suelo de cemento para florecer la lengua náhuatl en Tlacotenco.

Para la revitalización de la lengua *macehualtlahtulle* o náhuatl en Santa Ana Tlacotenco, varios comuneros acondicionan y ambientan sus patios. El uso de los patios es variado ya que mientras algunos patios nahuas se acondicionan como casas de cultura donde se enseña el bordado de chaquira, la elaboración de juguetes tradicionales con cañuelas, hay también otros, en donde se practican bailes, y algunos más, en donde únicamente se enseña el náhuatl. Al respecto, un comunero dijo que:

Aquí en Santa Ana Tlacotenco, en algunas casas se enseñan náhuatl, en sus patios, allá, en casa del maestro Paciano, él, presta su casa para que se den las clases, si vas con las Tlacualeras, allá también en su casita y su patio lo acomodaron re bien y allá pues ensayan el baile de las tlacualeras, tejen en chaquira, en telar, he visto que allá hacen juguetes con cañuelas, nuestros patios los usamos para ello, para tratar de que se siga conservando la lengua, viene la gente y ya pues enseñamos, hablamos náhuatl. (Ent. LM. 23/04/2022)

En este sentido, el patio nahua como territorio en donde se revitaliza la lengua *macehualtlahtulle* es redefinido por los comuneros como un nuevo hábitat, el cual organizan y le otorgan un significado, edificando un nuevo espacio en común. Emiliozzi (2013) señala que: "el espacio de vida se constituye en un lugar en el cual ciertas prácticas ofrecen sentido a la existencia. Los sujetos incorporan su historia, la hacen cuerpo, y tratan de construir un nuevo hábitat" (p. 21).

Por consecuencia, los patios de los comuneros que participan en el proyecto familiar y comunitario *Aún nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales, Santa Ana Tlacotenco, 2019*, colocan en estos espacios un *tlecuil* o fogón, encendido este, proceden a celebrar la fogata nahua tradicional, con el objetivo de documentar su lengua y conversar en esta. Los patios acondicionados para la documentación de la lengua náhuatl son ambientados, y, por lo tanto, en ellos se construye un nuevo hábitat para que en ese espacio que usualmente es de tierra o de concreto florezca de nuevo la lengua *macehualtlahtulle*.

4.1.2 Actores en el proceso de la documentación del macehualtlahtulle

Los comuneros que participaron en la documentación del *macehualtlahtulle* se clasifican en cuatro tipos de actores, quienes se definen por sus rasgos particulares y se agrupan por sus características comunes que comparten:

- a) Los abuelos y las abuelas nahuas de 70 a 85 años quienes se caracterizan por ser campesinos, algunos de ellos no asistieron a la escuela, y la mayoría de ellos se dedican a trabajar el campo y al comercio de nopal, maíz, haba, hoja de maíz seca (*totomochtle*) y manzana, también algunos se dedican a las labores del hogar. Estos actores son bilingües en lengua *macehualtlahtulle* y español.
- b) Las señoras y señores de 40 a 69 años quienes se caracterizan por tener diferentes actividades, entre ellas ser docentes, comerciantes, carpinteros, amas de casa, y quienes reconocen la importancia de la lengua náhuatl y conocen los denominados sustratos de la lengua náhuatl o también llamados nahuatlismos. Algunos de ellos son hablantes pasivos del *macehualtlahtulle*.
- c) Las señoritas y jóvenes, de entre 15 a 33 años, se caracterizan por asistir a la escuela formal en los niveles de preparatoria, universidad y posgrado. La lengua náhuatl ya no es su lengua materna, sino el español. Son actores entusiasmados por aprender náhuatl y participar en las dinámicas de revitalización de la lengua *macehualtlahtulle*. La mayoría de estos actores tienen alguna experiencia con el uso de las TIC'S.
- d) Las niñas y los niños de entre 5 a 14 años quienes acuden al preescolar, a la primaria, y a la secundaria, tienen como lengua materna el español y se muestran interesados en aprender *macehualtlahtulle* y participar en la dinámica de documentación, a estos actores se les adornó con

un collar de flores como símbolo del cargo que asumían, al ser considerados como los guardianes del náhuatl.

Para efectuar la documentación del *macehualtlahtulle* cada uno de los anteriores actores generacionales tuvieron una actividad específica durante esta dinámica:

- a) Los abuelos y las abuelas han sido quienes compartieron su lengua originaria, contaron historias, en general hicieron uso de su lengua de manera oral durante las fogatas.
- b) Los señores y señoras contribuyeron al uso de la lengua ya que como hablantes pasivos recordaban y comenzaron a recordar las palabras y las expresiones que escucharon de sus padres y abuelos.
- c) Los jóvenes hicieron uso de los medios tecnológicos para documentar la lengua, además que les ayudaron a escribir a los abuelos y a las abuelas el *macehualtlahtulle*.
- d) Los niños y niñas cantaban en náhuatl durante la fogata y la peregrinación, también, ilustraron el libro de historias que se produjo al término de la dinámica de documentación.

5. Objetivos de la documentación

Los actores establecieron seis objetivos de la documentación del *macehualtlahtulle*:

- a) Objetivo lingüístico: Registrar la lengua macehualtlahtulle en uso en el contexto de narración de historias de la comunidad y como producto la elaboración de un libro comunitario que lleva por título Tlacotencahamoxtli. In zahzaniltin toaltepetzin Santanatzin, es decir, El libro de los Tlacotenses: cuentos de nuestro pueblito de Santa Ana. Asimismo, registrar las expresiones cotidianas en uso con relación a cuatro actos comunicativos: el desayuno, la comida, la cena y modales al llegar a un hogar.
- b) Objetivo sociocultural: documentar el macehualtlahtulle a través de la analogía de la práctica de las fogatas que realizan el 2 de noviembre de cada año, con motivo a la fiesta de Los Fieles Difuntos.
- c) Objetivo de revitalización: incidencia en el uso lingüístico a partir de la inclusión del método comunicativo en la mayoría de las interacciones sociales al momento de realizar la documentación.
- d) Objetivo social: tejer una nueva comunidad interesada en revitalizar la lengua náhuatl integrada por comuneros, y por personas no originarias de Santa Ana Tlacotenco.
- e) Documentar en el patio de los hogares nahuas con el objetivo de exaltar que es un espacio donde se comparte y se construye el saber a partir de las experiencias familiares y comunitarias.
- f) Comunidad hablantes: que los abuelos y las abuelas nahuahablantes se involucren en las acciones de revitalización, desde su propio hogar.

5.1 ¿Cómo se documenta?

El proceso de la documentación de la lengua *macehualtlahtulle* retoma una de las prácticas comunitarias que celebran los tlacotenses cada 2 de noviembre al celebrar la fiesta de Los Fieles Difuntos. Este día los comuneros están en sus patios o a las afueras de sus puertas que dan hacia las calles, y en las mismas calles encienden una fogata. Alrededor de las fogatas, los abuelos, las abuelas, los hijos, las hijas, los nietos, las nietas, y todos los integrantes de la familia, vecinos, compadres y amigos se sientan a compartir el alimento típico de este día que corresponde a la fiesta de los *mihcatzitzintin* o de los muertitos. Con base en esta práctica sociocultural, se consideró importante retomarla para efectuar la documentación del *macehualtlahtulle* en esta localidad.

Entre los nuevos elementos que se acondicionaron alrededor del *tlecuil* o de la llamada fogata nahua es que esta se caracteriza por ser móvil, va de hogar en hogar entre los nahuablantes de Santa Ana Tlacotenco. Cuando se va de casa en casa, todos los actores, tantos niños, niñas, jóvenes, muchachas, señores, señoras, abuelas y abuelos, todos juntos van en peregrinación, lleva en sus manos flores, y van cantando con un megáfono en lengua *macehualtlahtulle* hasta llegar al hogar de uno de los abuelos o abuelas nahuahablantes que decidieron participar en este trabajo de documentación lingüística.

Al llegar al hogar del abuelo o abuela nahuahablantes que comparte una narración en la lengua *macehualtlahtulle*, se pasa a su patio y en este espacio familiar se enciende una pequeña fogata. Después se hace un pequeño círculo y alrededor de la fogata en el que se sientan los actores participantes, en el centro permanece el sahumerio y el copal con el que se da inicio al trabajo y se bendice el trabajo de la documentación lingüística. Posteriormente, el abuelo o la abuela anfitrión, toma la palabra y los jóvenes proceden a su grabación de la situación comunicativa y lo que dice cada interlocutor durante esta práctica social. Después de la participación de los abuelos o abuelas nahuahablantes se comparte el alimento, y se aprenden y practican expresiones en la lengua náhuatl respecto a frases que usualmente se dicen al momento de desayunar, comer o cenar y algunos modales en la lengua originaria que se vuelve la lengua meta. Al final de la actividad se agradece en *macehualtlahtulle* al abuelo o abuela y a su familia por compartir su palabra a la comunidad. A los quince días se celebra la siguiente fogata móvil. Durante estos 15 días, se vacían las historias, los comentarios y las expresiones nuevas en una base de datos lingüísticos del *macehualtlahtulle* y se recuperan las expresiones nuevas para practicarse en la siguiente fogata.

5.2 ¿Qué se documentó?

Entre el acervo lingüístico que se ha documentado destacan 15 narraciones que pertenecen al género literario los *zahzanilli* o cuentos que los abuelos y las abuelas expresaron durante la documentación; 10 narraciones sobre la vida cotidiana de los abuelos y las abuelas en su etapa de niñez, y un acervo de 200 expresiones frecuentes cuando se realiza el desayuno, el almuerzo, la comida y la cena, además de modales al llegar a una casa.

Sobre este acervo lingüístico se estableció la política que la propiedad intelectual de los datos producidos durante la documentación es pertenecientes a la comunidad de Santa Ana Tlacotenco, y cualquier persona puede consultarlos, reusarlos para fines académicos, proyectos de revitalización lingüística en la misma comunidad y procesos de enseñanza, así como la edición del material en audio y en

video para la producción de nuevos materiales en cualquier soporte escrito o visual siempre otorgando los créditos a dicha comunidad y otorgando el crédito a los interlocutores.

5.3 Percepciones sobre la documentación

Para los actores que participaron en la documentación del *macehualtlahtulle*, esta práctica es una dinámica que teje de nuevo comunidad de hablantes de la lengua náhuatl, ya que consideran que actualmente en su comunidad los hablantes están divididos, en este sentido para algunos actores uno de los factores que influye también en el desplazamiento de la lengua *macehualtlahtulle*, además de la falta de transmisión intergeneracional es que los hablantes no se reúnen a dialogar en la vida cotidiana. Consideran que a través de la práctica de la documentación de la lengua independientemente de que se grabe el uso de esta, ellos al mismo tiempo reactivan su lengua, al tener la oportunidad de estar en contacto con otros hablantes en donde tienen la posibilidad de interactuar.

La documentación del *macehualtlahtulle*, también es percibida como una labor familiar, vecinal y comunitaria, aunque es una ardua tarea, consideran que es como una fiesta de pueblo en la cual todos los participantes deben cooperar con algún elemento para su celebración.

6. Conclusiones

La documentación como una estrategia para la revitalización de lenguas indígenas en peligro debe gestarse desde la misma comunidad de hablantes interesados en contribuir al fortalecimiento de su lengua. Es una labor comunitaria y no individual.

Es importante que durante el proceso de documentación se generen estrategias comunicativas en la lengua meta, que es la lengua originaria, dando prioridad a ambas actividades: documentar y reactivar el uso lingüístico al mismo tiempo como parte de un mismo proceso. La documentación lingüística debe ser una práctica contextualizada en donde se registre el hecho lingüístico junto al hecho cultural.

En procesos de documentación lingüística de idiomas amenazados, los hablantes pasivos son también actores de gran importancia, ya que conocen también el estado real de la lengua y su opinión llega a validar o a convalidar el habla que se documenta. Las documentaciones "caseras", las que se realizan en los hogares son también políticas del lenguaje que se diseñan e implementan en y desde la familia, empoderando a los hablantes en este tipo de labores.

Referencias

- Emiliozzi, M. (2013). El territorio hecho cuerpo: del espacio material al espacio simbólico. *ABRA. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Costa Rica*, 33(47), 17-25.
- Galicia Silva, J. (2019). *El insulto y las groserías entre los nahuas de Milpa Alta (Camapitzotlahtolli ihuan tetlahualchiliztli ipan macehuallahtolli in Malacachtepec Momozco)*. Corena.

- Haboud, M. (2019). Estudios sociolingüísticos y prácticas comunitarias para la documentación activa y el reencuentro con las lenguas indígenas del Ecuador. *Revista de Estudios de Lingüística y Literatura Visitas al Patio* (13), 37-60.
- Himmelman, N. P. (2006). Capítulo I. La documentación lingüística: ¿qué es y para qué sirve? En C. J. Farfán, *Bases de la documentación lingüística* (pp. 15-47). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003. Nueva Ley publicada en el D. O. F. el 13 de marzo de 2003.
- López, L. E. (2020). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales. En C. E. Flores, *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en latinoamérica*. Funproeib Andes, SAIH.
- Sánchez Pérez, F. (1990). El espacio y sus símbolos: antropología de la casa andaluza. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 47-61.
- UNESCO, G. e. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Paris : UNESCO.
- Valquí, J., Cosar, R., Jiménez, P., Ramos, L., y Suclupe, P. (2014). La documentación lingüística en la investigación de lenguas en la Amazonía peruana. *Lengua y Sociedad*, 2, 63-77.

6 Documentación de la etnomusicología pa ipai: exploración de sus prácticas artísticas y litúrgicas

Luis Jesús Mundo Silva

1. Introducción

El propósito del siguiente texto será realizar un breve desarrollo de la etnohistoria de los pa ipai, pueblo indígena de Ensenada, Baja California, perteneciente a la familia de los yumanos. A través de dicha tarea, será posible comprender la imbricada relación entre sus prácticas artísticas y las litúrgicas, con el fin de destacar los medios y herramientas que emplean en la actualidad para proteger o revitalizar su cultura. Los pueblos yumanos evocan y expresan en comunalidad sus propios cantos y mitos, individuales, que les son propios de su tradición oral, y asimismo en su estructura yacen enraizados entre sí, tanto instrumental como simbólicamente. Sostienen tradiciones similares, comparten objetos sacralizados, y al día de hoy, también los relaciona el afrontar procesos modernos de colonialismo y aculturación (Leyva, 2021, p. 69); Garduño, 2010, p.200).

Para comenzar el análisis es necesario establecer que el pueblo pa ipai comparte una cosmología con sus grupos hermanos, factor que ha beneficiado en la consolidación de distintos proyectos resilientes para todas las culturas de la familia yumana, y que repercuten benéficamente en el salvaguardo de cada una su propia cosmovisión. Los pa ipai son una entre numerosas naciones que intenta desterritorializar el Estado-nación mexicano (Aguilar, 2021, p.95). Por ello, precisamos cuán importantes son tanto sus manifestaciones artísticas, la música y sus danzas, expresadas en un sentido de representación que parte desde lo comunal, horizontal, en un espacio sin fronteras lingüísticas, y que participan como prácticas de revitalización cultural.

A través de la producción musical se establece un sistema de relación entre todos los referentes religiosos. Por ello, debido al continuo despojo de sus tierras, véase como ejemplo las violencias ejercidas contra los pa ipai de Jamou (CDI, 2012, p. 20), la modernización en la frontera norte de México y su estratificación militar, entre otros efectos y expresiones relacionadas con el recrudescimiento del capitalismo occidental y su voracidad, es posible avistar en estas comunidades distintos procesos que refieren a la reestructuración de su sistema religioso, como el de la secularización de sus rituales o el de la asimilación a la fe cristiana.

Habremos de considerar cómo, inclusive mucho tiempo antes de la época colonial, no existió una total afinidad entre las culturas asentadas en el vasto territorio gradualmente convertido en México. Desde

siempre en el país se ha mantenido plural y diversa la búsqueda del sentido espiritual y religioso. Las distintas expresiones religiosas se consumen en manifestaciones locales. Así pues, podría entenderse que la incursión de los españoles en tierras americanas, y con ellos la llegada de la cristiandad católica y la creación de nuevos sistemas religiosos o corrientes del cristianismo, cimbró hasta nuestros días en las configuraciones identitarias de las personas que comparten la cultura mexicana.

Tal como se explica en el libro *Religiosidades trasplantadas. Recomposiciones religiosas en nuevos escenarios transnacionales*, coordinado por las doctoras Renée de la Torre y Patricia Arias, aunque cada ámbito religioso cambia de forma distinta, son susceptibles a la transformación si los devotos trasladan su identidad religiosa, pues su devenir está atravesado por la experiencia de ser movilizados de su localidad de origen; por efecto de movilidad, la recomposición de los campos religiosos permite acceder a nuevas manifestaciones de la misma fe (de la Torre y Arias, 2017, p.17).

Por efecto del tiempo y los obstáculos, la labor de sus comunidades ha podido acrecentar gracias a la profunda alianza que mantienen como pueblos hermanos, misma que origina “una custodia de la cultura entre los hablantes de la lengua, o quienes son reconocidos miembros de la etnia, quienes conocieran la historia de su grupo” (González y Gabayet, 2019, p.184), quienes asimismo poseen un amplio conocimiento del paisaje cultural habitado. Así entendemos que los procesos litúrgicos, su reproducción, siguen de hilo conductor la mitología expresada en la tradición oral y el canto, que se celebra en ellos la recreación de elementos del mundo espiritual, como los recuperados de la geografía habitada y los simbólicos que se performan en las fiestas de recolección. Son conocimientos y herramientas que han trascendido la temporalidad.

Al respecto, es necesario distinguir entre la cultura material y la constitución de su patrimonio intangible (González y Gabayet, 2019, p.184), evidenciado, el primero, en la producción de cerámica (de barro), cestería (de ixtle y palma) y otras artesanías para su uso y para comercializar (Zaid, 2020). El segundo se identificará en la complejidad cultural, la historia oral, el lenguaje y el mundo vivido. La tradición oral representada en el arte indígena, como la música, la poesía o los mitos, entre otros, se presentan como objetos culturales «escurridizos». Estos objetos pertenecen al campo del patrimonio intangible.

En este sentido, los detalles que destacaremos a continuación entretejen experiencias locales de producción de significado ritual-simbólico, mismas que interpelan sus manifestaciones musicales más contemporáneas. Para ello, primeramente recorreremos su pasado histórico, detallando los elementos particulares de su lengua, las prácticas litúrgicas y su relación con sus actividades artísticas, analizando el concepto de lo sagrado dentro de su propio sistema simbólico.

2. Etnohistoria

El territorio del noroeste de México lo comprende el norte de Sinaloa, la franja occidental de Chihuahua, Sonora, Baja California y el sur de Arizona y Nuevo México (Olmos, 2014, p. 13). La antropología del noroeste ha participado en la descripción de las dimensiones simbólicas o materiales de sus culturas, a fin de inscribir a sus habitantes en la contingencia de la Historia. Gracias a dicho propósito, mujeres y hombres han apoyado en la recopilación de datos etnográficos aislados, que con el tiempo dieron seguimiento y desarrollo a investigaciones, finalmente convertidas en aportes de importancia capital.

Considerando lo anterior, en nuestros días se ha formulado la división en tres etapas del asentamiento humano durante la prehistoria de Baja California: la de los sandiegos, los lajollanos y los yumanos. Finalmente, el grupo yumano se asentó en la península hace aproximadamente 2 500 años (León-Portilla, 1983, p. 30). La diferencia crucial entre este último grupo y los anteriores es que tuvieron una mejor adaptación a las condiciones climáticas del desierto.

Durante la edad milenaria, las tradiciones de los pueblos yumanos permanecieron prácticamente intactas, aun cuando sus habitantes se caracterizaron por ser nómadas, pero también por su resistencia, en ocasiones pasiva, frente a la colonización, a los procesos hegemónicos de subordinación y al paso del tiempo (Garduño, 2010, p. 14). El arribo de los españoles en Baja California ocurrió hasta la cuarta década del siglo XVI. A su llegada, la formación misional comenzó a representar para algunos pueblos la transformación de sus sociedades.

Es importante señalar lo anterior a fin de acercarnos a la problematización del estudio, en aras de comprender la historia de los habitantes originarios, considerando que fundamentalmente son ellos quienes comparten el territorio con las culturas poscoloniales. En los albores del milenio, la historiografía enfocada a la península de Baja California había sido poco desarrollada y el estudio sobre la historia regional, "aparentemente olvidado, era un oficio difícil, debido a la escasez de fuentes y la dificultad para obtener información específica" (Gómez, 2000, p.8). Esto último se debe a que la conquista y colonización del norte de México ocurrieron paulatinamente.

Según refiere el Gómez en su libro sobre *La gente del delta del Río Colorado*, en el cual propone una historia de los cucapá (organizados alrededor de dicho río), los españoles arribaron a Baja California "durante la cuarta década del siglo XVI" (Gómez, 2000, p.9); sin embargo, el gradual cambio en el modo de vida de los diversos grupos originarios conviviendo en la zona ocurrió entre el periodo de 1697 a 1849, tiempo que abarca la colonización misional.

Además, la misma fuente establece que la vida moderna comenzó con la llegada de los estadounidenses, y también con el incremento de las migraciones internas en el país, como una segunda oleada de nuevos pobladores motivados por el propósito de aprovechar los recursos naturales, así como dominar los ríos y el suelo. La colonización y el desarrollo, tanto agrícola como pesquero supuso, eventualmente, la subordinación de los antiguos pobladores.

El periodo misional, y con ello la introducción del pensamiento y la institución religiosa católica y del español sobrevino con la delimitación del territorio; posteriormente, se definirían los límites territoriales entre México y Estados Unidos, militarizando las fronteras, dividiendo los pueblos, pero sobre

todo, a las familias yumanas. Actualmente permanecen ubicados en zona semiárida, entre el desierto y la montaña aislada, los pa ipai son habitantes del municipio de Ensenada, en el estado de Baja California, México (INPI, 2020).

Históricamente, debido a las inclemencias del clima sobre el suelo, de común pobreza y erosión, sólo ocasionalmente sostuvieron actividades agrícolas. Sin embargo, a razón de que sus condiciones de vida se han deteriorado con el paso del tiempo, la dedicación al trabajo artesanal ha funcionado como una alternativa de producción económica; así también buscan con ello hacer difusión de su cultura hacia otros mercados globales, poniendo en circulación su obra, y con ello a su vez sus conocimientos y tradiciones.

Tal como se explica en el Atlas de Pueblos Indígenas de México (2020), elaborado por el INPI (Instituto Nacional de Pueblos Indígenas) en coordinación del INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas), las lenguas que se encuentran en peligro de extinción entran en dicha clasificación debido a que mayoritariamente pertenecen sus hablantes a la población de mayor edad (INALI, 2020). Las ceremonias llevadas a cabo por cada grupo están dedicadas, en gran medida, por las y los mayores, considerados sabios, y que, debido a la experiencia o al acervo acumulado de la tradición oral. Han obtenido una profunda comprensión y discernimiento de los elementos simbólicos, y así reactualizan la narración del mito, comúnmente a través del rito.

Esta cosmogonía tiene referentes geográficos expresando algunas reminiscencias de su memoria colectiva. Es decir, la creación del mundo ocurrió en esta o en aquella montaña, a tantos kilómetros de aquí, etc. Su mitología está vinculada a referencias geográficas específicas, que ubican montañas y colinas.

3. La lengua pa ipai: pai pai y jaspuy pai

El pueblo pa ipai habla una lengua que pertenece a la raíz común de las lenguas yumanas, el cochimí-yumano (González, *este mismo libro*; Sánchez-Fernández y Rojas, 2016, p. 158). Como la killiwa, la cucapá y la kumiai, la lengua pa ipai pertenece al grupo yumano. A su vez, según antiguas investigaciones, el grupo yumano integra la familia etnolingüística hokana (CDI, 2012, p. 16). El tronco de las lenguas hokanas agrupa una variedad de familias lingüísticas que se hablan en California, Estados Unidos y en algunas zonas de México.

El número de hablantes es tan bajo que la lengua se considera en muy alto riesgo de desaparición. Al respecto, la investigación del Olmos apunta como uno de los factores determinantes a su peligro de extinción el que solamente la gente mayor habla pa ipai (Olmos, 2012, p. 18).

La información recabada apuntó hacia dos hipótesis con respecto a las variantes lingüísticas; la primera sugiere que el pa ipai es denominado por sus hablantes como jaspuy pai, el cual es una lengua en sí, pues no agrupa a otras variantes; la segunda, esbozada por el Olmos, sostiene que el jaspuy pai es su variante lingüística (Olmos, 2012, p. 17). Por otro lado, los pa ipai no desarrollaron un sistema de escritura, sin embargo, su lengua tiene comparación con las otras integrantes del grupo yumano, por lo que así es

posible sugerir nueva información sobre sus mecanismos y variaciones. En conclusión, todas las lenguas yumanas pertenecen a la familia lingüística cochimí-yumana.

Tabla 1. Distribución de las lenguas de la familia lingüística cochimí-yumana.

Cochimí-yumana Yumano	
	Subgrupo pai (Yumano del norte) Tierras altas Walapai Havasupai Yavapai pa ipai
	Subgrupo Río (Yumano del centro) Mojave Maricopa Quechan (Yupa)
	Subgrupo Delta-California Ku'al Cucapá Diegueño Lipai Jamul Kumiai Kiliwa
Cochimí	

Fuente: Editado a partir de CDI (2012, p.17)

Nuevas investigaciones han demostrado que la lengua Ku'al es perteneciente a la familia Delta-California (Sánchez-Fernández, 2022, p. 36; cf. González, este volumen). Por consiguiente, la tabla anterior, recuperado de la publicación que acompaña el primer volumen del documental *Pueblos indígenas en riesgo* (CDI, 2012), coordinado por el Olmos, ha sido editado a partir de ello. Además, la publicación proporciona la siguiente información con respecto a los subgrupos yumanos:

Las lenguas yumanas se subdividen de tres formas: Subgrupo pai (Yumano del norte, tierras altas), Subgrupo Río (Yumano del centro) y Subgrupo Delta-California. El subgrupo Río es hablado únicamente en ciertas regiones de Estados Unidos y el mismo caso es para los del subgrupo Pai, con excepción de los pa ipai, quienes hablan su lenguaje en el municipio de Ensenada, Baja California, México. (p. 17)

Por otro parte, a la luz de la información que arroja el *Atlas de los Pueblos Indígenas en México*, podemos enlistar las siguientes regiones de Ensenada donde se establece que es hablado el pa ipai (jaspuy pai / jaspuy pai / [xaspuy pai]) (INALI, 2020):

Tabla 2. Referencia geoestadística de las comunidades hablantes de pa ipai.

	LOCACIONES
jaspuypai [xaspuj pai] paipai	BAJA CALIFORNIA: Ensenada: Arroyo de León (Ejido Kiliwas), Camalu, Cañón de la Parra, Comunidad Indígena de Santa Catarina, Ejido 18 de Marzo (El Álamo), El Aguajito (El Mat Chip), El Alamar, El Pinacate [Chknan], El Ranchito [Wikwalpuk], El Sauzal, Ensenada, Ex Hacienda Sinaloa, Héroes de la Independencia (Llano Colorado), Lázaro Cárdenas (Valle de Trinidad), La Huerta, La Vinata [Wipuk], Leyes de Reforma (El Rodeo), Misión Santo Domingo, Ojo de Agua Colorada, Poblado Héroes de Chapultepec, Poblado Puerta Trampa, Pórticos del Mar, Ranchito Xonuco, Rancho Agua de Vida, Rancho el Sauco, Rancho Escondido, Rancho las Canoas, Rancho Mariscal, Rancho San Belem, Rancho Santa Martha, Real del Castillo Nuevo (Ojos Negros), Rincón de Santa Catarina, San Isodoro, Sauce Largo [Yokakgul], Sauce Solo [Yokazis], Úsulo Galván, Valle de la Trinidad, Yokakiul.

Fuente: Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020)

4. Cosmovisión

Tal como refiere la investigación de Atsumi Guadalupe Ruelas Takayasu, algunas de las tradiciones y festividades continúan vivas “en la memoria de los yumanos” (Takayasu, 2016, p. 447), como lo es el *Kuri kuri*, “fiesta que significa la invitación a todas las personas que están lejos para acudir a cantar, bailar e interrelacionarse” (Takayasu, 2016, p. 447). En la misma es común “escuchar el sonido del *jalmá / jalma* —maraca tradicional yumana— repiqueteando al unísono con las voces que cantan lo que sus antepasados cantaban” (Takayasu, 2016, p. 447). La música se acompaña de danzas y de otras formas de ritualización sobre objetos, ritos y elementos cuya función es ancestral, por ejemplo, probar “el amargo del atole de bellota y la miel de abeja” (Takayasu, 2016, p. 447).

En cuanto a la recolección de piñón y bellota, forma parte de la tradición de los pa ipai, y en la actualidad siguen basando gran parte de su alimentación en ellas. Sin embargo, hoy por hoy, la colecta de ambas tiene que realizarse de manera furtiva, ya que después del reparto agrario la mayor parte de los bosques belloteros forman parte de propiedades privadas, mientras que los bosques piñoneros pertenecen al Parque Nacional Constitución de 1857. Por otra parte, la colecta de miel silvestre es para el autoconsumo y para la venta (Cruz, 2015, p. 53).

La concepción simbólica de esta organización, misma que da sentido al conjunto de interacción con la naturaleza, es una evidente dimensión de los elementos que se integran, con el cambio del espacio y el transcurso del tiempo, y reconfiguran contextos específicos. Puesto que la producción de las formas simbólicas da paso a las prácticas culturales, es posible hacer un rastreo en retroceso, siguiendo la

circulación de las relaciones sociales a las naturales. De tal forma, los significados que se articulan en las estructuras mentales se nutren de las condiciones materiales, de la vida que obedece a la perspectiva simbólica, y finalmente, permiten el dominio del modo de la producción actual de los distintos conocimientos.

Con razón de que “no se trata sólo de alimentarse o realizar las funciones fisiológicas básicas, sino que los modos de alimentarse, las formas de vestir, las expectativas de consumo, las oportunidades de trabajos, las formas de amar, suponen diversas formas de ver el mundo y la vida” (Cruz, 2015, p. 119), por ende, los fenómenos sociales explican acciones colectivas específicas, y así, dicha colectividad permite brindar una organización social que da sentido en el mundo.

En el mundo, los yumanos han guardado los elementos que les brindan identidad, instrumentalizando los elementos con que reconocen su espacio, lo cual incluye cantos, danzas, cuentos, los alimentos, los medios para obtenerlo, su organización, y las interacciones que realizan para celebrar el haber obtenido bienestar, y en su súplica. Para el pueblo pa ipai, la festividad del *kuri kuri* se ha amalgamado a otras prácticas de devoción y tradiciones ancestrales con el tiempo perdidas y ya extintas. Como mencionamos, la experiencia del mundo vivido origina la complejidad cultural, y es una consistencia con que se funda un sistema de creencias, el cual puede organizar a su vez un sistema religioso o, muy cerca de lo mismo, una profunda imbricación entre orden de sentido del mundo y los mitos perfectamente elaborados y transportados por ciertas sociedades humanas que comparten la misma conciencia de su lugar en el Universo.

Los mitos, lejos de ser descubrimientos espontáneos, como asegura el historiador de las religiones, Mircea Eliade, “son situaciones-límite”, es decir, “En los límites de este mundo cerrado comienza el campo de lo desconocido, de lo no-formado” (Eliade, 1987, p. 37). El mito llega a ser así una imagen de un microcosmos-habitado. El patrimonio intangible del cual hablamos comprende esta serie de imágenes que dan origen a la música, la poesía y además objetos culturales “escurridizos”, los cuales están presentes dentro de la festividad que los yumanos han celebrado como *kuri kuri*, espacio en donde se entonan los viejos cantos, rescatados de la voz de sus ancestros, espejo-reflejo de una visión antiquísima, pre colonizadora, precristiana.

La Mtra. Ruelas identifica que también es posible aseverar el objetivo de hacer fiesta y celebración como un motivo más para el reencuentro, intercambio y reconocimiento mutuo entre sus hermanos yumanos. La fiesta reúne pueblos y reúne sus tradiciones a través de los medios materiales, que son la danza y la música, a fin de permitir el intercambio de herramientas que ensanchan su *tequiología*; brindar “información de lugares de trabajo, pesca (...) hacer llegar noticias de decesos, nacimientos, etc” (Takayasu, 2016, p. 450).

En los años recientes se ha observado un proceso de revitalización de algunos elementos distintivos de la cultura de los pueblos yumanos, como en la enseñanza de la lengua, en las manifestaciones artísticas y la música, en la elaboración de artesanías y otras obras-objeto, y en la tradición oral. A su vez, algunas instituciones han buscado el adelantamiento de su revitalización, y para ello podríamos recordar el *Encuentro Binacional de Pueblos Indígenas en la frontera: Territorialidad y Movilidad*, organizado por El

COLEF en 2019, y el *Encuentro de los Pueblos Indígenas del Estado de B.C.*, que llevó a cabo el IMAC en abril de 2022, donde pudieron ofrecerse talleres de trabajo con artesanas, cocineras, cantantes y maestras pa ipai.

Por otra parte, las melodías y ritmos, con temas referentes a la comunidad, se entonan en la lengua pa ipai, con el propósito de instrumentalizar las manifestaciones musicales y fomentar el aprendizaje de su lengua materna dentro de la comunidad. En otro sentido, tanto sus composiciones, como las traducciones que se hacen del español al pa ipai, comparten herencia matriz, pues la filiación lingüística en todo el territorio que se extiende en Estados Unidos y abarca parte de la península de Baja California les une como hermanas y hermanos atravesados por la línea fronteriza (Olmos, 2008, p. 10).

Con respecto a los temas que comparten las melodías de la tradición yumana, estas siguen los caminos del complejo sistema simbólico y estético de su cultura, vivo en el sonido del ritual, en la actividad artística. Algunas de sus representaciones tienen un sentido cósmico, es decir, los cantos y las danzas develan el mito, la celebración es entonces un espacio de realidad sagrada. Es conveniente enfatizar que tras la conquista del territorio, los europeos ejercieron una gran influencia en la continuidad sustancial del contenido de los cantos. Sin embargo, la música y la danza se continúan interpretando en ritmos modales, contrapuesto a los modelos establecidos en el mundo occidental.

Tras lo señalado, tiene sentido observar que las manifestaciones musicales de los pa ipai comparten una herencia musical vinculada con el asentamiento histórico, que tuvo presencia en una extensa cantidad de territorio habitado por los grupos nómadas. Por tanto, todas las distintas poblaciones se vieron englobadas por contextos y paisajes culturales similares, ciertamente heterogéneos debido a la diversidad geográfica y el portentoso clima, pero que se interpretan simbólicamente bajo un modelo concéntrico.

Lo anterior explica cómo su herencia les permite articular entre sí las numerosas expresiones artísticas (los sonidos rituales y cantos; danzas y ornamentos; diseños, colores y formas; materiales y piezas), y vincular sus creencias antiguas, a través de su tradición oral, que influyó hasta nuestros días en las muchas actividades promovidas culturalmente: lúdicas o deportivas, artísticas y espirituales.

5. La música de los pa ipai

Según la investigación de Miguel Olmos, "al menos cinco variantes, que se pueden clasificar grosso modo en igual número de géneros" están listas para identificarse: "a) cantos de fiesta relacionados a veces con cantos cosmogónicos, b) cantos de lloro o de funeral, c) cantos de juego de peón, d) cantos de cuna o de temas cotidianos y, por último, e) cantos de curación" (Olmos, 2008, p. 10). Entonar dichos cantos, que se acompañan por el sonido del *jalmá / jalma* — la maraca tradicional yumana—, representa mantenerse vivos, enfrentando procesos sociales y geográficos de la modernidad, otra circunstancia participando en la consolidación de nuevas manifestaciones musicales, expresiones que constituyen y reflejan la nueva realidad a la que avanzan estas comunidades (Takayasu, 2016, p. 453).

La *música de guitarra*, como ha sido llamada la composición ranchera y el corrido, ofrece cambios sobre ciertos aspectos tonales, resultado de influencias y demás fenómenos propios de nuestra actualidad, haciéndoles conscientes de su propia cultura, al mismo tiempo que les permite configurarla a través de la enseñanza y aprendizaje de su lengua, pero sin impedirles el acceso a transformaciones de índole global (Olmos, 2016, p. 3).

De ahí que, ciertas manifestaciones no ancestrales, las de motivo religioso o de tradición musical misional, no precisamente hicieron mucho eco en la tradición histórica del pueblo pa ipai, pero en la actualidad, géneros tan modernos como el reggaetón, el rap, la música electrónica o la norteña (como el calabaceado) sí forman parte de las asimilaciones que con mayor hondura han penetrado en las piezas musicales y en su manifestación dancística (Olmos, 2016, p. 8).

En la danza, tal como queda evidenciado en el festival *kuri kuri*, “la gente se toma de la cintura o de las manos y bailando hacia adelante y hacia atrás danza coordinadamente con el cantor” (Olmos, 2008, p. 14). Dichos movimientos mantienen un ritmo, un número de pasos, una atención cuidadosa y mímica, y así también de las vueltas; por ello, sostienen un balanceo y, al mismo tiempo, guardan una forma de intimidad grupal. Estos bailes se acompañan de largas series de cantos que se sostienen a través de frases repetidas ad libitum. Como señala la investigación:

El *kuri kuri* interpreta 10 piezas; justo a la mitad, se yergue y agita la sonaja (jalmá), aquí es cuando las mujeres toman la iniciativa de bailar. Al finalizar el ciclo de 10 canciones el cantor entra en el ciclo siguiente y así sucesivamente hasta terminar la fiesta. (Olmos, 2008, p. 14)

Paralelamente, es necesario agregar que hay todo tipo de versiones de cantos y bailes que han tenido espacio dentro de esta celebración o dentro de algunas otras de carácter similar. De acuerdo con sus distintos ritmos, cada baile o canto conduce a una manera distinta de dejar andar el cuerpo. Por ello, mientras que unos “se bailan hacia atrás y hacia delante, marcando el ritmo con el cuerpo”, otros “se aplican al doble paso (...) o indican que el cuerpo se balancea dando vueltas” (Olmos, 2008, p. 14).

Mi cuinallo, mi cuinay, publicada en internet en 2015 por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), es el título de uno de los sones yumanos: *Mi madre está llorando*. Es este otro tipo de canto y más bien vinculado con una liturgia y el duelo. La creencia de los pa ipai sobre una vida después de la muerte es una muestra más de la comprensión del mundo ritualizada, pues la mirada del mundo que se vive no termina al fenecer el cuerpo, sino que debe continuar con su honra a través de cantos y sollozos (Garduño, 2015, p. 99).

Por otro lado, el son *La madrugada (bitchware en pa ipai)* (publicada en internet en 2015 por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), con que se canta una liturgia profundamente evocativa y a través de la cual se muestra un certera devoción provocada por el amor a los ciclos naturales, dice de la siguiente manera, traducida al español:

Llega la claridad del alba

y yo me voy.

Me voy cargando la claridad.

Dicho canto se repite cinco veces, sin embargo, es común que dentro de las ceremonias que incluyen además voces de coro y las piezas musicales con un característico énfasis en el timbre de la voz, es decir, el instrumento que con mayor intimidad entonan es su propia voz (Olmos, 2008, p. 12).

El cuerpo se vuelve un espacio en donde el mito se refunda y reactualiza. El cuerpo, a través del canto y del baile, es llevado hacia el espacio adecuado, el cual podría ser ubicado de manera más bien temporal: la caída del sol, la madrugada o el amanecer, la montaña sagrada o el sitio memorial. Muchos cantos en realidad tienen una duración de días y de noches completas, en donde los dioses vuelven a la vida al oído de los devotos y de los que solo son hablantes (Garduño, 2015, p. 101).

6. Procesos litúrgicos

Las creencias de los indígenas pertenecientes a los grupos yumanos, actualmente habitando en la frontera entre México y los Estados Unidos, se han concebido a través de una propia forma de sobrellevar el duro proceso de aculturación, entendido así debido al proceso de cambio de su cultura, impulsado principalmente por la evangelización, ocurrida desde la época colonial (a partir de la cuarta década del siglo XVI), pero también, en muy buena medida, se encuentran aun combatiendo esas complejas formas de violencia de la cultura indígena gracias a que, desde 1590, con la llegada de la compañía de Jesús al norte de México, la resistencia que han manifestado les ha permitido no sustituir las partes esenciales del núcleo central de su sistema simbólico o de creencias (Leyva, 2021, p. 70).

Para meditar en torno a su experiencia religiosa, el pueblo pa ipai ha ocupado un espacio cerrado que constituye su experiencia primordial, y por ello la reflexión sobre el mundo queda concebida, igualmente cerrada, esencialmente en torno a una tierra delimitada y un conjunto de elementos que dan forma a la constitución del mundo, pero que de alguna forma también están presentes en la orientación futura de la vida. Ese espacio concebido es en donde fue “fundado el mundo”.

Mircea Eliade, en su libro *Lo sagrado y lo profano*, considera que, a través de la reflexión sobre el mundo, en donde se ubica en el espacio un “punto fijo”, es como se posibilita entender la experiencia religiosa primaria. Al verse santificada la zona, se funda ontológicamente el mundo, es decir, un mundo al que se le ha revelado un “«punto fijo» absoluto, un «centro»” (Eliade, 1956; p.22).

Es este mundo habitado, el cual se fundó aparte, puro, un espacio sacralizado fuera de lo profano, “una proyección de un punto fijo —el Centro— equivale a la creación del mundo” (Eliade, 1956, p. 22), explica Eliade. Con justa razón se identifica el que los pueblos yumanos de Baja California, así como otros grupos que habitaron ancestralmente el norte de México, articulen representaciones míticas de sorprendente familiaridad, cuyos sistemas de creencias, prácticas, ceremonias, objetos ritualizados sean ontológicamente equivalentes. La esencia que comparten es la de un centro sacralizado, la historia de un origen del universo distinto, pero con misma matriz mítica.

No nos parece extraño que los símbolos sagrados sinteticen los elementos que en la realidad se vuelven evidentes más allá del ritual y la ceremonia. Tanto las expresiones artísticas, la estructura de la sociedad y las actividades rutinarias de las poblaciones remiten actualmente a una forma de síntesis que

acumula el carácter moral y estético que sus antepasados constituyeron, pero, a su vez, también reflejan un proceso de cosmovisión modificado intelectualmente, el cual tuvo inicio como una forma de autoridad que intentó modificar el orden del mundo y su experiencia de vida, a través de prácticas violentas de adoctrinación: la fe cristiana, la Iglesia católica.

En su libro, *El Poder sacralizado* (2002), la Laura Collin explica que la unión de la sociedad se logra a través de la superación de los conflictos, y en la actualidad, a través de relaciones políticas (Collin, 2002, p. 20). Visto de ese modo, parte de las transformaciones sobre el sistema de prácticas rituales de la mayoría de los pueblos oriundos del noroeste de México se llevaron a cabo por un proceso de asimilaciones, por medio del cual la cultura católica, enarbolando especificaciones religiosas, intentó recomponer para los habitantes de los distintos pueblos la apariencia del mundo habitado.

¿Sus principales medios? a través de la arquitectura, la enseñanza del lenguaje español y la búsqueda por hacer contacto con las culturas prehispánicas, sin olvidar el históricamente impune genocidio, linguicidio y ecocidio que se llevó a cabo en un territorio, bajo las estrellas, aún sacralizado; que adolescía su propia forma de metamorfosis, de contingencia del universo, el territorio inexplorado, prístino, centro, al cual pertenecían los grupos yumanos, y dentro, la comunidad pa ipai.

Con respecto a sus mecanismos religiosos más ancestrales, es de suma importancia determinar que lo que en verdad ha impreso una voluntad de santidad sobre el paisaje, es decir el espacio material, así como el paisaje cultural, que incluye geografías específicas y espacios no materializables, es, sobre todo, la experiencia mnemónica. Recordar, es decir, a su vez establecer por usanza caminos que cruzan desiertos, apretadas costas, zonas montañosas y otras formas de ecosistema semiáridas, es, a fuerza del tiempo, reconocer el universo, y reconstruir simbólicamente su biología.

La caracterización de sus deidades, mayormente imaginadas con representación de animales, responde al tipo de devoción que expresaron originalmente (y hasta nuestros días) los primeros pobladores. De tipo panteísta, es decir, referido a la creencia de que las deidades participan de la naturaleza divina y de forma inmanente en el mundo, el camino que trazaron las poblaciones nómadas originó una forma de devoción que explicaba el tiempo cotidiano, pero también el del mito, "los dos planos de lo real" (González y Gabayet, p.192).

El proceso por el cual se origina la libertad de narrar la fundación del mundo está asociado al proceso de la vida, a través del cual las relaciones espaciales fundamentalmente guardan en la memoria una crucial asignación, pues es el paisaje un territorio que se conserva prístino en la conciencia imaginaria de cada sujeto endoculturizado.

7. El concepto de lo sagrado y su aplicación dentro del sistema simbólico de los pa ipai

Es así pues entendido, el proceso de la vida y la muerte se estructura en una contienda entre estos dos planos de lo real, y entonces, cada mundo que habitamos guarda relación con la miniatura, el centro, el microcosmos, se maravilla del mundo pequeño, y más aún de aquel otro, inexplorado, profano, pero a su vez le tema, lo cerca y lo limita, a fin de que aquello guardado dentro de lo sagrado pueda seguir reactualizándose y preservarse (Bachelard, 2001, p. 186; Durand, 1968, p. 84).

El siguiente canto kumiai se encuentra antologado en el libro Pueblos Indígenas en Riesgo. Kumiais. Como parte de los esfuerzos de conservación de las manifestaciones artísticas de los pueblos yumanos. Sin embargo, al entonarse tradicionalmente, ha podido conservarse en el pensamiento colectivo de la comunidad, generación tras generación:

Jatio wa meya jatio

“Agua que va corriendo”

Ritmo: jimsir (es decir, según especifica la investigación del Dr. Olmos (2008), “aplicado a doble paso”)

Jatio wa meya jatio, Jatio wa meya jatio

Jatio wa meya jatio, Jatio wa meya jatio,

Kuame ya, kuame ya, jatio wa meya.

Jatio wa meya jatio, Jatio wa meya jatio

Jatio wa meya jatio, Jatio wa meya jatio,

Kuame ya, kuame ya, jatio wa meya.

(Se repite ocho veces)

Ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah, ah

El agua va corriendo, el agua va corriendo

El agua va corriendo, el agua va corriendo

El agua está revuelta, el agua va corriendo.

Fuente: Pueblos Indígenas en Riesgo. Kumiais. Homenaje a Gloria Castañeda Silva, cantante kumiai (2008)

El territorio de los pa ipai se extiende y abarca una serie de paisajes que limitan el desierto, pues los antiguos pobladores habitaron distintas regiones que abarcan lo que al día de hoy comprende la región de San Isodoro y la comunidad de Santa Catarina (nombre de una antigua misión edificada por dominicos que data su origen a 1797), y además ubica en su geografía los sitios míticos “Jactujol (también escrito *Jatkbjol*)”, sitio donde corre el agua, y cuya traducción es literalmente “agua que cae con ruido”, y así también incluye tres cimas de los cerros míticos, como la del Cerro Wuikual, y algunos otros asentamientos antiguos, como lo es San Miguel, en donde un aguaje se secó (Garduño, 2015, p. 97).

Las relaciones espaciales van determinando las máximas consecuencias de un mito. Debido a la condición de sus dioses, que revelan capacidades cósmicas, y se descubren por medio de animales, la religiosidad de los pa ipai es una de índole politeísta, que asimismo hace posible la idea de una vida no terrenal, pero también muestra el camino de la salvación extraterrenal en espacios reales, intangibles, pero que yacen dentro del eje mítico, en el orden de lo divino, distanciado del mundo profano.

A fin de acercarnos al concepto de lo sagrado, habremos de identificar cómo hallarlo, es decir, al no predisponer o asumir que lo sagrado es sólo aquello presente para lo que nuestra cultura hace manifiesto en su imaginario. Lo sagrado se manifiesta. Los fenómenos que lo hacen manifiesto son religiosos. Así lo santo es tal como la belleza, por su cualidad estremecedora, que se hace presente (Otto, 2005, p. 21-22). Por ello, al abordar las formas sagradas, nos remitimos al proceso de endoculturación que ocurre en cada comunidad, lo cual además le brinda un contexto geográfico e histórico particular a la manifestación de lo sagrado.

Abocado en sus extensos estudios sobre la mitología y las distintas expresiones de devoción en la India, para Mircea Eliade lo *sagrado* es lo real, lo ordenado, y lo *profano* es lo irreal, lo caótico (Eliade, 1956, p. 21). Cuando se presenta lo real ante nosotros experimentamos el sobrecogimiento del temor y el sentimiento de criatura, como apunta el Dr. Rudolf Otto, ante la singularidad de la expresión de magnitud y soberanía que sólo produce la numinosidad y el tremendum misterio de lo santo: la manifestación que procura el estremecimiento único. Lo sagrado, santo, numinoso, lo "eso único" inefable que se experimenta cuando ante uno lo real se hace presente como una estructura concreta de lo *real más allá de mi realidad cotidiana*, lo relegado a la realidad profana (Otto, 2005, p. 22).

Ya sea una cosmovisión individual o colectiva, debe tanto su "realidad cotidiana" como "su realidad más allá de ella" al proceso histórico, geográfico, político, económico, etc., por lo cual todos estamos sujetos a una realidad pre-experimentada, la de nuestros antepasados. Se ha de señalar además que lo sagrado es una experiencia vivida por el ser humano bajo la sombra de la forma que toma ese objeto exterior e inmensamente superior, casi siempre relacionado a dicha forma con su profundo misterio. En nuestra naturaleza reconocemos lo nimio.

En correspondencia con el mito sobre su origen, para las y los pa ipai "al morir las personas se retiraban a descansar a una colina llamada Kinyí'l wí'ue —ubicada al sur de su territorio" (Garduño, 2015, p. 100). Así dicho, la creencia de la existencia inmaterial después de la muerte está correlacionada con la creencia de su origen mítico, por lo que sus creencias y devociones se imbrican a su sistema simbólico. En correspondencia, la creencia de los pa ipai sobre una vida después de la muerte fue el motor conductor que "diera origen a un ciclo de rituales funerarios" (Garduño, 2015, p. 100).

Dentro de las investigaciones etnomusicales, es posible además asociar esta serie de rituales funerarios con los distintos coros de sollozos y gritos que también forman parte de un sistema superior sagrado, pues, a modo de rito, deben cumplirse para no despertar ni la cólera de lo divino, ni arriesgarse a romper con la tradición que ha vuelta sólida su identidad (Garduño, 2015, p. 100). El estremecimiento hacia lo sagrado es tal cual uno que exige devoción y respeto (Otto, 2005, p. 21-22). Además, al hacer prioritarias las danzas, los ritos, y el sollozo mediante el canto, se articula la producción, reproducción y consumo de elementos simbólicos. Lo sagrado es otra vez superior y nos acerca a lo más real. Y sabemos, que la

creencia de la existencia inmaterial después de la muerte es profundamente real en la fe para un devoto sincero, más real incluso que las proposiciones científicas y la suma de conclusiones que argumenten en contra de esta creencia.

Con respecto a la comunidad pa ipai, residente de Santa Catarina, su cultura ha sido una que asimiló elementos geográficos que al día de hoy continúan en vínculo con lo sagrado. Para ejemplificar podría considerarse la afirmación de Delfina Albañez Arballo, cantante del grupo pa ipai, maestra e importante activista social de la comunidad en Santa Catarina, quien para afirmar la visión animista de sus coterráneos expresó que "cuando la comunidad está triste los cerros también se ponen triste y se ven distintos, como que no se ven rojos... los cerros también se ponen tristes cuando se va a morir alguien de la comunidad" (Garduño, 2015, p. 97).

La misma narración de la que se han recuperado las palabras con que explica Delfina Arballo la red profundamente imbricada de lo sagrado al suelo, en otro sentido quizá, deja de manifiesto cuán imposible ha sido evitar, siquiera identificar rápidamente, las consecuencias de la asimilación moderna del mito a los sistemas colonizadores e imperialistas. En este sentido, una visita al pueblo de Santa Catarina permite ubicar tanto una "Iglesia Indígena Pentecostés" y asimismo una "Iglesia indígena católica".

A este hecho, habremos de recordar que la perspectiva de los creyentes puede ser muy distinta a la del sistema religioso que reproducen los aparatos institucionales, burocráticos u otras jerarquías clericales, etc. En el contexto latinoamericano, pasando a considerar que los tiempos y los movimientos que comparten las distintas manifestaciones religiosas continúan bajo piso telúrico, es indudable ubicar distintas manifestaciones del secularismo, con la constante pérdida de sus valores y símbolos, y asimismo, también a través de una incorporación en la actualidad de nuevos espacios o nuevas manifestaciones del poder, de lo santo y lo divino.

8. Conclusiones

Analizar el territorio pluri religioso que es Baja California representa considerar la voz de las y los creyentes, pues así se identifica mejor a quienes pertenecen o no a nichos, fracturas, sectas u organismos o sistemas complejos y especializados. Sería imposible en nuestros tiempos olvidar que siempre, o es muy común, la disrupción. Por ende, quienes marcan la pauta son más bien los creyentes y no las cabezas, aunque supongan ser la única tendencia y guía.

La eficacia de sus sistemas simbólicos, es decir, su eficacia simbólica, y asimismo, la eficacia de su capital simbólico, esos son los elementos cualitativos y estratégicos que permiten o no la conversión y el cambio religioso, la duración, el debilitamiento o la riqueza de cualquier sistema religioso.

Aunque el sistema de representación de las y los pa ipai puede ser considerado imbricado a su tradición oral, no podríamos negar la existencia de pobladores que participan de otras religiones, tales como la cristiana, los Testigos de Jehová, la católica, y más actualmente, ha sido creciente la presencia de diversas religiones protestantes, y a su paso también pueden sumarse al torrente de nuevas adscripciones algunos elementos del *new age* o neopaganismo. No obstante, se considera de manifiesto que quienes

habitan estos asentamientos y participan de la cultura, también forman parte de los ciclos ceremoniales. En este proceso, según apuntan distintas investigaciones, la integración de elementos del pasado prehispánico y los pertenecientes a modelos simbólicos de otras denominaciones es un fortalecimiento del sentido de su identidad.

Finalmente, podríamos asegurar que las fuentes etnohistóricas nos pueden ayudar a comprender qué clase de cantos están vinculados a las muchas ceremonias, algunas de las cuales comprendían un repertorio extenso de canciones que poco a poco fueron perdiendo su sentido de representación y, sin objetivo específico, ya no son entonadas, también debido al poco registro o la discontinuidad de las ceremonias, que se fueron disolviendo en un largo proceso de asimilación, y ante el sometimiento de la colonización española. Sin embargo, con mucha luz arrojada y concebida actualmente por los fortalecimientos culturales, justamente emprendidos en la misma comunidad y por los propios hablantes, han podido ser reactualizados ciertos aspectos de su cultura a través de la representación musical y la ceremonia.

Referencias

- Arias, Patricia y de la Torre, Renée (Coords.) (2017). *Religiosidades trasplantadas*. Juan Pablos Editores. El Colegio de la Frontera Norte.
- Atlas de los pueblos indígenas de México (2020). - INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas / INALI [i]
- Aguiar Gil, Y. E. (2021). *Ää: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Editorial.
- Bachelard, G. (2001). *La poética del espacio*, sexta reimpresión: 2001. Breviarios. Fondo de Cultura Económica.
- Collin, L. (2002). *El poder sacralizado. Un análisis simbólico del sistema político mexicano*. E libro.net.
- Cruz Hernández, S. (2015). *Recolectores yumanos del piñón Identidades y representaciones de la naturaleza. Selección Anual para el Libro Universitario*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2015.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu editores.
- Eliade, M. (1987). *Imágenes y símbolos*. Taurus Ediciones.
- Eliade, M. (1956). *Lo sagrado y lo profano*. Ediciones Paidós Orientalia.
- Garduño, E. (2010). Los grupos yumanos de Baja California: ¿indios de paz o indios de guerra? Una aproximación desde la teoría de la resistencia pasiva. *Estudios fronterizos*, 11(22), 185-205. Recuperado en 06 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612010000200007&lng=es&tlng=es
- Garduño, E. (2015). *Yumanos: cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai*. CDI.
- Gómez Estrada, J. A. (2000). *La gente del delta del Río Colorado: indígenas, colonizadores y ejidatarios*. Universidad Autónoma de Baja California.
- González, A., Noboru, T., Martínez, N. y Sánchez, M. (2016). *Números y cielo pa ipai. Chribch ee myaa paipai*. Universidad Autónoma de México (UNAM). Ciencia Pumita del Centro de Nanociencias y Nanotecnología de la UNAM.

- González Villarruel, A., y Gabayet González, N. (2019). El paisaje cultural de los pai pai, kiliwa y cucapá. Sitios ceremoniales yumanos. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 26(74), 183-208. Recuperado a partir de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/14120>
- González Villarruel, A. A., y Gabayet González, N. (2019). Cantantes Yumanos: mitos, sueños y tradición. *Frontera Norte*, 31(1). <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2039>
- León-Portilla, M. (1983). *Baja California. Historia Breve*. Fondo de Cultura Económica. 2011.
- Leyva, A. D. (2021). "Enredos fronterizos: Las lenguas nativas de Baja California". En *Antropología del norte de México y el suroeste de los Estados Unidos. Entrecruce de caminos y derroteros disciplinarios* (p. 70). El Colegio de la Frontera Norte.
- Ruelas T. (2016). La fiesta del kuri kuri: senda de diálogo con el entorno yumano. En Niglio, Olimpia (ed.) *Restauración y Protección del Patrimonio Cultural*. Volúmen 2. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sánchez-Fernández M. A. y Rojas-Berscia, L. M. (2016) Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 157-183. DOI: [10.20396/liames.v16i1.8646171](https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646171)
- Sánchez-Fernández, M. A. (2022). La investigación lingüística de las lenguas yumanas en México (LYUM), *Expedicionario*. Revista de estudios en Antropología, 4, p. 31-43.
- Olmos Aguilera M. (Coord.)(2008). *Pueblos indígenas en riesgo, Kumiais. Homenaje a Gloria Castañeda Silva, cantante kumiai*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Serie Pueblos Indígenas en Riesgo.
- Olmos Aguilera, M. (Coord). (2012). *Pueblos indígenas en riesgo. Video núm. 1. Pa ipai y kumiai de Baja California*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). El Colegio de la Frontera Norte (El COLEF), El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), Ojo de Agua Comunicación.
- Olmos Aguilera M. (2014). *El viejo, el venado y el coyote. Estética y cosmogonía: Hacia una arquetipología de los mitos de creación y del origen de las artes en el noroeste de México*. El COLEF, Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Norte.
- Olmos Aguilera M. (2016). *Tradición-Transición en la música indígena contemporánea: El bule y la guitarra. El kuri kuri y la música de guitarra: Delfina y su grupo pa ipai de Santa Catarina*. El COLEF (El Colegio de la Frontera Norte).
- Otto, R. (2005). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Alianza Editorial.
- Zaid, G. (2020). *Los paipai: Cantos que se repiten*. Letras libres.

7 Multimodalidad en la Documentación Lingüística en México: el caso de los gestos con la palma abierta hacia arriba

Luis Escobar L.-Dellamary

1. Introducción

La documentación lingüística es un esfuerzo de registro, descripción y análisis del lenguaje que gira en torno a tres ejes generales: la preservación de la lengua para ser estudiada en la forma de bases documentales multimedia, alguna forma de *revitalización* o planeación lingüística para fortalecer el uso, y la investigación sobre las condiciones que favorecen o inhiben su vitalidad, sobre todo en el caso de las lenguas consideradas en peligro de extinción (Austin, 2021; Grenoble y Furbee, 2010; Gippert *et al.*, 2006). En estos tres objetivos generales (y todas sus variantes) se asume la definición de un objeto de estudio en común: el lenguaje, como el fenómeno general de aquello que sucede en la comunicación entre las personas; y la lengua, como aquello que es parte de la identidad de una comunidad (la entidad efímera a la que llamamos 'español', 'mayo-yoreme', 'lengua de señas mexicana').

¿Qué es eso que se pretende documentar/ revitalizar/ analizar? Debería ser el punto de partida de un trabajo en el que se busca la manera de *representar* la experiencia de la lengua en interacción (en el día a día del trabajo de, por ejemplo, una etnografía del habla) en una base de documentos escritos, de audio y video. Diversos autores, desde distintos campos, no obstante, han advertido que la naturaleza del objeto de estudio no es una cuestión que, comúnmente, interese a los especialistas. Generalmente, las tradiciones académicas proveen de una idea general y poco definida sobre la lengua o el lenguaje. En la lingüística del siglo XX (e inicios del XXI), esta se ha basado *grosso modo* en que la lengua es algo fijo o estático (estable) con respecto a la dinámica de su uso. Es decir, algo en común tienen todas las interacciones particulares de comunicación para que las personas nos entendamos; utilizamos las mismas palabras, en determinado orden y asumiendo un significado convencional.

Esta idea de que algo debe permanecer estable, el sustrato de todos los posibles momentos, da lugar a la noción de **estructura**. En un sentido clásico (diríamos, saussureano) se ubica en un espacio enteramente abstracto. Más adelante, con el advenimiento de la neurociencia y las ciencias cognitivas, ha

sido ubicada en el cerebro (en la forma de una estructura conceptual). Actualmente, no obstante, la idea aparentemente inamovible y de “sentido común” que designa a la cognición como el lugar del lenguaje (y, particularmente, pensada como una computadora conceptual) se ha debilitado de forma importante a medida que descubrimos que las propiedades dinámicas y situadas del lenguaje corresponden mejor con el compromiso empírico de la ciencia que la representación abstracta de su estructura fija que, en suma, nadie sabe realmente cómo es ni en dónde está (ver p. ej., Brooks, 1991; Chatel-Goldman *et al.*, 2013; Sanches de Oliveira y Chemero, 2015). Es decir, más de acuerdo con el punto de vista fenomenológico (y etnográfico) podríamos decir que el lugar del lenguaje es donde *se está haciendo lenguaje*.

En algún sentido “volteamos la tortilla”, la esencia del lenguaje deja de ser una representación abstracta de sus unidades y patrones de construcción (gramática); y, en cambio, se vuelve dinámica. Existe en la interacción entre dos o más personas. A su gramática, entonces, le corresponde el nivel de la metáfora explicativa y no el de su esencia. Es decir, ya no constituye la idea de lenguaje *en sí* sino sólo una herramienta para describirlo: como el mapa de una ciudad que, en ninguna medida, confundiríamos con la ciudad que se puede experimentar caminando por sus calles y cuyas propiedades experienciales son niveles de magnitud mayores (e irreductibles) a las que podemos registrar o representar.

Si ya no pensamos que la esencia de la ciudad es su trazo urbano (su mapa) entonces deja de existir el compromiso teórico (epistemológico) de delimitar la descripción de la ciudad a las propiedades del mapa. Con respecto al origen de esta manera de pensar el lenguaje, la historia apunta, principalmente, al registro escrito y a los modelos gramaticales diseñados para las lenguas culturalmente dominantes (*vid.* Levisen, 2019; Linell, 2019). Si pensábamos que eso-que-utilizamos-para-comunicarnos es una estructura estable (dejando de lado todos los prejuicios culturales derivados de la cultura escrita) en un bucle retroalimentativo, la escritura fue la mejor candidata para representar al lenguaje dado que, al mismo tiempo, constituía el origen cultural y simbólico de nuestra idea de lenguaje (y su registro). Parte revolución tecnológica y parte ruptura ontológica, las posibilidades del registro en video han puesto sobre la mesa elementos de la comunicación humana que poco a poco transitan de lo accesorio a lo esencial: gestualidad, proxémica¹, interacción con los objetos del entorno, comunicación háptica², procesos enactivos de construcción de sentido (*vid.* Thompson y Stapleton, 2009), expresiones cooperativas.

Cuando vemos a dos personas hablando y nos preguntamos ¿cuáles son los recursos esenciales para la comunicación? La literatura de, al menos, los últimos 50 años (*vid.* Efron, 1941; Kendon, 1972; Enfield y Sidnell, 2014; Vigliocco *et al.*, 2014) ha mostrado cómo resulta más sensato posponer (y tal vez, renunciar a) la búsqueda de criterios formales para distinguir entre lo lingüístico y lo no lingüístico (o verbal y no verbal). Esto, no obstante, multiplica las exigencias metodológicas de la documentación. Si, por ejemplo, reconocemos que es fundamental considerar la *dirección de la mirada* para tener una buena representación de los elementos comunicativos (y que determinan la interpretación y desarrollo de las expresiones en un contexto situado) de una lengua en peligro de extinción, entonces no bastaría que la

¹ El uso y distribución del espacio en la interacción comunicativa; incluyendo, aunque no restringiéndose a, la distancia que guardan los interlocutores entre sí.

² Dentro de la comunicación no verbal, la comunicación háptica refiere a los contactos físicos entre los interlocutores: tocar al otro (*vid.* p. ej., Pezzulo *et al.*, 2021; Takagi *et al.*, 2018).

base estuviera formada por documentos audio-visuales (video); necesitaríamos, a menos, dos o tres cámaras que grabaran simultáneamente la interacción desde distintos ángulos.

Observar la interacción comunicativa, sin los cortes apriorísticos de la estructura o la idea del “mapa”, nos expone a una semiótica multimodal (Enfield, 2012; Mondada, 2016). Se trata de los diversos recursos del lenguaje en distintos canales o modalidades de expresión. Aunque podemos distinguir (por razones metodológicas o para no perdernos en su complejidad) entre palabras y gestos, por ejemplo, debemos reconocer que no existen argumentos apriorísticos para asignarle mayor importancia o preeminencia a ninguno de ellos; aparte, la división es sólo un ejercicio de organización de los datos.

Las lenguas de señas presentan un reto importante en este terreno. Nos muestran interacciones donde ambas modalidades (la de la lengua y la gestual) comparten el mismo canal viso-gestual (ambas se hacen, entre otros recursos disponibles, moviendo las manos). También debemos reconocer que no toda la oralidad (los recursos de nuestro aparato fonador) está al servicio de la expresión de palabras y enunciados según la idealización escrita. Muchas de las expresiones orales que hacemos no tienen esa clásica semántica referencial de la palabra ‘casa’ (que refiere a una clase de entidades y se puede incluir en un diccionario) sino que se trata de expresiones para distinguir las magnitudes relativas de las cosas ‘la playa está lejiiiiiiismos’ (vid. Pathak y Calvert, 2021) o administrar la atención de nuestro interlocutor subiéndolo o bajando el volumen de nuestra voz, manipulando la entonación o haciendo pausas.

El resto del trabajo está estructurado de la siguiente manera, en la siguiente sección describo brevemente la noción de *modalidad semiótica* y cómo nos ayuda a entender la relación que existe entre lengua y gestualidad como una dialéctica entre un componente codificado (más “estable”) y un componente también convencional pero global (análogo o sensorio-motor). En la sección 2, introduzco el gesto llamado “Palma Abierta Arriba (PAA)” como ejemplo de las posibilidades y compromisos descriptivos que tiene la visión multimodal en la documentación lingüística. En la sección 3, concluyo.

1.1 Modalidad semiótica

“No todos los estudiosos de la gestualidad, debemos admitir, se sienten inclinados a atender las grandes preguntas que conciernen a la naturaleza de la semiosis y sus distintos tipos” (Sonesson, 2014, p. 1990, trad. del autor)

En una interacción entre dos personas podemos, como he mencionado, observar el uso de distintos tipos de recursos: orales, manuales, gráficos, instrumentales (la manipulación de los objetos del entorno) y proxémicos (la organización del espacio en la comunicación). Por principio epistemológico, no sirve ningún propósito suponer apriorísticamente el valor o la importancia que cada uno de ellos guarda con el resto, es decir, nada resuelve asumir que las palabras de la oralidad “son más importantes” que los demás. Sin embargo, como mencionan diversos autores (vid. p. ej., Sonesson, 2008; Andrén, 2014; Zucchi, 2018; Dingemans et al., 2020) en temas como el potencial icónico o la transparencia de cada una de las expresiones no resuelve nada suponer, tampoco, un continuo (cf. Müller, 2018). Es decir, asumir que sirve de base definitoria de los conceptos descriptivos y analíticos el que cada instancia expresiva del lenguaje

tenga “un grado diferente o relativo de iconicidad”, del cero a la identidad con el referente; como en una fotografía, por ejemplo.

Si bien no cabe duda que la semiótica (sus características como una expresión significativa) de cada expresión es única, es importante proponer criterios diferenciales que permitan comprender cómo el papel de estas distintas configuraciones o maneras de hacer símbolos y de significar se integran en esa situación interactiva idealizada. Por ejemplo, Andrén (2010) propone una distinción basada en la relación que las expresiones gestuales tienen con la *acción práctica*. Uno es el gesto de tomar el teléfono celular y acercarlo a la oreja (una acción, fig.1a) y otro el de representar la acción con la misma configuración manual (y, en general, la misma disposición postural y gestual) pero en ausencia del aparato celular (fig. 1b y 1c). A medida que el gesto “pierde” elementos de la acción práctica, avanza en la escala a la expresión simbólica: el extremo siendo la lexicalización de “hablar por teléfono”, un verbo gestual (una seña) o la expresión oral codificada ‘hablar por teléfono’ que poco tiene que ver con la acción en sí.



Figura 1. La acción de llamar por teléfono celular y los gestos representativos de LLAMAR-POR-TELÉFONO.

En la misma medida, aunque puede resultar más sensato partir de la existencia de una frontera borrosa (un continuo) entre lengua y gestualidad, la distinción de sus distintas formas de significar es descriptivamente necesaria. Siguiendo a autores como McNeill (2000, 2005, 2016) y Okrent (2002), se entiende por **lengua** a las expresiones que tienen poca o nula relación con lo expresado (su potencial análogo, transparente o icónico es bajo³). Toda expresión comunicativa es convencional en el sentido que existe en el acuerdo colectivo sobre su interpretación y uso. La *convencionalidad*, siendo la condición primaria del lenguaje, no excluye a la transparencia (o a la relación analógica entre forma e intención comunicativa). Por ejemplo, el gesto de OK (fig. 2a) es convencional dado que es interpretado de una forma más o menos consistente en distintas interacciones en el marco de una comunidad de habla o distintas comunidades vinculadas por ciertos patrones culturales. Su uso y su significado tienen una estabilidad relativa. Adicionalmente, su forma tiene también convenciones o *condiciones de buena formación*, dado que no puede hacerse (o sería extraño verlo así) si los dedos índice y pulgar no hicieran contacto (fig. 2b) o si los dedos medio, anular y meñique estuvieran flexionados (fig. 2c). Además, la relación entre la forma de “anillo” de los dedos pulgar e índice y su asociación con los conceptos de “precisión”, “puntualidad”, “certeza”

³ Siguiendo a Peirce (1955) y a la argumentación de Sonnesson (2008) se trata, por supuesto, de una iconicidad percibida o subjetiva y no de la propiedad “material” del símbolo o la configuración semiótica “en sí”. Los símbolos son entidades intersubjetivas y no se espera que descansen en su forma las claves para la interpretación de su naturaleza como significantes.

(Kendon, 2004) se muestra en la evidencia tanto de distintas interacciones comunicativas en una misma comunidad como a lo largo de distintas "culturas" o acompañando a distintas "lenguas".

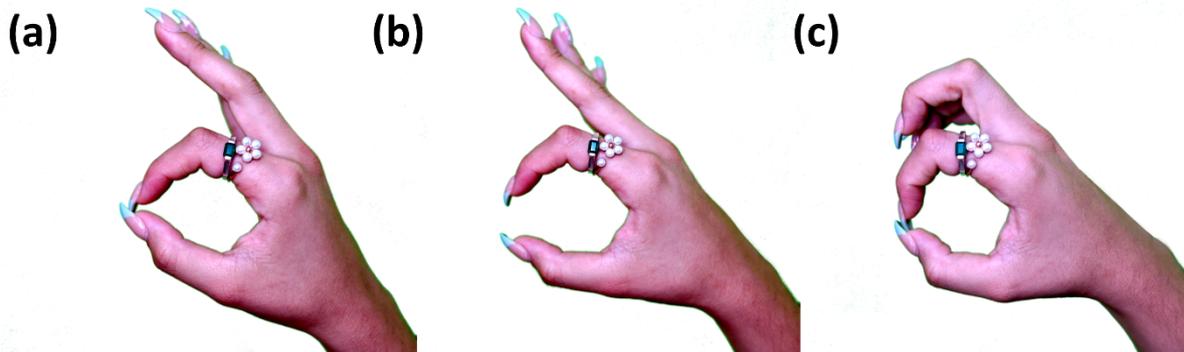


Figura 2. Condiciones de buena formación del gesto de OK.

Retomando, toda expresión del lenguaje es convencional, no obstante, solo algunas están codificadas. La *codificación* es la condición que permite a las entidades lingüísticas integrarse a partir de una relación no análoga (digital) con su significado. Esto es necesario para entrar en una lógica composicional y construccional (las partes de la expresión son discretas y contribuyen al todo de maneras más o menos predecibles). Por ejemplo, en español, la '-a' al final de una palabra y la concordancia del artículo 'la' como su determinante significan "género femenino" tanto para 'la escuela primaria' como para 'la alumna de primaria'. Sin embargo, desde expresiones con una mayor carga icónica (o cercanía con un sentido análogo o situado) como en la Lengua de Señas Mexicana, la seña que puede representarse en lengua escrita como MUJER o FEMENINO no se aplicaría más que a entidades humanas o animales pues expresa, precisamente, un género más asociado al sexo que el género casi puramente clasificatorio (codificado) del español.

Okrent (2002) en particular, ha propuesto una definición libre del canal expresivo para la **gestualidad**. Es decir, que no tenga que estar hecha con las manos o con los gestos faciales o la postura corporal, sino que también incluya a la oralidad que corresponde con su semiótica análoga. Se trata, precisamente, de las expresiones orales que, siendo convencionales, tienen un bajo nivel de codificación; mismas que, como argumentan McNeill (2005) y Dingemans (2020) son necesarias para integrar la dialéctica del lenguaje. Es decir, en pocas palabras, se requieren tanto expresiones codificadas como aquellas cercanas a la situación comunicativa, análogas a las formas y condiciones interactivas de las acciones, los referentes y las intenciones comunicativas (las formas y magnitudes de las cosas, las condiciones corporales o *sensoriomotoras*, las direcciones del espacio): indexicalidad, iconicidad, interactividad (cf. Ferrara y Hodge, 2018).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que la modalidad expresiva (oral, manual, escrita, postural, proxémica, pictórica o gráfica) no delimita necesariamente a la modalidad semiótica. Puede haber codificación alta y baja en cualquiera de estas. Un aspecto central para comprender mejor la integración multimodal de los recursos del lenguaje es que las expresiones de baja codificación tienden a significar a partir de una semiótica análoga o sensoriomotora ("corpórea", *vid.* Kappelhoff y Müller, 2011), relativa a cómo experimentamos directa o indirectamente las situaciones, referentes y conceptos. Mientras que las

expresiones altamente codificadas (aparte de integrarse formalmente en una lógica componencial y construccional⁴) significan a partir de una asociación relativamente arbitraria. Por ejemplo, la palabra ‘alto’ o la palabra ‘bajo’ no tienen en su configuración oral o escrita ninguna relación con dichas dimensiones de verticalidad espacial o simbólica. No obstante, en una interacción comunicativa, es común ver cómo expresiones análogas (manuales y orales) complementan o hasta definen el sentido de la intención comunicativa del hablante representando la verticalidad o intensidad de ‘ese edificio es alto’, ‘el volumen de esa música está alto’, ‘el riesgo de perderlo todo es alto’. Estas expresiones utilizan la misma palabra pero distintas concepciones sensoriomotoras del concepto de “altura”.

2. La familia “Palma Abierta hacia Arriba” (PAA)

En la danza de la identidad, uno podría cuestionarse la relevancia de los recursos del lenguaje en la documentación lingüística en este sentido: qué es parte del español de Culiacán, Sinaloa; del mayoreme de Huatabampo, Sonora; de la Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México. ¿Es la gestualidad “parte” de una lengua en este sentido sociocultural? O la gestualidad es un recurso general del lenguaje donde no vemos la misma delimitación identitaria que corresponde, por ejemplo, a niveles más clásicos de descripción lingüística como el léxico, la fonología y la pragmática. ¿Son los recursos sensoriomotores del lenguaje portadores de identidad lingüística como para incluirse en la base representativa de una lengua en peligro de extinción o en un proyecto de revitalización?

La diversidad cultural manifiesta en la gestualidad (conjuntando bajo este término, provisionalmente, a todos los recursos del lenguaje no codificados) sigue siendo un tema joven. No obstante, tres premisas bastan para justificar la propuesta de incluir a todos los recursos del lenguaje en interacción en la documentación de una lengua. En primer lugar, son indispensables para la comunicación. Las interacciones comunicativas en todos los casos dependen de ellos para ser lo que son, de lo contrario, serían otra cosa. En segundo lugar, existe evidencia sobre la diversidad cultural de la gestualidad (Archer, 1997; Kita, 2009; Cooperrider, 2019; Cameron-Faulkner *et al.*, 2021).

La modalidad sensoriomotora es capaz de echar mano de significantes que son más generales o de mayor potencial de inteligibilidad entre fronteras de identidad lingüística nada sutiles (como los numerales en la fig. 3). No obstante, sus formas particulares, la especificidad del uso o la función que tiene en interacciones comunicativas (más a medida que se elabora una mejor terminología que “atrape” estas sutilezas) parece estar claramente influida por distintos rituales colectivos (“culturales”). Y, en tercer lugar, es precisamente la falta de certeza sobre la relevancia de estos recursos, en términos de la identidad cultural, la que debería motivar a no echar la posibilidad de documentarlos “en saco roto”. Tras un largo periodo de ceguera estructuralista, abunda en pertinencia descriptiva la seria consideración de todos los colores que ahora estamos dispuestos ver.

⁴ Es decir, poder ser partes que “se suman” en una entidad mayor y cuyo significado o función comunicativa es en alguna medida el resultado de las partes que la componen.



Figura 3. La inteligibilidad trans-cultural del gesto⁵.

El gesto o la familia de gestos conjuntados bajo la etiqueta “Palma Abierta Arriba” (PAA) es uno de esos colores que brilla con particular refulgencia. Se trata de dos tipos principales de formas de presentar la o las manos con la palma abierta hacia el cenit. El primero involucra un giro de las palmas de estar “hacia abajo” a estar “hacia arriba”; relacionado con expresiones de duda, incertidumbre o interrogación (frecuentemente asociadas a un levantamiento de los hombros, fig. 4a). El segundo, implica mostrar una o las dos manos con la palma abierta hacia arriba, pero con la intención de aludir a la atención del interlocutor haciendo explícita la mostración (fig. 4b-c). Los significados o las intenciones comunicativas asociadas a este segundo tipo se pueden describir como “buscando el acuerdo del interlocutor” o “haciendo evidente la conclusión de la descripción de un referente solicitado” (Müller, 2004).

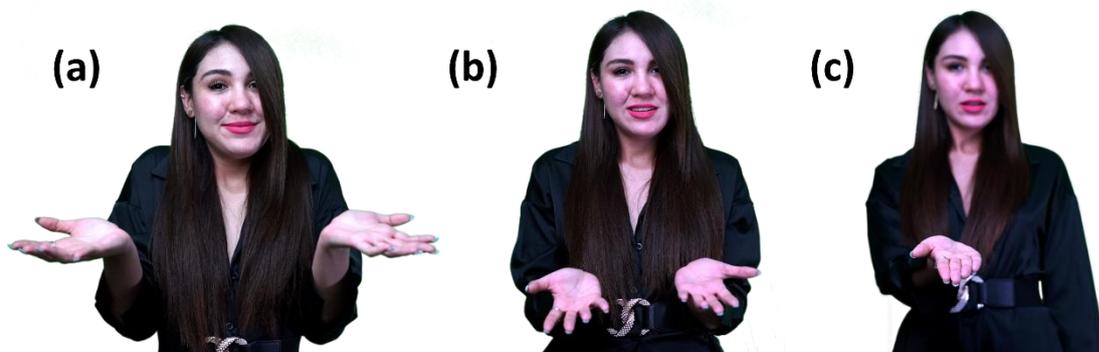


Figura 4. Los dos tipos generales de gestos de “Palma Abierta hacia Arriba (PAA)”.

El primer dato que nos informa sobre la relevancia de PAA para la documentación lingüística es su frecuencia de uso. Chu *et al.* (2014) en un estudio donde analizaron 8000 gestos producidos por 129 hablantes reportan que el 24% de los gestos son de esta familia. Asimismo, en estudios en lenguas de señas como la lengua de señas británica (BSL, Fenlon *et al.*, 2014), lengua de señas australiana (AUSLAN, Johnston, 2012) y lengua de señas neozelandesa (NZLS, McKee y Wallingford, 2011) las configuraciones PAA son las segundas señas más comunes en los corpus.

⁵ Bajo licencia libre Creative Commons (CC BY-SA 3.0) de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Understanding_in_Xian_0546.jpg

Los significados atribuidos a los miembros de esta *familia de gestos* se resumen en la tabla 1. Cooperrider *et al.* (2018) conjuntan estos dos tipos generales de funciones expresivas y formaciones articulatorias en las clases “Palma Abierta Epistémica” y “Palma Abierta Presentativa”. Cabe recordar que la modalidad epistémica en lingüística (*vid.* p. ej., De Haan, 1999; Faller, 2006) alude precisamente a la expresión de la duda, la incertidumbre o, por el contrario, la certeza de que el conocimiento de algo es verdadero; ya sea por la actitud del hablante sobre la información proporcionada (su postura, cf. Englebretson, 2007) o por el posicionamiento del evento expresado en un tiempo o lugar apartado del momento de la enunciación o la integración simbólica del *aquí-y-ahora* de la interacción comunicativa (‘tal vez está sucediendo en otro lugar’ o ‘tal vez sucederá en el futuro’). En este trabajo, no obstante, me centraré en la segunda clase de gestos.

Su carácter presentativo está íntimamente asociado con su función interactiva: no sólo estoy mostrando algo (ostensión) sino que estoy haciendo explícita la intención de mostrarle algo a mi interlocutor (una indexicalidad ostensiva). Puede decirse que todos los gestos “muestran algo” puesto que están en una modalidad expresiva en la que su intención comunicativa es, en alguna medida, perceptualmente transparente (señalar a algo o en alguna dirección, por ejemplo, establece un vector visualmente accesible). Solo algunos muestran, además, la intención explícita de llamar la atención del interlocutor sobre el acto ostensivo. Esta alusión directa es la que puede considerarse indexical.

Tabla 1. Los significados atribuidos a la familia gestual “Palma Abierta Arriba” (basada en Cooperrider *et al.*, 2018; Ladewig, 2014; Payrató y Tebendorf, 2014).

PAA Presentativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Búsqueda de acuerdo o entendimiento mutuo ● Marcador de turno conversacional ● Función presentativa (información nueva)
PAA Epistémica	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausencia de conocimiento, preocupación o habilidad ● Incertidumbre ● Interrogativos ● Hipotéticos ● Obviedad ● Exclamativos

2.1 Algunas consideraciones metodológicas

En más de una ocasión, colegas cuyas áreas de especialidad están relacionadas con los estudios del lenguaje pero que no están familiarizados con los estudios gestuales han tenido reacciones más o menos del mismo tipo frente a la interpretación “rápida” que he propuesto cuando hemos observado juntos interacciones comunicativas y sus elementos gestuales o ejemplos de expresiones en distintos contextos comunicativos; me dicen algo parecido a ‘¿cómo sabes que no estás sobre-interpretando lo que hacen los gestos?’ o ‘¿cómo estar seguro que realmente eso quiso decir el hablante?’. Yo, acto seguido, tiendo a proponer dos puntos: la **no redundancia de los recursos del lenguaje** (*vid.* McNeill, 2005, p. 91) y la **suspensión fenomenológica de la duda interpretativa** (Schutz, 1953).

La primera tiene que ver con preguntarnos acerca de qué estamos estudiando y para qué. No es lo mismo tratar de responder cuál es el mecanismo universal o particular del lenguaje (Haspelmath, 2021) que estudiar al lenguaje desde un compromiso empírico, es decir, tal como se puede observar. Dilucidar su

mecanismo “base” implica seguir un objetivo *minimista*. Se trata, en términos generales, de averiguar cuáles son las propiedades mínimas o esenciales necesarias para que el lenguaje funcione (pensado como un programa de computadora) y cuáles son sus patrones de configuración. Para esto se requiere metodológicamente distinguir entre las cosas que son indispensables (internas) y las que no (externas). No obstante, si no creemos en la metáfora estructural (mecánica) del lenguaje, lo más sensato es, como he dicho anteriormente, estudiar al lenguaje desde una perspectiva *maximista*; todo lo que se usa para hacer lenguaje es parte del lenguaje⁶.

Por otra parte, en ambos casos es importante asumir que no tiene sentido decir que dos recursos de una expresión (orales, gestuales, proxémicos) *están haciendo lo mismo*. Podemos recurrir al ejercicio mental de pensar que la oración ‘mi casa es grande como un castillo’ se entiende con o sin los gestos que pudieran acompañarla (manos abiertas y separadas; ojos abiertos y cejas levantadas, fig. 5) y, así, suponer que los gestos son accesorios o que no tienen funciones específicas. Sin embargo, se trata de un ejercicio artificial que no alude a una instancia de lenguaje sino a la imagen estructural que tenemos sobre la naturaleza del lenguaje. En realidad, ninguna expresión comunicativa es igual si le restamos o le agregamos cosas, y está claro que en la comunicación no sólo estamos mencionando nombres de cosas y acciones; por lo que también son cosas del lenguaje aquellas que enfatizan, focalizan, llaman la atención, proponen un acuerdo, muestran duda o certeza. En este sentido multimodal es que podemos decir que ningún recurso del lenguaje es *redundante*.

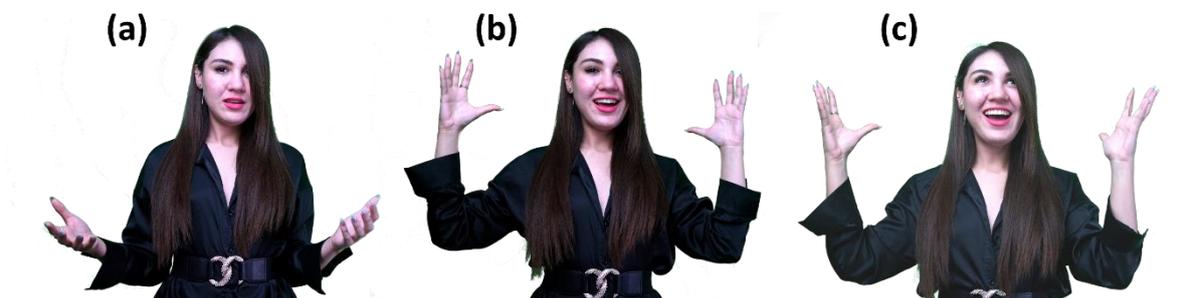


Figura 5. Un posible conjunto de recursos gestuales para la expresión ‘mi casa es grande como un castillo’.

La *suspensión de la duda*, por su parte, es un principio fenomenológico (Gallagher, 2018; Gallagher y Zahavi, 2013). Es decir, si no vamos a partir de la idea que hay algo “detrás de lo que observamos” (un mecanismo, una estructura) y asumimos que lo que observamos es de naturaleza subjetiva (es decir, no existe independientemente de quien lo observa); entonces el significado de las expresiones es idéntico al resultado de su efecto en la interacción comunicativa. Por un lado, aquel resultado en la interpretación de los interlocutores es, sin duda, el significado de la expresión (y no pensamos que el hablante haya tenido “una intención distinta a como su expresión funcionó en la conversación” a menos que existan mecanismos de reparación o aclaración); y, por otro lado, la interpretación del analista, si encuentra eco o *adecuación descriptiva* en el conjunto de la interacción comunicativa analizada, es entonces una buena interpretación puesto que no concebimos que haya “detrás” algo del significado que haya quedado “no manifiesto”.

⁶ Esto corresponde con lo que Nick Enfield (2012, p. 691) ha llamado la “Heurística General de la Unidad Semiótica” según la cual todo lo que sucede (se utiliza) con cierta regularidad para expresar un mensaje en una interacción situada (y que se usa con bastante frecuencia) se asume que es parte de la expresión del mensaje.

En tercer lugar, se asumen algunas heurísticas tanto para la interpretación del significado, la consideración tipológica o la distribución de uso “del gesto PAA”, como para la argumentación sobre la transparencia o motivación del gesto (la relación análoga o icónica entre su forma y su interpretación situada). Si el gesto A es utilizado en torno a un significado “X” por diversos hablantes de una misma comunidad, es justo asumir que “X” es su significado. Si un gesto A con una forma cercana a B es utilizado para expresar un significado “X1”, es justo asumir que entre A y B hay una relación que puede ser representada por un significado esquemático con fines ilustrativos: se puede decir que pertenecen a la misma familia o son variantes del mismo núcleo de expresión sensoriomotora. Además:

Si una comunidad usa una forma para expresar dos o más significados –y si otras comunidades también utilizan esa forma para expresar significados semejantes– estos significados es probable que estén relacionados... si diferentes comunidades usan la misma forma para un particular conjunto de significados, hay probablemente una asociación *motivada* entre la forma y el significado, no importando que tan oscura sea esta motivación para el observador casual. (Cooperrider *et al.*, 2018, p. 3, *trad. del autor*)

2.2 Ejemplos en español (de Culiacán, Sin.) y LSM (también de Culiacán, Sin.).

En lo que sigue, presento ejemplos tomados de mi corpus de gestualidad en español y Lengua de Señas Mexicana grabados en video y analizados en ELAN 5.5 (The Language Archive, 2019). Se trata de entrevistas semiestructuradas de respuesta libre y sin límite de tiempo sobre temas generales (historias de vida y opiniones sobre el entorno sociocultural de los hablantes). En ningún caso se ha hecho explícito a los hablantes la orientación gestual o no verbal del análisis. En todos los casos se cuenta con el permiso de los participantes para reproducir su imagen e incluirlos en trabajos descriptivos y científicos sin fines de lucro.

Algunas consideraciones generales sobre la semántica del gesto PAA presentativo son útiles para la descripción de los ejemplos siguientes:

Los gestos de Palma Abierta Hacia Arriba que muestran estas características –a veces combinadas con un movimiento hacia abajo o un giro de muñeca– son típicamente utilizados en contextos donde el gestualizador *presenta alguna clase de objeto discursivo al interlocutor*. El objeto presentado puede ser ofrecido para su inspección y/o sugerido como un candidato para el acuerdo. Al hacer esto, el gestualizador invita a su oyente a integrarse a la perspectiva propuesta. (Müller, 2004, p. 241, *el énfasis es mío*)

Además de sus variantes formales, *la posición secuencial en la conversación es de importancia crucial*. Cuando el gesto es utilizado en torno a un punto de transición relevante, funciona no sólo performativamente sino también discursivamente, regulando la conversación. Cuando se usa en un turno actual, el gesto presenta el desarrollo del argumento como obvio. (Payrató y Tebendorf, 2014, pp. 1535-1536, *el énfasis es mío*)

En el primer ejemplo (1), la entrevistadora (utilizando Lengua de Señas Mexicana, LSM, en su variante de Culiacán, Sin.) cuestiona a Ana⁷ sobre los docentes en la escuela donde continuó sus estudios formales en LSM. Ella responde que cambiaban mucho de maestros, algunos eran sordos que sabían la lengua de señas y otros eran oyentes que tenían una competencia más limitada en la lengua. En 1a, Ana hace el gesto correspondiente a la expresión “no sé por qué”, un PAA epistémico desde la interpretación

⁷ Sorda hablante nativa de Lengua de Señas Mexicana de 11 años de edad e hija de padres sordos.

de Cooperrider *et al.* (2018). Después hace una pausa (1b) y, al final de la expresión, hace el gesto PAA presentativo en 1c. La diferencia semántica entre ambos gestos, como dice la cita de Payrató y Tebendorf (2014), es tanto una función de sus características formales como de su posición en la expresión. Este último, en concreto, señala el punto final de la respuesta de Ana al tiempo que la “presenta” para la consideración de su interlocutor.

(1) *“Una cuestión formativa y de posición”*

- (a) PAA epistémica “No sé por qué”
- (b) [...]“Pausa”
- (c) PAA presentativo “Y así es”



Figura 6. “En la escuela cambiaban mucho de maestros, algunos eran sordos y otros eran oyentes, **(a)** no sé por qué **(b)**[...]**(c)** y así es”.

En el segundo ejemplo en LSM, Ana relata la dinámica en la clase de lengua de señas y las nuevas señas que había ido aprendiendo en ella. Para responder a ¿cuáles son las señas que aprendiste? Ana inicia una lista en la que muestra la seña y después hace el gesto PAA presentativo para expresar “[por ejemplo] esta [que te mostré]”.

(2) *“Una cuestión de presentatividad e indexicalidad ostensiva”*

- (a) –(b) TIO
- (b) PAA Presentativo
- (c) –(e) AGUA
- (d) PAA Presentativo

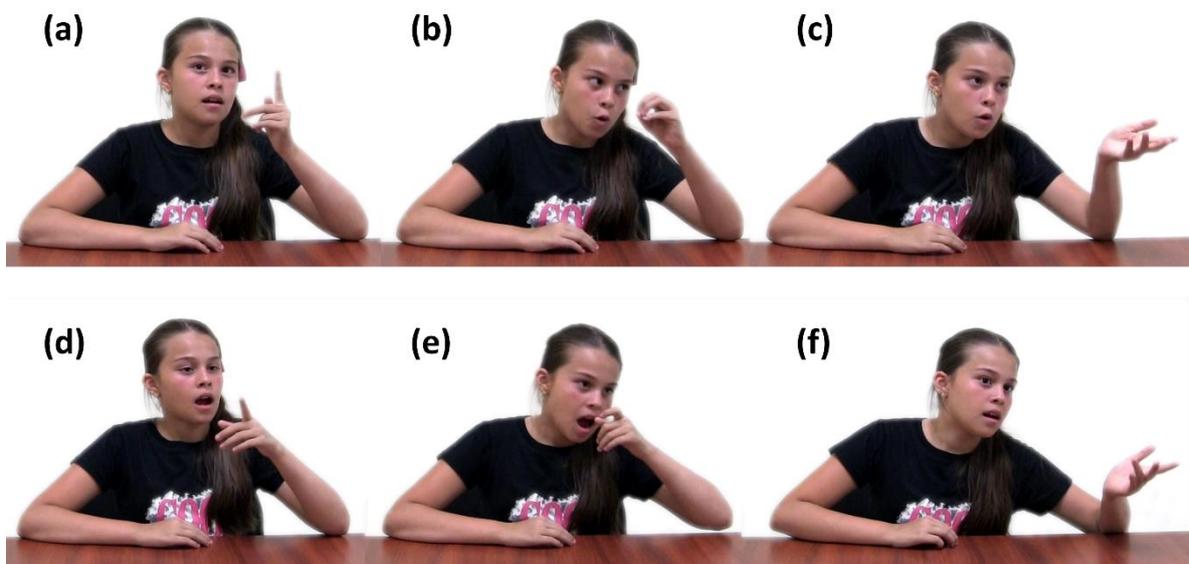


Figura 7. “Aprendí la seña **(a-b)** TIO, **(c)** esa”; “aprendí la seña **(d-e)** AGUA, **(f)** esa”.

En 2a-b, muestro dos momentos (inicial y final) de la seña T10, inmediatamente después, en 2c, Ana hace el gesto presentativo. La misma construcción se repite con la seña mostrada a continuación AGUA (2c-e), a la que también sigue el gesto PAA en 2d. En este ejemplo en concreto, a parte de sus propiedades discursivas e interactivas, podríamos decir que el gesto tiene una propiedad indexical ostensiva en el sentido que presenta la seña como ejemplo de *sí misma*.

En un ejemplo semejante al anterior (3), Ana narra parte de la dinámica en clase de LSM cuando la maestra les pedía que hicieran un repaso de las señas que habían aprendido. La característica interesante de esta narración en particular es que, previo a los fotogramas mostrados, Ana hace la seña CADA-UNO (para referirse a “cada uno de los nombres”) y los ubica en un espacio simbólico *arriba a su izquierda* (indicado en la ilustración del ejemplo con un punto negro). Los gestos de PAA de este ejemplo no son finales, por lo que no tienen la misma función del ejemplo en 1c y corresponden más a “cuando el gesto es utilizado en torno a un punto de transición relevante, funciona no sólo performativamente sino también discursivamente, regulando la conversación” (Payrató y Tebendorf, 2014, p. 1536). Son, al mismo tiempo, pausas, momentos de “búsqueda en la memoria” y marcadores de “mantenimiento de turno” para el interlocutor (3a y 3b). Adicionalmente, tanto la mirada de Ana como la integración indexical del “dedo índice extendido” corresponden a una función de señalamiento del espacio simbólico en el que se representa la acción (arriba a la izquierda donde se ubican “los nombres de las cosas en señas”).

(3) “Una cuestión indexical y de turnos”

- (a) PAA Presentativo
- (b) CASA
- (c) PAA Presentativo
- [N] Ubicación simbólica de “los nombres de las cosas en señas”

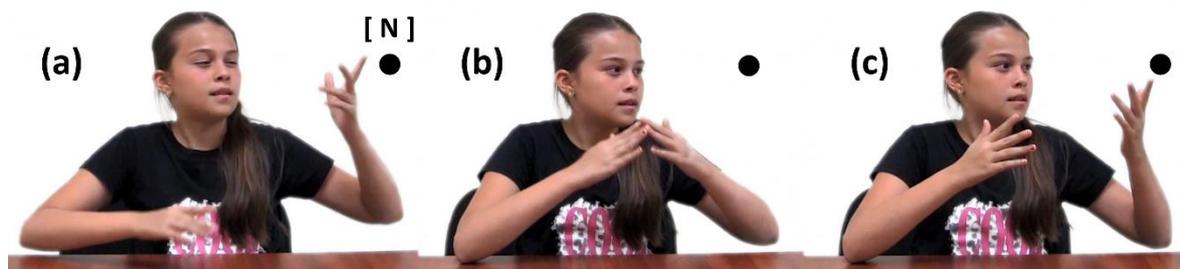


Figura 8. “La maestra decía que había que recordar todos [N] los nombres [de las señas], (a) PAA (b) casa, (c) PAA, renta...”.

En español, aunque es evidente que el gesto de PAA tendrá otras maneras de integrarse con la lengua y se utilizará para funciones distintas (tanto por la relación multimodal distinta oral-gestual como por las características culturales de la lengua), podemos ver su naturaleza presentativa actuando de maneras semejantes. En el ejemplo (4), tomado de Escobar (2021), el hablante expresa que las acciones en el contexto geopolítico (en particular en las relaciones entre los países de Latinoamérica) “tienen consecuencias en términos del futuro [de las relaciones entre los países]”. La primera parte del gesto (4a) corresponde con la expresión de “...en términos” ubicando simbólicamente, a partir de un gesto representativo, “esos términos”. Después, el gesto se desplaza al punto en el que en 4b, expresa las propiedades formativas y semánticas de un PAA presentativo mostrando al interlocutor el fin de la

proposición y, al mismo tiempo, “el intervalo futuro”⁸ en el que esos “términos” tendrán consecuencias. De manera sutil, como se ha mencionado, también se busca el acuerdo del interlocutor sobre la interpretación de esa realidad geopolítica que propone el hablante.

(4) *“Una cuestión de presentación de un intervalo temporal”*

- (a) Un gesto representativo “...en términos”
- (b) PAA presentativo “...del futuro”

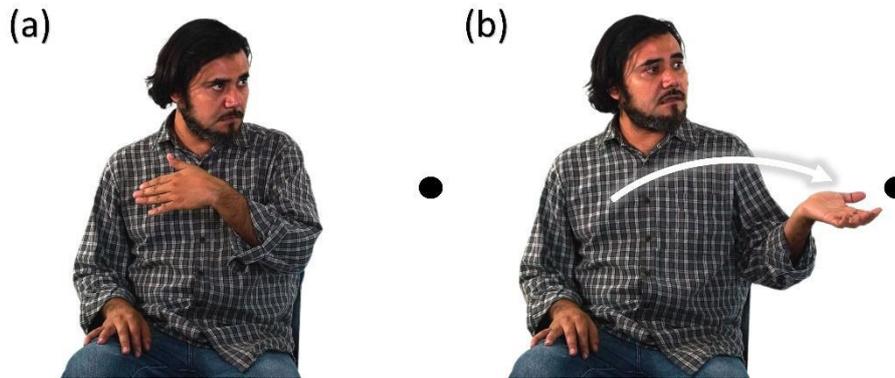


Figura 9. “Hay consecuencias **(a)** en términos **(b)** del futuro”.

Por último, en (5), el mismo hablante de español de Culiacán, Sin., representa la narración de “los quince años” de una persona del sexo femenino conocida por él. Describe cómo en su fiesta hubo pocos invitados y las cosas no salieron como se hubiera esperado, al final, dirige la mano a su interlocutor (quien está sentado a su izquierda) mientras dice “esos fueron mis quince años”. Nuevamente, cumpliendo su función presentativa, invitando a la participación intersubjetiva (acuerdo) en la narración propuesta, señalando un cambio de turno y aludiendo indexicalmente a su interlocutor.

(5) *“Un presentativo relativo a la descripción de un evento”*

- (a) PAA presentativo “Esos fueron...”



Figura 10. “**(a)** Esos fueron mis quince años”.

⁸ El lector puede consultar Escobar (2021, pp. 151-153) para conocer con mayor detalle la interpretación sobre la integración de la gestualidad y la expresión de estos intervalos temporales en español.

3. Conclusiones

El punto más relevante de la revisión presentada puede formularse de manera simple: ninguno de los gestos propuestos en los ejemplos, junto con su relevancia expresiva en la lengua, son comúnmente tomados en cuenta en la documentación lingüística. El marco metafórico del lenguaje como una cadena de palabras (mal entendidas frecuentemente como su representación escrita) priva a las posibilidades del rescate y la revitalización del lenguaje de la mayor parte de sus recursos pragmáticos e interactivos, sobre todo cuando se trata de recursos de una modalidad distinta.

En concreto, en las lenguas de señas (sin que quede la lingüística de las lenguas orales “libre de pecado”) la distinción entre seña y gesto no es un asunto de propiedades que puedan plantearse de manera apriorística (vid. Escobar, 2019; Müller, 2018; Kendon, 2008) y corresponde a cada interacción comunicativa la determinación de los bordes borrosos en la relación convencionalidad y codificación. Las maneras de utilizar estos recursos, como han mostrado diversos autores están, en efecto, asociadas con particularidades culturales e identitarias que en toda justicia antropológica deberían ser parte de la memoria audiovisual y documental de una comunidad.

Referencias

- Andrén, M. (2010). *Children's Gestures from 18 to 30 Months*. Center for Languages and Literature, Lund University.
- Andrén, M. (2014). On the Lower Limit of Gesture. En M. Seyfeddinipur y M. Gullberg (Eds.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in honor of Adam Kendon* (pp. 153-174). John Benjamins Pub. Co.
- Archer, D. (1997). Unspoken Diversity: Cultural Differences in Gestures. *Qualitative Sociology*, 20(1), 79-105. <https://doi.org/10.1023/A:1024716331692>
- Austin, P. K. (2021). Language Documentation and Language Revitalization. En J. Sallabank y J. Olko (Eds.), *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide* (pp. 199-219). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108641142.014>
- Brooks, R. A. (1991). Intelligence without representation. *Artificial Intelligence*, 47(1), 139-159. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(91\)90053-M](https://doi.org/10.1016/0004-3702(91)90053-M)
- Cameron-Faulkner, T., Malik, N., Steele, C., Coretta, S., Serratrice, L., y Lieven, E. (2021). A Cross-Cultural Analysis of Early Prelinguistic Gesture Development and Its Relationship to Language Development. *Child Development*, 92(1), 273-290. <https://doi.org/10.1111/cdev.13406>
- Chatel-Goldman, J., Schwartz, J.-L., Jutten, C., y Congedo, M. (2013). Non-local mind from the perspective of social cognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00107>
- Chu, M., Meyer, A., Foulkes, L., y Kita, S. (2014). Individual differences in frequency and saliency of speech-accompanying gestures: The role of cognitive abilities and empathy. *Journal of Experimental Psychology. General*, 143(2), 694-709. <https://doi.org/10.1037/a0033861>
- Cooperrider, K. (2019). Universals and diversity in gesture: Research past, present, and future. *Gesture*, 18(2-3), 209-238. <https://doi.org/10.1075/gest.19011.coo>

- Cooperrider, K., Abner, N., y Goldin-Meadow, S. (2018). The Palm-Up Puzzle: Meanings and Origins of a Widespread Form in Gesture and Sign. *Frontiers in Communication*, 3(23). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00023>
- De Haan, F. (1999). Evidentiality and epistemic modality: Setting boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, 18(1), 83-101.
- Dingemanse, M. (2020). Between Sound and Speech: Liminal Signs in Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 53(1), 188-196. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1712967>
- Dingemanse, M., Perlman, M., y Perniss, P. (2020). Construals of iconicity: Experimental approaches to form-meaning resemblances in language. *Language and Cognition: An Interdisciplinary Journal of Language and Cognitive Science*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/langcog.2019.48>
- Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. King's Crown Press.
- Enfield, N. (2012). A 'composite utterances' approach to meaning. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, y S. Tessendorf (Eds.), *Body - Language - Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (Vol. 1, pp. 689-707). Mouton de Gruyter.
- Enfield, N., y Sidnell, J. (2014). Language presupposes an enchronic infrastructure for social interaction. En D. Dor, C. Knight, y J. Lewis (Eds.), *The social origins of language* (pp. 92-104). Oxford University Press.
- Englebretson, R. (2007). Stancetaking in discourse: An introduction. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 1-25). John Benjamins.
- Escobar, L. (2019). Gestualidad y lengua en la Lengua de Señas Mexicana. *Lingüística Mexicana. Nueva Epoca.*, 1(1), 141-166.
- Escobar, L. (2021). *Los gestos del tiempo*. Instituto Nacional de Antropología e Historia: Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Faller, M. (2006). Evidentiality and epistemic modality at the semantics/pragmatics interface. *Workshop on Philosophy and Linguistics*.
- Fenlon, J., Schembri, A., Rentelis, R., Vinson, D., y Cormier, K. (2014). Using conversational data to determine lexical frequency in British Sign Language: The influence of text type. *Lingua*, 143, 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.02.003>
- Ferrara, L., y Hodge, G. (2018). Language as Description, Indication, and Depiction. *Frontiers in Psychology*, 9, 716. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00716>
- Gallagher, S. (2018). Rethinking Nature: Phenomenology and a Non-reductionist Cognitive Science. *Australasian Philosophical Review*, 2(2), 125-137. <https://doi.org/10.1080/24740500.2018.1552074>
- Gallagher, S., y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica* (M. Jorba, Trad.). Alianza Editorial.
- Gippert, J., Himmelmann, N., y Mosel, U. (Eds.). (2006). *Essentials of Language Documentation*. Mouton de Gruyter.
- Grenoble, L. A., y Furbee, L. (2010). Language Documentation. En Z.158. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/z.158>
- Haspelmath, M. (2021). General linguistics must be based on universals (or non-conventional aspects of language). *Theoretical Linguistics*, 47(1-2), 1-31. <https://doi.org/10.1515/tl-2021-2002>
- Johnston, T. (2012). Lexical frequency in sign languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 163-193. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr036>
- Kappelhoff, H., y Müller, C. (2011). Embodied meaning construction: Multimodal metaphor and expressive movement in speech, gesture, and feature film. *Metaphor and the Social World*, 1(2), 121-153.
- Kendon, A. (1972). Some relationships between body motion and speech. En A. Siegman y B. Pope (Eds.), *Studies in Dyadic Communication* (pp. 177-210). Pergamon Press.

- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2008). Some reflections on the relationship between 'gesture' and 'sign'. *Gesture*, 8(3), 348-366.
- Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 145-167.
- Ladewig, S. (2014). Recurrent gestures. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, y S. Tebendorf (Eds.), *Body - Language - Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (pp. 1558-1575). Mouton de Gruyter.
- Levisen, C. (2019). Biases we live by: Anglocentrism in linguistics and cognitive sciences. *Language Sciences*, 76, 101173. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.05.010>
- Linell, P. (2019). The Written Language Bias (WLB) in linguistics 40 years after. *Language Sciences*, 76, 101230. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2019.05.003>
- McKee, R. L., y Wallingford, S. (2011). 'So, well, whatever': Discourse functions of palm-up in New Zealand Sign Language. *Sign Language y Linguistics*, 14(2), 213-247. <https://doi.org/10.1075/sll.14.2.01mck>
- McNeill, D. (Ed.). (2000). *Language and gesture*. Cambridge University Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2016). *Why we gesture?* Cambridge University Press.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366. <https://doi.org/10.1111/josl.1-12177>
- Müller, C. (2004). Forms and uses of the Palm Up Open Hand: A case of a gesture family? En C. Müller y R. Posner (Eds.), *The Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures* (pp. 233-256). Weidler.
- Müller, C. (2018). Gesture and Sign: Cataclysmic Break or Dynamic Relations? *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01651>
- Okrent, A. (2002). A modality-free notion of gesture and how it can help us with the morpheme vs. Gesture question in sign language linguistics. En R. P. Meier, K. Cormier, y D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Language* (pp. 175-198). Cambridge University Press.
- Pathak, A., y Calvert, G. A. (2021). Sooo Sweet! Presence of Long Vowels in Brand Names Lead to Expectations of Sweetness. *Behavioral Sciences*, 11(2), 12. <https://doi.org/10.3390/bs11020012>
- Payrató, L., y Tebendorf, S. (2014). Pragmatic gestures. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, y S. Tebendorf (Eds.), *Body - Language - Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (pp. 1531-1540). Mouton de Gruyter.
- Peirce, C. S. (1955). Logic as semiotic: The theory of signs. *Philosophical writings of Peirce*, 98-119.
- Pezzulo, G., Roche, L., y Saint-Bauzel, L. (2021). Haptic communication optimises joint decisions and affords implicit confidence sharing. *Scientific Reports*, 11(1), 1051. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-80041-6>
- Sanches de Oliveira, G., y Chemero, A. (2015). Against smallism and localism. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 41(1), 9-23.
- Schutz, A. (1953). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1-38. <https://doi.org/10.2307/2104013>
- Sonesson, G. (2008). Prolegomena to a general theory of iconicity. Considerations on language, gesture, and pictures. En K. Willens y L. De Cuyper (Eds.), *Naturalness and Iconicity in Language* (pp. 47-72). John Benjamins Publishing Company.

- Takagi, A., Usai, F., Ganesh, G., Sanguineti, V., y Burdet, E. (2018). Haptic communication between humans is tuned by the hard or soft mechanics of interaction. *PLoS Computational Biology*, 14(3), e1005971. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005971>
- The Language Archive. (2019). ELAN 5.5. Max Planck Institute for Psycholinguistics. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Thompson, E., y Stapleton, M. (2009). Making Sense of Sense-Making: Reflections on Enactive and Extended Mind Theories. *Topoi*, 28(1), 23-30. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9043-2>
- Vigliocco, G., Perniss, P., y Vinson, D. (2014). Language as a multimodal phenomenon: Implications for language learning, processing and evolution. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651). <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>
- Zucchi, S. (2018). Sign language iconicity and gradient effects. *Theoretical Linguistics*, 44(3-4), 283-294. <https://doi.org/10.1515/tl-2018-0021>

PARTE 3
HACIA LA REVITALIZACIÓN

8 Desafíos en la revitalización lingüística del *distè* de San Miguel Yogovana, Oaxaca

Dalia Juárez Sánchez

1. Introducción

Una característica de Oaxaca es su carácter pluricultural y plurilingüe derivado de la importancia cualitativa y cuantitativa de la población indígena que habita en él, pues Oaxaca posee una variedad lingüística comparable con toda Europa. Romero Frizzi (1996, p. 31) señala que en el territorio oaxaqueño conviven 16 grupos etnolingüísticos, entre ellos los zapotecas.

Los zapotecas están ubicados en las regiones del Istmo, Valles Centrales, Sierra Norte, Sierra Sur y Costa. San Miguel Yogovana (SMY) se encuentra ubicado en la región de la Sierra Sur. Con base en un estudio realizado sobre la inteligibilidad interdialectal de las lenguas indígenas del país, England et al (1978, p. 66) señalan que el zapoteco es la lengua más fragmentada de México. Sin embargo, estas lenguas zapotecas presentan diferentes situaciones sociolingüísticas, mientras algunas de ellas gozan de vitalidad otras están presentando un proceso de desplazamiento acelerado frente al español.

En el presente capítulo se abordará el caso del *distè*, la lengua de las abuelas y abuelos de San Miguel Yogovana, misma que se encuentra enfrentando un desplazamiento lingüístico debido a una serie de factores que fueron identificados mediante un diagnóstico sociolingüístico. A raíz del análisis de los resultados de tal diagnóstico se diseñan estrategias revitalizadoras en torno a un proyecto revitalizador que principalmente trabaja mediante el taller *Nde ted na distè* "Vamos a aprender zapoteco". Este proyecto nace en 2017 y fue hasta principios de 2020 cuando comienzan a suscitarse una serie de desafíos que son el objetivo de discusión de este documento.

Para poder entender estos desafíos la estructura del capítulo es la siguiente: en un primer momento encontraremos algunos elementos de la comunidad estudiada como su origen, ubicación geográfica, datos poblacionales y actividades socioeconómicas; posteriormente se señalan algunos apuntes teóricos para entender la revitalización lingüística, de tal modo que se discuten conceptos como vitalidad y desplazamiento lingüístico, ideologías y actitudes lingüísticas. En seguida, se encuentra la caracterización de las lenguas zapotecas para ubicar a la variante de SMY, así como el diagnóstico sociolingüístico del *distè* donde analizaremos los ámbitos de uso de la lengua y los factores que han producido el desplazamiento lingüístico en la comunidad. Posteriormente se explica el funcionamiento del

proyecto revitalizador para situar los desafíos que enfrentó tomando como referencia las experiencias obtenidas en el taller ya citado. Por último, se citan las fuentes bibliográficas.

2. La comunidad objeto de estudio

San Miguel Yogovana es una comunidad zapoteca que fue fundada aproximadamente en 1755¹ por unas familias que emigraron de la comunidad vecina de Santa Catarina Cuixtla. La expresión en *distè* para denominar al pueblo es *Xambiel* de este modo lo conocen los hablantes de tal lengua. Sin embargo y atendiendo a la tradición católica colonizadora, la denominación en castellano es San Miguel en honor al patrón de la comunidad San Miguel Arcángel; en tanto que Yogovana significa: *yo'* río y *vano*: sin agua, un río sin agua, un arroyo que solo lleva agua en épocas de lluvia.²

SMY se encuentra ubicado dentro del territorio municipal de Miahuatlán de Porfirio Díaz y tiene una categoría de agencia municipal. Yogovana está a 1,741 metros de altitud, colinda al este con el municipio de Santo Tomás Tamazulapan, al oeste con San Miguel Coatlán, al norte con Santa Catarina Cuixtla y al sur con Santa Lucía Miahuatlán.

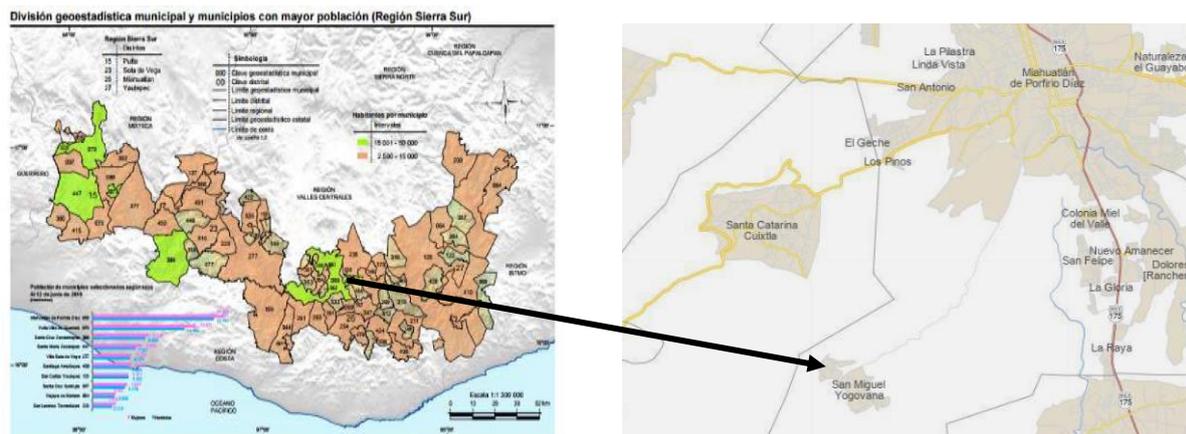


Figura 1. Izquierda: mapa del distrito de Miahuatlán; derecha: mapa ubicación de San Miguel Yogovana en Miahuatlán.

Fuente: INEGI, 2022.

Considerando el reciente censo de INEGI (2020) conviven en la comunidad 681 habitantes, de los cuales 347 son mujeres y 334 son hombres. Las lenguas que se hablan en la comunidad son el zapoteco y el español. Al respecto Pardo y Acevedo (2013, p. 1001) señalan que SMY tenía la mayor concentración de zapotecohablantes del municipio de Miahuatlán de Porfirio Díaz según censos de 1990. En la actualidad de acuerdo al censo de INEGI de 2020, la población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena asciende

¹En este año fueron otorgados los terrenos a los indígenas de la comunidad por la iglesia católica, de esta manera se formó la comunidad. Según datos de los documentos existentes en la agencia municipal y de las autoridades de SMY antes de que se les entregaran dichos títulos ya había familias viviendo en ese territorio por lo que se desconoce exactamente el año de fundación.

²Datos obtenidos en la reunión para debatir sobre la denominación en zapoteco de la "Diosa del agua", con motivo de la festividad del Día internacional del medio ambiente 4 y 5 de junio del 2014. Esta reunión se llevó a cabo el domingo 9 de marzo de 2014 a las 8:00 pm en las oficinas de la Agencia municipal con la presencia de algunos abuelos hablantes de zapoteco y las autoridades de la comunidad.

a 230 personas, es decir, el 33.77% del total de la población. Si bien, se señala una población monolingüe en *distè* de 3 personas, realmente estos datos no son correctos pues debido a la cercanía con la comunidad se ha comprobado que todas las personas hablantes de *distè* son bilingües. Estos datos reflejan un proceso de desplazamiento acelerado del *distè* comparado con años anteriores, ello se debe a diversos factores mismos que han incidido en las estrategias revitalizadoras de las que me ocupó en el presente trabajo.

Las personas de la comunidad tienen una larga data histórica en torno a la agricultura, se cultiva principalmente maíz, frijol y hortalizas, mismas que se comercializan en la plaza de Miahuatlán. Al respecto es importante mencionar que las personas que acuden a esta plaza aún conservan y practican el trueque o "cambio" de sus productos por otros que mayoritariamente provienen de la sierra. En este contexto se puede observar el uso del zapoteco como lengua de comunicación para tales actividades. Ello sin duda representa un espacio importante para la vitalidad de esta lengua pues es un ámbito extracomunitario. También se dedican a la elaboración y venta de carbón, a la albañilería y al trabajo doméstico.

Es importante mencionar la recurrente migración de la población, pues principalmente se movilizan hacia la ciudad de Monterrey y los Estados Unidos. Lo anterior funge como una variable que incide en el desplazamiento lingüístico del zapoteco frente al español, dado que al migrar las personas no encuentran funcional hablar en esta lengua y privilegian la lengua de prestigio, es decir, el español.

En aspectos culturales e identitarios, la comunidad se caracteriza por poseer festividades católicas y son una de las expresiones más importantes de SMY pues en ellas se ven reflejadas las tradiciones y costumbres, y al mismo tiempo son un contexto adecuado para el *distè*. Las fiestas más importantes de SMY son: año nuevo, la fiesta patronal el 7 y 8 de mayo en honor a San Miguel Arcángel, la virgen de Asunción el 15 de agosto, nuevamente celebran al patrón de la comunidad el 28 y 29 de septiembre, la celebración de Todos los Santos el 1 y 2 de noviembre, la virgen de Juquila el 8 de diciembre y las posadas. Cada una de estas festividades es presidida por mayordomas y mayordomos que se encargan de toda la celebración. Son contextos de uso donde predomina el *distè* principalmente en las generaciones de los abuelos y adultos.

3. Apuntes sobre vitalidad, desplazamiento y revitalización lingüística

Hablar de revitalización lingüística implica entender que una lengua o variante lingüística experimenta una situación de desplazamiento frente a una lengua dominante. De tal modo que para entender los desafíos de la revitalización lingüística en SMY, primeramente, debemos hacer referencia a determinados conceptos en torno a este tema. En primer lugar, por vitalidad lingüística se entiende "el uso real de la variedad por parte de una comunidad de hablantes nativos" (Fasold, 1996, p. 89). Mientras que el desplazamiento lingüístico de acuerdo a Terborg (2006) es un fenómeno mundial que se observa cuando los hablantes dejan de utilizar la lengua como herramienta de comunicación o cuando éstas entran en contacto y una es reemplazada por la otra en distintos ámbitos comunicativos.

Para el campo de investigación de la conservación y desplazamiento del idioma, Fishman (1974, p. 376) propone tres divisiones mayores. La primera refiere a precisar el uso del idioma habitual en una

situación de contacto, esto requiere de instrumentos que permitan medir el grado de bilingüismo y la localización de este a través de dimensiones sociológicas. La segunda división trata los procesos psicológicos, sociales y culturales asociados con los cambios comprobados en el uso del idioma. Dichos procesos tienen las siguientes divisiones socioculturales: obstáculos o facilidades geográficas, el ser nativo o no nativo, pertenencia a grupos étnicos o culturales, religión, raza, sexo, edad, status social, ocupación y residencia. La última división se refiere al comportamiento hacia el idioma lo cual incluye comportamientos específicos y conscientes en favor del mantenimiento o desplazamiento del idioma; en otras palabras, hace referencia a las ideologías y actitudes lingüísticas.

Respecto a las ideologías lingüísticas Woolard (1998, p. 4) y Kroskrity (2010, p. 192) coinciden en que son “un conjunto de creencias, sentimientos y percepciones sobre la estructura del lenguaje”. Kroskrity (2010, p. 192) agrega que dichas creencias tienen relación con la racionalización del uso lingüístico que a menudo responde a los intereses de los hablantes en términos económicos y políticos, ya sea de todos sus miembros o de determinados grupos étnicos. En suma, podemos entender que las ideologías lingüísticas son un conjunto de creencias acerca del lenguaje y que generalmente se manifiestan en las prácticas comunicativas de los hablantes. Las actitudes lingüísticas por su parte, son “cualquier índice afectivo, cognitivo o conductual de las reacciones evaluativas hacia diferentes variantes lingüísticas o hacia sus hablantes” (Ryan y Giles, 1982, p. 7).

Considerando estas nociones, se puede proceder a recuperar algunos apuntes teóricos sobre la revitalización lingüística. Este campo de investigación es reciente y generalmente el término puede resultar ser vago e impreciso, de tal modo que, para poder definirlo Flores Farfán, Córdova y Cru (2020) señalan que debemos hacernos la siguiente interrogante “¿quién toca el tema de la revitalización lingüística (hablantes de una lengua amenazada, académicos, activistas, agentes gubernamentales)?”.

Por su parte Córdova (2019, p. 13) discute que la revitalización lingüística es un proceso sociopolítico donde los hablantes desarrollan estrategias para fortalecer el uso y transmisión de su lengua, misma que se encuentra en situación de desplazamiento. Esta revitalización implica no solo el aspecto lingüístico pues como bien apunta la investigadora requiere de un proceso político y social. Ello debido a que las interacciones se dan tanto a nivel lingüístico como social (los hablantes) y político en el sentido de que existen negociaciones que están determinadas por las políticas lingüísticas del Estado además de las políticas a nivel comunitario que finalmente son las que influyen mayoritariamente en que se hable o no una lengua. Por tanto, la revitalización lingüística es también un asunto político.

Flores Farfán, Córdova y Cru (2020) agregan que es conveniente hablar de una revitalización lingüística desde una perspectiva colaborativa, donde el objetivo es “generar procesos y actividades que permitan recuperar o crear espacios de uso comunicativos para la lengua que se encuentra en situación de desplazamiento”. La denominan colaborativa debido a que los hablantes deben participar de forma activa en estos procesos y actividades, y de este modo, generen nuevos hablantes, pero también pueden ser acompañados de activistas, académicos, funcionarios que tengan el interés en la revitalización de la lengua.

Resulta imperativo apuntar que la revitalización lingüística también debe ir a la par del diseño de acciones para que no desaparezca la diversidad biocultural, tal como lo discute la ecología lingüística.³ Por otra parte, para poder diseñar un proyecto de revitalización lingüística se deben conocer los factores que llevaron a que la lengua se encuentre en una situación de desplazamiento. Atendiendo a esta aseveración en el siguiente apartado se discutirá la situación sociolingüística del *distè*, en tanto que los resultados del mismo nos llevaron al diseño de estrategias para atender la problemática encontrada.

4. Situación sociolingüística del *distè* en San Miguel Yogovana

Como mencioné en apartados anteriores en Oaxaca existe una gran diversidad lingüística y cultural, prueba de ello son las lenguas zapotecas pues de acuerdo con Smith-Stark (1990, p. 604) muestran un grado de diversidad léxica y estructural extensa, de tal manera que el zapoteco debe ser considerado como una familia de lenguas estrechamente emparentadas. Proviene de la familia Otomangue, misma que tiene una profundidad temporal del mismo orden como el indoeuropeo, entre 6,400 y 6,900 años. La clasificación de las lenguas zapotecas ha sido estudiada desde 1578, cuando fray Juan de Córdova publicó su Arte y vocabulario de la lengua zapoteca.

El trabajo realizado por Smith-Stark es uno de los más importantes y completos sobre la clasificación del zapoteco. Si bien existe una clasificación de las instituciones gubernamentales como el INALI, no me centraré en sus aportaciones sino que tomaré como referencia a Smith-Stark y Beam de Azcona quienes trabajan la clasificación del Zapoteco de la Sierra Sur o Sureño donde ubican a la variante de SMY. Beam de Azcona (2014, p. 643) basándose en el trabajo de Smith-Stark, realizó una nueva propuesta más refinada de clasificación para el zapoteco de la Sierra Sur y señala que estas lenguas también son llamadas “el zapoteco sureño”. De acuerdo con la misma autora el zapoteco sureño está conformado por 10 lenguas distintas, por lo que se debe considerar como un grupo áreo-genético. En el siguiente esquema (Figura 2) pueden visualizarse las lenguas pertenecientes a este grupo.

De acuerdo con Beam de Azcona (2014) en San Miguel Yogovana se habla el zapoteco miahuateco que los hablantes denominan como *distè*. Actualmente esta variante de zapoteco se encuentra en un proceso de desplazamiento lingüístico acelerado. Esta situación se detectó mediante un diagnóstico sociolingüístico teniendo como base metodológica los factores de la UNESCO. Son seis factores para evaluar la vitalidad de una lengua y su estado de peligro, dos factores para calibrar las actitudes hacia la lengua y un factor para evaluar la urgencia del trabajo de documentación. Dichos factores tomados en conjunto son útiles para hacer el balance de la situación sociolingüística global de cualquier lengua (UNESCO, 2003).

³ Para entender la ecología de lenguas ver: Terborg, R. & García Landa, L. (Coord.) (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Coordinado por Roland y Laura. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.

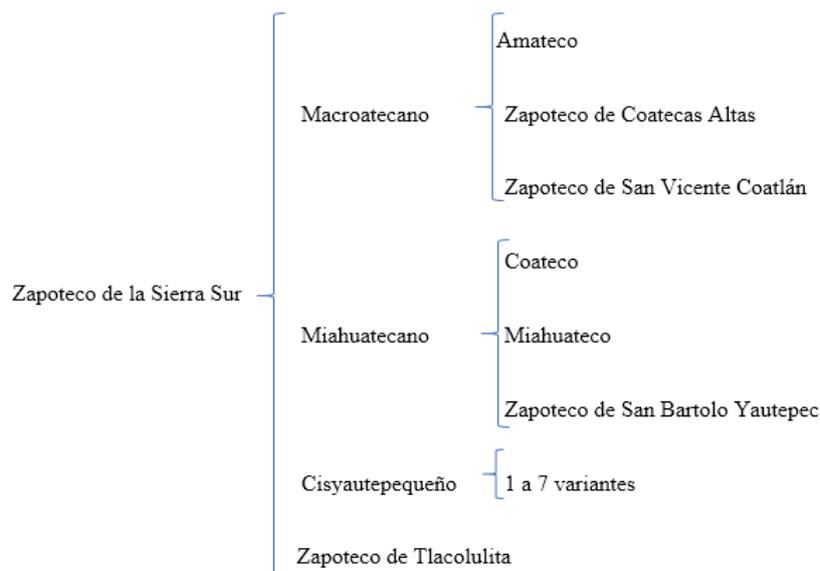


Figura 2. Clasificación del zapoteco de la Sierra Sur. Fuente: Beam de Azcona(2014).

Derivado de este diagnóstico se identificó que la población bilingüe zapoteco - español es la generación parental: las y los abuelos, así como los adultos que oscilan entre los 40-50 años. Para la mayoría de los niños y jóvenes el español es su lengua materna; solo hay algunas niñas y niños que poseen distintos grados de competencia lingüística del zapoteco, pero todos ellos la tienen como L2 (aquí no podemos hablar de bilingüismo). Estas niñas y niños generalmente pertenecen a familias donde la madre o el padre son originarios de la comunidad vecina de Santa Lucía Miahuatlán.

Respecto a los contextos de uso podemos identificar los siguientes:

1. Núcleo familiar. Son pocos los casos de núcleos familiares donde la lengua predominante es el zapoteco.
2. La milpa. Este contexto de uso es importante pues forma parte de la cotidianeidad de los adultos en la comunidad de habla, es el espacio de trabajo donde convergen a diario los miembros de SMY.
3. La iglesia. Cuando la interacción es entre el párroco y los feligreses, la misa y los rosarios son en español, pues el primero no es hablante de *distè*. Sin embargo, las situaciones comunicativas dentro de la iglesia son en zapoteco entre los ancianos y los adultos que son bilingües zapoteco-español. En las afueras de la iglesia las personas adultas suelen conversar en zapoteco.
4. Las calles. Los saludos en *distè* entre los adultos y adultos mayores se conservan no solo en el ámbito de los hogares sino también en contextos casuales como en las calles.
5. Fiestas. Existe un uso de la lengua zapoteca si los mayordomos son adultos de más de 45 años y, también si son originarios de la comunidad. Es importante mencionar que el español ya se encuentra muy presente en este contexto dado que personas ajenas a SMY están adquiriendo propiedades en esta comunidad. Lo que se solicita a estas personas es un servicio comunitario que generalmente es mediante las mayordomías, de ahí su presencia en las fiestas de la comunidad.

6. La agencia. Es el lugar donde se encuentran las oficinas de las autoridades comunitarias. Por ejemplo, en el caso de las autoridades administrativas o agrarias, que generalmente son personas bilingües entre 50-70 años, ellas y ellos interactúan en zapoteco. Cuando alguna persona acude a dicha autoridad en ese mismo rango de edad es atendido en esta lengua; caso contrario ocurre si la persona es monolingüe en español.
7. Las asambleas comunitarias. Durante estas asambleas la interacción comunicativa puede ser en zapoteco si la autoridad o los participantes desean expresarse en tal lengua. Cabe mencionar que se privilegia el uso del español cuando están presentes autoridades municipales o estatales en las reuniones. En otras palabras, ante la presencia de una autoridad no-hablante de zapoteco, hay una relación de diglosia donde se privilegia el uso del español.

Tomando como referencia estos contextos de uso, así como los resultados del diagnóstico sociolingüístico es muy claro que la vitalidad lingüística del *distè* de SMY tiene una tendencia hacia un grado de vitalidad baja y con un desplazamiento gradual ante el español como lengua dominante. Lo anterior se debe a la interrupción generacional de la lengua que puede ubicarse alrededor de hace treinta años, trayendo como resultado que en la actualidad solo los abuelos y adultos sean quienes hablan el zapoteco mientras que los jóvenes de 30 años y menos, así como la totalidad de los niños sean monolingües en español. Aunado a ello los hablantes de zapoteco no utilizan su lengua materna en nuevos ámbitos comunicativos lo que impacta en la vitalidad; no se posee alguna ortografía y gramática de la variante lingüística y por tanto no hay una producción escrita de la misma.⁴

Pese a que un sector de la población ha mostrado una potencial preocupación por el acelerado desplazamiento del *distè* frente al español, las visibles actitudes lingüísticas e ideologías negativas hacia el zapoteco no contribuyen a la vitalidad, pues se considera al zapoteco como una lengua poco útil para los objetivos personales de algunos integrantes de la comunidad. Tales actitudes e ideologías se han ido extendiendo paulatinamente en la demás población de ahí que se genere poco o nulo interés por aprenderla como L2.

5. Del proyecto revitalizador a los desafíos de la revitalización del *distè* en SMY

Los resultados del diagnóstico sociolingüístico no son alentadores en cuanto a la vitalidad lingüística del zapoteco, tal como pudo observarse en el apartado anterior. Sin embargo, dicho diagnóstico dejó entrever la imperativa necesidad de diseñar estrategias revitalizadoras para poder contrarrestar el proceso de desplazamiento que experimenta la lengua. Atendiendo a este contexto en 2017 autoridades comunitarias, así como algunos hablantes del *distè* iniciaron un proyecto revitalizador para atender la problemática ya citada.

⁴ Para el caso de la vitalidad del *distè* la oralidad es una de las variables más importantes. De tal suerte que no se puede adjudicar un valor determinante a la variable de producción escrita, como se desprende de los factores de la UNESCO, pues para el caso estudiado esta no es el eje de la vitalidad.

De este modo nace el taller *Nde ted na distè* "Vamos a aprender zapoteco", mediante el cual se busca la revitalización lingüística y cultural del *distè*. El objetivo del taller es revitalizar el zapoteco de San Miguel Yogovana a través de la sensibilización lingüística de los hablantes para que pueda ser enseñada como segunda lengua a las niñas, niños y jóvenes de la comunidad. Al mismo tiempo se pretenden trabajar temas sobre la conservación de la cultura zapoteca y del cuidado de medio ambiente, temas que en las generaciones de niños y jóvenes no han sido objeto de algún proyecto en la comunidad.

En sus inicios el taller fue bien recibido por la comunidad, asistían a él aproximadamente entre 30 y 40 niñas y niños, jóvenes y en ocasiones adultos. El método maestro-aprendiz fue la base metodológica para la enseñanza del zapoteco; mediante una serie de dinámicas lúdicas y a través de campos semánticos las y los asistentes al taller pudieron escribir y replicar los aprendizajes de forma verbal. Derivado de estas actividades se elaboraron materiales didácticos en *distè* mismos que sirvieron para la enseñanza de la lengua a quienes se integraban al taller. Es importante mencionar que también se desarrollaron las actividades en los diversos contextos de uso de la lengua señalada, pues creemos importante que la lengua se enseñe desde sus espacios originarios.⁵ Por ejemplo, en ocasiones acudíamos a las casas de los integrantes del taller para aprender diversas palabras en la lengua, también nos trasladamos a los espacios más importantes en la cosmovisión comunitaria como el manantial.

La revitalización lingüística debe ir en consonancia con el aspecto cultural, de tal modo que como parte de las actividades del taller se elaboraron monos de calenda⁶ a cargo de las niñas y niños, quienes durante las fiestas de la Virgen de la Asunción en agosto de 2019 fueron bailados por ellas y ellos. Además, se realizaron altares durante las festividades de todos santos; convivencias durante las fiestas decembrinas y visitas al manantial para agradecer a la madre tierra las bondades que nos brinda a diario. Dichas estrategias permitieron reforzar la identidad comunitaria y coadyuvaron a revitalizar diversas prácticas que en las generaciones más jóvenes se están desplazando a pasos acelerados, como ya decía en un inicio, debido a las actitudes e ideologías lingüísticas hacia la lengua y cultura zapoteca, así como a la interrupción generacional de estos conocimientos ancestrales.

Además de estas actividades, el taller también tuvo presencia fuera de la comunidad al ser partícipes en eventos sobre el Día internacional de los pueblos indígenas 2018 en la ciudad de Oaxaca, así como en la cabecera municipal con motivo de las fiestas de todos santos. Esto sin duda reforzó la cohesión entre las y los integrantes del taller.

De 2017 a principios de 2020 el taller de *distè* funcionó de forma regular, contando con el apoyo de las autoridades comunitarias para la gestión de recursos y su consecuente inversión en la compra de material didáctico para las sesiones del taller. Sin embargo, con la toma de posesión de las nuevas autoridades comunitarias en 2020 el escenario para el taller cambió de forma drástica. De este modo se puede visualizar uno de los primeros desafíos de la revitalización lingüística y cultural del *distè*. Pese a que las nuevas autoridades tenían conocimiento de las estrategias revitalizadoras del taller -dado que algunas

⁵ Esto viene a colación debido a que no queremos repetir las dinámicas escolarizadas que la educación bilingüe ha impuesto y que como hemos visto ha distado de generar resultados positivos en favor de la vitalidad lingüística de las lenguas indígenas en el país.

⁶ El taller de monos de calenda fue impartido por la Dra. Griselda Coss egresada de la UNAM y quien ha dedicado sus investigaciones a temas culturales, dentro de ellos, la cosmovisión en torno a los monos de calenda en Oaxaca.

de sus hijas, hijos o nietos asistían al taller- la actitud de dichas personas fue totalmente negativa hacia los trabajos del taller. Uno de los argumentos de las autoridades es que no veían resultados positivos de las “clases” como las denominaron, debido a que los asistentes no hablaban fluidamente la lengua.

Este primer argumento sin duda no tenía lógica dado que una niña o niño que tiene como lengua materna el español y que asiste cada quince días al taller (de forma irregular debido a que no asistían a todas las sesiones) no puede entablar una conversación con las y los adultos hablantes de *distè* pues no tienen aún la capacidad para hacerlo. Lo que sí podían hacer es identificar palabras por campos semánticos y comenzaban a elaborar oraciones cortas, además de poseer una sensibilización respecto a la lengua de sus abuelas y abuelos. Aunado a ello es importante señalar que los esfuerzos del taller no eran fortalecidos en casa, con base a los comentarios de algunos integrantes, en ocasiones sus familias les decían que “para qué quieres hablar zapoteco si no sirve”, lo cual denota una carga ideológica negativa hacia la lengua.

En esta situación es pertinente recuperar lo que Córdova (2019, p. 127) señala respecto a que la revitalización de las lenguas indígenas no solo se debe inscribir en las lenguas como estructuras, sino que también debe ser en torno a las identidades y experiencias de hablantes y de las comunidades, pues en la mayor parte de las ocasiones estos procesos revitalizadores denotan las relaciones que pueden ser asimétricas y de conflicto, tal como se observó en la experiencia de SMY.

Lo anterior se liga con otro de los desafíos que determinan la efectividad del taller y por tanto de la revitalización lingüística y cultural del *distè*, me refiero a las actitudes e ideologías lingüísticas hacia tal lengua. Recordemos que las ideologías lingüísticas revelan conexiones entre aspectos del lenguaje y otros ámbitos de la vida social (Gal, 1988, p. 323). Dichas conexiones pueden explicar la manera en que las ideologías de los hablantes y no hablantes influyen en la vitalidad lingüística del zapoteco. Precisamente, en la comunidad se ha difundido la idea -desde edades tempranas- que la lengua de prestigio es el español, en tanto que el zapoteco no es útil para otros espacios, solamente el comunitario. Es conveniente decir entonces que hay un posicionamiento ideológico negativo muy fuerte respecto al zapoteco lo que refuerza las actitudes lingüísticas negativas.

El *distè* se considera como una lengua “que no sirve”, encuentran más viable que las nuevas generaciones aprendan inglés en lugar de la lengua materna de muchos integrantes de la comunidad. Al respecto podemos señalar que Gardner (1968, p. 141) identifica dos papeles de los padres en el proceso de aprendizaje de una L2: el papel activo cuando los hijos son estimulados por sus padres para aprender una lengua de forma activa y consciente; y el papel pasivo que se refiere a la transmisión de actitudes lingüísticas subconscientes hacia la comunidad de habla de la lengua que aprenden sus hijos. El autor señala que, si los papeles aparecen al mismo tiempo, el papel pasivo invalida al activo por lo que la motivación que tiene la niña o niño por aprender una L2 se ve afectada, tal como ocurre en SMY.

Es visible observar que, pese a las estrategias utilizadas para la sensibilización lingüística, aún muchos integrantes de la comunidad continúan presentando ideologías y actitudes negativas hacia el zapoteco, incluso se notó que algunas de las autoridades apoyan el desplazamiento del *distè*. En este sentido, el español se sigue fortaleciendo como la lengua de prestigio lo que genera un contexto menos favorable para los trabajos de revitalización. Estos factores han incidido de forma directa en la vitalidad

del zapoteco y sobre todo en el proyecto revitalizador. Sin embargo, es necesario señalar a un factor que determinó la continuidad de dicho proyecto, me refiero a la pandemia.

El taller se llevaba a cabo de forma presencial debido a que era sumamente necesaria la interacción entre los hablantes y los asistentes para poder aprender la lengua. Cuando se declara la emergencia sanitaria debido al virus SARS-CoV-2 los trabajos del taller tuvieron que ser pausados, dado que la población infantil y de adultos mayores, que precisamente eran quienes asistían a las actividades, eran los más vulnerables a este virus aunado a que en ese entonces no se contaba con el esquema de vacunación que hoy tenemos. La comunidad se vio en la necesidad de generar estrategias para resguardarse y cuidar de la población, por lo que se prohibieron las actividades educativas, el tránsito de personas que no eran originarias de la comunidad, etc. Esto impactó directamente en el proyecto y determinó la continuación del mismo.

A partir de la pandemia no se pudieron volver a retomar los trabajos revitalizadores, por un lado debido a que en la comunidad aún no se reanudan las actividades educativas de forma habitual lo que limita que se convoque a las niñas y niños al taller; aunado a ello no se pudo dar continuidad de forma virtual debido a que la población no cuenta con los recursos necesarios para poder tener acceso a internet o a telefonía celular estable ni a un dispositivo electrónico, lo que generó también una limitante.

Desde la disposición de las autoridades comunitarias para apoyar los esfuerzos revitalizadores, las ideologías y actitudes lingüísticas hacia el *distè*, y las condiciones sanitarias impuestas por la pandemia han sido los principales desafíos del taller *Nde ted na distè*. Sin embargo, he de señalar un logro importante y es que las niñas y los niños continúan presentando actitudes positivas hacia la lengua y también hacia la revitalización lingüística y cultural pese a las actitudes de los adultos. Ello sin duda representa un motivo para reanudar el trabajo, considerando metodologías diferentes para poder enfrentar los desafíos aquí señalados.

6. Reflexiones finales

Si bien el escenario aquí expuesto no resulta alentador para el taller y en general para el proyecto revitalizador del *distè*, tanto el diagnóstico sociolingüístico como ser parte de la comunidad nos lleva a entender la importancia y urgencia de generar estrategias para atender el acelerado desplazamiento de esta lengua. En este sentido, y como parte de las vivencias a lo largo de estos años en el taller se pudieron obtener una serie de reflexiones que podrán servir como punto de partida para otras experiencias revitalizadoras.

Resulta sumamente necesario continuar con la sensibilización lingüística y cultural a toda la población, pues si bien, las generaciones más jóvenes como ya se mencionó, tienen una mayor disposición para apoyar estos proyectos revitalizadores, no sucede lo mismo con algunos hablantes y con la mayoría de la población no hablante de zapoteco. Hay una resistencia a comprender y entender la situación actual del *distè* y por tanto la preocupación por ello es mínima, tanto de las autoridades comunitarias como de la

población en general. Así que se requiere el diseño de un proyecto exclusivamente para atender esta problemática pues sin duda es la base para la revitalización lingüística y cultural.

Dadas las condiciones de la lengua se requiere también iniciar procesos de documentación lingüística pues la población hablante de *distè* está envejeciendo y, considerando la interrupción intergeneracional de tal lengua, resulta viable trabajar en dicha variable. Aunado a ello, debe apuntarse que la comunidad no tiene una tradición de la escritura de la lengua así que la documentación sería de gran utilidad para ambas situaciones. Con ello se garantizará el registro escrito de la lengua para que en un futuro puedan tener acceso quienes deseen aprenderla.

Una de las vías que deben explorarse son las redes con otros actores que trabajan proyectos de revitalización lingüística y cultural. Con ello se lograrán articular nuevas estrategias considerando las experiencias de otros proyectos lo que fortalecerá en gran medida el quehacer revitalizador. Pues como bien señala Córdova (2019) el proceso de revitalización va más allá de la cosificación de las lenguas y el ideal revitalizador, en este sentido se vuelve necesario poner atención no solo las relaciones entre las lenguas, sino también entre las instituciones, agentes sociales y diversos grupos indígenas, de ahí que la generación de redes sea imperativa.

Los desafíos y retos son complicados pero la situación sociolingüística nos invita a reflexionar y sobre todo a accionar para que el *distè* no muera, pues si continúa en este proceso de desplazamiento, nos quedan pocos años por escuchar a las y los abuelos hablar en tal lengua. Lo problemático de esta situación es que si desaparece la lengua no solo representaría la pérdida del capital lingüístico sino de la diversidad de expresiones culturales que se dan en *distè* lo que implica finalmente una pérdida irreparable para el tejido comunitario de Yogovana mismo que ya se encuentra en crisis debido al escenario aquí planteado.

Somos conscientes de que un proceso revitalizador no es responsabilidad de unos cuantos integrantes de la comunidad sino de todas y todos, y que los resultados tampoco se pueden visibilizar en unos cuantos años, esto será producto de un arduo trabajo en equipo y de muchos altibajos. El camino por andar aún es largo, pero tal como lo han expresado algunos hablantes de *distè* "*dipta se naban na ni na distè*" "mientras estemos vivos, seguiremos hablando zapoteco". Estas palabras nos alientan a continuar trabajando desde diferentes trincheras a favor de la revitalización lingüística y cultural de San Miguel Yogovana.

Referencias

- Beam de Azcona, R. (2014). "Algunos rasgos lingüísticos del zapoteco sureño" en Barriga Villanueva, R. y Herrera Zendejas E. (Coords.) *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Thomas C. Smith Stark*, Volumen 2. El Colegio de México, pp. 643-659.
- Córdova Hernández, L. (2019). *Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización lingüística*. UABJO-CONACYT.
- England, S. et al (1978) *La inteligibilidad interdialectal en México: resultados de algunos sondeos*. Instituto Lingüístico de Verano.
- Fasold, R. (1996) *La Sociolingüística de la sociedad*. Visor.

- Fishman, J. (1974). "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación" en Garvín, P. L. y Lastra, Y. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 375-423.
- Flores Farfán, J. A., Córdova Hernández, L. y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. UABJO.
- Gal, S. (1998) "Multiplicity and Contention among Language Ideologies" en Schieffelin, B., Woolard, K., y Kroskrity, P. (Eds.) *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford University Press, pp. 317-331.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2, (3), pp. 141-150.
- INEGI (2020). Censos de Población y Vivienda 2020.
- INEGI. Biblioteca nacional de mapas. (20 de abril de 2022). <https://www.inegi.org.mx/app/mapas/>
- Kroskrity, P. (2010) "Language ideologies-Envolving perspectives" en Jürgen Jaspers, Jef Verschueren y Jan-Ola Östman (Eds.) *Society and language use*. John Benjamins Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (10-12 de marzo de 2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas, Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro". <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>
- Pardo Brüggmann, M. T. y Acevedo M. L. (2013). *La dinámica sociolingüística en Oaxaca: procesos de mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas del estado*. CIESAS.
- Romero Frizzi, M. (1996) *El sol y la cruz. Los pueblos indios de Oaxaca colonial*. CIESAS-INI.
- Ryan, E. y Giles H. (Eds.) (1982) *Attitudes towards language variation: social and applied contexts, (Social Psychology of Language 1)*. Edward Arnold.
- Smith-Stark, Thomas C. (2007) "Algunas isoglosas zapotecas" en Buenrostro, C. et al (Eds.) *Memorias del III Coloquio Internacional de Lingüística Mauricio Swadesh*. UNAM-INALI, pp. 69-133.
- Terborg, R. y García Landa, L. (Coord.) (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Terborg, Roland (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 39, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604396>
- Woolard, K. (1998) "Introduction: language ideology as a field of inquiry" en Schieffelin, B., Woolard, K., y Kroskrity, P. (Eds.) *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford University Press, pp. 3-47.

9 Variaciones en la escritura del mixteco por niños de educación indígena en la ciudad de Ensenada

Edith Manuela Venegas Nava

Oliverio Julián Vásquez

Eyder Gabriel Sima Lozano

Jesús Eduardo Fong Flores

1. Introducción

Existe una alta concentración de hablantes del mixteco en la tercera metrópoli de Baja California, la ciudad de Ensenada, lo que se ha traducido en la presencia de las escuelas con orientación bilingüe para atender a este sector de población. En este trabajo se plantea la necesidad de analizar la variación de la escritura del mixteco entre los niños de la comunidad de dos escuelas indígenas del poblado de Maneadero. Dado el vacío que existe en la sistematización de la enseñanza del mixteco, nos propusimos aquí reportar el proceso en el que los niños aprenden el alfabeto y cómo adquieren las correspondencias entre los sonidos y las grafías.

Diversos autores han realizado estudios de la escritura en la lengua infantil en el ámbito de la escritura en español y en lengua indígena (Aguirre, 2010; Díaz y Price, 2012; Ferreiro, 2002). En tanto, en el ámbito de las lenguas indígenas surgen los trabajos de Domínguez y Farfán (1996), Barriga, (2008), González, Santos, Mena y Cienfuegos (2012). De conformidad con los autores descritos, este trabajo, desde las teorías de la escritura y el aprendizaje del lenguaje, siguiendo el enfoque constructivo e interactivo, se plantea como objetivo analizar la variación de la escritura del mixteco en los niños de escuelas primarias bilingües indígenas de la ciudad de Ensenada. La pregunta de investigación que planteamos reza del siguiente modo: ¿qué variaciones se representan en la escritura del mixteco en los niños que acuden en escuelas primarias bilingües indígenas de la ciudad de Ensenada?

A través de este estudio se describe la producción de errores y aciertos en la escritura del idioma mixteco y se reporta la forma en que los niños hablantes de una lengua indígena transitan entre la fonética (oral) y la grafémica (escrito) de su lengua. Por otra parte, se busca que el trabajo beneficie a los docentes bilingües en educación indígena de Ensenada, que los motiven a revisar sus estrategias en el aula de clases y, posiblemente, contribuir en alguna medida al desarrollo de políticas lingüísticas para la preservación de las lenguas indígenas.

Por el lado de la enseñanza de lenguas, la realización de este trabajo incide en el reporte de estudios de aprendizaje de la escritura sobre idiomas minoritarios como es el mixteco, pues típicamente se han realizado estudios centrados en la enseñanza y aprendizaje del español e inglés. Actualmente, un cambio importante es la inclusión de la asignatura de la lengua indígena en Educación Básica en México. Lo anterior tomando en cuenta los lineamientos que definen la educación bilingüe, como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra” (Mena, Tinajero y Cannett, 2016, p.56). De acuerdo a lo que se menciona, ambas lenguas deberían ser enseñadas igualmente, pero el panorama en las escuelas bilingües es diferente.

Existen diversas variantes del mixteco lo que ha procurado la necesidad de establecer una normalización de la escritura de la lengua que facilitaría su comprensión desde su adquisición y aprendizaje, a través de la *Ve'e Tu'un Savi*, Academia de la Lengua Mixteca (2007). Ver también como modelo la página del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas. México (DILI, 2022) con el texto: *El poder de las Palabras*, entre otros sitios de la organización para ámbitos como la literatura y cultura del pueblo mixteco.

2. Marco teórico

La escritura es una herramienta formativa y social que conlleva a una representación cognitiva-simbólica para la construcción de referentes en los niños (Ferreiro, 2002). La escritura consiste en transmitir un mensaje a partir del uso de símbolos que permiten plantear una idea, plasmarlo en signos gráficos, u otros recursos que sugieran la comunicación asertiva. Escribir implica utilizar la motricidad porque se requiere realizar trazos para plasmar las grafías e implica activar y hacer uso de la memoria (Troncoso y Cerro, 1998).

La escritura infantil se entiende como la actividad en la que los niños expresan un mensaje con significados específicos, a partir de signos aprendidos en diferentes etapas (Aguirre, 2010). En los infantes implica una actividad intelectual por medio de la cual el niño expresa un mensaje con un significado específico utilizando signos para comunicar algo en un texto. Los niños, desde muy pequeños, tienen la experiencia de vivir en una sociedad alfabetizada, van creando sus presunciones acerca del mundo que les envuelve, por lo que al llegar al preescolar ya tiene ciertos conocimientos previos sobre la escritura y sus estímulos deben responder a la educación formal (Díaz y Price, 2012).

La transición de la oralidad a la escritura del infante en el preescolar y en el primer año de primaria está influida por los conocimientos del docente sobre cómo debe de ser enseñado el escribir y de qué forma aprenden los niños. Para ello es importante reconocer el reto del aprendizaje de la escritura para el niño, quien crea su propia hipótesis y modifica sus esquemas. Además, este proceso le brinda la libertad de crear su concepción sobre lo que para él es la escritura (Díaz y Price, 2012). Desde la perspectiva del niño, si le encuentra un propósito podrá realizarla fluidamente. Por lo tanto, los docentes de preescolar y primaria deberían estar conscientes de que es importante que los niños reconozcan sus creencias, intereses, estilos de aprendizaje y cultura en cuanto a la escritura de una lengua (Díaz y Price, 2012).

En la escritura se generan los procesos complejos que llevan a la construcción de significados por parte de los infantes e impacta en su avance intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Díaz, 2006). Así, el fundamento teórico central de este trabajo se construye a partir del modelo constructivo-interactivo el cual muestra que la escritura conlleva un proceso de reconstrucción para llegar a la apropiación, el medio le proporciona al niño una experiencia social y simbólica, es decir, la escritura se aprende según las variadas expresiones que el niño recibe en el hogar y la escuela, si la transmisión de la lengua en su dimensión oral es exitosa seguramente lo será también en el ámbito escrito:

Es decir, en la apropiación de la lengua escrita es fundamental el contexto sociocultural y el uso funcional que le dé el niño y la niña al lenguaje para comunicar significados, por tal razón es necesario que las y los educadores y otros adultos que interactúan con los niños y las niñas promuevan en ellos y ellas la capacidad comunicativa en la apropiación es sinónimo de adaptación que se da mediante procesos culturales y naturales. (Chaves, 2001, pp. 2-3)

Por otro lado, el proceso de aprendizaje de la escritura en lenguas indígenas tiene su capital importancia en el hecho de que es importante reconocer las dificultades por las que atraviesan los niños que tienen una lengua materna originaria de México para transitar en el proceso de la adquisición de la escritura en su lengua y en español. Esto debido a la interferencia de su lengua materna, así como de la cosmovisión de su cultura. Además, para el niño resulta difícil expresar su comunicación mediante la escritura, ya que para él es común y natural comunicarse oralmente siguiendo la forma en que sus padres lo han hecho (Domínguez y Farfán, 1996). Por lo tanto, el estudiante transita solo en su proceso de escritura de la lengua en su entorno familiar.

Otra de las dificultades que enfrentan los niños indígenas es que el docente desarrolla sus actividades para todo el grupo y no personaliza la actividad de acuerdo al niño que inicia su alfabetización en una segunda lengua. Además, en el salón de clases hay algunos de ellos que hablan diferentes lenguas originarias de México, por lo tanto, existe una diversidad de lenguas, culturas y visión de la vida en un mismo salón de clases. Sin embargo, los estudiantes presentan una capacidad asombrosa para adaptarse y generar sus propias estrategias para tratar de adueñarse del conocimiento (Domínguez y Farfán, 1996). Por lo tanto, la situación de las lenguas indígenas deberá redefinirse, ya que las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los diversos contextos no se plantean de la misma forma que el español y, por tanto, las consideran como lenguas minoritarias. De tal forma que existe un interés, significativamente, mayor por el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.

En cambio, existen otros escenarios donde la cantidad de hablantes indígenas es predominante y, por ello, surge la necesidad, desde las instituciones educativas, de favorecer las lenguas minoritarias. Se propone a los estudiantes que escriban en su lengua originaria: poemas, rimas, canciones, adivinanzas, etc. A partir de allí contribuyen a generar un respeto por su lengua y su cultura. Esto conlleva al estudiante a valorar su cultura en la cual está inmerso. Su fundamentación es enaltecer los ambientes en los que se haga uso de ejercicios que rescaten y valoren su herencia milenaria, así como su cultura, abriendo la oportunidad de cambios, pero con atesoramiento de su identidad, acepten la diversidad y puedan ser mediadores (González, Santos, Mena y Cienfuegos, 2012). La oralidad es una habilidad de comunicación que los seres humanos utilizan para transmitir conocimientos y experiencias de su vida. Aquellas

sociedades que no han desarrollado la habilidad de la escritura es porque no han tenido acceso a su enseñanza en la vida cotidiana (González, Santos, Mena y Cienfuegos, 2012).

El idioma mixteco, según sus hablantes se denomina como: Tnu'un Davi, Tu'un Savi, Tnu'un Dau, se caracteriza porque sus palabras siempre terminan en vocales (Coordinación de Investigación Educativa Indígena S/F). La lengua tiene rasgos de nasalización, vocales glotales y al mismo tiempo es una lengua tonal. Aunque, es necesario mencionar que toma ciertos préstamos del español, para adoptarlos a su sistema fonológico. El idioma mixteco presenta 12 vocales y 21 consonantes que tienen rasgos distintivos. En cuanto a las consonantes, en la siguiente tabla podemos apreciar las que existen, según la *Ve'e Tu'un Savi, Academia de la Lengua Mixteca* (2007).

3. El escenario

Durante décadas anteriores, los mixtecos, originarios de Oaxaca y Guerrero, se han movilizado a diferentes partes del país y a los Estados Unidos. Fue a principios de los años sesenta que llegaron a la región norte, principalmente en los estados de Sinaloa y Sonora por la oferta laboral en los campos de agricultura industrializada. Para finales de los años sesenta, el trabajo agrícola se extendió a Baja California, sobre todo al Valle de San Quintín.

Las regiones más pobladas de indígenas mixtecos en Baja California son los municipios de Tijuana con 5659 mixtecos, Ensenada y los poblados del sur, incluyendo el Valle de San Quintín con 19047 y Mexicali con un número reducido de 915 mixtecos (Clark, 2008). Las lenguas indígenas que más se hablan en el estado de Baja California por su número de hablantes son el mixteco y el zapoteco según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2021).

4. La metodología

Para llevar a cabo la investigación realizamos trabajo de campo en 2 escuelas primarias, localizadas en el poblado de Maneadero, del municipio de Ensenada. Nuestra investigación inició cuando se solicitó a la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California una carta para obtener el acceso a la entrada y a los salones de las escuelas primarias bilingües de educación indígena Benemérito de las Américas y Tierra y libertad. En la primera escuela fuimos recibidos por el coordinador y por la directora del plantel, quienes accedieron para agendar las citas que fueran necesarias para nuestra investigación. En la otra escuela, Tierra y Libertad nos recibió el director, quien estuvo siempre dispuesto a darnos acceso a las instalaciones de la escuela y a los grupos. En la siguiente tabla se presenta la escuela, cantidad y los grados a los que pertenecen los alumnos que participaron en el estudio.

Tabla 1. Alumnos participantes.

Escuela	Tierra y Libertad	Benemérito de las Américas
Grado	Cuarto	Sexto
Edad	9 - 10 años	11-12 años
Total	12	29
Suma total de alumnos	41	

El instrumento aplicado, siguiendo una instrumentación fenomenológica, centrada en la experiencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) consistió en presentar a los niños una serie de nueve imágenes de nueve palabras que pertenecen a tres campos semánticos, a fin de que ellos escribieran la forma en mixteco que ellos conocen: 1. Partes del cuerpo humano: oreja, nariz, cabeza; 2. Animales: perro, gato, gallina, y 3. Frutas: manzana, durazno y plátano, en mixteco serían: *diki* cabeza, *dijin* nariz, *do'o* oreja, *vilu* gato, *tina* perro, *chuun* o *tyuun* gallina, *tijami* o *mansana* manzana, *kui'i* durazno, *chicha* o *tyitya* plátano, según la propuesta de escritura de la *Ve'e Tu'un Savi*, Academia de la Lengua Mixteca (2007).

Una vez obtenidos los datos, éstos se analizaron con un alcance descriptivo, de forma deductiva, del siguiente modo: la escritura de cada una de las nueve palabras referentes a tres campos semánticos. Se analizaron las similitudes y las diferencias en la escritura del mixteco desde las variantes de Oaxaca y la norma de la *Ve'e Tu'un Savi*, Academia de la Lengua Mixteca (2007, 2009), considerando tal como lo mencionamos en el marco teórico líneas arriba: la transición de la oralidad a la escritura siguiendo el modelo constructivo-interactivo, a partir de la intervención del ambiente.

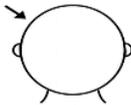
5. La variación de la escritura del mixteco

Para responder a la pregunta de investigación planteada en la introducción: ¿qué variaciones se representan en la escritura del mixteco en los niños que acuden en escuelas primarias bilingües indígenas de la ciudad de Ensenada? En las siguientes tablas se presentan las variantes de escritura; es decir, cómo escriben los niños. Comenzaremos analizando los datos de la escuela Tierra y Libertad, posteriormente veremos el segundo escenario educativo, Benemérito de las Américas.

En la tabla 2 (siguiente página) aparecen 3 imágenes con las cuales se representaron partes del cuerpo humano, las formas en que los estudiantes escribieron en mixteco y el número de alumnos resultantes de cada variación escritural. Analizando la tabla 2, se detecta que la mayoría de los estudiantes escriben de forma diferenciada. Cuando se les presentó el vocabulario del ejercicio se les comentó que ellos estaban en su derecho de escribir de acuerdo con la variante que conocían. Comenzando con la palabra 'oreja', 1 alumna escribió *do'o*, la variante que corresponde a los valles centrales de Huitepec. Otro estudiante escribió *soo'na*, variante del mixteco de Xochapa Guerrero y de Juxtlahuaca en el estado de Oaxaca. En tanto, aparecen con frecuencia 1, las formas *zo'o*, *zoo'mo*, *zo o'*; *soona* en 5 ocasiones y *soo* con

2 repeticiones. Ahora con la palabra 'nariz', 3 alumnos escribieron *xixina*; otro escribió *sisinaya*, y dijo que es la manera en que escucha a sus padres; los demás escribieron según sus creencias. Pero se considera que la palabra original de *xitin* corresponde a la variante del mixteco de Xochapa Guerrero y de Juxtlahuaca en el estado de Oaxaca.

Tabla 2. Escuela Tierra y Libertad Cuarto grado. Edad de 9 a 10 años.¹

					
Oreja	CA	Nariz	CA	Cabeza	CA
Soona	5	Cicina	4	Nusuna	1
Soo	2	Sisina	3	Musua	1
Zo'ó	1	Chichina	1	Husuha	2
Do'ó	1	Xixina	3	Chiiha	1
Zoo'mo	1	Sisinaya	1	China	2
Soo'na	1			Chichiina	1
Zo o'	1			Chichina	3
				N/C	1
Total	12	Total	12	Total	12

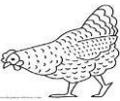
Cabe mencionar que la diversidad de formas arrojadas en la escritura por los niños mixtecos puede deberse a que sus padres provienen de diversas regiones de la zona mixteca lo que influye en la escritura de los niños. Por otro lado, el contacto entre las diversas variantes del mixteco junto con el español está generando otras formas inéditas en la escritura del idioma mixteco por niños, por lo que habría que analizar posteriormente si tales variedades y representaciones obedecen a patrones del contacto lingüístico en un escenario de migración.

Finalmente, solo 1 alumno escribió *chichina* la cual se asimila a la manera original de *xini*; ya que la 'x' tiene el sonido como "sh", pero los alumnos escribieron con 'ch'; por lo tanto, la palabra *xini* [ˈʃini] corresponde de igual manera para algunas variantes del mixteco de Guerrero y de Juxtlahuaca en el estado de Oaxaca. En la consecutiva tabla se presentan las palabras que escribieron los estudiantes en mixteco.

Analizando la tabla 3 (siguiente página), solo 1 alumno respondió como ina (perro), que corresponde al mixteco bajo. Es importante mencionar que para la mayoría de las variantes del mixteco se escribe como ina o tina (perro). En la imagen del gato, 7 alumnos respondieron como chutu, lo que originalmente es tyitu para algunas variantes del mixteco, sobre todo para el mixteco de Juxtlahuaca en Oaxaca, y solo 1 contestó como bilu (gato), forma perteneciente al mixteco de los valles centrales.

¹ CA = Cantidad de alumnos; N/C = No contestaron.

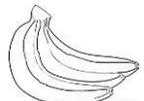
Tabla 3. Escuela Tierra y Libertad. Cuarto grado. Edad de 9 a 10 años.

					
Perro	CA	Gato	CA	Gallina	CA
China	1	Chutu	7	Chuchi	7
Ciha	3	Bilu	1	Tuchi	1
lhy	1	Biru	1	Untuchi	1
Ina	1	Chuto	1	Intuchi	2
Sina	4	N/C	2	N/C	1
N/C	2				
Total	12	Total	12	Total	12

En gallina, 2 estudiantes escribieron intuchi y uno, unduchi; por lo tanto, estos 3 estudiantes se acercaron a la manera de escribir nduxi, que corresponde al mixteco de Metlatónoc Guerrero y de otras regiones del mismo estado. Así, observamos que tuvieron la idea y escribieron, según dijeron es la forma en la que sus padres nombran el referente, pero al no tener una forma clara de las grafías utilizadas en el idioma mixteco, es cuando ocurre estas diferencias con la escritura.

En la siguiente tabla se encontrará las palabras con las cuales los estudiantes nombran a tres frutas (manzana, durazno y plátano) en la lengua mixteca.

Tabla 4. Escuela Tierra y Libertad. Cuarto grado. Edad de 9 a 10 años.

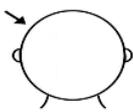
					
Manzana	CA	Durazno	CA	Plátano	CA
Tugami	2	Kui	4	Cika	4
Tu javi	2	Tuii	3	Chicha	3
Tugamii	1	Sieé	1	Sica	4
Tujami	2	Zie	3		
Mansana	1	Kuii	1		
Manzana	3	N/C	1		
N/C	1				
Total	12	Total	12	Total	12

Observando la tabla 4, podemos ver que para 'manzana' 1 estudiante respondió como *tugami*, acercándose a la forma en la que para algunas regiones es *tijami*; solo 1 estudiante escribió *mansana* (manzana). De acuerdo con las frecuencias en las que aparece la palabra *manzana* (3) y *mansana* (1), podría tratarse de un préstamo incorporado en la lengua mixteca, por lo que hace falta más investigación sobre la conciencia lingüística de la escritura en procesos de adquisición de lenguas indígenas en su contacto con el español. Para el caso de 'durazno', 3 alumnos contestaron *zie*, forma que corresponde a la variante

de algunas regiones de Guerrero, un alumno contestó *sieé*, podría tratarse de una variante de Guerrero; mientras que 5 estudiantes se acercaron a la forma de la variante de los valles centrales, *kuii* y *kui*, pero solo les faltó poner el apóstrofé, para que correspondiera al mixteco de dicha zona. Finalmente, en plátano, 4 estudiantes escribieron *cika*, podría tratarse de un préstamo incorporado en la lengua mixteca al estar en contacto con el español, 3 estudiantes respondieron, *chicha*, correspondiente al mixteco de los valles centrales. Así, estas formas son comunes en la escritura de los niños que participaron en el estudio.

Ahora veremos los resultados de la segunda escuela estudiada Benemérito de las Américas. En la siguiente tabla aparecen las imágenes que representan partes del cuerpo humano (cabeza, oreja y nariz) y su representación escrita como la conocen los estudiantes.

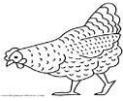
Tabla 5. Escuela Benemérito de las Américas. Sexto grado. Edad de 11 a 12 años.

					
Oreja	CA	Nariz	CA	Cabeza	CA
Soo	3	Xixi	12	Chini	7
So'ó	18	Xishi	2	Xini	11
Shi shi	2	Yixi	3	Shimi	1
Soo'ó	1	Diji	2	Xishi	1
Zo'ó	1	Digi	1	Shili	1
So'u	1	Shiti	5	Shini	3
Do'	1	Chiti	1	Shiyo	4
		Chichi	2	Xhini	1
		Xhixhi	1		
Total	29	Total	29	Total	29

Al analizar la tabla 5, se observa que en la palabra 'cabeza', 11 estudiantes contestaron *xini*, de acuerdo con el mixteco de Guerrero y de Juxtlahuaca en el estado de Oaxaca. Los estudiantes escribieron algo similar con la palabra original. En 'oreja' 18 alumnos contestaron *so'ó*, lo que corresponde al mixteco de la montaña de Guerrero, Xochapa Guerrero y Juxtlahuaca en Oaxaca. El resto de los estudiantes tuvieron una idea cercana a la palabra original. Finalmente, para la palabra 'nariz', 5 alumnos escribieron *shiti*, similar a *xitin*, forma original de Xochapa Guerrero y Juxtlahuaca en el estado de Oaxaca. Además, 2 estudiantes contestaron *diji* forma cercana a *dijin*, palabra del mixteco oriental de los valles centrales.

La sucesiva tabla presenta los resultados de la escritura de los nombres de 3 animales (perro, gato y gallina), en la lengua mixteca. Se puede apreciar cómo en algunas de las palabras, los estudiantes coinciden en el nombre como ellos conocen en mixteco a cada uno de los animales previamente mencionados.

Tabla 6. Escuela Benemérito de las Américas. Sexto grado. Edad de 11 a 12 años.

					
Perro	CA	Gato	CA	Gallina	CA
Tina	26	Vilu	5	Chata	19
Tyina	1	Bilu	8	Shu'u	3
Tina'a	1	Bili	1	Ntuxxi	1
Tima a	1	Vilú	5	Echata	2
		Tyiti	1	chá'ata	1
		Chutu	3	Cháta	1
		Vilu'u	1	Chatá	1
		Michu	1	Tyata	1
		Chiti	1		
		Bulu	1		
		Michi	1		
		Mityi	1		
Total	29	Total	29	Total	29

Al analizar la tabla 6, se observó que 26 estudiantes escribieron la palabra 'perro' como *tina*; es decir, lo hicieron como aparece en las variantes del idioma mixteco y los 3 restantes la escribieron con pequeñas diferencias; ya sea, agregando una o dos letras a la palabra original de *tina*. En cuanto a 'gato', 5 estudiantes escribieron *vilu*, siguiendo la manera de algunas variantes del idioma, sobre todo la de los valles centrales de Huixtla; otros 2 estudiantes escribieron *michi* y *mityi*, similar a la escritura de los valles centrales (Santiago Tlazolyatepec). Con la palabra 'gallina', solo 1 estudiante escribió *ntuxxi* que corresponde a la variante de Xochapa Guerrero y de Metlatónoc del mismo estado de Guerrero. Además, 19 escribieron *chata*, pero hasta el momento no se ha detectado una variante del mixteco que escriba tal forma.

En la tabla 7 (siguiente página) se presentan tres imágenes que corresponden a las frutas: manzana, durazno y plátano. Se observa que a la edad de 11 a 12 años utilizan el símbolo ('), con lo que se indica el saltillo que se emplea para marcar una pequeña pausa cuando se pronuncian los fonemas.

De acuerdo a la tabla 7, los estudiantes de sexto grado de la escuela Benemérito de las Américas, para 'manzana' 6 contestaron de manera similar como en español, 8 de los estudiantes escribieron *te'e*, la cual es otra variante del mixteco de los Valles Centrales; en tanto, *tele*, *te'e*, *te'ie*, *tde'e*, *teé* muestran cómo los estudiantes representan una variación en la escritura tratando de representarla, es decir, aproximarse a la forma más conocida que sería *te'e*.

Tabla 7. Escuela Benemérito de las Américas. Sexto grado. Edad de 11 a 12 años.

					
Manzana	CA	Durazno	CA	Plátano	CA
Manzana	6	Kuiji	9	Kica	9
Tele	1	Nxxe'é	1	Do'ó	1
Te'é	8	Tnxé'e	1	Ntyika	1
Te'í'e	1	Quii	6	Xica	2
Tde'e	1	Kii	2	Tica'a	3
Manzaño	1	Ki	1	Tycaca'a	1
Mazana	2	Kuii	2	Tika'a	3
Ki'í	3	Ku'ii	3	Tiká	1
Ki i	1	Kuí'í	1	Chika	4
Te'ee	1	Kí'í	2	Llite	4
Teé	1				
Tee	1				
N/C	2				
Total	29	Total	29	Total	29

Es común que los hablantes de mixteco utilicen préstamos del español como es el caso de la palabra manzana y con una variación en su escritura, *manzaño*. Las siguientes palabras fueron escritas muy similar a la palabra durazno, se pudo haber dado una confusión en el momento de escribirlas, *ki'í*, *kii*. Esta diversidad de representaciones y formas diversas nos muestra una vez más como hemos mencionado anteriormente que las variantes del mixteco de las diferentes zonas se representan en los niños, cuyos padres provienen de tales espacios.

La siguiente palabra analizada es 'durazno', un alumno respondió *kui'í*, forma correspondiente a la variante del mixteco de los valles centrales, el resto de ellos se acercaron a la escritura original de *kui'í*; otros estudiantes escribieron de forma parecida: *quii*, *kii*, *ki*, *ku'ii*, *kui'í*, *ki'í*, y más distante aparece *tnxe'e*, *nxxe'e*, formas que se desconoce de qué región provienen. Por otro lado, cabe mencionar cómo el saltillo se presenta en la forma *ku'ii*, pero en otra se elimina quedando en *kuii*, y en otra forma la vocal u desaparece quedando como *ki* y *ki'í*. Estos casos que son divergentes entre ellos pueden estar expresando diferencias en las variantes regionales. Un caso llamativo ocurre con el término *Kí'í*, el cual se presenta para nombrar tanto durazno como manzana, por lo que nos preguntamos la causa de ello; consideramos que los estudiantes perciben en ocasiones formas parecidas hacia dos referentes. Puesto que los niños están en un proceso de adquisición de la lengua, es posible que consideren ciertos sonidos y grafías con similitudes para referentes diferenciados como es el caso de manzana y durazno, o es posible que en su mundo de conocimiento la manzana y el durazno pertenezcan a un campo semántico cercano siendo frutas similares. Hace falta en otro estudio explorar y preguntar a los estudiantes que escribieron estas variantes el porqué de las similitudes.

Finalmente, analizando la palabra 'plátano', un estudiante escribe *ntyka*, que corresponde a la variante del mixteco bajo. De acuerdo al mixteco de Juxtlahuaca de Oaxaca y de Metlatónoc Guerrero escribieron la forma *ndika*. Sin embargo, tenemos que otros estudiantes escribieron las siguientes palabras: *kica*, *do'ó*, *ntyika*, *xica*, *tica'a*, *tycaca'a*, *tika'a*, *tiká*, *chika*, *llite*, no se conocen a qué zonas pertenecen dichas formas. Pensamos que todas estas formas son aproximaciones que intentan parecerse a las más conocidas por los niños: *ntyka* y *ndika*.

6. Conclusiones

En el proceso de aprendizaje del mixteco por los niños migrantes que acuden a escuelas bilingües indígenas de Ensenada es casi nulo con la dimensión escrita. Como resultado, al niño le es más difícil desarrollar la habilidad de la escritura en mixteco, que además cuenta con grafías diferentes al español. Otra de las desventajas para los niños monolingües en una lengua étnica, es que sus padres no están alfabetizados en español como tampoco en su lengua materna. Entonces, la falta de alfabetización en ambas lenguas ocasiona que los estudiantes no reciban ayuda suficiente de parte de sus padres en el aspecto de la escritura.

Las diversas variantes del mixteco, además, se reflejan en la escritura de los niños de las escuelas estudiadas. Las variantes de los siguientes puntos geográficos: 1. Valles centrales de Huitepec, 2. Xochapa Guerrero, 3. Juxtlahuaca, Oaxaca, 4. Valles centrales, 5. Metlatónoc, Guerrero, 6. Montaña de Guerrero son las que aparecen en la escritura de los niños de las dos escuelas. Por ello, la migración juega un papel determinante en la forma en la que los niños escriben su lengua. Sin embargo, al no existir una variante predominante, puede estar generando que se adquieran diversas variantes que se reflejarán en la escritura.

La transición de la oralidad a la escritura del estudiante, desde los primeros contactos en la escuela está influida por los conocimientos del docente de cómo debe de ser enseñado el escribir y de qué forma aprenden los niños. Para ello es importante reconocer el reto del aprendizaje de la escritura para el niño, quien crea su propia hipótesis y modifica sus esquemas. Además, este proceso le brinda la libertad de crear su propia concepción sobre lo que para él es la escritura (Díaz y Price, 2012).

La adquisición de una lengua en el contexto escolar en donde existen diferentes lenguas indígenas así como diferentes variantes del mixteco inmersas en una misma aula, podrían ser uno de los factores que está provocando el desplazamiento de las lenguas indígenas. Otro determinante son las competencias lingüísticas del docente que en ocasiones se ve rebasado por la existencia de estudiantes que hablan diferentes lenguas nacionales. La labor del docente en las escuelas primarias o en preescolar bilingüe es compleja, ya que no solo atienden a las variantes que existen en la comunidad, también a los hablantes de otras lenguas asentadas en la región como el triqui, mixe, zoque, zapoteco, etc. Por lo que estamos ante un escenario muy heterogéneo tanto a nivel cultural y lingüístico.

Además, están los alumnos monolingües del español, quienes presentan dos actitudes: algunos han considerado como algo cultural aprender una lengua indígena y otros suponen que aprender una

lengua indígena no proporciona un beneficio en la actualidad, para ellos es mejor aprender una lengua extranjera, como el inglés, ya que piensan que les proporciona un beneficio para su vida.

A pesar de que existe un posicionamiento oficial para la enseñanza de la lengua indígena, las estrategias no se sistematizan adecuadamente por parte del personal docente, ya que en algunos casos el docente no es constante con la enseñanza de la lengua y busca implementar la materia como cualquier otra. Pero en otros casos, los docentes se limitan a que los niños adquieran la lengua preguntando a sus padres cómo se dicen ciertas palabras, por lo que se limita la formación del proceso de inmersión del idioma en todos sus niveles lingüísticos. Así, las prácticas docentes no están conectando a los estudiantes con una competencia lingüística fluida que les permita adquirir las habilidades de todo sistema lingüístico que es hablar, leer, escuchar, comprender, escribir. Sin embargo, el presente estudio permitió dimensionar la complejidad y diversidad de contextos en los que se encuentran inmersas las escuelas indígenas, a pesar de que no se cuenta con materiales para cubrir todas las lenguas que se encuentran asentadas en la ciudad de Ensenada. Cabe mencionar que son pocos los padres de estudiantes indígenas que apoyan a sus hijos y consideran algo valioso la enseñanza de su lengua de origen con la que se sienten identificados, pero la ausencia de una norma de la escritura del mixteco en todas sus variantes se debe a que la lengua ha sido transmitida por la tradición oral predominantemente.

Debiera revisarse guías didácticas que permitan la eficiencia de la enseñanza de las lenguas indígenas, tal como propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016) en su texto: *Estrategias didácticas Guía para docentes de Educación Indígena*.

En los datos obtenidos observamos que existen diversas formas en las cuales los niños escriben en mixteco. Es probable que debido a la pronunciación diferenciada de las palabras por las variantes de la lengua; los niños perciben diferentes fonemas. Cuando se les entregó a los niños la actividad para escribir los nombres que correspondían de acuerdo a la imagen, nos percatamos que algunos de ellos recurrían a su cuaderno para buscar vocabulario del mixteco. Un estudiante escribió *bilu* en vez de *vilu* (que corresponde a gato), se le cuestionó porque la escribían con *b* en vez de *v* y él contestó que porque así siempre lo escribía y que no sabía que era con *v*, por lo que, entonces, la tradición familiar entra en oposición en muchos ámbitos con lo que se esperaría de la escritura. En síntesis, los niños adquieren la escritura de su lengua, siguiendo el consejo de sus padres que hablan diversas variantes, la guía del docente e imitando las formas que tienen sus compañeros para escribir las palabras, por lo que se premia el diseño constructivo e interactivo que mencionamos en el marco teórico.

Finalmente, cabe mencionar que en las escuelas que atienden a migrantes y asentados, la diversidad lingüística supera por mucho los conocimientos de un profesor, aun si éste es hablante de alguna lengua indígena. Esta circunstancia hace que en general todos enseñen fragmentos de la lengua originaria y a lo sumo estimulen que los alumnos de otras etnias indaguen con sus familias las traducciones de palabras y conceptos vistos en clase. Por lo tanto, la migración, el entorno y las escuelas de educación indígena del contexto de la ciudad de Ensenada son determinantes para la construcción interactiva de la escritura del idioma mixteco con sus respectivas variantes.

Referencias

- Aguirre, R. (2010). *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones didácticas*. Universidad de los Andes.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Clark, A. (2008). *Mixtecos en Frontera Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas.
- Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades*, 1, 1-6.
- Coordinación de Investigación Educativa Indígena (17 de diciembre de 2022). *Sistema de Escritura de la Lengua Tu'un Savi* <http://cedelio.ieepo.oaxaca.gob.mx/mixteco/blog/coordinaci%C3%B3n-de-investigaci%C3%B3n-educativa-ind%C3%ADgena-sistema-de-escritura-de-la-lengua-tu%E2%80%99un-savi/>
- Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas. México, DILI (17 de diciembre de 2022). *El poder de las palabras*. <https://dili.inpi.gob.mx/el-poder-de-las-palabras-mixteco/>
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, 8, 12-20.
- Díaz, C. y Price, M.F. (2012). Como los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 215-233.
- Domínguez, M. y Farfán, M. (1996). *Construyendo desde lo cotidiano*. Pedagogía de la lectoescritura. Unesco/Convenio Andrés Bello.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (151-171). Gedisa.
- González, F; Santos, H; Mena, F; Cienfuegos, D; (2012). *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. El Colegio de Guerrero.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2021). *Panorama sociodemográfico de Baja California*. Aguas Calientes: INEGI.
- Mena, Y; Tinaero, G; Canett, Z. (2016). Ya nos tienen todos revueltos. *Revista Interacción Journal*, 2014-2016 14, 51-68.
- Troncoso, M.V. y Cerro, M.M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. Tatalita fundación privada y Fundación Iberoamericana Down21.
- Ve'e Tu'un Savi, Academia de la Lengua Mixteca, (2007). Oaxaca: *Diálogos, Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca*. Conaculta.
- Ve'e Tu'un Savi, Academia de la Lengua Mixteca (2009). *Tu'un Savi e identidad. Memoria del diplomado: Uso, lectura, escritura y gramática de la lengua*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). *Estrategias didácticas Guía para docentes de Educación Indígena*. UNESCO.

10 La enseñanza de la lengua pa ipai a través de la documentación audiovisual

Ivette S. González

1. Introducción

La lengua pa ipai, de la familia cochimí-yumana se encuentra en severo peligro de desaparición (González 2020), donde sólo adultos mayores hablan cómodamente en pa ipai. La transmisión natural se detuvo, sin embargo, esfuerzos de revitalización constantes por parte de miembros de la comunidad han tenido éxito, como la implementación de una clase de enseñanza de la lengua pa ipai dentro de la escuela primaria, la participación constante en eventos culturales donde comparten cantos tradicionales, y la obtención de recursos para la elaboración de productos editoriales en pa ipai (como una lotería y un minilibro de poesía, por ejemplo).

Las contribuciones anteriores en la documentación de esta lengua no habían incluido vídeo, una parte esencial para registrar la interacción en el lenguaje, así como el aspecto de gestualidad, una de las representaciones culturales de cognición y espacio (Seyfeddinipur, 2012). Haciendo uso de la metodología colaborativa, hemos grabado videos conversacionales con fines pedagógicos para la clase de pa ipai en la primaria local, siguiendo los principios éticos de una investigación centrada en las miembros de la comunidad (Czaykowska-Higgins, 2009).

Mi colaboración con hablantes pa ipai comenzó en 2018, con el desarrollo de una metodología que nos permitiera documentar la lengua con fines de revitalización. En el proceso, encontré que las necesidades que podía ayudar a atender eran sobre la elaboración de materiales de enseñanza para la escuela. Para ello, me he apoyado de dos personas principalmente; Irma Albañez, nativo hablante de la lengua pa ipai y profesora en la primaria local; y Eloisa González, hablante y activista de la lengua y de las tierras de la Comunidad Indígena de Santa Catarina, en el estado de Baja California, México. Ambas mujeres realizan esfuerzos independientes hacia la revitalización lingüística, como dar lecciones en la sala de su casa, practicar la escritura de su lengua a pesar de la falta de formación escolar de esta lengua de tradición oral, y hablar en pa ipai en espacios públicos cuando se encuentran con otros hablantes de la misma lengua.

El proyecto de videos de enseñanza surgió de la necesidad específica de usar productos audiovisuales en las clases de pa ipai. Sin embargo, como demostraré más adelante, el uso de una metodología colaborativa nos permitió crear más que eso. El proyecto financiado por del departamento de lingüística de la Universidad de Nuevo México incluye únicamente la producción de tres videos de enseñanza, cada uno con versiones subtitradas en pa ipai, en español y en inglés. Además de esto,

grabamos una receta de viznaga, una sesión de clases de canto, y comparaciones entre palabras en desuso y su evolución a su estado actual.

2. La lengua pa ipai

La lengua pa ipai es una lengua de la familia cochimí-yumana, de la subrama Pai, junto con las lenguas havasupai, hualapai y yavapai. Una nueva propuesta (Miller, 2018) pone esta subrama dentro de la rama Río-Pai, agregando la subrama Río de las lenguas mojave, piipaash (antes maricopa), y yuma (*quechan*, en inglés), como se ilustra en la Figura 1. A diferencia de sus lenguas hermanas, cuyas comunidades residen en Arizona, la lengua pa ipai es hablada Baja California, México. En el Mapa 1 se puede ubicar la distancia entre el territorio tradicional pa ipai y el de las demás etnias yumanas, sin embargo, cabe señalar que se trata de comunidades diaspóricas. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), registró hasta 32 localidades distintas donde se encontraban personas hablantes de la lengua pa ipai (2012). Por lo tanto, es imposible contar a los integrantes de una diáspora porque, además, se trata de una adscripción subjetiva, y no de una categoría social (Brubaker, 2005). Para términos prácticos de este capítulo, nos referiremos a la Comunidad Indígena de Santa Catarina, cuyo nombre oficial hace referencia a la misión dominicana ahí asentada, y es fruto de la lucha territorial de los pa ipai por sus rutas ancestrales.

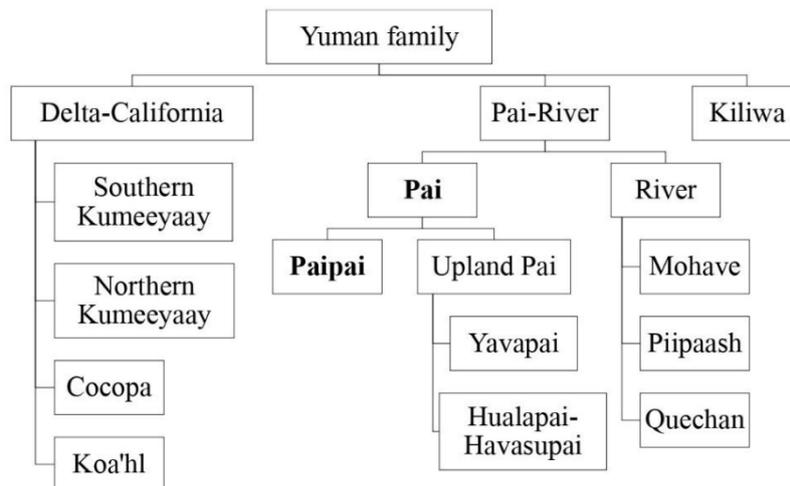


Figura 1. Clasificación de las lenguas yumanas, adaptado de Miller (2018).

La lengua pa ipai se encuentra severamente en peligro de desaparición, según los criterios del INALI (2012) y 'severamente amenazada' bajo los criterios de la escala de vitalidad de la Unesco (Brenzinger et al., 2003). Más detalles de análisis de vitalidad de esta lengua se pueden encontrar en Ibáñez (2015) y González (2020a), donde el número de hablantes varía entre los 25 y 200 personas, según las bases de distintas encuestas y de su definición de 'hablante'. La comunidad pa ipai de Santa Catarina, al igual que tantas otras comunidades indígenas en México, ha sido históricamente empobrecidas, al orillar a sus miembros a buscar trabajo fuera de la comunidad para encontrar sustentos económicos, al mismo tiempo que prohíbe su tradicional estilo de vida. En la comunidad pa ipai, esto se reflejó primero en la prohibición de sus rutas estacionales, que eran parte de su estilo de vida semi-nómada, al no permitirles el paso dentro de "propiedad privada" (Garduño, 2011). La movilidad a distintas zonas de la península les permitía aprovechar los recursos de la región en distintas temporadas del año (Magaña 2015). Sin embargo, el nuevo

sedentarismo los orilló a pasar temporadas de hambruna, registrados en distintos testimonios (BAJALTA LAB Productions, 2010; Magaña, 2005).



Figura 2. Territorios tradicionales de los grupos yumanos, basado en Laylander (2015).

Como es sabido, las comunidades con dificultades económicas tienen como prioridad su supervivencia sobre la de la preservación de su lengua. Una justificación propiamente lingüística y ejemplificada con casos de otras comunidades indígenas se puede encontrar en Dorian (1993). Este puede ser el motivo detrás de la disminución en la proporción de hablantes dentro de la etnia pa ipai, y de las lenguas yumanas en general. Sumado a esto, en Baja California también hay rezagos de una alfabetización obligatoria y misional que prohibía el uso de la lengua pa ipai en el aula, en lugar de incluirla para desarrollar habilidades cognitivas de lectura y escritura en la lengua pa ipai. Diversos estudios han demostrado que la alfabetización en la lengua materna logra los beneficios anteriormente descritos en mayor medida que la alfabetización en una segunda lengua; uno de ellos es Papapavlou *et al.* (2005).

A pesar del pasado violento de los efectos de la escolaridad y la religión en la comunidad, la mayoría de la población en Santa Catarina apoya la revitalización de la lengua por medio de la escuela primaria local (Sánchez y Rojas-Berscia, 2016). En el tiempo que llevo trabajando con Irma Albañez, la profesora de pa ipai en la primaria local de Santa Catarina, hemos elaborado materiales de documentación cuyo principal objetivo es el de apoyar sus lecciones y materiales de clase. Finalmente, esto incluye la producción de videos, lo que contribuye a la documentación de esta lengua en general, al obtener registro audiovisual; además, apoya a los esfuerzos de revitalización en específico, al favorecer a aprendices de la lengua.

3. Documentación colaborativa

La documentación lingüística ha sido definida como la creación, anotación, y difusión de registros transparentes de una lengua (Woodbury, 2015). Esta rama busca que los registros de las lenguas sean perdurables, para futuras generaciones, que sean transparentes para distintos tipos de investigación, y accesibles a los mismos hablantes o al público general (Austin, 2019). En este trabajo, me refiero a la documentación como un paso hacia la revitalización lingüística, donde el análisis de textos brinda conocimiento a los y las hablantes y culmina en resultados que los benefician. En este sentido, la documentación colaborativa prioriza los intereses y derechos de los hablantes por encima de los intereses científicos de los investigadores (Czaykowska-Higgins, 2009). El acercamiento colaborativo para la investigación lingüística consiste en el trabajo con hablantes indígenas donde las decisiones se toman de forma horizontal, y se prioriza la relación con los hablantes.

Finalmente, uso el término de revitalización lingüística los esfuerzos por aumentar el número de hablantes, y de ámbitos de uso de una lengua amenazada (Dobrin y Schwartz, 2016; Hinton, 2001). En un contexto donde el uso de la lengua ha sido tan limitado, esto incluye cualquier actividad realizada por los y las miembros de la comunidad con el propósito de usar su lengua. Por otro lado, los programas de revitalización requieren de materiales sobre la lengua que sean útiles a los hablantes, por ejemplo, para comunicarse en nuevos ámbitos (medios, hospitales), o para reproducir sus conocimientos (educación). La revitalización lingüística parte del entendimiento de que las lenguas son sistemas cognitivos de riqueza cultural y lingüística (Whorf, 1956), cuyo conocimiento profundo es posible por medio de la documentación y descripción de la lengua.

La documentación lingüística, por su parte, se encarga de la creación, anotación, preservación y difusión de registros transparentes de una lengua (Woodbury, 2015). Una definición tradicional de la documentación, en cambio, sólo procura el registro de una lengua por medio de diccionarios, gramáticas y corpus de textos. Estos materiales, sin embargo, no invitan a la participación activa y continua de los y las miembros de la comunidad de habla. A partir del desarrollo de buenas prácticas para la documentación lingüística, con avances teóricos y metodológicos, la compilación y preservación de datos de lenguas amenazadas debe basarse en un enfoque ético hacia la comunidad (Rice 2006)¹.

Uno de estos enfoques es el de la investigación lingüística con, para y por miembros de la comunidad de habla, cuyo nivel de compromiso con los y las hablantes permite que los proyectos sean colaborativos y que, desde una relación horizontal, elaboren proyectos con resultados prácticos y que contribuyan al desarrollo social de la comunidad (Czaykowska-Higgins, 2009).

Otra de las formas en la que la documentación puede aportar a proyectos de revitalización es por medio de la elaboración de productos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua amenazada (Nathan y Fang, 2009). Sin embargo, la documentación lingüística aún se debate sobre qué tipo de obtención de datos son relevantes, ya que no toda documentación sirve a la revitalización, sino que depende de que los

¹ Otros grandes aportes de la Documentación Lingüística han sido el incluir un permiso informado por parte de los participantes en todas las fases de la investigación, así como el de hacer uso de los avances tecnológicos y técnicos para la conservación accesible, transparente y a largo plazo.

productos finales sean útiles a la comunidad (Hinton, 2003). Para llegar a este objetivo, se requiere de habilidades no sólo lingüísticas, sino también antropológicas, pedagógicas, cartográficas y audiovisuales.

4. Materiales audiovisuales

Un corpus tradicional de documentación suele contar con narraciones tradicionales, una gramática y un diccionario. Cuando una lengua deja de usarse y sólo cuenta con este tipo de registro, es imposible analizar sus aspectos suprasegmentales y pragmáticos de la conversación. La digitalización y difusión de registros de audio y vídeo, por otro lado, permite que muchos otros aspectos de la lengua sirvan a la comunidad para la revitalización lingüística y cultural. Los aspectos multimodales de la lengua, generalmente pasados por alto, son parte de la comunicación y, por lo tanto, contienen información sobre el lenguaje, la cognición y la cultura (Seyfeddinipur, 2012).

El registro audiovisual permite una documentación más representativa de la lengua al incluir información contextual sobre el evento de habla; sin embargo, requiere de conocimientos especializados para el manejo del equipo, los cuidados de iluminación y encuadre en la grabación, y la edición de vídeo. Además, la elección del equipo de grabación depende de factores como la fuente de energía, el tipo de ruidos ambientales en los lugares de grabación, y la movilidad del equipo para el proyecto específico; por esto, es necesario asesorarse con un especialista (Margetts y Margetts, 2012). Finalmente, el registro audiovisual requiere de un entendimiento por parte de las participantes sobre el adecuado uso de micrófonos, sobre el lenguaje audiovisual y la construcción no-lineal de una historia, por lo que los proyectos de documentación difícilmente pueden completarse sin la colaboración de participantes de otras disciplinas.

En el año 2018 empecé un proyecto de colaboración con miembros de la comunidad Pa Ipai de Santa Catarina, en el municipio de Ensenada, en Baja California, México. Mi primer acercamiento fue tomando clases de pa ipai con Eloisa González en un ambiente informal. Esto me permitió conocer más sobre ella y su cultura, mientras que yo le compartía sobre mis intereses y deberes académicos. A lo largo de ese año llevamos a cabo grabaciones de audio con la participación de seis mujeres, todas entre 40 y 70 años de edad, y con distintos grados de habilidad en la lengua. El pa ipai se había dejado de transmitir de forma natural desde que ellas eran pequeñas, y se había estado limitando a cada vez menos espacios públicos y privados.

Mientras yo buscaba cumplir con estándares de documentación lingüística, cubriendo distintos grados de espontaneidad y naturalidad en la comunicación (Himmelman, 1998), buscamos producir materiales útiles para la enseñanza de la lengua pa ipai en la escuela primaria de Santa Catarina. Ese mismo año la primaria contaba por primera vez con una maestra de pa ipai que también era nativo hablante, Irma Albañez. Al término de ese proyecto, habían 4 horas de audio de 11 textos, incluyendo eventos naturales como conversaciones, otros con estímulos, y elicitados. Sin embargo, no había ni un solo registro de vídeo, ni materiales que le sirvieran a Irma Albañez en sus clases. La necesidad de enriquecer los materiales disponibles en pa ipai, y aportar a los esfuerzos de revitalización de la maestra de la escuela al mismo

tiempo, motivó el proyecto de grabación de materiales audiovisuales con el propósito de usarlos como recursos de enseñanza en la escuela primaria de Santa Catarina.

5. Registros audiovisuales para la enseñanza del pa ipai

En el verano del año 2021, un equipo de trabajo llevamos a cabo un proyecto de documentación de videos cortos con fines pedagógicos que documentaran la lengua y la cultura pa ipais. Este proyecto se llevó a cabo utilizando una metodología colaborativa, basada en las necesidades e intereses de todas las personas involucradas, principalmente las miembros de la comunidad. Basado en el flujo de trabajo de Mosel (2006) y del modelo Chickasaw (Fitzgerald y Hinson, 2013), los cuales parten de modelos colaborativos y basados en la comunidad (*community-based*), se siguió el modelo propuesto por González (2020b) partiendo de las características sociolingüísticas de la comunidad pa ipai. Expuesto en la Figura 2, este modelo es un flujo de trabajo circular que incentiva el constante diálogo y participación de las personas involucradas.

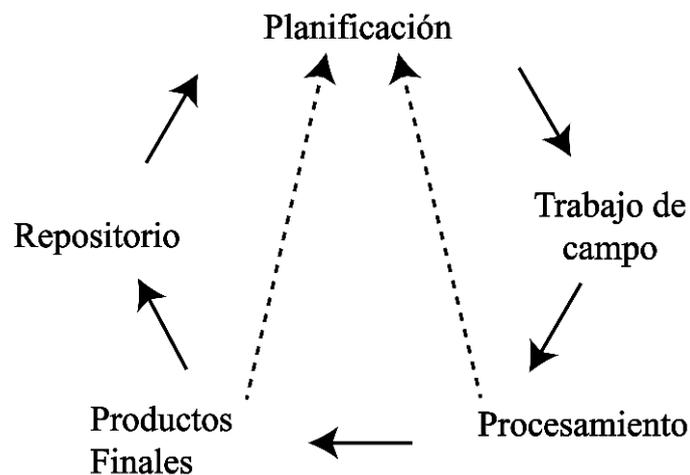


Figura 3. Flujo de trabajo cíclico para la documentación (González 2020b).

La planeación del proyecto en general se llevó a cabo con Eloisa González, activista de la lengua y tierras pa ipai, e Irma Albañez, la profesora de la lengua en la escuela primaria en Santa Catarina. En esta reunión se decidieron fechas para los pasos del proyecto, los temas que les parecía importante incluir en los videos, y la remuneración a las participantes. También es parte de este proceso la escritura de los diálogos para los videos. Una vez decidido el tema, imaginábamos un escenario, Irma y Eloisa me dictaban sus líneas de diálogo, y yo las escribía a mano, para pasarlas después a formato digital. Su conocimiento sobre las personas de la comunidad permitió que se hicieran las invitaciones pertinentes para quienes pudieran participar, sin requerir más tiempo y recursos en reclutamiento. Las hablantes escribieron tres diálogos, uno sobre una consulta médica, otro sobre cómo presentarse a un grupo de personas, y un tercero sobre un ejemplo de una transacción de compra-venta.

La planeación técnica de video se llevó a cabo por Jorge Campos-Cortes, quien fungió como realizador. Él llevó a cabo la valoración de los recursos, para diseñar un proyecto viable con los recursos disponibles, refiriéndose a los económicos, técnicos, y humanos. Esto le permitió concluir que debían ser

videos que necesitaran poca producción, sin análisis previo del terreno ni ensayo de los diálogos por parte de las participantes.

La fase de ‘trabajo de campo’ consistió en los días de grabación, durante los cuales se coordinaban los movimientos de cámara y de los roles de las participantes. Además, se grabaron los audios aislados para asegurar la calidad de audio a la hora de la edición de los videos y también como material que permitiría otros formatos de video en un futuro, por ejemplo, animación. En esta fase se incluyen también los metadatos, los cuales están incluidos en el consentimiento informado. A lo largo de la grabación se tomaron decisiones de forma horizontal, siguiendo la naturaleza de un proyecto colaborativo. La producción se ajustó a los lugares y comodidad de las participantes, en un formato que se adaptara a trabajar con personas que no tuvieran experiencia trabajando en la producción de video. Al mismo tiempo se lograron registros en alta resolución que permitieran manejar mejor el material al momento de editar.

La grabación de los videos inició con una explicación breve sobre cómo funcionaba el equipo, por qué los micrófonos están posicionados de cierta forma, y cómo se aprovecharía el espacio para el movimiento de las participaciones. Cada uno de los videos se dividió en tomas, y se hicieron repetidas grabaciones de cada escena hasta obtener un resultado más natural. Además, cada participante llevaba un micrófono de solapa conectado a un celular, utilizando una aplicación que permitiera grabar en audio en formato wav. Posteriormente, se analizaron los contenidos y la viabilidad de productos terminados con los registros disponibles. Se realizó la selección de los clips individuales que cumplieran con los parámetros de calidad, después, se llevó a cabo el montaje de tomas usando Adobe Premier.

La fase de elaboración de productos finales inició con la revisión de los videos por parte de las hablantes para adaptar el guión al registro en video, se montaron para revisión, se hicieron correcciones, y luego se exportaron las versiones finales. Los videos se subtitularon a español, a pa ipai y a inglés. Todos los registros fotográficos, de audio y de video han sido copiados y almacenados en varias memorias, cumpliendo con los estándares de perdurabilidad de la documentación lingüística (Thieberger *et al.*, 2016)

Ya que la escuela primaria no cuenta con el equipo técnico para utilizar estos videos en el salón de clase, los videos están disponibles en YouTube a petición de las colaboradoras. Para esto, se creó el canal de *Aprende Pa Ipai*², donde los videos están públicos y son de acceso libre. Esto ha permitido que los videos se compartan dentro de Santa Catarina, a pesar de que pocas casas tienen conexión a internet, pero donde al menos cada casa tiene al menos un celular inteligente. Al permitir que estos recursos se compartan con aprendices de pa ipai fuera de Santa Catarina, se aborda directamente el problema de enseñanza formal para una población que se encuentra geográficamente dispersa.³

Además de los videos de enseñanza, Jorge Campos-Cortes ofreció la posibilidad de grabar lo que las participantes quisieran que quedara registrado fuera del proyecto financiado por la Universidad de Nuevo México. Esto invitó a Eloisa González a compartir una receta sobre la elaboración de un guisado con viznaga. Este video registra desde cómo lavar la viznaga, cómo cocinarla, hasta con qué se acompaña. Sin embargo, incluye también historias que se contaban las personas presentes entre sí. A pesar de que la

² <https://www.youtube.com/channel/UCP3Bc0cy0BJA068w0hbrHw>

³ La población pa ipai se encuentra en hasta 32 localidades diferentes, de acuerdo con los registros del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2012).

descripción estuviera en español, hay diálogos en pa ipai entre las señoras, hay historias sobre la recolección de la viznaga, y hay viejos albuces que se usan en la lengua. Este registro incluye entonces datos sobre la historia de Santa Catarina, y refuerza la evidencia de que los hablantes de lenguas amenazadas necesitan de su lengua para expresarse más ampliamente.

Otro registro fue el de una sesión de clases de canto tradicional por parte de Delfina Albáñez, activista cultural de la comunidad. En esta sesión los presentes eran en su mayoría menores de edad por lo que se deben pedir permisos específicos antes de editar y distribuir este material. Sin embargo, esto nos permitió observar el interés de los jóvenes por usar el equipo y el registro de sus actividades como comunidad. Una continuación de este proyecto puede resultar en la capacitación de los jóvenes en el manejo del equipo audiovisual y explora las posibilidades del uso de la lengua fuera del uso planeado para fines pedagógicos.

6. Enseñanza de la lengua pa ipai

Todos los diálogos utilizados para los videos fueron escritos por Irma Albáñez y Eloisa González. Se tomó en cuenta que fueran destinados para un curso introductorio a la lengua, por lo que cuentan con lenguaje simplificado, y con información cultural relevante. En el primer ejemplo, Eloisa se presenta frente a un grupo de personas, y todos comparten su lugar de origen y sus intenciones.

La ortografía representada sigue el estándar utilizado por las participantes, donde el uso de la comilla - ' - representa la implosiva glotal /ʔ/, la letra *ʻ* representa la fricativa retrofleja sorda /ɣ/, y la *j'* seguida de una comilla representa la fricativa uvular sorda /χ/. Las vocales repetidas representan una vocal alargada, y el acento primario suele caer en la última sílaba o en la raíz de la palabra.

Eloisa se presenta con personas de la comunidad

ELO: *Auka, auka, paa myoch eh?*

¿Hola, hay alguien?

DEL: *e'e, yak yooh*

Sí, aquí estamos

ELO: *Kamyub myoh*

¿Cómo han estado?

DEL: *Aj'an yoo*

Estamos bien

ELO: *Ah, j'anuya*

Ah, qué bueno

DEL: *Oh, paaya biñchu ubu*

Oh, aquí les presento a esta persona

ELO: *Ñe Wakaté yach.*

Yo vengo de Ensenada

- ELO: *Eloisa ik ñi rích.*
Me llamo Eloisa
- IRM: *Ah, ñe Irma ik ñi rích,*
Ah, yo me llamo Irma
ñe ya wach.
soy de aquí
Ñayus paa wa amch ba wa ya.
yo nomás estoy aquí de visita.

El próximo diálogo fue originalmente planeado para que incluyera un hablante varón, pero esto no fue posible el día de la grabación, por lo que se tuvo que adaptar a las personas disponibles. En él, Eloisa le pide a Irma que compre una bebida de cola en la tienda. Irma va con Delfina, y Delfina le vende una a quince pesos.

Irma va a la tienda

- ELO: *Irma myam j'am mal ñach rít m'rat muyuw*
Irma, ve compra y trae una coca.
- IRM: *Kwar'o m'eñ*
Dame dinero.
- ELO: *Paa ñmcha mat m'fob myam*
Ah, y ve con cuidado.
- [EN LA TIENDA]
- IRM: *Auka, Delfina!*
Hola, Delfina
- DEL: *Auka, ñukwe yam r'al?*
Hola, ¿qué quieres?
- IRM: *J'amyul mal ñach rít m'eñ*
Dame una coca
- DEL: *yak wa*
Aquí está
- IRM: *Kwar'o kablwih ha?*
¿Cuánto cuesta?
- DEL: *Bmas ik ñak sráp*
Quince
- IRM: *Mo'o*
Tenga
- DEL: *J'an!*
¡Gracias!
- IRM: *J'an!*
¡Gracias!

Finalmente, el tercer video, y último que formó parte del proyecto Menefee, fue el de una consulta médica. De nuevo, la planeación original consideraba a otro participante, quien no pudo asistir, por lo que encontramos a las mismas participantes de los escenarios anteriores. En este diálogo, Irma visita a Eloisa con un malestar, y Eloisa le dice qué medicina debe tomar y cómo prepararla.

Eloisa da consulta a Cristina

- IRM: *Auka, Auka.*
Hola, Hola.
- ELO: *Auka, mj'ab mbwa*
Hola, pasa, siéntate
- IRM: *J'an*
Gracias.
- ELO: *Mat ñukwey jke mi*
¿qué pasa con tu cuerpo?
- IRM: *Rab*
Estoy enfermo.
- ELO: *Ñukwe rab?*
¿Qué te duele?
- IRM: *Ruy ñ'e kuly,*
Como que tengo fiebre.
- ELO: *tal tal tab' mt'ol msi*
Coce té de flor de sauco para que tomes
- IRM: *Kabawik t'ol ha?*
¿Cómo lo preparo?
- ELO: *M'ral mt'up.*
Lo que agarres con la mano
Ksche chkosl ja mtum pir,
en una ollita chiquita la llenas de agua,
salum mpok. Ol'ol ik jot im muchpach,
que hierva un buen rato y lo sacas,
ñumwi j'a mulywu msi.
y lo tomas como agua de coco
- IRM: *J'an ñu ba wih.*
Gracias, así lo voy a hacer.
Pay bo.
Ya me voy.
- ELO: *Myum myam*
Anda, ve.

Los videos de estos diálogos se pueden encontrar en YouTube, en el canal Aprende pa ipai.⁴ Para cada video hay tres versiones, una con subtítulos en pa ipai, otra con los subtítulos en español, y una tercera con los subtítulos en inglés. Las anotaciones con análisis de glosa estarán pronto disponibles en el archivo de lenguas de California.⁵

7. Conclusión

El proyecto de registro audiovisual para la enseñanza del pa ipai se desarrolló incluyendo a las participantes en todas sus fases, entre ellas la profesora de pa ipai en la Comunidad Indígena de Santa Catarina, así como a un comunicólogo especializado en investigación, por lo que se trató de un proyecto colaborativo interdisciplinario y basado en la comunidad. Incluyó también trabajo de campo con la inclusión de las hablantes desde sus hogares y el paisaje de su comunidad. Incluye además las etapas de procesamiento, productos finales y repositorio, los cuales consistieron en la edición de video, integración de los audios en bases de datos de la lengua, y el depósito de todos los materiales en repositorios digitales. Se grabaron un total de tres horas de audio y dos de video, entre las cuales se incluye información cultural y lingüística adicional a los guiones para los videos.

La experiencia con la grabación de materiales audiovisuales nos permitió evaluar nuestro acercamiento a la enseñanza del pa ipai. Se trata de una lengua de herencia para la población pa ipai joven, o lengua ancestral, de acuerdo con Nathan y Fang (2009), cuya motivación de su estudio está en el fortalecimiento de su identidad y en el sentido de pertenencia a su comunidad. Por otro lado, los estudios de adquisición de L2 están mayormente basados en lenguas dominantes, como el inglés y el español, mientras que la adquisición de lenguas indígenas ha sido mucho menos estudiada. Por ello, las técnicas de adquisición de L2 deben ser evaluadas desde un punto de vista crítico decolonizante antes de ser implementadas en un entrenamiento en la enseñanza de lenguas para las colaboradoras.

Quisiera hacer una especial mención sobre las participantes. No es casualidad que las únicas participantes hablantes de la lengua pa ipai sean mujeres. En las culturas yumanas, han sido las mujeres quienes han tenido el rol tradicional de portar la lengua y la memoria cultural. También son las portavoces culturales y activistas de los intereses de la comunidad frente a instituciones no indígenas (Magaña, 2005); es decir, Delfina, Irma y Eloisa se encargan de salvaguardar su cultura, cada quien desde su trinchera. Delfina Arballo es cantora tradicional, y tiene constantes participaciones en instituciones nacionales como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Irma Albañez, por otro lado, ha sido la primera nativo hablante de pa ipai en recibir el puesto de profesora de la lengua por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las clases en la escuela local. Eloisa González ha sido profesora de la lengua en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), y activista por los derechos territoriales de la comunidad en distintas organizaciones políticas. Estoy segura de que con el esfuerzo constante de mujeres como ellas, la lengua sobrevivirá a las presiones externas muchos años más.

⁴ <https://www.youtube.com/@aprendepaipai/videos>

⁵ <https://cla.berkeley.edu>

Otras hablantes de paipai no han sido incluidas, por lo que este proyecto no está terminado, sino que continuará en otros veranos, con otros temas y otras hablantes que están geográficamente dispersas, y que gusten participar en la documentación de su lengua para la creación de materiales de conservación.

Referencias

- Austin, P. K. (2019). Language documentation and language revitalization. En J. Olko y J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages: a practical guide* (pp. 207-215). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.4324/9781315561271-26>
- BAJALTA LAB Productions. (2010). *Holxetat: A Story About Resistance*. <https://youtu.be/Nz5AY5EvWvc>
- Brenzinger, M., Dwyer, A. M., de Graaf, T., Grinevald, C., Krauss, M., Miyaoka, O., Ostler, N., Sakiyama, O., Villalón, M. E., Yamamoto, A. Y., y Zepeda, O. (2003). Language vitality and endangerment. En *International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/0141987042000289997>
- Czaykowska-Higgins, E. (2009). Research models, community engagement, and linguistic fieldwork: Reflections on working within Canadian indigenous communities. *Language Documentation and Conservation*, 3, 15-50.
- Dobrin, L. M., y Schwartz, S. (2016). Collaboration or participant observation? Rethinking models of "linguistic social work". *Language Documentation and Conservation*, 10(2016), 253-277. https://doi.org/10.125/24694/dobrin_schwartz
- Dorian, N. C. (1993). A response to Ladefoged's other view of Endangered Languages. *Language*, 69(3), 575-579.
- Fitzgerald, C. M., y Hinson, J. D. (2013). "Ilittibaatoksali" "We are working together": Perspectives on our Chickasaw tribal-academic collaboration. En Norris, M. Jane, E. Anonby, M.-O. Junker, N. Ostler, y D. Patrick (Eds.), *FEL XVII: Endangered Languages Beyond Boundaries: Community Connections, Collaborative Approaches, and Cross-Disciplinary Research* (Issue FEL XVII, pp. 53-60). The Foundation of Endangered Languages.
- Garduño, E. (2011). *De comunidades inventadas a comunidades imaginadas y comunidades invisibles = movilidad, redes sociales y etnicidad entre los grupos indígenas yumanos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Investigaciones Culturales-Museo.
- Gonzalez Castillo, I. S. (2020a). Paipai (Baja California, Mexico) - Language Snapshot. *Language Documentation and Description*, 17, 150-157.
- González Castillo, I. S. (2020b). *Propuesta metodológica para la documentación lingüística de la lengua paipai*.
- Himmelman, N. P. (1998). Documentary and descriptive linguistics. *Linguistics*, 36(1), 161-195. <https://doi.org/10.1515/ling.1998.36.1.161>
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: an Overview. En L. Hinton y K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization* (pp. 3-18). Academic Press.
- Hinton, L. (2003). Language Revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 44-57.
- Ibáñez Bravo, M. E. (2015). *Estatus fonológico de la lengua paipai*. Escuela Nacional de Antropología e Historia (tesis de licenciatura).

- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). (2012). México. *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000.*
- Laylander, D. (2015). Three hypotheses to explain Pai Origins. *Pacific Coast Archaeological Society Quarterly*, 50(3 y 4), 115-130.
- Magaña, M. A. (2005). *Ni muy tristona, ni muy tristona... Testimonios de mujeres paipai y kumiai de Baja California.* ICBC Pacmyc.
- Margetts, A., y Margetts, A. (2012). Audio and video recording techniques for linguistic research. En N. Thieberger (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Fieldwork.* Oxford University Press.
- Miller, A. (2018). Phonological developments in Delta-California Yuman. *International Journal of American Linguistics*, 84(3), 383-433. <https://doi.org/10.1086/697588>
- Mosel, U. (2006). Fieldwork and community language work. En J. Gippert, N. P. Himmelmann, y U. Mosel (Eds.), *Essentials of Language Documentation* (pp. 91-110). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197730.67>
- Nathan, D., y Fang, M. (2009). Language documentation and pedagogy for endangered languages: a mutual revitalisation. *Language Documentation and Description*, 6, 132-160.
- Papapavlou, A., y Pavlou, P. (2005). Literacy and language-in-education policy in bidialectal settings. *Current Issues in Language Planning*, 6(2).
- Sánchez, M. A., y Rojas-Berscia, L. M. (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 16(1), 157-183. <https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646171>
- Seyfeddinipur, M. (2012). Reasons for documenting gestures and suggestions for how to go about it. En N. Thieberger (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Fieldwork* (pp. 147-165). Oxford University Press.
- Thieberger, N., Margetts, A., Morey, S., y Musgrave, S. (2016). Assessing Annotated Corpora as Research Output. *Australian Journal of Linguistics*, 36(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/07268602.2016.1109428>
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf.* John Wiley.
- Woodbury, A. C. (2015). La documentación lingüística. En B. Comrie y L. Golluscio (Eds.), *Language contact and documentation* (pp. 9-47). De Gruyter.

Identidades lingüísticas de México: Corpus, documentación y revitalización. Coordinado y editado por Manuel Alejandro Sánchez-Fernández e Iván A. Sanchis Pedregosa. Se terminó de editar en el mes de marzo del 2023.

El maquetado lo realizó el Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta A. C. Calle Mármol No. 187 Fracc. Costa Azul. Ensenada, Baja California, México. C.P. 22890.
La edición fue cuidada por IHCC Publicaciones y los coordinadores.

Edición digital.

ISBN: 978-607-59650-0-0



9 786075 965000