



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Enseñanza y variación dialectal de la lengua ombeayiüts

TESIS

Que para optar por el grado de
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Presenta:

GERVASIO MONTERO GUTENBERG

Tutora Principal:

DRA. MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ
Universidad Pedagógica Nacional

Comité Tutor:

DRA. YUNI KIM SHIM
Universidad de Manchester
DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDIVAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM
DR. MARIO ALBERTO CASTILLO HERNÁNDEZ
Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

Septiembre 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Amelich najiüt.....	12
Introducción.....	28
Capítulo 1. Poch xiyay atam tiül aaga najiüt kam/ Referentes conceptuales. 44	
1.1. La variación lingüística	45
1.2. Un hito delgado: LENGUA - DIALECTO	47
1.3. Norma y estándar, entran en el escenario.....	54
1.4 Ideologías y actitudes lingüísticas.....	61
1.5. Educación y variación dialectal.....	69
1.5.1 Los estudios de actitudes y su repercusión en el aprendizaje de lenguas.	69
1.5.2 La variación dialectal y el fracaso escolar.	70
1.5.3 La inclusión de la variación en los manuales de enseñanza.....	72
1.6 Modelos de educación bilingüe y plurilingüismo	75
1.6.1 Modelo de segregación	76
1.6.2 Modelo sumersión	76
1.6.3 Modelo de mantenimiento	77
1.6.4 Modelo de inmersión	77
Capítulo 2. Tiiüd andüjpich/Perspectiva metodológica	87
2.1 Desde el punto de vista lingüístico	88
2.2 Desde el campo de la sociolingüística	93
2.3. Desde la perspectiva educativa.....	97
2.4. Procedimiento	99
2.4.1. La contextualización histórica.....	99
2.4.2. La variación estructural, el nivel de inteligibilidad por factores lingüísticos que permitan separarla de las actitudes.	100
2.4.3. Perspectiva sociolingüística.	103

2.4.4. La perspectiva educativa.....	106
Capítulo 3. Ngineay andearak andüy wüx ombeayeran aton andüy wüx kambaj/Las políticas hacia la lengua y la cultura	110
3.1.- Perspectiva histórica.....	115
3.1.1 Sobre la denominación.....	115
3.1.2.- Antecedentes y origen	118
3.1.3.- Relaciones interétnicas	124
3.2. Relaciones cosmogónicas e interrelación lingüística.....	128
3.2.1. Relatos fundadores	128
3.3. Los ikoots y la escritura.....	132
3.3.1. Estudios y propuestas lingüísticas	132
3.3.2. Evangelización y escritura.....	135
3.3.3 La educación bilingüe.....	149
3.3.4. Hacia una norma de escritura	152
3.3.4. Intentos para un alfabeto unificado “desde arriba”	155
3.3.5. Las iniciativas “desde abajo”	157
3.3.6. La variación dialectal y la escritura	163
Capítulo 4. Leaw ambiülüüch tiül mikwal otüing ombeayiüts/La variación dialectal desde la perspectiva lingüística	165
4.1 Situación sociolingüística: Andares de la lengua.....	167
4.2. Las variantes dialectales.....	176
4.3. La variación fonológica.....	177
4.4. Los alfabetos.....	186
4.5 Variación léxica.....	189
4.5.1. Coincidencias y divergencias entre las comunidades	189
4.5.2 Fenómenos de divergencia fonético-fonológica	192
4.5.3 La variación léxica.....	207
4.5.4 La variación morfosintáctica	213

Capítulo 5. Ngineay apiüngüw nipilan andüy wüx mikwal otüing ombeayiüts/Perspectivas de la comunidad sobre la variación dialectal y el prestigio lingüístico	220
5.1. Desplazamiento vs vitalidad lingüística	221
5.2 Prestigio lingüístico de las variantes	233
5.3 Ideologías sobre la variación dialectal	240
Capítulo 6. Akiaacheran akiiüb mikwal otüing ombeayiüts/Enseñanza y variación dialectal	246
6.1. La enseñanza del ombeayiüts	248
6.1.1 Las escuelas ikoots.	248
6.1.2 Heterogeneidad lingüística y enseñanza de la lengua	253
6.2 El impacto de la variación en la enseñanza.....	269
6.2.1 Concepción de escritura y variación dialectal	270
6.2.2 La identidad lingüística y los materiales	283
Ndoj wüx poch.....	292
Conclusiones.....	298
Bibliografía.....	304
Anexos	324

Lista de tablas

Tabla 1. Personas encuestadas por variante.	104
Tabla 2. Encuestados por género.	104
Tabla 3. Perfil de los profesores.....	107
Tabla 4. Perfil de los alumnos.....	108
Tabla 5. Fonemas consonánticos propuestos por Wakentin y Olivares (1947).	143
Tabla 6. Fonemas vocálicos propuestos por Wakentin y Olivares (1947).	143
Tabla 7. Consonantes propuestas por Stairs (1981)	148
Tabla 8. Vocales propuestas por Stairs (1981)	148
Tabla 9. Propuesta de consonantes (DGEI, 1983).....	151
Tabla 10. Propuesta de vocales (DGEI, 1983).....	151
Tabla 11. Crecimiento demográfico de la población ikoots.....	167
Tabla 12. Municipios con más de 90 hablantes de huave (INEGI, 2005)	169
Tabla 13. Desplazamiento del ombeayiüts en diferentes comunidades.	169
Tabla 14. Vitalidad del ombeayiüts por variante.....	171
Tabla 15. Niveles de vitalidad de la lengua.	172
Tabla 16. Consonantes.....	178
Tabla 17. Fonemas marginales.....	179
Tabla 18. Consonantes prenasalizadas	180
Tabla 19. Consonantes palatalizadas	181
Tabla 20. Vocales	184
Tabla 21. Grafemas de consonantes planas.....	186
Tabla 22. Grafemas de consonantes palatalizadas.....	187
Tabla 23. Vocales	188
Tabla 24. Léxico que coincide en las cuatro variantes	189
Tabla 25. Coincidencias lexicales entre tres comunidades	191
Tabla 26. Coincidencias entre dos comunidades	192
Tabla 27. Alternancia /i/ → /a/.	192
Tabla 28. Diptongo /ii/→/io/	193
Tabla 29. Alternancia [Vh]→[V:].....	194
Tabla 30. Contexto de las vocales alargadas.....	195
Tabla 31. La alternancia /o/→/u/	197

Tabla 32. Alternancia /u/→/e/.....	198
Tabla 33. Consonantes palatalizadas	198
Tabla 34. Distribución de las consonantes palatalizadas.	201
Tabla 35. Elisión de /j/.....	202
Tabla 36. Elisión de [h].....	202
Tabla 37. Elisión de /w/ y /n/.	203
Tabla 38. Sonorización de consonantes.	205
Tabla 39. Incrustación de sílabas.....	206
Tabla 40. La variación léxica.....	207
Tabla 41. Concepto con dos términos.....	208
Tabla 42. Cambio de lexema	209
Tabla 43. Préstamos del español.....	210
Tabla 44. Casos en los que no hay término.	211
Tabla 45. Palabras que se pueden deducir su raíz.	211
Tabla 46. Concentrado de variación de las cuatro comunidades.	212
Tabla 47. Habilidades de lengua según L1, L2 o L3.....	232
Tabla 48. Perfiles sociolingüísticos	253
Tabla 49. Distribución de horas para segundo grado de educación primaria.	259
Tabla 50. Inteligibilidad escrita entre variantes.....	288

Lista de gráficas

Gráfica 1. Rangos de edad.	105
Gráfica 2. Estructura por edad y sexo de la población que habla huave, 2005.	168
Gráfica 3. Número de hablantes del ombeayiüts.....	222
Gráfica 4. Grupos de hablantes de la lengua	223
Gráfica 5. Espacios de uso de la lengua	225
Gráfica 6. Transmisión de la lengua en las 4 comunidades	230
Gráfica 7. Dominio de la lengua.....	231
Gráfica 8. Niveles de dominio por variante.....	232
Gráfica 9. Ideologías sobre la mejor variante	234
Gráfica 10. ¿Por qué es la mejor variante?	236
Gráfica 11. Variante que le gustaría aprender.....	237
Gráfica 12. Actitud hacia la lengua.....	239

Gráfica 13. ¿Qué es variación dialectal?.....	240
Gráfica 14. Número de variantes	241
Gráfica 15. Inteligibilidad entre variantes	243
Gráfica 16. Variante que le entienden mejor.	244
Gráfica 17. Perfiles en la identificación de variantes.	281
Gráfica 18. Influencia de la escritura en la determinación de variantes.	282

Lista de imágenes

Imágen 1. Región ikoots y pueblos vecinos	122
Imágen 2. Parte del vocabulario de Brasseur	139
Imágen 3. Una parte del vocabulario Frederich Starr (1902).....	140
Imágen 4. Primera página del artículo de Warketin y Olivares (1947).....	142
Imágen 5. Una hoja de los escritos de Juan Olivares.....	145
Imágen 6. Primera página de la propuesta del alfabeto ikoots (1995-1996).....	154
Imágen 7. Portada del primer folleto del grupo Mikual lüt.....	159
Imágen 8. Portada del manual bilingüe, variante de Sfo.	160
Imágen 9. Portada del primer folleto del grupo Mikwal Ndek.....	162
Imágen 10. Ubicación de los pueblos ikoots.	177
Imágen 11. Horario de clase del 2 "A". SDo.....	258

Lista de esquemas

Esquema 1. Relaciones entre lengua y dialecto.....	49
Esquema 2. Proceso social de las actitudes lingüísticas.....	67
Esquema 3. Modelos de enseñanza bilingüe (Appel y Muysken, 1996).....	78
Esquema 4. Enfoques plurilingües.....	81
Esquema 5. Modelo teórico de comunicación e interacción social en la situación de entrevista cualitativa.	97
Esquema 6. Modelo de análisis de la inteligibilidad.....	109

Süüch ikon aaga najiüt kam

Meawan xinipilan: sandiümüw xiyay kos nejiw tengial mambeolüw, tengial makiüjpüw xik mamb tiül sajüy, tiül sakiajchay. Imiün wüx nejiw xike tengial natondoch noik noik leaw teanayam. Any, kos nej tambeol aton tengial mambeol xik meawan nüt, nej tengial sajüyenaag noikmiün. Aton miarojpüw lapeayiw nengüy wüx iüt kam majchiw mapak ximeaats: nangaj iün awüneay marang ajüy teat “Anee”, ijkiaw mbajkaw mbasakats ndoj arangüy nengüy wüx iüt atnej Okas “Oký” akiüüb Mikwal ndek “Dy”.

Aaga müm najtaj takijmiün xik nengüy wüx iüt kam, nganüy langomajlüy, landilil (†), imiün ngiantasmiünej nej tengial makiiüb xik, tengial majaw sajüy, ximüm Margarita Gutenberg Oronoz, aton aaga naxey nganüy nüt tengial matiib tiiüd ngineay najüy, Casto Montero Mases.

Aton süüch aaga najiüt kam, xikambajüw ikoots kos imiün kiaj sajngot, kiaj satang, aton kos lamüjchiw xik nandeak noik netsajyay ombas nandearak: ombeayiüts.

Dedicatoria

A mi familia: amores de mi vida y principales motores e impulsores de mí andar académico y personal. Inspiración para cada uno de mis logros y metas cumplidas. A Any por su comprensión, compañía y apoyo incondicional día con día. A mis tres sueños y anhelos hechos realidad: al viento convertido en Trueno “Anee”, a la dualidad del cosmos cristalizado en una sola llegada a este mundo convertidos en Estrella “Oký” e Hijo del Mar “Dy”.

A la mujer que me dio la oportunidad de estar en el presente y que desde el ocaso me sigue impulsando y motivando, Margarita Gutenberg Oronoz (†), y al hombre que continúa acompañandome en mi camino, Casto Montero Mases.

A mi cultura ikoots que ha conformado el ser humano quien soy y que me ha privilegiado hablar uno de los tesoros ancestrales: el ombeayiüts.

Ndios mangüy ikon

Teat monteok, kos teamüüch xik najaw among noik noik nüt.

Aaga noik monkanchiün ambeolüw monkiajchay mondeak noik tanom nandearak nasoik Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) imiün tiül Ciesas akiiüb Conacyt kos tambeolüw xik wüx samelich, sajüyich aton satondoch sakiajchay kam. Müm Tony, Michell, Karla, Marina aton Blanca.

Müm María Soledad Pérez López, netiib ngineay najayich xinajiüt, kos tambeol xik xiyay. Tasaj xik ngineay narang, tüüch xik najaw ngineay marangüch noik napak najiüt, mandüübaran noik napak tiüd, meawan nüt atech xik andüy kawüx.

Meawan ajküw mondüy tambeolüw mateowüw aaga najiüt kam: müm Yuni Kim (Universidad de Manchester, Inglaterra), müm María Elena Jiménez Zaldívar (Fes Aragón-UNAM), teat Antonio Carrillo Avelar (Fes Aragón-UNAM), teat Mario Alberto Castillo Hernández (Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM) kos tambeolüw mapiüngüw ngineay ndom sojkiüm najneaj aaga najiüt kam. Aton aaga müm Anna María Escobar (University of Illinois, USA) tandeak ngineay majaw aaga xinajiüt.

Ajküw namixnine monkiajchay, teat, müm monkiaach aton minatang tiül noik noik niüng akiaacheran: 12 de octubre (nakül San Francisco del Mar), Benito Juárez (naw San Dionisio del Mar), Moisés Saénz (naw San Mateo del Mar) akiiüb Melchor Ocampo (nakül Santa María del Mar). Ajküw teatvida, mümvida, teat monxey, müm montaj, meawan nipilan monaw tiül apikiw kambaj ikoots kos tandeaküw makiüjpüw xik, tasajüw xik leaw andüyw, ajawüw atkiay ndoj natandoch aaga najiüt kam, aton kos tujchiw nakül aniüngüw nejiw tiül noik noik sajüy.

Meawan ajküw sakiüjpüw monlüy tiül monkanchiün UNAM-UPN-ENBIO kos tanamongochiün, tanarangan xiyay najiüt noiknej.

Xiyay nipilan tajlüyw, tanakiüjpüw, tanayajküw ombasüw nejiw, meawan ndios mangüy nejiw, kos tanaxomayon nakiüjpüw tiül aaga najüyeran kam, tiül aaga tiüd kam, nganüy nüt tengial natandoch. Satepeay ikon meawan.

Agradecimientos

Primeramente agradezco a Dios por permitirme mirar y disfrutar de cada uno de los instantes y soplos de la vida.

Al Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) Ciesas-Conacyt por todo el apoyo económico-académico que me brindaron antes, durante y al término de este trabajo. A Tony, Michell, Karla, Marina y Blanca.

A mi directora de tesis, Dra. María Soledad Pérez López, por su esfuerzo y dedicación. Por compartir sus conocimientos, su experiencia, sus orientaciones, su forma de trabajo, su paciencia, ha inculcado en mí un sentido de seriedad, responsabilidad, rigor académico y su motivación para la culminación de este trabajo.

A los integrantes de mi comité doctoral: Dra. Yuni Kim (Universidad de Manchester, Inglaterra), Dra. María Elena Jiménez Zaldívar (Fes Aragón-UNAM), Dr. Antonio Carrillo Avelar (Fes Aragón-UNAM), Dr. Mario Alberto Castillo Hernández (Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM) por sus orientaciones, consejos, comentarios y aportes para la conformación sistemática de esta investigación. Así también, a la Dra. Anna María Escobar (University of Illinois, USA) por sus comentarios y precisiones.

A los niños, docentes y directores de las escuelas primarias bilingües: 12 de Octubre (San Francisco del Mar), Benito Juárez (San Dionisio del Mar), Moisés Sáenz (San Mateo del Mar) y el preescolar bilingüe plan piloto Melchor Ocampo (Santa María del Mar). A los abuelos, padres de familia, personas de las cuatro comunidades ikoots que compartieron su tiempo, sus conocimientos y sabidurías para poder llevar a cabo esta investigación y a los que, aparte de su tiempo y paciencia, también ofrecieron su hogar en los diferentes momentos de mi trabajo de campo.

A los compañeros del equipo UNAM-UPN-ENBIO por los diversos momentos compartidos y su apoyo solidario.

Son muchas las personas que han formado parte de esta aventura académica y profesional a las que también agradezco por su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía. Con estimación y afecto para todos.

“Mísaĵ xík apndrom xímeaats, míkíach xík wüx apmleaam xímeaats, mikíüüb xík wüx apndom xímbas”

“Díme y lo olvído, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Franklín, B.

Amelich najiüt

Aaga najiüt kam tajüy andüüb leaw tengial matiib aaga tiiüd “Antropología cultural y educación” ajlüy tiül akiajchayeran tiül Doctorado en Pedagogía, kos tengial mandüüm majakich andüy wüx ngineay leaw ajjür noik noik kambaj ayarich wüx andearak aton wüx akiaacheran niüng akiachich mongich.

Aaga leaw sanajakich tiül aaga najiüt kam, tamandeak andüy wüx ngineay ayarich meawan nandearak, aton atnej leaw ambiülüüch tiül noik noik nandearak atnej ombeayiüts (andeak monaw Tikambaj, Estas, SFo akiiüb SMA) niüng akiaacheran (wüx akiaacheran). Aaga meawan nandearak kiaj sanajakich imiün wüx leaw andeaküw, apiüngüw meawan ikoots, ikojts, konajts andüy wüx ngineay majawüw andeak noik noik mikambaj ikoots aton ngineay ayarich niüng akiaacheran.

Ijkiaw tiiüd andüüb aaga najiüt kam: noik andüy wüx akiaacheran, alinoik andüy wüx meawan leaw ngineay andeak ikoots, ngineay ambiülüüch tiül noik noik mikwal otüing ombeayiüts. Aaga mbas, tengial mandüüm majakich ngineay tengial akiaacheran –imiün wüx monkiaach akiiüb monkiajchay- aton ngineay ajawüw meawan mikwal otüing ombeayiüts, aton ngineay tengial ajüy aaga tearangüch majlüy noiknej marangüch ombeayiüts. Aaga alinoik, apmandeak andüy wüx ngineay arangüch, ngün poch ayarich, aton ngiane ayarich, arangüch ombeayiüts aton andüy wüx matiib ngotow angiaeyeyej andeaküw meawan apikiw kambaj ikoots. Ngomajlüy xiyay narangüch andüy wüx tengial nandearak kam, aaga nael amelich wüx mandearak andüy wüx nawiig leaw larangüch andüy wüx ombeayiw tanom kambaj, atnej ombeayiüts, ngomajlüy nikwajin.

Ajküw meawan nipilan mondeak noik ombeayeran atnej ombeayiüts, ngiaj ayarich, ngiaj ngomayarich andeaküw nejiw niüng akiaacheranüw. Andearak aaga niüng akiajchay namixnine, kiaj netam makiajchich wüx ngineay mambiülüüch omal nipilan monaw tiül ajküw tanom kambaj, masaj wüx ngineay marangüw, aaga yaj lamajiür xiyay neat mamelich imiün tiül ngajpokiy siglo tatondochay tiül nimiüw siglo (Amadio akiiüb alakas, 1987), kos apiürang aaga niüng akiaacheran apndom mambiülüüch ngineay aküliw, andeaküw tanom kambaj, atkiay ndoj ndom ombasüw leaw arang

moel. Nganüy ombeay meawan tanom kambaj ngomakiaacheran, ngomayarich, akwiateranmiün.

Imiün tiül ngajpowüw koikmiüw ojkiyej koikmiüw ermiüw apikiw neat ndoj ngajpowüw koikmiüw, ojpeaküw koikmiüw ermiüw ngajpowüw neat, tiül Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena tarangüch xiyay nawiig, tarangüch koikmiüw nawiig wüx ombeay akas tanom kambaj atnej:

Otomí naw Valle del Mezquital, ñusavi naw costa, maya naw Yucatán akiiüb mexica naw tiül kalüy mitiük Puebla aton huasteca veracruzana, aton aaga Instituto Nacional Indigenista tawün alakas nawiig andüy tiül kambaj tarahumara, mazateca, tarasca akiiüb tsetzal-tzotzil, tambeol aton Instituto Lingüístico de Verano (Meneses Morales, 1991, p. 177)

Aaga yaj najneajay, leaw tarang aaga ombeayiüts ngomajlüy tiül, ngomea tarangüch nawiig wüx ombeayiüts.

Ndoj, tiül neat ermiüw ngajpowüw, tajlüy alkwane, nengüy tiül nadamüy mikambajaats aton meawan monkül andüy kawak okwiajjiüts nasoik América Latina, tapiürang makiaacheran imiün wüx ombeay tanom kambaj, aaga yaj ngomea naleaing kos leaw teamayam müüch ndrom ombas ajküw nandearak kam, kos nganüy nüt ngonaw ndom ombasüw ngineay mambiyaw ikoots. Tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw, ermiüw ngajpopeak neat witiüt tiüt Dirección General de Educación Indígena (DGEI), niüng andüy wüx mandearak netam mayarich meawan nüt aaga meawan ombeayeran aton makiaacheran wüx namixnine, aaga yaj tengial mayamb ngineay majakich ayarich nandearak, masey ngomeanaleaing (Gigante, 1994, Bertely, 1998)

Aaga DGEI tapiüng tiül aaga nüt kiaj, makiaacheran pinawan-pinawan, pinawan wüx ombeay ikoots-pinawan wüx ombeay moel, kos apiürang netam makiaacheran imiün wüx ombeayiw namixnine ndoj teamteamiün apmamelicheran makiaacheran alinoik nandearak. Atkiay tamayambüch makiaacheran mijkiaw nandearak, ombeay noik noik tanom kambaj akiiüb ombeay moel (L2) mandearak mijkiaw aton makijmiün tiül nawiig üüchmiün moel ngineay makiaacheran (DGEI, 2006). Atkiay ndoj tarangüch alakas nawiig andüy wüx ngineay makiaacheran majontsotsaran atnej ombeay

tanom kambaj atmiün ombeay moel L2, imiün wüx mangiayeran ndoj mandüübaran wüx leaw tengial mangiayeran. Tiül neat ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw ermiüw ngajpowüw ojpeaküw ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peimiüw ijkiaw, atnej andeak teat Martínez Zendejas (2000) “*Xinawiig ngineay nateow-narang imiüm wüx ximbeay*” aneayiw namixnine amelichaw akiaachevej, tarangüch nimiüw ngajpokoik nandearak, aton ermiüw ngajpowüw mikwal otüing ombeayeran. Tajiür ambiülüüch ngineay tarangüch meawan nawiig wüx noik noik nandearak. Akas miün tajiürüw aljane nekiaach nendeak atnej andeak mikambajüw nejiw, atnej náhuatl, nganüy alakas mbich aagmiün wüx ombeay noik kambaj. Tiül aaga neat ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koimiüw peimiüw arej, tarangüch noik nawiig andüy wüx ombeayiüts, ngineay makiaacheran majontsoch, mateow nawiig namixnine arang DGEI (minawiig nekiaach, minawiig nekiajchay) minüt nej *Xa nawiig wüx ombeayiüts* aaga nawiig kiaj tarangüch imiün wüx andeak San Mateo del Mar (imiün nengüy apmasajaats SMO), aaga yaj ngomea tapeay tiwixaw meawan monkiaach, takülmiün niüng akül minatang monkiaach.

Wüx tambiülüüch leaw akijmiün tiül minawiig DGEI, tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ojkiyej neat, aaga jayats nawiig tanüt *imiün ngiane apmindeak ngineay marangüüch jayats akiaacheran tiül mikambaj tanom kambaj*, imiün kiaj tiül neat, ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ngajpowüw mbiüjlat aaga “mendeak ijkiaw kambaj”, nganüy tandearak “mindeak xiyay kambaj”. Wüx tarangüch wüx nawiig aaga Nandearak andüy wüx ngineay apmakiaacheran tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ngajpowüw arej neat, aaga nadam kambaj tapiüng ajaj, naleaing nengüy ajlüy xiyay kambaj, aton andearak xiyay ombeayeran, aaga yaj tambeol mambiülüüch kiriw ngineay akiaacheran tiül ajküw tanom kambaj, aaga yaj, tiülmiün nawiig. Imiün wüx aaga tajlüy kiaj, tapiüngüw alinomb marangüch alakas nawiig wüx ombeay tanom kambaj tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw nagjpopeik neat, niüng tayarich makiaacheran ombeayeran imiün wüx mondeak, aton imiün wüx noik najal poch, ndoj andüy kiaj mimbaagmbaag nikiriw wüx mikiaach mateow, majontsoch poch namixnine. Aton

andeak apmarangüch nawiig niüing apmayarich meawan leaw andeaküw kambaj, mondeak noiknej nandearak, nganüy ombeayiüts alinomb ngomajlüy tiül.

Tiül aaga neat niüing tarangüch ajküw nawiig kam, tajntsop aaga nael andüy wüx ngineay mayarich meawan leaw ambiülüüch tiül noik noik mikwal otüing ombeayeran. Tiül noik najiüt andüy wüx nawiig wüx rarámuri, müm (Delgado, 2010) andeak aaga nawiig arang DGEI andüy wüx rarámuri, tarangüch aagmiün wüx noik nandearak, ndoj ajküw alakas mondeak aaga nandearak kam tandiümüw majiürüw aton wüx andeaküw nejiw, kiaj tamelich marangüch noik nawiig niüing akijmiün noikmiün ngineay mandearak, marangüch rarámuri arang Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET) tiül neat ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ngajpowüw noik. Müm Delgado apiüing ajküw monkiaach, ngomeatandiümüw aaga nawiig kam kos apiüingüw ngomajawüw kwane apiüing noik noik poch. Ajküw monrang aaga nawiig tandeaküw “marangüch noik nawiig niüing majakich noiknej nandearak netam marangüch teanteamiün, niüing majchich mengochay makiiüb meawan nandearak, ngineay mayarich” (Franco Rosales, 1997, p. 4). Aaga DGEI imiün tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw ermiüw ngajpowüw ojkiyej neat ndoj tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ngajpowüw apikiw, tandiüm marangüch nawiig imiün wüx meawan ambiülüüch tiül noik noik ombeayeran, aaga yaj tarangüch wüx akasmiün ombeayeran, ngomea xiyay. Monkiaach ngomajawüw ngineay marangüw atnej tandeak müm Delgado (2010) andüy wüx tarahumara, kos monkiaach apiüingüw ngomangiyiw andeak alinoik mondeak rarámuri, atkiay andearak andüy wüx alakas ombeayeran, atnej ombeayiüts aton. Aaga yaj tarangüch tiül nimiüw koikmiüw ojpeaküw neat.

Ndoj, tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw, peikmiüw ngajpowüw ojkiyej neat aaga DGEI tarang aaga nawiig andüy wüx Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. Tiül aaga nawiig kiaj tengial mandeak netam majaraw, mayarich meawan leaw ajiürüw tiül mikambajüw nejiw namixnine, makiaacheranüw wüx ombeayiw nejiw, ngineay mikiaachejej najneaj, matondochiw akiaachejej atnej akijmiün tiül andeak, mipoch SEP (SEP-DGEI, 1999).

Imiün tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ngajpowüw apikiw neat, tiül niüng akiaachejey anayiw neat namixnine, lamakijmiün tiül nawiig ajndiw ndoj akiaachejey noik neat, andüy wüx ombeayiw nejw, aaga yaj ngomakijmiün tiül minawiig nekiaach, aton ngomajükiay ngineay alndom makiaacheran, altiül monkiaach teleamiün mayariw nawiig narangüch tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw ngajpowüw neat. Ndoj tiül neat nimiüw koikmiüw, aaga DGEI tarang nawiig minüt nej Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena niüng apiüng apmakiaacheran ombeayeran tanom kambaj imiün wüx meawan leaw arangüch tiül kambaj. Tiül aaga nawiig kiaj “andeak” “kwane apmakiaacheran, ngineay, kwane apmayarich” (DGEI, 2006, p. 5). Aaga nawiig kam ngomandeak ngineay apmakiaacheran noik noik nandearak, leaw akijmiün ngineay alndom makiaacheran meawan nandearak, nengüy ajküw monkiaach netam mayambüw ngineay mayariw wüx apmakiajchiw wüx ombeayiw nejw, nganüy nüt aagmiün apikiw nandearak larangüch andüy wüx, aliün makül ermiüw ngonaw majiürüw, aton ombeyiüts ngonaw majiür. Aaga nawiig kam, aton tarangüch andüy wüx ngineay makiaacheran ombeayeran, ajküw mbas mandearak, leaw mbas mandeak namixnine.

Tiül aaga nimiüw koikmiüw ojkiyej neat, imiün wüx andeak Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), tambiülüüch aaga nawiig niüng akijmiün ngineay makiaacheran namixnine, nganüy ajjür mbajkaw, noik andeak andüy wüx *andearak akiiüb mondeak*, niüng andeak apmakiaacheran ombeay moel, aton akijmiün alinoik mbajkaw andüy wüx “alinoik nandearak ayaküch wüx” niüng tengial matiib nengüy apmakiaacheran meawan leaw nandearak ajlüy tiül noik noik kambaj.

Ngomajlüy noik nawiig niüng mandeak ngineay apiüng aaga DGEI, jondot apmarangüch aaga nawiig Parámetros Curriculares andüy wüx meawan niüng ajjür ambiülüüch noik noik nandearak, ngwa ngwüy aagmiün noik, nganüy leaw ajaraw mbich ajüik apmarangüch aagmiün wüx noik ombeayeran, ngomea apmarangüch wüx meawan mikwal otüing ombeayeran, tengial marangüw monkanchiün atkiay majawüw ngineay marangüch. Nganüy larangüch aagmiün wüx apikiw nandearak: maya, tutunak. , náhuatl akiiüb hñähñu. Tiül aaga parámetros curriculares akijmiün

tiül namixnine netam majawüw meawan leaw ambiülüüch tiül noiknej nandearak, aton andeak kwane nej.

Tiül aaga neat monkiajchay kam, ajküw namixnine apmajawüw ngineay arangüch, asojkich noik noik poch imiün wüx ngineay angochay aton ambiülüüch noik noik nandearak: ngineay alndom majaraw asojkiay noik najal poch imiün wüx noik ambiülüüch tiül noik nandearak atkiay majaraw imiün tiül noiknej nandearak, atkiay aton ngineay ambiülüüch noik noik poch, atkiay majawüw andüy wüx ambiülüüch tiül noiknej ombeayeran. (DGEI, 2006, p. 100)

Tiül aaga poch kam tengial mandeak aaga leaw ambiülüüch tiül noik ombeayeran ajakich tiül noik poch, aton ngineay asojkiay noik noik poch.

Aaga nawiig arang DGEI, aton andeak andüy wüx ngineay makiaacheran wüx ombeay tanom kambaj apiüng netam “monkiaach, monjaw, mondüy andüy wüx meawan leaw arangüch tiül mikambajawüw nejiw imiün wüx nandearak (mangiyaw aton mandeaküw) aton arangüch, ajontsüch (ndom ombasüw mateowüw, majontsüw) wüx ombeayiw nejiw” (SEP, 2006, p. 15), aaga yaj aton apal timbas nandearak –tiül almajlüy aaga ombeayiüts- aaga yaj tamajakich netam makiaacheranüw monkiaach andüy wüx ombeayiw nejiw, ngineay majontsochiw.

Aton aaga nandearak apmayariw, apmakiajchiw noik noik kambaj atnej akijmiün tiül nawiig, tiül amelich akiaachevej namixnine, kos amb andüübmiün akiaachevej amelich makiaacheran ombeay monaw tiül moel (inglés), nganüy ajküw monkiajchay tiül telesecundaria mbich tarangüch nimiüw arej nawiig andüy wüx noik noik ambiülüüch ombeayeran tiül nimiüw koikmiüw ngajpowüw neat (CGEIB, 2009)

Imiün wüx ajakicheran aaga nawiig andüy wüx Leaw ajjürüw, alndom marangüw andüy wüx ombeayiw nejiw ajküw tanom kambaj (2005) aton wüx witiüt tiüt aaga INALI ajjür xiyay andeaküw ngineay majawüw aaga leaw ambiülüüch tiül noik noik ombeayeran. Kos noik apiüng aaga andeak tanom kambaj xiyay atamb atnej ombeay moel, aton netam majlüy tiül meawan mondearak, ndoj aton arang najiüt andüy wüx ombeayeran, niüng andeak ajlüy ngajpanoik monkanchiün nandearak, akanchivej tiül ermiüw ojpeaküw aton mbajkaw tiül arej koikmiüw ermiüw apikiw

ambiülajchay tiül noik nandearak (INALI, 2008). Imiün wüx aaga ngüy kam aaga monkiaach wüx latangtang nipilan (INEA), nejiw arangüw nawiig apmayariw nipilan montangtang mondeak noik tanom nandearak imiün wüx noik noik mikwal otüing ombeayeran. Aaga yaj ajükich tiül nawiig ngineay ajüy aaga INEA (2008), nejiw tarangüw noik nawiig wüx ombeay, andeak SMO. Atkiay aldom majawaats, ajlüy ijkiaw andearak, noik andeak DGEI apiüng marangüch nawiig imiün wüx noik ombeayeran, ngomayarich leaw ajür ambiülajchay, nganüy aaga INEA akiiüb CGEIB aton imiün wüx andeak INALI apiüngüw marangüch nawiig imiün wüx meawan leaw ambiülüüch tiül noik noik ombeayeran.

Aaga nawiig parámetros curriculares, tajntsop wüx ajlüy xiyay nael andüy wüx meawan ombeayeran. Tiül miiüt ikoots ombeayiüts tengial ndroj ombas, atnej San Francisco del Mar (imiün nengüy apmasajaats SFo) lapateay mondeak ombeayiüts atmiünej Santa María (imiün nengüy SMa), San Dionisio del Mar (SDo) aliün majiür xiyay kiriw mondeak, nganüy SMO mbich kiaj aliün mapak (INEGI, 2005). Atkiay alndom mapiürang altiül kambaj ikoots ajlüy aag ombeayiüts mbas nandearak, nganüy ombeay moel amb ijkiaw, altiül kambaj andüy wüx anot opech, aaga ombeay moel mbas. Wüx makiaacheran noik ombeayeran atnej mbas mandearak (L1) ajüraran ngiane majaraw ngineay marangüch, nganüy jondot amb ijkiaw nandearak (L2) aaga tanom ombeayeran ngomajlüy nginea majaraw ngineay makiaacheran. Aaga jayats nawiig narangüch andüy wüx aaga yaj, tarang INALI imiün tiül Dirección akiiüb Subdirección de Políticas Lingüísticas. Masey ngomea minajiüt nej aaga INALI, lamajiür xiyay nipilan andiümüw mikiaachej wüx noik tanom nandearak, imiün kiaj INALI tarang monkanchiün aton takiaach wüx monkiajchay ngineay makiajchiw ombeayiw nejiw, atkiay aton marangüw minawijkiaw nejiw ngineay makiajchiw imiün wüx aaga nadam najiüt nenüt “Andüy kiaj makiaacheran tanom nandearak amb ijkiaw ombeayeran” tandüübaran tiüd okwiaj leaw lamarang Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL). Ajküw ombeayeran larangüch najiüt andüy wüx ajlüyiw tiül: mexkatl, wirarika, hñahñu, jñato akiiüb ombeayiüts, akiaacheranüw wüx nipilan landoj ombasüw arangüw poch wüx ombeay moel.

Kos aaga INALI tengial mayam müüch nipilan leaw netam nejiw, imiün kiaj aaga nawiig leaw tengial arangüch akiüjpüw mongich mondeak ombeayiw nejiw, ajküw tengial akiaachevej tiül nadam kambaj Ciudad de México, niüng ngomea tamajaraw ngün ombeayeran netam nejiw nawiig, atkiay ndoj aaga nawiig tarangüch wüx ombeayiüts, alinomb wüx ombeay SMO, atnej landoj majawaats, aag aliün majiür xiyay mondeak. Alndom mapiüngaats masey ngomarangüch apmayar ajküw nipilan ikoots, alndom mayariw ajküw kambaj SFO, SDO akiiüb SMA niüng tengial ndroj ombas ombeayiüts, kos aaga nawiig tarangüch imiün wüx noik tiüd niüng alndom mayar ngüntasmiünej mondeak ombeayiüts. Ajküw teat monxey, müm montaj mondüy andüy wüx ombeayiüts, andüy wüx ikoots, apiüngüw jondot mayariw aaga nawiig kam ajküw arej kambaj ikoots, netam majaraw ngomayaküch kawüx noik nandearak atnej okwiaj SMO, atkiaj ndoj alndom ndrom ombas ombeay alarej kambaj.

Nengüy alndom matüniüts mangiayiüts ¿kwane ajiürüw ajküw tanom nandearak atnej ombeayiüts atkiay alndom marang noik tiüd ngineay makiaacheran ajküw leaw ambiülüüch tiül noik noik mikwal otüing nej? ¿ngotow angiaeyeyej mondeak ombeayiüts, ngineay majawüw ombayiüts nipilan ikoots?

Larangüch xiyay najiüt andüy wüx ombeayiüts, xiyay tengial matiib andüy wüx ngineay akaliw ikoots, kwane arangüw. Ajküw najiüt kiaj arangüw moel atnej, Italo Signorini (1979, 1997), Elisa Ramírez Castañeda (1987), Alessandro Lupo (1981, 1991), Saúl Millán (2003) nejiw lamandeaküw ngineay arangüw najiüt ikoots, ngineay ayaküw monajiüt, aaga yaj aton larangüch tiül kambaj SMO.

Ajküw najiüt aleaingmiün andüy wüx ombeayiüts, ngineay asojkiay, ngineay arangüch, aton xiyay larangüch andüy wüx, atkiay ajlüy minajiüt teat Suárez, tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw ermiüw ngajpowüw akokiaw neat tarang noik najiüt andüy wüx ngiane imiün ajngot noik noik poch wüx ombeyiüts. Ombeayiüts naw SMO tandeak xiyay andüy wüx Stairs (1981), aton Samuel Herrera naw tiül IIA-UNAM aton teat Noyer (2013). SFO müm Yuni Kim imiün tiül Universidad de Berkley lamarang najiüt andüy wüx tiül neat (nimiüw koikmiüw ojpeaküw). Ombeay SDO akiiüb SMA napateay najiüt ajlüy andüy wüx, teat Noyer (ngomajiür neat) tengial

marang noik najiüt andüy wüx. Aton teat Mikko Salminen tengial marang minajiüt nej imiün wüx ombeay SDo imiün tiül Cairns Institute (James Cook University, Queensland, Australia).

Noik najiüt andüy wüx ngotow angiyeyej andeaküw nejiw ikoots, tarang Instituto Lingüístico de Verano (ILV) aton andeaküw andüy wüx alakas nandearak, aaga yaj tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw ermiüw arej - ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw ermiüw ngajpowüw ojpeaküw neat. Aaga ILV tapiüing mekachiyay aaga ombeayiüts, niüing makül pinawan SDo tengwüy SMA. Aaga tamandekaats kam alndom mapüngaats ajiür ijkiaw nael, noik, ngomajakichaw ngiane imiün mawaniw aaga tamajakichaw, tamandeküw kiaj, ijkiaw, lamajiür neat arangüch aaga najiüt, nganüy nüt, alndom marang lamambiülüüch ombeayiüts.

Andüy wüx ngineay arangüch, ajontsüch ombeayiüts mbich noik noik kambaj tengial marangüw atnej nejiw apeay tiül omalüw nejiw. Tiül ngajpowüw koikmiüw, ojkiyej koikmiüw peikmiüw arej neat, atnej landoj mandeaküch, kiaj aaga DGEI tarang nop nawiig andüy wüx makiaacheran atoraw-arangüch ombeayiüts, aaga nawiig kam ajngot wüx ombeay SMO. Aaga nawiig kam ngomea tapeay tiwix meawan monkiaach, ajküw tajiürüw, tayariw atnej nejiw majawüw kos ngomea tasokiw wüx ngineay alndom mayariw. Atkiay, xiyay monkiaach andeaküw ombeayiüts, ngomea ndot ombasüw marangüw, majontsotsüw, aton ajlüy xiyay, langomandeküw. Aton wüx ombeay SMO aaga ILV tarang: nandearak ombeayiüts, Jayats mipoch teat Dios, alakas nawiig. Aton imiün niüing ajlüy monkiajchay ikoots nenüt BAICI, monkiaach aton mokiajchay tarangüw nop nine nawiig minüt nej *Mikwal iüt Ikoots* tiül nimiüw koikmiüw noik neat. Imiün wüx andeak SDo, tiül neat nimiüw koikmiüw ngajpik, tajntsop nop nawiig niüing akijmiün (nandearak, nasüteran) arangüw namixnine ikojts niüing tambeol teat Antonio Flores Farfan.

Nganüy nüt, tengial arangüch nop nawiig ngineay makiaacheran ombeayiüts amb ijkiaw ombeayeran, andeaküch (mbas nawiig marangüch atkiay) atnej landoj mandeakaats, imiün wüx ombeay SMO.

Wüx mingochay akiaacheran makiiüb leaw ambiülüüch tiül noik nandearak ajiür xiyay nael. Niüng akiaacheran latiiberan, lamasoik kiaj akiaacheran noik nandearak nasoik najneaj, xiyay atam, kiaj tasoik ambaag ombeayeran, niüng xiyay namixnine ngomatondochiw akiaachevej atkiay tengial matiib andüy ndrom ombas leaw ajiür ambiülüüch tiül noik noik mikwal otüing ombeayeran niüng akiaacheran (Neumann y Quevedo, 2004). Aaga yaj aton lamarang xiyay najiüt ngineay leaw apiüng, ngineay majaw nipilan andüy wüx ambiülüüch tiül noik nandearak tiül akiaacheran, aton ngineay ajküw nawiig akijmiünüw ngwa ngwüy aaga ambiülüüch tiül noik nandearak, ngineay tengial majchiw majaw monkiajchay.

Nganüy mandearak andüy wüx meawan ombeayeran, netam majaraw ngineay ajiüy, ngineay tengial ajiüy majiürüw noik minawijkiaw nejiw andüy wüx ngineay marangüch, ngün poch mayarich, kos netam aaga andüy wüx nandearak makiiüb wüx leaw ajiür ambiülüüch tiül noik noik ombeayeran. Atnej andeak Calvet (1996) wüx noik nandearak majiür ngineay arangüch, ngineay asojkiay aaga yaj tengial maxaing tiüt aagmiün noik ombeayeran, tengial majakich aaga yaj najntsop tiül noik kambaj, masey ajiür alakas kambaj ajiür kiriw ambiülüüch. Aaga nandearak najntsop wüx, nayakaran kawüx, tamandeak aag netam mayarich niüng akiaacheran aton aag najneaj nandearak tiül kambaj. Atkiay aaga nandearak kiaj netam majiür, majakich ngineay arangüch, kwane poch apmayarich, ngineay andearak poch aton ngineay asojkiay, alndom mayarich palwüx kambaj, mayar palwüx nipilan.

Meawan najiüt larangüch andüy wüx ajküw nadam nadam nandearak lamajiürüw xiyay nawiig niüng ajakich ngineay arangüch, tamong xiyay neat matachaw maragüw aaga yaj, kos kiaj tengial ajntsop aaga najntsüch, tarangüch kos atkiay tengial masokiw, ngomea naw tiül omeaatsüw nipilan mondeak nej aaga ombeayeran kiaj (Auroux, 1994). Aaga ombeayeran lamajiürüw ngineay ajontsotsaranüw ajküw tengial ayarich ngiantasmiün nej, aton niüng akiaacheran namixnine, montantang mongich.

Atnej landoj mandeakaats, aaga ombeayiüts ajlüy apikiw kambaj mondeak nej, aton alndom mandeakaats ajiür apikiw ambiülüjchay wüx mandearak, tengwüy apikiw mikwal otüotüingj ombeayiüts, atkiay andeaküw nipilan ikoots aton mondüy andüy wüx ombeayiüts, tiül aaga najiüt kam tengial nayar aaga apikiw mbajkaw, ambiülüjchay (SFo, SMO, SDo akiiüb SMA). Altiül mondüy andüy wüx ombeayiüts apiüngüw netam mapak meawan apikiw andearak ombeayiüts, ngondom mapiürang ajlüy noik ombeayiüts netam mayaküch kawüx, ngondom ndrom ombas nikwajin ombeayiüts (sandeakanaag teat Samuel Herrera aton teat Mikko Salminen). Nganüy INALI aton tengial marang monkanchiün andüy wüx *ngineay majiürüch ngineay asojkiay ombeayiüts* niüng ambüw moel mondüy wüx ombeayiüts aton nipilan mondeak, monaw tiül meawan apikiw kambaj. Lamajayichay aag najiüt, nganüy nüt ngonaw matondochiw.

Aton landoj majawaats, tikambaj SMO kiaj aliün majlüy mondeak ombeayiüts, aton imiün wüx ombeay nej arangüch xiyay nawiig, atnej aaga nawiig larangüch ngineay makiaacheran ombeayiüts amb ijkiaw ombeayeran (najiüt imiün tiül INALI), ngomea tarangüch imiün wüx ombeayiw aaga kambaj niüng tengial ndroj ombas aaga ombeayiüts.

Imiün wüx aaga yaj tanapiüangan nayamban ngineay ajlüy, ngineay ambiülajchay aaga ombeayiüts tiül apikiw kambaj ikoots, aton ngineay tengial mayarich niüng akiaacheran. Ngineay tengial mayarich, aaga yaj tanapiüangan ngineay apiüngüw nipilan ikoots andüy wüx ambiülüjchay ombeayiüts, majük ajiür alichich andüy wüx marangüch noik nawiig wüx ombeayiüts, aton majüik monkiaach, monkiajchay apmayariw noik nawiig narangüch imiün wüx ngüntasmiün mikwal otüing ombeayiüts. Wüx tambasan najawan ngineay tengial ajlüy najiüt tiül mikambja ikoots, aton tiül noik najiüt tarangüch akiiüb monkiaach, kiaj tanajawan ajküw monkiaach ngomajawüw, ngomayajküw ombas ajküw nawiig ajlüy andüy wüx ombeayiüts aton altiül ngomea tengial makiajchiw wüx ombeayiüts. Aaga yaj tambiülüüch leaw tengial nayamban, imiün kiaj tanatüneyon nangiayiün andüy wüx ngineay alndom marangüch noik tiüüd andüy wüx mayarich meawan mikwal otüing

ombeayiüts wüx makiaacheran. Ajküw leaw iün tiül omalüw nejiw monkiaach, monkiajchay, nipilan ikoots, aton ngineay majawüw ombeayiüts, ngotow angiaeyeyej. Wüx mandearak andüy wüx ngotow angiaeyeyej, tamandeaküch andüy wüx majüik meawan apikiw kambaj alndom mendeaküw, mangiayiw kwane tengial mandeak nopnopo, kos aaga yaj xiyay atam wüx marangüch nop nawiig nayarich niüng akiaacheran alndom mayar meawan mondeak ombeayiüts. ¿Aaga angiaeyeyej andeaküw nejiw ikoots tengial majakich leaw iün tiül omalüw nejiw nipilan, leaw ajawüw, imiün wüx ngineay aküliw, monküy, mondeak? Ngwa ¿Aaga angiaeyeyej andeaküw nejiw ikoots naleaing imiün wüx asojkiay ombeayiüts?

Wüx arangüch ombeayiüts, ajküw mondeak ombeayiüts monaw tikambaj SMO, apiüngüw arangüw, ajawüw ambiülüch makiiüb SDO akiiüb SFO, kos apiüngüw ngomayariw ajküw nine najonstüch ajiünts tiül mipajaran, nengüy alndom matüneyoots mangiayiüts ¿aaga ajontsotsaran üch mbiüjlam majaraw aaga ajiür angowüch tiül ombeayiüts, tanom ngomajaraw atkiay? ¿Aaga ngineay ajaraw wüx ajonstsüch, arangüch ombeayiüts ajakich ngineay ajaraw noik noik mikwal otüing ombeayiüts? Ngwa ¿aaga ngineay ajaraw andeakaran ombeayiüts aaga üch mambiülüch najiüt andüy wüx ngineay majlüy noiknej marangüch wüx ombeayiüts? Atnej lamajawaats nengüy tiül amelich poch kam, aaga leaw landearak, larangüch andüy wüx ngineay apmakiaacheranüw ajküw nipilan monaw tiül tanom kambaj monkül tiül miiütaran, tengial mangochenaag majaw ngün tiüü mandüüb wüx makiaacheran aton mayarich ajküw leaw ambiülüch tiül noik noik ombeayeran. Meawan nawiig leaw larangüch andüy wüx akiaacheran, atüneran mangiayeran ngün najneaj, marangüch wüx noik ombeayeran, ngwa netam marangüch imiün wüx meawan mikwal otüing, leaw ambiülüch tiül noik noik noik ombeayeran.

Lamatüch metüneyoots mangiayiüts: ¿ngineay tengial akiaacheran mikwal otüing noik noik nadamdandam ombeayeran? ¿Ngineay tengial majüyicheran, mayarich tiül tanom ombeayeran, atnej ombeayiüts? ¿Ngineay tengial ajüy andüy wüx majontsüch, marangüch ombeayiüts? ¿Neol ngonaw ndom marangüch minawiig ombeayiüts niüng mandeak ngineay alndom marangaran, ngineay asojkiay? ¿Tengial majükich aaga mondeak ombeayiüts ajiürüw tiül omalüw nejiw ngineay

ajawüw noik noik andearak ombeayiüts? ¿Ngineay tengial mambiülüüch omal nipilan leaw najiüt larangüch wüx ombeayiüts? ¿Ngotow marrey angiaeyeyej andeaküw nejiw meawan ikoots? ¿Kwane iün tiül omalüw nejiw monkiaach aton nipilan monaw tiül kambaj ikoots andüy wüx ombeayiüts? ¿Ajlüy tiül ombeayiüts noik ombeayeran najneaj tiül, nandiüram, ayaküch kawüx? ¿Ngineay ajaraw aag najneaj tiül? ¿Marrey naleaing aaga yaj? ¿Ajiür tengial matiib wüx makiaacheran ombeayiüts? ¿Netam ombeayiüts majiür noik nawiig niüng mandeak ngineay apmarangaran wüx nawiig mbich alndom makiaacheran? ¿Kwane tengial mapiüngüw jayats tiiüd tengial ajntsop andüy wüx ngineay makiaacheran ombeayeran? ¿Neol aaga nawiig larangüch meawan ajngot wüx ombeay SMO? Imiün wüx leaw landoj mandeakaats, tanapiüangan natüchiün nayamban, najakichan ngineay alndom mayarich aaga ambiülüüch tiül noik noik kambaj ikoots, ngineay makiaacheran. Kwane apiüngüw nipilan ikoots, monkiaach akiiüb monkiajchay andüy wüx mayarich makiaacheran meawan ombeay meawan apikiw kambaj ikoots. Aton netam mandüübaran alakas nine tiiüd atkiay alndom matücheran leaw tengial mandearak kawüx kiaj:

- ❖ Mayambüch ngineay akiaacheran aaga mikwal outing, ambiülüüch tiül noik ombeayeran, ngineay arangüw ajküw nadamdandandearak, atnej ombeay moel.
- ❖ Majawüch ngineay ajiür ambiülüüch tiül ombeayiüts imiün wüx arangüch, andearak, asojkiay poch.
- ❖ Mayambüch ngineay ajngotmiün ndot ombasüw arangüw wüx ombeayiüts ikoots, aton ngineay leaw mipoch moel andüy wüx akiaacheran aton marangüch ombeayiüts tengial mambiülüüch leaw andüy, apiüng nipilan andüy wüx meawan ombeayiüts.
- ❖ Mandüübaran andüy wüx leaw andüy, leaw apiüng, leaw arang ikoots andüy wüx ombeayiüts, majaraw monkiaach akiiüb monkiajchay.
- ❖ Majaraw ngineay tengial ajüy aaga nawiig andüy wüx ngineay apmarangaran, apmakanchicheran meawan mikwal otüing ombeayiüts.
- ❖ Mayambüch ngineay apiüng ikoots andüy wüx marangüch nop nawiig niüng mayareran meawan andeak apikiw kambaj ikoots.

Xikona sapiüngan aaga ambiülüüch tiül noik ombeayeran ajiür angochenaag leaw apiüng, ngineay arang nop nipilan andüy wüx noik ombeayeran, kos alwüx aton niüng aljane alndom mandeak xike nawas tiül noik kambaj, netamb mandearak aaga yaj, aaga yaj üüch mael makiaacheran kos:

- Meawan najiüt larangüch andüy wüx meawan andearak ombeayiüts, aton leaw tengial andearak andüy wüx ngineay marangüch, majontsüch ombeayiüts, tengial mambiülüüch ngineay ajaw ikoots aaga noik noik mikwal otüing ombeayiüts tiül apikiw kambaj, aton ngineay tengial ndroj ombas ombeayiüts, aton leaw tamambiülüüch andeak namix mongich makiiüb natangtang nipilan.
- Leaw ajawüw ajküw monkiaach andüy wüx andearak ombeayiüts, ajiür angochenaag ngineay tengial marangüw, majontsotsüw, kos atkiay tengial makiajchiw wüx, imiün wüx tengial ael okwiajiw nejiw ngineay marangüw noik najiüt, mayambüw noik tiiüd niüng alndom makanchichaw meawan mikwal otüing ombeayiüts, aton majawüw aaga ombeayiüts ajiür nekiriw ambiülüüch.

Aaga najiüt kam tandüüb arej tiiüd, niüng ajiür niüng angocheyej, atkiay tajchiw majiür omal, oleaj, owix aaga najiüt kam:

Noik.- Tiiüd andüy wüx ngineay arangüch, asojkiay ombeayiüts, atkiay majaraw ngiane ambiülüüch, kos apmajakicheran imiün wüx: ngineay ajiünts noik noik nine najontsüch, ngineay ajlüy noik poch, ngineay asojkiay wüx marangüch. Atkiay tamalicheran imiün najiüt lamarangüw mondüy wüx ombeayiüts, atkiay majakicheran ngineay ambiülüüch aag ombeayiüts, ndoj andüübmiün tatünerang mangiayeran akas poch tiül apikiw kambja ikoots, poch tawüneran imiün tiün nawiig andüy wüx L2 (arangüch tiül INALI) aton imiün tiül nawiig arang DGEI andüy wüx ngineay makiaacheran ateoraw-marangan ombeayiüts. Tarangüch atkiay, imiün tiül ijpüw nawiig kiaj kos ngomea tengial ind marangüch meawan leaw poch ambiülüüch tiül ombeayiüts, ngwüy, leaw tengial mayambüch ngineay imiün wüx akas poch kam majaraw ngineay apiüngüw, majawüw nipilan ikoots andüy wüx ombeayiüts, najüik alndom makiaacheran meawan mikwal otüing ombeayiüts ngwa ngwüy.

Ijkiaw.- Tiiüd niüng tengial majaw ngineay ayarich ombeayiüts tiül kambaj, aton ngineay apiüng, arang nipilan andüy wüx ombeayiüts. Aaga tiiüd kam tengial mayam majakich leaw tengial among tiül kambaj, ngineay andearak, ngiane andearak, ngineay, jane nejiw mondeak, monench, monüx, monxey, montaj, akiaachevej ngwa ngwüy, jondot neyaagavej ombasüw (Moreno Fernández, 2005).

Tarangüch najiüt makiiüb meawan apikiw kambaj niüng tatünerang mangiyiw nipilan imiün wüx nop nawiig niüng akijmiün tiül: neat, kwane nejiw, najiüt arangüw, andeaküw ngwa ngwüy ombeayiüts.

Arej.- Tiiüd atilib andüy niüng akiaacheran, niüng apmajakicheran ngineay tengial ayarich aaga ombeayiüts wüx akiaacheran aton, majüik ayarich leaw ambiülüüch tiül ombeayiüts ngwa ngwüy. Ngineay ajiür ambiülüüch tiül noik ombeayeran wüx makiaacheran tamandiüm majüikich ngineay ayarich, kwane atamb ombeayiüts niüng akiaacheran aton tiül kambaj, aton ngineay iün tiül nawiig ayarich wüx akiaacheran, nengüy tiül aaga najiüt kam, ngineay tengial majkicheran wüx akiaacheran.

Nengüy tengial mayambüch ngineay andeaküw nipilan imiün wüx matüneran mangiyiw imiün wüx mondeak aton tiül noik najiüt tarangüch niüng kanchiütoj monkiaach imiün tiül apikiw kambaj, tandearak andüy wüx ngineay makiaacheran ombeayiüts amb ijkiaw andearak, atkiay majaraw ngineay apiüngüw andüy wüx noik noik mikwal otüing ombeayiüts aton ngineay tengial majüikichaw tiül akiaacheran. Aton tayarich noik nawiig niüng ajngot najal poch andüy wüx noik narangüch imiün wüx ombeay meawan apikiw kambaj atkiay majaraw majüik nipilan apmajawüw jane andeak, aton majüik aaga ombeayiüts narangüch tengial majakich, mambeol majaraw ngiane imiün noik noik nandearak.

Leaw tanaxoman tiül aag najiüt kam, tanambajkan amb anayiw kiriw. Tiül noik tengial nejakichan akas poch xiyay atam, kos nejiw tengial matijpeaw kwane netam mayarich, tiüj ijkiaw mbajkaw, tengial mandearak andüy wüx tiiüd leaw tandüübaran mamb: ngineay asojkiay ombeayiüts, ngineay aton ngiane ayarich akiiüb niüng akiaacheran, aton niüng angochevej miarej tiiüd kam ndüy wüx akiaacheran aton ngineay ambiülüjchay ombeayiüts. Tiül arej, tengial ajükicheran ngineay ajaraw

aaga ombeayeran aton ajakicheran ngineay tarangüw ikoots makiüjpüw najontsüch. Tiül apikiw, tengial najükichan leaw tanaxoman, ngineay ajiünts onik noik noik nine najontsüch, leaw larangüch ngün nejiw nine najonstsüch apmayareran wüx marangüch ombeayiüts, aton ngineay ambiülüüch ombeayiüts imiün wüx ajiünts noik noik nine najontsüch, noik noik palan poch akiiüb ngineay asojkiay noik noik poch. Tiül akokiaw mbajkaw, andearak andüy wüx kwane apiüngüw noik noik kambaj andüy wüx ombeayiüts, leaw andeaküw apikiw kambaj aton ngün ombeayiüts najntsop tiül. Ajükicheran neol nipilan tandeaküw ajlüy noik ombeayiüts najneaj tiül ngwa ngwüy. Ndoj wüx, anayiw mbajkaw ajükicheran ngineay apeay niüng akiacheran aaga meawan mikwal otüing ombeayiüts, andeak meawan apikiw kambaj ikoots aton ngineay apiüngüw, arangüw, majawüw monkiaach, monkiajchay andüy wüx ombeayiüts, ngineay tengial matijpeaw tiiüd andüy wüx ngineay makiaacheran aton andüy wüx nawiig ayarich wüx makiaacheran.

Sasaj ikon meawan monteow aaga nawiig kam, apmixoman mijawan tiül aaga najiüt kam nengiün nengiün tanarang wüx ijkiaw ombeayeran (ombeayiüts-ombeay moel).

Introducción

Este trabajo se incluye en la línea de investigación y formación “Antropología cultural y educación” del doctorado en Pedagogía, dado que se enfoca hacia los elementos culturales que intervienen en las prácticas educativas y en los procesos de interacción que se generan en los espacios educativos.

La temática que se está abordando en esta investigación, pretende mostrar las implicaciones de la variación dialectal en los procesos educativos (enseñanza y aprendizaje) de una lengua originaria como lo es la lengua ombeayiüts. La variación dialectal es abordada principalmente desde las representaciones que los sujetos se hacen de las formas de habla de las comunidades y sus implicaciones en el ámbito escolar y social.

Las dos líneas principales que orientan el trabajo son: la enseñanza por un lado y la variación dialectal por el otro. La primera aborda los fenómenos educativos –con docentes y alumnos principalmente- que se derivan de las implicaciones que las variedades del ombeayiüts y la situación de la normalización y estandarización de la lengua tienen en éstos. La segunda, como categoría lingüística y sociolingüística, orientada a conocer las relaciones de inteligibilidad entre las comunidades de estudio, en relación a las percepciones que los hablantes mismos tienen de la variación.

Si bien no existen muchos estudios que aborden esta temática, la problemática aparece frecuentemente en la historia del desarrollo de los materiales educativos para las lenguas indígenas.

La atención educativa a los pueblos indígenas ha estado marcada por su presencia o ausencia en el sistema educativo. Se ha dicho sobre los aportes y el papel que se le ha adjudicado a la escuela en la formación de los estados nacionales y modernos de América, que desde el siglo XIX hasta su consolidación durante el XX (Amadio et al, 1987), la escuela se presentaba como la instancia que posibilitaría el acceso a la “civilización” para las comunidades indígenas, permitiéndoles a su vez la entrada a la modernidad. No así para la enseñanza de sus lenguas y sus

variedades, las cuales fueron relegadas al uso de proximidad sin ganar nuevos contextos, más bien perdiéndolos.

Durante el periodo que va de 1964 a 1970, a través de la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena se elaboraron más de cien mil cartillas en algunas lenguas:

Otomí del Valle del Mezquital, mixteco de la costa y del altiplano de Oaxaca, maya de Yucatán, y mexica de la Sierra Norte de Puebla y de la huasteca veracruzana; también se imprimieron, por el Instituto Nacional Indigenista, cartillas para las regiones tarahumara, mazateca, tarasca y tsetzal-tzotzil, en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano. (Meneses Morales, 1991, p. 177)

Esto marcó avances significativos para las lenguas participantes, pero la lengua ombeayiüts¹ no aparecía en el panorama de dicha iniciativa.

Posteriormente, los años 70 marcaron un parteaguas, tanto en México como en América Latina, donde la educación considerada como bilingüe bicultural resultó un gran escenario que buscó la restitución de las identidades culturales, lingüísticas y étnicas socavadas sistemáticamente, además de la integración de las comunidades indígenas a la nación, lo que aún no se había alcanzado. Y en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con lo cual las cuestiones de la lengua y la cultura se vuelven a introducir como temáticas en el discurso educativo, en la perspectiva de que lo han denominado el *indigenismo de participación* (Gigante, 1994, Bertely, 1998).

La DGEI proponía en ese entonces, el modelo de mantenimiento o 50-50, donde se planteaba que la función de la primera lengua (L1) era un instrumento prioritario para una enseñanza sistemática de materias académicas en las dos lenguas. De esta manera, se buscaba la igualdad en el uso tanto de la lengua indígena como de

¹ La lengua ombeayiüts comúnmente considerada como (Huave) es así denominada en San Mateo del Mar, San Dionisio usa umbeyajts, San Francisco umbeyajts y Santa María del Mar Umbeyujts. Es hablada en cuatro comunidades ubicadas en el territorio oaxaqueño en el Istmo de Tehuantepec, entre las lagunas Superior e Inferior.

la segunda lengua (L2), en el ámbito de la comunicación y el desarrollo de los trabajos curriculares (DGEI, 2006). En este contexto se llevó a cabo la publicación de varios materiales didácticos dirigidos a la alfabetización en lenguas indígenas y a la enseñanza del español como L2, basado en el método audiolingual para las mismas poblaciones. Durante el periodo 1978-1982, tal como lo registra Martínez Zendejas (2000), "*Mi libro de lectoescritura en lengua indígena*", dirigido a la alfabetización en primer grado, se editó en 35 lenguas y más de 70 variantes regionales o dialectales. La representación de las variantes dialectales en la elaboración de dichos materiales fue distinta para cada lengua. Solo algunas tuvieron profesores hablantes de cada una de sus variantes, como fue el caso del náhuatl, para otras sólo se elaboraron en alguna de sus variantes. Para los grados de tercero a sexto, no se editaron materiales. Fue en este período, hasta el año 1983, cuando se publica el primer y único material de enseñanza de la lecto-escritura en la lengua ombeayiüts por parte de la DGEI (libro para el maestro y para el alumno) denominado *Xa nawiig wüx ombeayiüts* "mi libro en ombeayiüts", pero esto únicamente en la variante de San Mateo del Mar (a partir de este momento se nombrará como SMO), los cuáles se quedaron en el olvido en la jefatura o supervisión escolar y no llegaron a todas las aulas de las diferentes escuelas.

Una vez que cambió la administración de la DGEI, en 1989, la nueva normatividad se plasmó en el documento de Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena, a partir de lo cual, en 1990, lo "bicultural" desapareció del discurso oficial y fue sustituido por "intercultural". La expedición de la Ley General de Educación en 1993, el Estado Mexicano al reconocer el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población indígena, esto en términos de planteamientos políticos. De este renuevo de la educación indígena surge la propuesta de elaborar e imprimir los libros de textos para la alfabetización en las diferentes lenguas en 1994, tomando en cuenta la reforma que introduce el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura.

Igualmente se propone la elaboración de los libros en las diferentes variantes y el ombeayiüts esta vez, no es considerado.

En este período de producción de libros, se hace patente la problemática de la variación dialectal. En una tesis inédita sobre los libros de texto y la variación dialectal en la lengua rarámuri, la tesista (Delgado, 2010) plantea cómo el libro de texto publicado por la DGEI para esta lengua, se elaboró en una sola variante por un solo hablante y ante la demanda de las otras variantes se inician los trabajos para hacer un libro estándar por la Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET) en 1991. La tesista reporta cómo los profesores, ante este nuevo libro estándar, se muestran aún más descontentos pues lo consideran incomprensible. Por su parte, los elaboradores argumentan que “la tarea de la (estandarización) no es una tarea que se pueda plantear en un corto plazo por tenerse que articular con un proyecto de planeación idiomática para las lenguas indígenas” (Franco Rosales, 1997, p. 4). En resumen, la posición de la DGEI, de 1979 a 1994, fue la edición de libros en lenguas indígenas y en sus variantes, no obstante, fueron pocas lenguas en las que se logró este propósito, esta vez se abarcaron más variantes. La respuesta de los docentes ante los materiales fue de incertidumbre como lo documenta Delgado (2010) para la lengua tarahumara, los profesores se resistían a aceptar los materiales aduciendo la falta de comprensión por la variación lingüística, lo que se escuchó también en otras lenguas, el ombeayiüts incluido. Los libros producidos en este periodo se reimprimieron hasta 2008, en algunos casos.

Más tarde, en 1999, a través de la DGEI, se proponen los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. En dichos lineamientos se establece, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logros educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional (SEP-DGEI, 1999). Esta nueva propuesta busca en sus planteamientos teóricos y políticos, la atención a la diversidad lingüística y cultural del país.

Aunque desde el año 1994, en educación primaria ya se contemplaba en las boletas de calificaciones la asignatura de lengua indígena, ésta no se encontraba en los planes y programas y tampoco se contaba con contenidos curriculares claramente definidos para trabajar las lenguas indígenas y se seguía trabajando, para los que lo hacían, con los libros de 1994. No fue, sino hasta el 2006, cuando la DGEI propone los Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. En dicho documento se “especifican los contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoque y orientaciones pedagógicas” (DGEI, 2006, p. 5). Este material plantea un modelo de manera general y el objetivo final es adaptarlo a cada una de las lenguas que integran el sistema de educación indígena, lo que en la actualidad se ha llevado a cabo sólo para 4 lenguas de las 64 reconocidas oficialmente entre las que no se encuentra el ombeayiüts. Los parámetros están dirigidos al trabajo con la lengua originaria como L1, pero en la que se propone la adaptación por el profesor a su contexto, el cual se dice puede ser diverso.

Así, para 2009, a partir de los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el Plan de Estudios, dividido en campos formativos entre los cuales se encontraba el de *Lenguaje y comunicación*, hace explícito que en éste se aborda la enseñanza del español y un apartado que denominan “Asignatura Estatal: lengua adicional” donde se pretendía que cada uno de los estados y/o regiones incluirían la enseñanza de cada una de las lenguas indígenas en su territorio a través de los *Parámetros curriculares*.

Aunque no hay un documento que haga explícita la posición de la DGEI sobre si los parámetros curriculares se realizarán en todas las variantes o solamente en una de ellas, la forma en que ha estado trabajando hace patente que pretende elaborarlos por lengua, para lo cual realiza reuniones interestatales. Hasta el momento solo se han desarrollado en las lenguas: maya, tutunakú, náhuatl y hñähñu. Los parámetros curriculares, en las actividades, contemplan el conocimiento y reconocimiento de las variantes por parte de los alumnos y se expone la concepción de lo que es una variante dialectal.

En este nivel educativo, los niños reflexionan sobre las estructuras gramaticales a partir de las percepciones de las semejanzas y diferencias entre variantes dialectales: la presencia de un mismo principio para relacionar las partes de la oración (sintaxis) en distintas variantes permite ubicarlas como expresiones de una misma lengua, al mismo tiempo las diferencias en los modos de decir una palabra (procesos morfo-fonémicos) o expresar una idea (diferencias de significados) permite establecer que se trata de variantes dialectales. (DGEI, 2006, p. 100)

En esta definición se sostiene que la variación se expresa en el léxico y la unidad, en tanto que lengua, en las estructuras gramaticales.

El documento publicado por la DGEI, hace también alusión a que para el desarrollo de la asignatura de lengua indígena se requiere de “maestros que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena” (SEP, 2006, p.15), no obstante; esta situación ha sido una limitante para muchas lenguas -el ombeayiüts es una de ellas-, y esto tiene que ver con la formación de los docentes en el conocimiento de su lengua así como con la normalización/estandarización.

Ahora bien, la lengua adicional fue considerada para ser enseñada en educación preescolar y primaria, ya que en la secundaria se integra de forma directa el inglés como lengua extranjera salvo en las telesecundaria en las que, bajo la dirección de la CGEIB, se introduce la materia de lengua estatal para lo cual se han elaborado durante 2010, por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) 23 programas de lengua y cultura por variantes y lenguas (CGEIB, 2009).

Por otro lado, la publicación de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2005) y la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) para darle seguimiento, trae consigo varios sesgos en cuanto a la concepción de la variación. Por un lado declara que las lenguas indígenas tienen ahora el estatuto de lenguas nacionales al mismo título que el español y que debe estar presente en los asuntos oficiales, por otro lado inicia un trabajo de registro de las variantes dialectales concluyendo en la existencia de 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones

y 364 variantes dialectales (INALI, 2008). Esta clasificación da lugar a estrategias como la del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), institución que se propone elaborar programas y materiales, para la población adulta indígena, en cada variante dialectal. Esto es lo que se deja ver, por lo menos a través de las reglas de operación del INEA (2008) y que elaboró un material en la variante de SMO. Como vemos, actualmente co-existen dos posiciones oficiales, la de la DGEI que propone hacer materiales por lengua y la del INEA y la CGEIB que, en consecuencia con las disposiciones del INALI, se proponen seguir elaborando materiales por variante.

Pero los parámetros llegan en un momento crítico para las lenguas nacionales. En la región ikoots la situación de desplazamiento es notoria, en San Francisco del Mar (a partir de este momento se nombrará como SFo) existe un alto índice de desplazamiento de la lengua al igual que en Santa María del Mar (de aquí en adelante SMA), en San Dionisio del Mar (de aquí en adelante como SDo) es en menor proporción, mientras que en SMO es donde se mantiene un gran número de hablantes (INEGI, 2005). Así para unos se plantea como L1 la lengua originaria y como L2 el español y en otros es al revés. Pero si para la enseñanza como L1 hay un modelo general, aún y cuando no esté desarrollado en todas las lenguas, como L2 no existen propuestas, programas ni metodologías.

La propuesta más reciente en esta temática, ha sido implementada por el INALI a través de la Dirección y Subdirección de Políticas Lingüísticas. Aunque para esta institución no sea una tarea sustantiva, la gran demanda que reciben del público que quiere aprender una lengua indígena, ha hecho que desarrollen talleres y formación de alumnos hablantes de alguna lengua indígena para elaborar programas y materiales de enseñanza en el marco del proyecto denominado “Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segunda lengua”; teniendo como referente de trabajo el Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL). Las principales lenguas que se han desarrollado en este proyecto son: mexkatl, wirarika, hñahñu, jñato y ombeayiüts, para público alfabetizado no hablante de estas lenguas.

Dado que el objetivo del INALI ha sido dar una respuesta puntual a una demanda específica, los programas y materiales han sido desarrollados con jóvenes hablantes que estudian en la Ciudad de México y sin una planificación sobre la representación de lenguas y variantes así, una vez más, la variante trabajada es la de SMO, la cual como vimos es la más vigorosa. Podríamos pensar que aunque no esté destinado a público ikoots, podría servir para SFo, SDo y SMA, comunidades que presentan una fuerte pérdida de vitalidad de la lengua ya que los programas y materiales se plantean desde un enfoque plurilingüe con la posibilidad de trabajar las diferentes variantes en los contenidos. No obstante, lo que han expresado los investigadores de la lengua sobre la posibilidad de usar este material para apoyar los esfuerzos de revitalización, es su preocupación porque se imponga una variante sobre las otras y desaparezcan las variantes de esas comunidades (intercambios orales informales).

La pregunta aquí es ¿con qué recursos se cuenta en las lenguas indígenas y en la lengua ombeayiüts en particular, para desarrollar una política educativa y una metodología de tratamiento de la variación dialectal?, ¿cómo se encuentran los estudios de inteligibilidad y de actitudes en las variantes dialectales?

Las temáticas de estudio que más se han desarrollado para la lengua ombeayiüts, son las de corte antropológico. En el primer aspecto encontramos autores entre los que destacan, Ítalo Signorini (1979, 1997), Elisa Ramírez Castañeda (1987), Alessandro Lupo (1981, 1991), Saúl Millán (2003) quienes han mostrado la forma de organización cultural y social, los sistemas de cargo y la filosofía y cosmovisión de los “huaves”, pero una vez más dichos estudios han sido abordados en SMO.

Por su parte, el trabajo lingüístico ha hecho de la lengua ombeayiüts, una lengua bastante estudiada en relación a su número de hablantes y en comparación con otras lenguas de México, así se tiene los trabajos de Suárez que en 1975 le dedica un estudio al protohuave. La variante de SMO fue ampliamente estudiada por Stairs (1981), otros trabajos han sido publicados por Samuel Herrera del IIA-UNAM y actualmente por Noyer (2013). La variante de SFo ha sido estudiada por Yuni Kim de la universidad de Berkley quien le dedica una tesis doctoral (2008). Las variantes

de SDo y de SMA han sido menos estudiadas pero diversos lingüistas se encuentran trabajando en ello, por ejemplo Noyer (s/f) tiene un trabajo preliminar. También se cuenta con los trabajos inéditos de Mikko Salminen para la variante de SDo como parte de su tesis doctoral en el Cairns Institute (James Cook University, Queensland, Australia).

Un interés particular para este trabajo, lo tienen los estudios de inteligibilidad realizados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) sobre varias lenguas y en los cuales le dedican un apartado a la lengua ombeayiüts tomando en cuenta los cuatro pueblos ikoots, entre 1963-1978. En el estudio concluyen sugiriendo la unidad del ombeayiüts con centro en SDo o en SMA. Aunque es necesario precisar que, una no se presentan los datos a partir de los cuales se hacen estas conclusiones y dos, de la fecha de los estudios a la actualidad a realidad del ombeayiüts ha seguramente cambiado.

Las propuestas de escritura, por su parte, se desarrollaron de forma autónoma para cada variante, cada comunidad tuvo su propio proceso dependiendo de quién tomara la iniciativa. Fue hasta 1983, como ya se mencionó, cuando la DGEI editó el primer libro para enseñanza de la lecto-escritura del ombeayiüts únicamente en la variante de SMO. Sin embargo, al parecer este material solo se quedó en buenas intenciones, y los docentes que llegaron a utilizarlo, cada quién lo hizo bajo su propias formas de enseñanza dado que no hubo la formación necesaria para su aplicación. Así, una gran mayoría de profesores hablantes nunca aprendieron a escribir en la lengua y otra gran mayoría ya no habla. Diversos materiales han sido publicados en dichas propuestas. En la variante de SMO, el ILV por su parte publicó: cuentarios, el Nuevo Testamento y folletos. Desde el Bachillerato Integral Comunitario Ikoots (BAICI), profesores y alumnos publicaron folletos denominados *Mikwal lüt Ikoots* “Hijos de la tierra ikoots” en el 2001. En la variante de SDo, en 2012, apareció la antología de textos (cuentos, adivinanzas) de niños ikojts que coordinó Antonio Flores Farfan.

Actualmente, se desarrolla la propuesta de enseñanza del ombeayiüts como L2 (como único material) como se ha mencionado anteriormente en ésta misma variante de SMO.

Ahora bien, las relaciones entre enseñanza de lenguas y variación dialectal han sido fuertemente controvertidas. La escuela ha sido señalada como el lugar en el que se enseña y difunde una lengua estándar, cuestionada en tanto que generadora de exclusión, de fracaso escolar y de imposición de una variante sobre otra, conllevando una tendencia a la desaparición de la riqueza dialectal de las lenguas en el aula (Neumann y Quevedo, 2004). Esto ha generado una serie de estudios sobre la forma en que las actitudes hacia la variación dialectal inciden en el aprendizaje de lenguas, así mismo sobre la forma en que los materiales de enseñanza incluyen o no la variación dialectal y con ello difunden una concepción de ésta en los alumnos.

Sin embargo, abordar este fenómeno en las lenguas originarias, requiere revisar también la situación en relación a la normalización y/o estandarización de las mismas, ya que estas decisiones de política lingüística están estrechamente relacionadas con la variación lingüística. De hecho, Calvet (1996), dice que la estandarización lingüística es un tipo de planificación que actúa sobre una determinada variedad para que cumpla funciones consideradas de prestigio en la comunidad. La lengua estándar, resultado de esta planificación, funciona como modelo ejemplar de la comunidad y vehículo de la educación. Para ello debe codificarse y equiparse convenientemente, es decir, debe poseer normas gramaticales y ortográficas que faciliten su escritura y un vocabulario y sintaxis aptos para situaciones que trascienden los usos domésticos.

Sin embargo, los estudios coinciden en el hecho de que la política de normalización y estandarización de las grandes lenguas estatales, se llevó a cabo en un proceso largo, impulsado por la aparición del escrito y en el que las decisiones se tomaron más por la fuerza de los usos y prejuicios, que en un proceso verdaderamente planificado (Auroux, 1994). Los estándares se convirtieron en la variante de los usos formales y públicos, entre ellos la escuela y por ende en prescriptivos.

Como se planteó en párrafos anteriores, en la lengua ombeayiüts existen cuatro variantes dialectales reconocidas tradicionalmente por los hablantes y lingüistas, y en este trabajo está basado en esta división tradicional de cuatro variantes (SFo, SMo, SDo y SMA). Algunos lingüistas que estudian las variantes, expresan su interés y preocupación porque esas variantes se conserven, para que no se imponga una variante sobre las otras y desaparezcan las variantes de esas comunidades (intercambios orales informales con Samuel Herrera y Miko Salminen). Por su parte, el INALI ha realizado encuentros denominados de *normalización de la lengua* donde han participado lingüistas que han trabajado el ombeayiüts y personas de la comunidad. Si bien es cierto que como producto de estos encuentros han surgido avances, aún no se tiene concluida una propuesta específica de normalización.

Como también lo revisamos, en SMO es donde se manifiesta mayor vitalidad lingüística y es la variante en la que se han diseñado la mayoría de los materiales existentes, es por ejemplo en la que está diseñado el único material de L2 del ombeayiüts (proyecto del INALI), y no en las variantes donde existe mayor desplazamiento.

Esta situación nos llevó a proponernos Investigar el estado de la variación dialectal de la lengua ombeayiüts y su impacto en su enseñanza. Por impacto nos referíamos a la forma en que la variación dialectal y las representaciones que de ella tienen los agentes educativos, influye en el desarrollo de los programas para su enseñanza: la aceptación o no de los materiales existentes por las diferentes variantes. Sin embargo, en los primeros reconocimientos del campo, principalmente en un taller organizado con los maestros para la enseñanza de la lengua como segunda lengua, nos percatamos de que la mayoría no había conocido estos materiales y tampoco estaba abordando la enseñanza del ombeayiüts. Lo cual nos llevó a replantear la investigación en términos de preguntarnos por las condiciones existentes para hacer una propuesta de tratamiento de la variación dialectal en la enseñanza de la lengua ombeayiüts. Es decir por las ideologías y actitudes hacia las variantes

dialectales de los actores del proceso educativo y su influencia en la intercomprensión.

Hablar de intercomprensión nos refiere a los grados de inteligibilidad que existen entre éstas, las cuales son indispensables para elaborar materiales educativos comunes. Sin embargo ¿hasta dónde los niveles de inteligibilidad responden a las percepciones que tienen los hablantes, percepciones atravesadas por historias, conflictos, interacciones?, ¿hasta dónde se trata de fenómenos estructurales?

Por ejemplo, en el ámbito de la escritura, mientras que los hablantes del ombeayiüts de SMO, en su forma de representación y conocimiento de la escritura, consideran que, a diferencia SDo y SFo, no poseen fonemas palatalizados en su variante. ¿Podemos preguntarnos, hasta dónde las propuestas de escritura llevan a una percepción de la variante que no se tenía anteriormente?, dicho de otro modo ¿la concepción de escritura determina la percepción hacia las variantes?, o ¿la percepción de las variantes influye en las propuestas de escritura?

Como lo hemos revisado a lo largo de esta introducción, la política educativa y lingüística hacia la educación dirigida a los pueblos indígenas en México, se ha enfrentado a la cuestión de qué estrategia seguir en relación a la enseñanza y variación dialectal de las lenguas nacionales indígenas. A lo largo de la producción de materiales para este sector educativo, la interrogante ha sido de si es necesario hacer un material para cada variante dialectal o un material único por lengua.

Cabe entonces en este momento hacer las siguientes interrogantes: ¿Cómo se ha tratado la variación dialectal en la enseñanza de lenguas con larga tradición escolar?, ¿Cómo se está desarrollando en las lenguas indígenas en general y en la lengua ombeayiüts en particular? ¿Cómo se han ido estableciendo las convenciones ortográficas en la lengua ombeayiüts?, ¿Por qué no se ha podido establecer una normalización de la lengua? ¿Se relaciona con el hecho de que sus hablantes tienen ciertas creencias y perspectivas sobre la variación?, ¿Qué implicación tienen los trabajos lingüísticos en la consciencia de los hablantes? ¿Cuál es el verdadero estado de la variación dialectal de la lengua?, ¿Cuáles son los conocimientos y las “creencias” alrededor del tema por parte de los docentes y los

hablantes?, ¿Podemos distinguir entre las variantes de la lengua ombeayiüts variedades más prestigiadas? ¿Cómo se manifiesta este prestigio?, ¿Hasta qué punto esta concepción es real? ¿Qué implicaciones tiene para el desarrollo de la enseñanza y de la lengua? ¿Es necesaria la normalización y la estandarización para la enseñanza?, ¿Qué opciones existen en los nuevos enfoques de enseñanza de lenguas? ¿Por qué los materiales existentes solamente se editaron en la variante de SMO?

Es a partir de estas preguntas que nos planteamos como objetivo general llevar a cabo una investigación que nos informe sobre las condiciones existentes para la elaboración de una propuesta de tratamiento de la variación dialectal en la enseñanza de la lengua ombeayiüts. Por condiciones entendemos la concepción que tienen los ikoots en general y los actores educativos en particular, acerca de la variación dialectal en la enseñanza.

Para llegar a este objetivo nos propusimos los siguientes objetivos particulares:

- ❖ Investigar la forma en que la variación dialectal es trabajada en la enseñanza de las lenguas de larga tradición escolar.
- ❖ Determinar el estado de la variación dialectal desde la perspectiva lingüística.
- ❖ Investigar, desde la perspectiva histórica, el proceso de acercamiento a la escritura del pueblo ikoots, así como la forma en que las políticas educativas y de graficación de la lengua han influido en las ideologías y actitudes hacia la variación dialectal.
- ❖ Investigar los conocimientos, las “creencias” y las prácticas alrededor del tema por parte de los hablantes, en particular docentes y alumnos.
- ❖ Revisar el estado de la normalización y estandarización de la lengua.
- ❖ Revisar las perspectivas de elaboración de materiales que convengan a las diferentes variantes.

Partimos del presupuesto de que la variante dialectal está estrechamente relacionada con las actitudes lingüísticas, pues se juegan sobre ellas procesos identitarios que complican las decisiones para la enseñanza y que en específico:

- Tanto el estudio de las variantes del ombeayiüts desde la lingüística como el desarrollo de la discusión alrededor del ombeayiüts escrito, han venido a reforzar e incluso a transformar las ideologías que los sujetos tenían sobre la variación dialectal, aunado al desplazamiento de la lengua y al natural cambio generacional en las formas de habla en las comunidades en las cuales la lengua es aún vigorosa.
- Las ideologías sobre la variación dialectal entre los profesores, se encuentran asociadas a las formas de escritura, base sobre la cual se sustenta el trabajo en la escuela, lo que genera conflictos, inseguridades y dificultades para avanzar en la elaboración de una propuesta educativa única que reconozca que la lengua ombeayiüts es una unidad que al igual que todas las lenguas presenta variaciones.

La metodología para llevar a cabo la investigación se enfocó a través de las tres líneas que la atraviesan:

1.- La línea lingüística dirigida a conocer el estado de la variación dialectal de la lengua a través del análisis descriptivo en sus diferentes niveles: fonológico, léxico y sintáctico. Para esto se llevó a cabo en un primer momento, la elaboración de una primera síntesis de la variación dialectal a través de los trabajos de los investigadores en los tres niveles y en un segundo momento a través de la aplicación de un instrumento para la obtención de un corpus de análisis de las cuatro variantes de la lengua con base en el libro de ombeayiüts segunda lengua (material derivado del proyecto del INALI) y del libro primera lengua editado por la DGEI para la enseñanza de la lectoescritura. Las razones para elegir estos libros como base del análisis está dada por el hecho de que no se pretende hacer la dialectología del ombeayiüts sino obtener elementos que permitan analizar las ideologías y actitudes hacia las variantes y el impacto de la variación en la enseñanza de la lengua.

2.- La sociolingüística a través del cual se abordan actitudes e ideologías sobre la lengua. En contraposición a las corrientes lingüísticas que estudian los fenómenos aislados del entorno social, de la comunidad de habla, la sociolingüística analiza los datos lingüísticos que se han producido naturalmente en un contexto comunicativo, en el eje de la interacción, condicionada por las características sociales de los

hablantes, su sexo o grado de instrucción o el grado de familiaridad existente entre ellos, (Moreno Fernández, 2005).

En este rubro se trabajó con las comunidades de estudio, desde una perspectiva cuantitativa, a través de un cuestionario aplicado a las cuatro comunidades ikoots, tomando en cuenta y/o consideración directrices específicas como: Edad, género, profesión, manejo de la lengua.

3.- La línea educativa, dirigida a indagar el impacto de la variación dialectal en los procesos de enseñanza de la lengua. La variación en la enseñanza de lenguas se aboca a las concepciones de uso y función de la lengua en el espacio escolar y social, se estudia la forma en qué es abordada o no por los manuales escolares y la incidencia que tiene en el rendimiento escolar y, en el caso de esta investigación, la forma en que impacta en la enseñanza de la lengua.

En esta línea se optó por un enfoque cualitativo que comprendió la entrevista y la intervención a través de un taller de metodología de enseñanza de segundas lenguas con los profesores de las comunidades, para indagar su percepción sobre la variación dialectal y sus implicaciones para la enseñanza. Sin embargo, también se trabajó un instrumento de inteligibilidad de la lengua escrita con la finalidad de obtener datos que nos permitieran observar si las propuestas de escritura tienen una influencia en la concepción de la variación dialectal.

Presentamos los resultados de esta investigación en seis capítulos. En el primero se hace referencia a los conceptos que orientan la investigación; en el segundo se aborda la perspectiva metodológica, donde se describe el diseño y los elementos que guiaron la investigación vistos desde la perspectiva: lingüística, sociolingüística y educativa y la configuración de éstas tres líneas enfocadas hacia la enseñanza y la variación dialectal. En el tercero se describen las políticas sobre la lengua y la cultura y se hace un recorrido histórico sobre la construcción y relación de los ikoots con la escritura. En el cuarto capítulo, presentamos los resultados de la investigación, sobre la estructura fónica, la propuesta de alfabetos existentes y el

análisis de los elementos de la variación fonológica, léxica y morfosintáctica. En el quinto se presenta la perspectiva de las comunidades ikoots sobre la variación dialectal y el prestigio lingüístico. Perspectivas descritas a través de elementos que muestran cuáles son los criterios de prestigio lingüístico y hasta dónde influyen en las ideologías de la inteligibilidad; y finalmente en el capítulo sexto, se aborda el impacto de la variación dialectal en la enseñanza a través de las ideologías de los agentes educativos y las implicaciones de éstas en las metodologías y en la identidad lingüística y los materiales de enseñanza.

Se hace la aclaración al lector, que se ha hecho una presentación escrita de forma bilingüe (ombeayiüts-español) en los siguientes apartados: la decicatoria, los agradecimientos, la introducción, el nombre y apertura de cada uno los capítulos principales que conforman el trabajo y las conclusiones.

Capítulo 1. Poch xiyay atam tiül aaga najiüt kam/ Referentes conceptuales

Tiül aaga mbas mbajkaw aaga najiüt kam, ajükicheran meawan poch leaw tayarich kos aton tengial matiib ngiane andüy ajüy aaga najiüt. Andearak, ajaraw noik noik nejiw ajküw poch kam kos andüy kiaj apmesogeyej, apmengocheyej tiül aaga nael tengial andearak andüy wüx, ngineay ajaraw, ayareran, akiaacheran mikwal otüing ombeayiüts. Amelicheran mandearak andüy ngineay ajaraw aton kwane andiüm mandeak aaga mikwal outing noik ombeayeran ndoj atkiay majükicheran ngineay angochenaag alakas poch leaw tengial ayarich, andearak wüx tiül aaga najiüt kam, atnej ngineay ajlüy ombeayeran lamjiür nawiig niüng andeak ngineay marangüch, majontsüch, ngineay asojkiay aaga ombeayeran. Aton ajakicheran ngineay ajüyiw noiknej noik ombeayeran makiiüb mikwal otüing nej, nael majükicheran ngiane ndoj noik ndoj amelich alinoik, kos narix narix aaga xiüt niüng angocheyej; aton andearak ngineay aaga leaw andeak, apiüng, iün tiül omal nipilan alndom mapiüng makiajchich wüx noik ombeayeran tengwa ngwüy, aaga yaj xiyay among wüx maandearak andüy wüx namixninen ombeayeran atnej ombeayiüts, ndoj aaga yaj aton üüch majüik ngineay tengiay ayarich niüng akiaacheran, kos andearak kiaj noikmiün ombeayeran akiaacheran, noik ombeayeran ayaküch kawüx nganüy meawan mikwal otüing ombeayeran apeaneranmiün tiüt, ngomayarich, ndoj wüx andearak ngineay ajküw jayats tiiüd tengial ajntsop andüy wüx ngineay makiaacheran noiknej xiyay ombeayeran aton apiüng lamong minütiw ajküw tiiüd apiüngüw makiaacheran aagmiün noik ombeayeran.

En este apartado revisamos conceptos que son importantes e indispensables para el desarrollo de la investigación y que irán acotando el marco de la misma. Se define y debate cada uno de ellos para ir entretejiendo y entrelazando los conceptos y categorías que intervienen en el problema planteado. Para ello, se parte primeramente sobre la concepción de la variación lingüística para ir entrecruzando y relacionandola con otros elementos que se discuten en el trabajo como la norma

y la lengua estándar. Se pone también de manifiesto la concepción y relación que prevalece entre lengua y dialecto y la línea delgada que predomina en la definición de una y otro; así también, se aborda las repercusiones e influencia de las ideologías y actitudes lingüísticas en el aprendizaje de una lengua, máxime cuando se habla de lenguas minorizadas como es el caso del ombeayiüts y esto lleva a a cuestionar el papel de la escuela, que se ha llegado a considerar como un escenario donde se impone una lengua estándar y excluyente de las variedades dialectales, y finalmente, como los nuevos enfoques plurales de enseñanza de lenguas cuestionan los modelos tradicionales de enseñanza.

1.1. La variación lingüística

Como punto de partida podemos adoptar una definición de variación lingüística como la de Halliday (1978), aunque ésta no recoge la totalidad de los rasgos que se le han atribuido a la variación a lo largo de la historia:

La variación en una lengua es, en un sentido muy directo, la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación dialectal expresa la diversidad de estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de los procesos sociales. (Halliday, 1978, p. 2)

Variación se refiere, no a la existencia de formas diferentes dentro de una comunidad condicionadas socialmente (variedad de lenguas, es decir, la variedad como el estado), sino al “proceso por el cual se da un movimiento entre variedades y el hablante cambia de variedad bajo ciertas condiciones sociolingüísticas” (Halliday, 1978, p. 74). Ambos conceptos son objeto de estudio de la sociolingüística y la variedad como proceso se relaciona muy directamente (aunque no exista coincidencia) con el concepto de cambio lingüístico.

Coseriu (1981) establece diferencias en los tipos de variación de una lengua: variación espacial, variación sociocultural, variación estilística; la variación espacial produce las *diferencias diatópicas*, determinadas por el espacio geo-social; la

variación sociocultural, *las diferencias diastráticas*; éstas diferencias corresponde a capas, estratos o grupos de la sociedad. Podría entenderse como un sociolecto. En el sentido de variedad o modalidad de habla de un grupo o estrato social según su nivel cultural, y, por lo tanto, según su mayor o menor dominio de las normas cultas idiomáticas. Desde este punto de vista se delimitan, pues, hablas (o variedades de habla): vulgar, semiculta, culta, etc.

La variación estilística produce las *diferencias diafásicas*, determinadas por las circunstancias de la comunicación (hablante, oyente, tema, grado de familiaridad, etc.). Mientras que la *variación diacrónica*, se refiere a que en el paso del tiempo, se constatan los cambios que ha experimentado la lengua. El cambio temporal o diacrónico nace de la variación, a partir de la existencia de distintas variantes, “innovadoras, informales, que se impondrán a las variantes conservadoras, formales”.

Pero ¿Cómo se integran la variación diacrónica con la geográfica y social? ¿En qué grado de jerarquía se deben situar la diacrónica y la geográfica? Para Coseriu (1981) existe una relación jerarquizada entre las distintas variaciones: de la variación histórica > variación social > variación estilística, es decir, el cambio se da principalmente por la acción del tiempo, se sitúan sobre la variación espacial.

El factor social influye decisivamente en el comportamiento lingüístico de los miembros de una comunidad, inclusive, según Moreno Fernández, “la edad es el factor que más condiciona la variación lingüística” (2005, p. 47); la importancia de la edad radica en que los individuos modifican sus hábitos lingüísticos en las distintas etapas de su vida, lo que tiene consecuencias directas en la expansión de las formas innovadoras (por lo general, se asume que los hablantes más jóvenes son los más innovadores).

Así, toda lengua varía en el espacio, según el nivel socioeducativo de sus miembros (produciendo *niveles de lengua*; culta, literaria, por ejemplo) y, finalmente, según el conjunto de factores contextuales presentes en todo acto de comunicación, denominado *estilo de lengua*. De esta manera se llega al concepto de idiolecto, que de acuerdo con Sánchez (2005) lo define como el conjunto de los usos de una

lengua característico de un individuo concreto. Al definir el concepto, se suele repetir la idea de la *individualidad*, entendida además como *caracterizadora de la identidad*. La identidad lingüística es en este sentido, individual, son los sujetos los que se adhieren a una identidad. Y es que, estrictamente, el término idiolecto se aplica solo a un objeto de estudio en concreto (es decir, al lenguaje de un individuo), no a una concepción individualista del lenguaje de un individuo (Bilgrami, 2005).

Resumiendo, podemos decir que la variación lingüística son las diferentes maneras o rasgos diferenciales de hablar una lengua y que puede tener varios niveles: el nivel fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico, e incluso el entonacional, y que pueden explicarse atendiendo a cuatro factores de variación como son: variedades geográficas o diatópicas, variedades históricas o diacrónicas, variedades socioculturales o diastráticas y por último las variedades estilísticas o diafásicas.

1.2. Un hito delgado: LENGUA - DIALECTO

La relación que existe entre lengua y dialecto ha sido muy debatida. Pero, casi todos suponen una relación inseparable entre estos dos conceptos, y desde luego, rara vez intentan una definición independiente de las dos unidades. Michelena (1981), en su trabajo sobre los dialectos vascos concluye que “dialecto”, al igual que “sujeto” y al contrario que “lengua”, es siempre por necesidad “dialecto de” con una referencia inevitable al otro término de la relación que la mayoría consideramos diádica, además de irreflexiva, asimétrica, pero pasiblemente transitiva. Así “dialecto de” solamente puede ser, dialecto de una lengua.

Para Coseriu (1981), un dialecto es la manifestación, geográficamente delimitada, de una lengua histórica. Este concepto pone en juego dos criterios: el espacial, distribución territorial de los dialectos, y el temporal, la formación de hablas diferentes a través del tiempo. Montes (1986), afirma que no se puede oponer el dialecto a la lengua como algo separado, disjunto. Un dialecto es dialecto de una lengua o no es dialecto y una lengua histórica es siempre un conjunto de dialectos o variedades, incluido el dialecto literario.

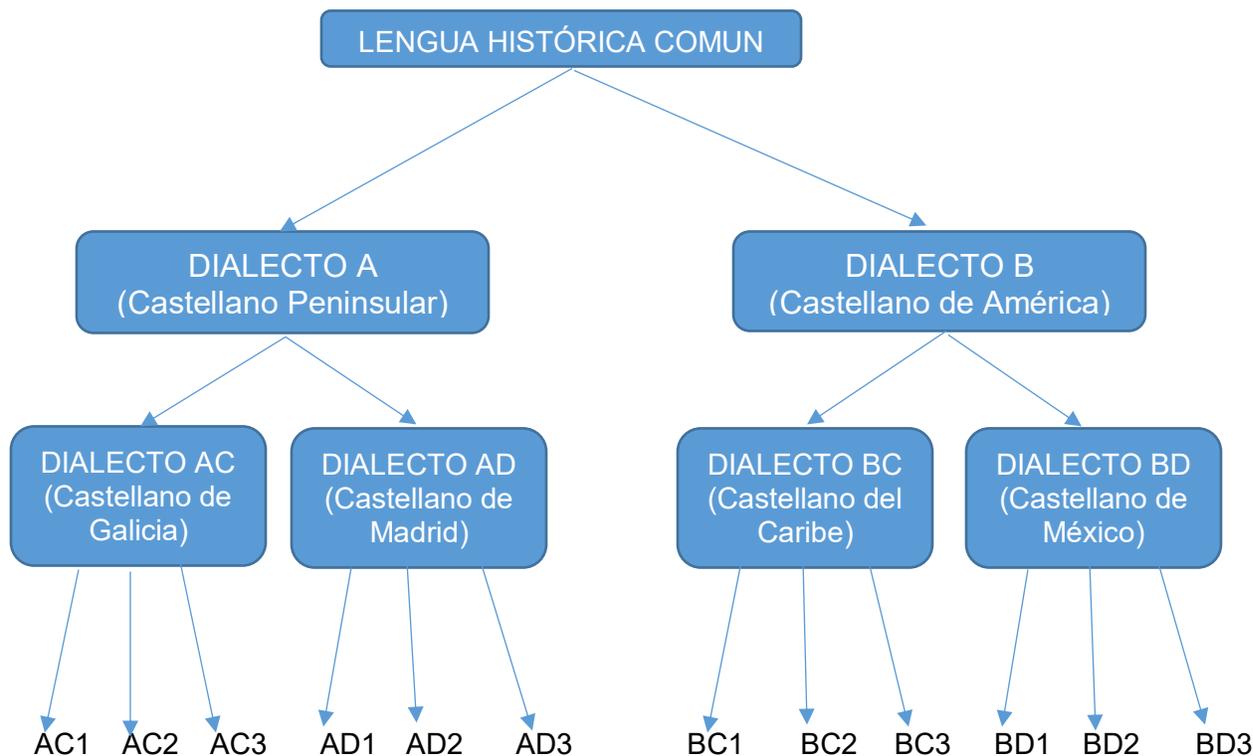
En esta misma tendencia se sitúa Paufler (1997), cuando alude a que el dialecto es “una lengua que en su calidad de variedad territorial está subordinada a una lengua histórica” y que cuenta con las tres características definitorias siguientes:

1. Es una “forma de hablar” (en el sentido de “lengua”)
2. Está “subordinado a una lengua histórica”
3. Constituye una “delimitación en el espacio”.

Retomando las aportaciones de Coseriu (1981, 1982) quien hace referencia a la *lengua histórica*, definiéndola como: lenguas cuyos límites no se establecen *ad hoc*, para tal o cual propósito (como en el caso de la lengua “de una familia”, de “una ciudad”, de los estudiantes de México) sino que se hallan históricamente establecidas; en otros términos: de lenguas ya reconocidas históricamente como tales por sus propios hablantes y por los hablantes de otras lenguas, lo cual suele manifestarse en el hecho de que tales lenguas “tienen nombre”: lengua española. Por lo que podemos entender que una lengua histórica es un conjunto de dialectos, manifestaciones particulares, a través de las cuales ésta se realiza; como afirma el mismo Coseriu (1981), una lengua histórica funciona a través de sus variedades concretas, pues, siempre se habla una forma específica del idioma, con una particularidad que establecen los mismos hablantes.

Para Silva-Corvalán (2001), las variedades espaciales o diatópicas se denominan igualmente lenguas, según la relación que se establezca con otros sistemas: el español de Canarias es un dialecto de la lengua española y tendrá a su vez otras subvariantes, afirma y establece en el siguiente diagrama un estudio del español, donde representan las relaciones entre lengua y dialecto.

Esquema 1. Relaciones entre lengua y dialecto.



Fuente: Retomada de Silva-Corvalán (2001)

Manuel Alvar (1979) precisa que se puede establecer la referencia al *dialecto* desde dos puntos de vista y en esto coincide con Coseriu: el primero de tipo diacrónico propuestos por el francés De Marouzeau (1943-1951), considerando que el *dialecto* “forme particulière prise par une langue dans un domaine donné” (p.35), mientras que el investigador portugués de Mattoso Cámara (1956) establece una definición sincrónica “do ponto de vista puramente lingüístico, os dialetos são línguas regionais que apresentam entre si coincidência de traços lingüísticos essenciais” (p.24).

Es así que para la lingüística el término dialecto se refiere a taxonomías funcionales, para fines de la descripción, que jerarquizan en término de conjuntos y subconjuntos en el que lengua sería la categoría más alta y el dialecto un subconjunto (De Andrés, 1997) y que para Tillinger (2013) enuncia de la siguiente forma, toda lengua entonces, se caracteriza como un continuum de dialectos relacionados entre sí en diferentes niveles o jerarquías.

Wölck (1977), advierte que las peculiaridades lingüísticas de un dialecto se extienden a través de su gramática entera, inclusive el nivel fonético-fonológico. Si bien sus usuarios logran observar sus reglas morfosintácticas con cierta consistencia, hablan normalmente con un “acento” local o regional, que deriva claramente de la fonología del dialecto regional que existe o existía “por debajo” de esa lengua. Moreno Fernández (2005) considera varios tipos: la *variable fonológica* que se ajustan al análisis cuantitativo variacionista: 1) que el fenómeno sea variable; 2) que se dé la equivalencia semántica; 3) que se pueda correlacionar con factores lingüísticos y extra-lingüísticos. La *variable morfológica*, se refiere a la alternancia y la *léxica*, el conjunto de factores contextuales que determinen la selección de los hablantes de optar por una u otra opción en el habla.

Así, para la descripción lingüística, y la dialectología en particular, los dialectos son subconjuntos que se describen en todos sus niveles de análisis: Fonológico, morfológico, sintáctico y semántico estableciendo isoglosas. Éstas últimas son consideradas como la línea imaginaria que señala el contorno geográfico de un rasgo lingüístico, que separa la presencia de un rasgo en un área de su ausencia en otra. Isoglosa significa literalmente “igual lengua” (iso + glosa). Significa que una línea imaginaria trazada en un área geográfica mostrará dos áreas en cada una de las cuales coincide algún aspecto del uso lingüístico, pero se diferencian una de la otra.

Pero Alvar (1979) citando a Marouzeau (1951, p. 77), considera que si el dialecto es la “forma particular adoptada por una lengua en un territorio determinado” el leonés o el aragonés no son dialectos. O dicho de otro modo, el castellano -con respecto al latín- es tan dialecto como el leonés o el aragonés. Y lo que surge de este cuestionamiento es que no sólo se encuentra en discusión la definición de lo que es un dialecto, sino de lo que es una lengua.

Sapir (1931), quien se interesa más por buscar una explicación a la formación de los dialectos que a la definición misma, cuando habla de diferencias dialectales primarias, alude al hecho de que aún no se ha encontrado explicación para tales diferencias. Para este autor no basta decir que, si un dialecto o idioma se habla en

dos localidades diferentes o en dos capas sociales distintas, adopta automáticamente formas distintas, las cuales, con el tiempo se apartan lo bastante una de otra para merecer el nombre de dialectos. El autor precisa que las variaciones no pueden surgir de los individuos:

Si la variabilidad del lenguaje se manifiesta solo en las variaciones individuales, en sentido horizontal, creo que no podríamos explicar cómo y por qué surgen los dialectos, por qué sucede que un prototipo lingüístico se va fraccionando poco a poco en una serie de lenguas ininteligibles las unas para las otras. (Sapir, 1931, p. 171-172)

Para él, los dialectos surgen ante todo en grupos sociales claramente circunscritos y lo bastante homogéneos para dar origen a aquellas reacciones y aspiraciones comunes que son necesarias para crear una norma.

Los dialectos de cualquier lengua proceden de la diferenciación de una lengua común: ésta, según toda evidencia, no era ni podía ser unitaria, pero el margen de variación que podía observarse dentro de ella era desde luego menor que el que iban a mostrar entre si los dialectos formados con posterioridad, a medida sobre todo de que fueran adquiriendo autonomía. Ninguna lengua puede extenderse sobre un vasto territorio, o aún sobre una gran zona, sin producir variaciones dialectales, porque es imposible evitar que una porción notable de la población total se segregue en grupos locales, cuyo lenguaje tiende por fuerza a transformarse independientemente, de acuerdo a cómo el grupo se vaya conformando, así en un mismo municipio puede tener variedades en cada una de sus comunidades, agencias, colonia, barrios o como se les denomine. La lengua es, por tanto, un sistema virtual no realizable, un concepto, relacionado, sobre todo, con la idea de entidad cultural, de conciencia grupal nacional o supranacional y de cohesión comunitaria (Moreno Fernández, 2005)

Por eso Sapir (1931), termina diciendo que en el transcurso del tiempo, los dialectos se van dividiendo a su vez en subdialectos, los cuales adquieren gradualmente la categoría de dialectos independientes, mientras que los dialectos originales se convierten en lenguas ininteligibles las unas para las otras.

El criterio de la llamada 'inteligibilidad mutua' o grado de comprensión o intercomunicación, es un concepto que también ha intervenido en la diferenciación lengua-dialecto. A partir de él, se entiende “la lengua como constituida de dialectos ínter-comprensibles y el dialecto como una forma de habla que no es suficientemente distinta de otra para ser incomprensible para hablantes de ésta” (Sapir, 1931, p. 124). Igualmente Lehmann utiliza este criterio “... formas de habla con inteligibilidad mutua” (1964, p. 3).

Para De Andrés (1997) los desencuentros en las concepciones de lengua-dialecto provienen de que la sociolingüística aborda la diferenciación lengua-dialecto como conceptos histórico-políticos, revisando la forma en que las políticas influyen en la determinación de los límites de lo que se puede considerar lengua y dialecto y los criterios, las ideologías que tiene la sociedad sobre estos conceptos, pueden no coincidir con los criterios que propone la lingüística. Pero esto no significa que al análisis lingüístico no pueda informarnos sobre los fenómenos de variación a partir de la descripción, sino que señala que es necesario tener claro sobre qué se trabaja. Eifring y Theil (2004) nos dicen que en el ámbito social, el dialecto puede tener la connotación de habla rural o bien ser confrontado a lengua, refiriéndose concretamente a la variante estándar y estar manifestando con ello las actitudes hacia una variante o una lengua. Así, por ejemplo, Moreno Fernández (2005) propone que:

El concepto de lengua se relaciona directamente con los atributos de estandarización y tradición literaria: el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen. (Moreno Fernández 2005, p. 93).

Así, la única diferencia existente entre lengua y dialecto sería el prestigio que se asocia a la primera. Cuando se trata de lenguas como el inglés, español o portugués, se relaciona el prestigio con el adjetivo de *estándar*, como señala López Morales (2004) y los estándares se asocian –frecuentemente- con los estilos

formales del sociolecto alto de cada comunidad, pero cabe la pregunta entonces, ¿Qué sucede con las lenguas originarias donde aún no existe la categoría de estándar? La definición de Moreno Fernández deja de fuera a las lenguas minoritarias que no se encuentran estandarizadas o que no tienen una tradición literaria. Pero no nos tardaremos aquí sobre norma y estándar ya que son el tema del siguiente apartado.

Para finalizar, sólo nos resta decir que para este trabajo, retomamos la definición de lengua que está siendo utilizada en los enfoques plurilingües de enseñanza de lenguas y que es enunciado por Eifring y Theil (2004) como un continuum de dialectos inteligibles entre sí, en grados distintos, uno o varios de los cuales puede corresponder a una forma estándar, normada en los usos y codificada.

Pero también queremos recordar que el lenguaje es una actividad humana compleja que permite a las personas comunicarse entre sí. Cristal (1994) lo define también como un sistema de signos que sirve de instrumento para la comunicación social. Pero además, el lenguaje es un instrumento del pensamiento y por tanto, contribuye decisivamente en la interpretación y comprensión de la realidad. Es también, una construcción social y cultural que se desarrolla interactuando con otras personas. A través de los intercambios lingüísticos no se aprende únicamente un sistema complejo de signos, sino los significados culturales que estos signos transmiten y los modos en que los grupos de personas entienden e interpretan la realidad (Haliday, 1970).

Pero lo anterior, plantea enseguida una cuestión embarazosa: si todas las variaciones individuales dentro de un dialecto tienden siempre a subordinarse a una norma dialectal, si las peculiaridades idiomáticas del individuo no tienden a iniciar una ruptura dialectal, ¿cómo pueden darse las variaciones dialectales?

1.3. Norma y estándar, entran en el escenario.

En su obra “La planificación lingüística y el cambio social”, Cooper (1997) considera que la planificación lingüística puede tener varias vertientes en cuanto a su definición, algunas se restringen a las “actividades emprendidas por los gobiernos, organismos gubernamentales autorizados u otros órganos normativos, es decir, organizaciones con un mando público para la reglamentación de la lengua, pero el mismo autor aclara que limitar la planificación lingüística a la labor de instituciones normativas sería demasiado restrictivo” (Cooper, 1997, p. 43).

Aunque Haugen (1965) empleó el término y lo definió como “la actividad consistente en preparar una ortografía, una gramática y un diccionario para orientar a escritores y hablantes en una comunidad de hablantes heterogénea” (Cit. por Cooper, 1997, p. 41), más tarde él mismo, consideró que las actividades a que hacía referencia no constituían la planificación lingüística como tal, sino que eran sus resultados.

Por ende, la planificación lingüística puede diversificarse dependiendo del lugar al que se enfoque, así Cooper (1997) señala, el comportamiento lingüístico puede verse desde dos ópticas, la *planificación formal* y la *planificación funcional*. En tanto que la primera hace referencia a la acuñación de nuevas palabras, la reforma de la ortografía y la adopción de un nuevo sistema de escritura, es decir, incluye la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes y la selección entre varias formas alternativas de un código oral o escrito, cómo lo había planteado Haugen, la segunda tiene por objeto que el gobierno de un país reconozca la importancia o la posición de una lengua en relación con otras.

Norma y estándar forman parte de la planificación lingüística, pero ¿se refieren a lo mismo? Al parecer los autores tienen definiciones encontradas, como veremos en este apartado.

Para Demonte (2003), aunque norma frecuentemente se asocia con estandarización se refiere a la reglamentación para que acceda a todos los espacios de uso. Esto, según algunos autores, requiere de procesos de codificación y de estandarización. González Planas (2002) precisa que la codificación, consistente en

tomar decisiones normativas con respecto a la grafía, la gramática y el léxico, no pretende eliminar las diferencias, sino que determina qué elementos de cada variante son correctos.

Solá (2000) hace ver que norma y estándar pueden considerarse términos sinónimos, si norma se toma en el sentido de “norma social” (Coseriu, 1967), usos habituales en una determinada comunidad lingüística, y no en el más restrictivo de la expresión “gramática normativa” (equivalente a gramática de los usos correctos). Podemos decir entonces, que la más elemental consideración de economía, de ahorro de esfuerzo, hace que la comunidad, el grupo social, trate de conservar los medios ya alcanzados para la comunicación de modo que se pueda realizar la transmisión de la cultura en su más amplio sentido a través de la norma. Nace así la *norma* como:

Tradicionalización de la convención, como modelo o patrón de ejecución del sistema de convenciones. La lengua como mera convención entra así, mediante la norma, en el proceso histórico y en el sistema de normas sociales que conforman y mantienen la cohesión de los grupos sociales en el espacio y en el tiempo. (Montes, 1981, p. 329).

Esta convención al tradicionalizarse, al insertarse en el proceso histórico, se hace norma, modelo o patrón recibido de ejecución del sistema de convenciones. Y de esta diferenciación entre la pura convención estrictamente sincrónica (o más bien acrónica, fuera del tiempo) y la norma histórica, tradicional, parte la división, según Montes (1983), en sistémica o estudio inmanente del código o sistema de convenciones e idiomática o estudio del sistema de normas sociohistóricas.

De acuerdo con Montes (1986), la norma dependiendo de dónde surge puede considerarse como:

- a) Una norma prescriptiva que es la explícitamente formulada por academias o entidades similares como modelo abstracto de máximo prestigio.
- b) Una norma consuetudinaria o real, el patrón efectivamente seguido por los hablantes en la utilización de su lengua.

La norma puede considerarse, según lo que acaba de exponerse, como el concepto básico de la dialectología y de la idiomática en general. Pues un dialecto (y de modo más general cualquier idioma) no es más que un conjunto de normas lingüístico-idiomáticas que caracterizan a un grupo de hablantes de una lengua frente a otros grupos que siguen otras normas. Y en el plano de las representaciones gráficas una isoglosa es la línea que señala el área de vigencia de una determinada norma, ya que esto va de la mano donde se “termina” un área geográfica (Monte, 1986) ya que podemos preguntarnos cómo se determina el límite de una isoglosa y por ende de una norma.

Por otro lado, De Andrés Díaz (1997) hace una distinción entre normalización y normativización y señala que la normalización de una lengua, al igual que lo señala Demonte (2003), supone dotar de su status de lengua “normal”, es decir, de lengua cuyo uso oral y escrito sea natural y espontáneo en cualquiera de las situaciones que se pueden producir en la vida pública y personal de sus hablantes. La normalización social de una lengua entraña necesariamente la normativización del idioma:

La normativización es la fijación del código lingüístico del idioma para adecuarlo a las necesidades de normalización social. Muy frecuentemente, la normativización es indisociable de la estandarización, que consiste en la elaboración de una variedad o dialecto específico, el estándar. Cuando una lengua no está normalizada socialmente, se utiliza exclusiva o predominantemente de manera oral en el ámbito familiar. En ese estado primario, la lengua no tiene más manifestación que la multiplicidad dialectal; lo que para una lengua normalizada es un aspecto más de su realidad, para una lengua no normalizada es su única realidad. Además, una lengua no normalizada se usa única y preferente en registros orales informales, por lo que no está capacitada para desarrollar sus capacidades en registros o temas elaborados. La normativización surge por la necesidad de normalizar socialmente; por tanto, si una lengua no se normaliza, no se normativiza. (De Andrés Díaz, 1997, p. 14)

En este terreno, entonces podemos considerar que la normativización tiene dos grandes dimensiones: a) *Fijación de normas lingüísticas* de tendencia unificadora, para que a ellas se acojan todos los usuarios de la lengua, lo que conlleva necesariamente atribuir la corrección a unas formas sobre otras, aunque no haya razones de tipo glotológico que sustenten tal concepto de corrección, y b) *la elaboración de una variedad o dialecto nuevo de la lengua*, que sirve de referencia común al resto de dialectos, y que suele ser primariamente escrito, según apunta De Andrés (1997).

Es decir, que para De Andrés, la normativización de una lengua sigue primero el camino de la normalización de las variantes y después la elaboración del estándar, entendido como una nueva variante supradialectal. Pero, si es supradialectal, ¿no estamos ya entrando al terreno de la variación estilística?

Pascual y Prieto (1998, p. 28) advierten que la norma viene a ser “el estándar de un modo particular [de una lengua]” y recuerdan con Romaine (1988) que la normalización es condición necesaria, pero no suficiente, para la estandarización. Sin embargo, Calvet (1987) dice que la estandarización lingüística es un tipo de planificación que actúa sobre una determinada variedad para que cumpla funciones consideradas de prestigio en la comunidad. La lengua estándar, resultado de esta planificación, funciona como modelo ejemplar de la comunidad y vehículo de la educación. Para ello debe codificarse y equiparse convenientemente (Calvet, 1996); es decir, debe poseer normas gramaticales y ortográficas que faciliten su escritura y un vocabulario y sintaxis aptos para situaciones que trascienden los usos domésticos.

Como vemos, Calvet incluye en la definición de estandarización lo que para los autores revisados entra dentro de la normalización, como lo es las medidas que toma un Estado para que una lengua pueda ser usada en todos los ámbitos de una sociedad.

Para Pascual y Prieto, un estándar es considerado como la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, que está por encima de la(s) lengua(s) coloquial(es) y los

dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito correcto y añade:

Al ser el medio de intercomprensión más amplio y extendido, la lengua estándar se transmite en las escuelas y favorece el “ascenso social”; frente a los dialectos y sociolectos, [es] el medio de comunicación más abstracto y de mayor extensión social. Por lo tanto, el prestigio, la convención, las actitudes y la historia están en el origen de toda estandarización. (Lewandoski, p. 3, citado por Pascual y Prieto 1998)

Esto, unido al hecho de que el objeto mismo llamado lengua estándar sea de naturaleza abstracta y se defina por lo que no es más que por lo que es.

Holmes (1992), por su parte, define lengua estándar como la variante de la lengua en la que generalmente se escribe, que cuenta con un cierto grado de codificación (como un diccionario y una gramática), es reconocida como la variante de mayor prestigio en la comunidad y es utilizada en los contextos formales como en la administración, literatura y educación.

Según Hernández-Campoy y Villena-Ponsada, existen dos hipótesis que tratan de explicar las razones por las que una lengua ha ganado el estatus de “estándar”:

La primera de ellas es la llamada *hipótesis del valor inherente*, que sostiene que algunas variedades lingüísticas son intrínsecamente más atractivas y agradables que otras, y que si éstas han llegado a ser aceptadas como estándares o han alcanzado prestigio es porque simplemente son las más atractivas. La segunda, la *hipótesis de las connotaciones sociales*, según la cual no hay nada en las lenguas que las haga preferidas sino que se trata aquí de un asunto social, donde extrañamente es una minoría la que dicta la pauta de la norma pues la que se considera estándar es, por lo general, la variedad de una élite. (2009, p.39)

Mientras que Hudson (1981) describe el proceso por el que tiene que pasar una lengua para que ésta sea considerada como lengua estándar. Primero, es seleccionada por la gente como la lengua de mayor prestigio y de gran importancia en el ámbito social, político y económico. Segundo, alguna institución de renombre,

como la Academia de la Lengua es la encargada de escribir diccionarios y libros que establezcan la gramática de esta lengua. Tercero, la lengua seleccionada debe ser utilizada en las funciones del gobierno, de educación y de literatura. Por último, la lengua tiene que ser aceptada como la lengua de la comunidad por los miembros de la misma, generalmente es reconocida como la lengua nacional o lengua oficial del país.

En la misma línea, Fishman (1988), considera a las lenguas estándar como aquellas que han pasado por 4 procesos sociales que las sitúan en esta posición. A saber: “selección, codificación, elaboración de función (uso de la variedad en funciones asociadas con el gobierno y la escritura) y aceptación” (Fishman, p. 88-89 1988, citado por Álvarez 2007).

Ahora bien, para Hudson (1981), los adjetivos que mejor corresponderían a las lenguas estándar serían: patológicas, formas del lenguaje menos interesantes, artificiales y deliberadas, puesto que raras veces se corresponden con la situación lingüística de cualquier comunidad de habla. Éstas imponen un modelo casi mítico y ficticio en contraposición con la realidad que es la inmensa variedad lingüística. Las lenguas que componen dicha variedad son consideradas por muchos como formas aberradas por estar desviadas de la forma originaria. Sin embargo, a partir de los años 70, desde la sociolingüística, se intenta revertir esta idea.

Según Hernández-Campoy y Villena-Ponsada (2009), en las variedades no estándar, los hablantes muestran rasgos lingüísticos regionales que desaparecen en la medida en que sube la clase social de los hablantes. De hecho, con frecuencia, se encuentra una valoración negativa de las variedades llamadas sub-estándar, debido a la imagen que estas variedades producen, usualmente asociadas a personas pertenecientes a una “clase social baja y bajo nivel educativo”.

Por su parte Holmes (1992), considera que la lengua estándar cuenta con un prestigio y, por lo tanto, los hablantes que la utilizan son considerados con un alto estatus educativo y social. La lengua estándar es admirada e identificada como el modelo de hablar correctamente entre los diferentes sectores de la comunidad, generalmente es asociada con las clases sociales y económicas más altas de la

sociedad. Bloomfield (1968) asegura que las personas, desde que son pequeñas, comienzan a catalogar el uso de la lengua estándar como el uso correcto y el uso de las lenguas minoritarias como incorrectas, vulgares y, a veces, ni siquiera las consideran como lenguas. Tendríamos que añadir, que esto que Bloomfield dice para las lenguas, lo es también para sus variedades dialectales. La forma estándar considerada como una forma de lengua prestigiada y asociada a la educación, puesto que enseñada en la escuela, lleva a considerar a los hablantes de otras formas dialectales asociadas a las clases desfavorecidas socio-económicamente, como poseedores de formas de habla no correctas.

Estas categorizaciones influyen en la manera de pensar de las personas y la manera en que se percibe a los hablantes de lenguas estándar y a los de lenguas originarias. De manera que los hablantes de la lengua estándar son vistos como gente de un mayor prestigio social y poder económico, mientras que los hablantes de lenguas originarias por ejemplo, son vistos como gente de clase baja, sin poder económico o social; incluso la mayoría de las veces son discriminados del resto de la sociedad. Lastra (1992) menciona que en la mayor parte de los casos, las lenguas estándar son también las lenguas oficiales de los países. Esto se debe a que es la lengua utilizada en los contextos formales y se le da mayor prestigio que a las demás lenguas por esa misma razón. Holmes (1992) afirma que hablamos de diferente manera según el contexto o situación en la que nos encontremos. Por lo general se utiliza un registro más formal en los contextos en los que se tiene interacción con gente de estatus superior, como el trabajo, educación o administración.

Entre otras misiones que posee la lengua estándar, según Hernández (1992), es que se constituyen como marco de referencia o eje en el que confluyen o del que emanan todas las variedades del idioma, y ejercen una función unificadora a la par que separadora; es decir, que por ella los hablantes de una lengua mantienen y potencian su identidad como grupo y se distinguen de otros.

Como vimos, aunque no hay consenso, se puede establecer una diferencia entre normalización, normatividad y la lengua estándar. La primera se refiere al hecho de llevar una lengua ocupar todos los espacios funcionales en una sociedad, es decir,

se trata de una política de gestión del multilingüismo al interior de un Estado. La segunda se refiere a la necesidad de registrar las variantes dialectales que componen una lengua, para lo cual se normaliza, es decir se dota de un diccionario y una gramática que registra los usos de una lengua en todas sus variantes. La lengua estándar, por su parte, se considera una variedad supradialectal igualmente dotada de diccionarios y gramáticas y que se asocia a los usos oficiales, lo cual conlleva a su connotación de lengua correcta, de prestigio e interpretada frecuentemente como prescriptiva de los usos escritos. De ahí que con frecuencia estas funciones de la lengua provoquen una actitud, una ideología de lealtad lingüística, de solidaridad social entre sus hablantes, que llegan a adquirir la identidad de grupo unido, diferenciado de los demás por su lengua, por eso, las ideologías y actitudes lingüísticas, son aspectos relevantes para la configuración de esta investigación.

Y, como veremos más adelante, esta última, es la que está siendo cuestionada por los nuevos enfoques de lenguas dado que impone una variante sobre otra, la variante que los alumnos traen de su entorno cotidiano frente a la variante que enseña la escuela y que se vuelve prescripción.

1.4 Ideologías y actitudes lingüísticas

La noción tradicional de *ideología*, de acuerdo con Van Dijk (1999), se relacionaba con lo que Marx y Engels denominaron "falsa conciencia". En términos más generales, en la historia de las ciencias sociales la ideología se definía como algún tipo de creencia partidista dudosa, en contraste con las verdades de la sociología. Esa noción negativa de la ideología ha perdurado hasta nuestros días bajo muchas formas diferentes, además de su uso en el lenguaje cotidiano: las ideologías son creencias falsas o sesgadas (Van Dijk, 1999). *Los otros* tienen ideologías; *nosotros*, conocimiento u opiniones bien fundadas. Incluso en la sociología contemporánea subsiste este concepto negativo de ideología. Un ejemplo de ello es su aplicación en estudios críticos de ideologías dominantes, es decir, como una manera de

legitimar el abuso de poder, los intereses de los grupos dominantes y la desigualdad.

Siguiendo al mismo autor, éste considera que las ideologías son como “*sistemas de creencias*” o, dicho de otra forma, las creencias compartidas por los miembros de un *grupo*. Lo anterior significa que las ideologías son inherentemente sociales, y están ligadas a la organización de colectividades de actores sociales. Los individuos participan de dichas ideologías solamente como miembros del grupo, de la misma forma que los hablantes participan de, o comparten, un lenguaje o una gramática. Y por la misma razón que no existen lenguajes individuales, tampoco hay ideologías personales, sino solamente usos personales de la ideología. Encontramos acá una interesante similitud entre ideología y lenguaje: ambos se definen solamente a nivel de grupo social o comunidad cultural.

En este sentido, las ideologías lingüísticas se pueden definir como “self-evident ideas and objectives a group holds concerning roles of language in the social experiences of members as they contributed to the expression of the group” (Heath, 1989, p. 54).

Geeraerts (2008) indica que el estudio de las ideologías lingüísticas se interesa en las creencias sobre la variación lingüística y las variedades lingüísticas específicas, y cómo estas creencias se manifiestan explícita o implícitamente e interactúan con la identidad grupal, el desarrollo económico, la movilidad social y la organización política. Asimismo, se considera esta perspectiva en la medida que se vincula con las ideas que los hablantes atribuyen a la lengua. En términos de Michael Silverstein (1979), las ideologías lingüísticas corresponden a “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure use” (p. 193).

En esta perspectiva, cabe destacar que el concepto de ideología lingüística puede entenderse como un “cluster concept” (Kroskrity, 2010), y según este autor, donde convergen cuatro dimensiones. En primer lugar se considera que las ideologías lingüísticas representan las percepciones del lenguaje construidas por parte de un grupo social o cultural, lo cual se relaciona con las nociones que tiene una

comunidad sobre lo que hay de “verdadero” o “estético” en la lengua y el discurso. En segundo lugar, “language ideologies are profitably conceived as multiple” (2010, p. 197), en tanto se sitúan en la dimensión social con sus respectivas divisiones de género, edad, grupo, élite, etc. En tercer lugar, se considera que los miembros de una comunidad poseen distintos grados de conciencia de las ideologías lingüísticas locales.

Por eso podemos decir entonces, que no sólo se analiza la lengua en sí misma, sino su uso, las situaciones de enunciación, el contexto, y además al hombre y el reflejo de su identidad a través del lenguaje. Lo que quiere decir que la lengua cumple una función esencial en la formación y el reflejo de la personalidad de los hombres, por ello es absolutamente normal que éstos muestren una actitud determinada ante aquello que los representa. La lengua y la identidad son caras de la misma moneda. Cada una pasa por la otra para definirse entre los miembros de un grupo. La determinación de ambos hechos sociales (la identidad y las lenguas) tiene razones que pasan por varias dimensiones, desde las psicológicas, hasta las legales o políticas (Álvarez, 2007, p. 62-63)

En una dimensión psicológica, hay que decir también que, puesto que la imposición, aprendizaje, exclusión, de ciertas lenguas o variedades de lengua, toca de manera directa al tema de la identidad, los individuos y los grupos reaccionan ante ellas (las lenguas) de diversas maneras. Esto es lo que se conoce como *actitudes lingüísticas*. El hombre manifiesta una actitud hacia la lengua que usa, que aprende o que simplemente conoce y esta actitud trae consigo ciertas consecuencias: rechazo o aceptación del aprendizaje, permanencia o sustitución de una lengua, cambio o mantenimiento de una variedad.

En este tenor, Fishman (1979) asegura que las actitudes:

Son el comportamiento afectivo de emociones que se tienen hacia la lengua. El hecho de que un hablante considere que una lengua es bonita, fea, rica, pobre, musical o dura son estereotipos lingüísticos que reflejan las actitudes del hablante hacia las lenguas. (p. 168)

Según López (2004) una actitud es un sistema de creencias y cada una de ellas tiene un componente cognoscitivo, afectivo y conductual. De igual manera, el mismo autor asegura que las actitudes son esenciales en los cambios lingüísticos y en las decisiones que toman los hablantes y, una actitud no se produce instantáneamente, sino que se va dando a lo largo del tiempo. Las actitudes pueden ser adquiridas, implícitas, estables y pueden variar en dirección y grado.

Holmes (1992) considera que las actitudes hacia las lenguas reflejan también actitudes hacia los hablantes de la lengua y los usos de la misma. La gente va desarrollando diferentes actitudes hacia las lenguas en las cuales se expresan sus opiniones acerca de los hablantes de las lenguas y los contextos y funciones con los cuales son asociados. Bradac (en Ramírez, 1997), afirma que las actitudes son:

[...] cognitive because they entail beliefs about the world, such as French is a useful language to know, or English people are refined. Attitudes are affective because they involve feelings toward an attitude object, such as a passion for Irish poetry, or an awful taste in the mouth of Georgians when speaking Russian. And lastly, attitudes are behavioural because they encourage certain actions, such as enrolling in a Japanese language course, or hiring a prestige accented speaker for a job. (p. 221)

Por su parte, Etxebarria Maitena (2000) asegura que las actitudes lingüísticas son estereotipos establecidos por la sociedad, y por tanto:

Los estereotipos sociolingüísticos forman parte del conocimiento compartido por los interlocutores. Las marcas sociales asignadas a ciertas formas de hablar prescriben un determinado efecto en el interlocutor. Es decir, las actitudes se convierten en un condicionamiento en la interacción comunicativa. (p. 392)

Los estereotipos de las clases sociales en el habla, causan que a una persona se le asocie con un grupo o clase social determinado y se le admire o se le discrimine. Por último, Eckert y Rickford (2001) establecen que las actitudes lingüísticas “afectan las motivaciones de aprendizaje o de agrado de una lengua por parte de los hablantes” (p. 2).

Existen personas que se dejan influenciar por las actitudes lingüísticas de la mayoría de las personas y rechazan o admiran más una lengua que otra o una variedad de lengua. Este tipo de actitudes influye en el hecho que una persona quiera hablar o aprender o no una lengua y, también influye en el estatus de una persona. Si una persona habla una lengua hacia la que se tiene una actitud positiva, muchas veces esa persona es admirada y respetada, en cambio si una persona habla una lengua para la que hay una actitud negativa, esa persona es humillada y discriminada, más aún, cuando se hace referencia a las variedades de una lengua.

También pueden vislumbrarse tipos de actitudes, como lo considera Fishman (1979), quien menciona que se pueden distinguir tres tipos:

La primera es el comportamiento afectivo, esto es el tipo de emociones que un hablante tiene hacia las lenguas, una lengua puede ser considerada o no atractiva, propia, impropia, original o hasta aburrida. La segunda, es la realización explícita de actitudes, sentimientos y creencias, en la cual se incluye el reforzamiento lingüístico o la disminución en el uso de lengua. Por último, el tercer tipo de actitud es el aspecto cognitivo de la respuesta lingüística, es decir, la conciencia que tiene el hablante hacia su lengua, el conocimiento de su lengua y las percepciones que se tienen de la lengua.
(p. 169-173)

Mientras que Gardner y Lambert (1972) consideran que hay dos tipos de actitudes y no tres: “las instrumentales y las motivadoras. Las motivadoras persiguen cierto reconocimiento y progreso socio-económico, mientras que las integradoras intentan unir al individuo con otros miembros del grupo” (p. 14). La importancia del estudio de las actitudes lingüísticas radica en el hecho que pueden influir en los cambios lingüísticos, en el aprendizaje de segundas lenguas y en casos de discriminación, así como también en el entendimiento o las creencias y percepciones que se tenga de las variantes dialectales.

Por eso, en el ámbito de la educación se moldean las actitudes según la incidencia de los medios de comunicación, Lastra (1992) afirma que las actitudes que se tienen hacia una lengua son cualquier índice afectivo como emociones y sentimientos,

cognoscitivo como creencias estereotipos y percepciones, o de comportamiento que se refiere a la forma de actuar, de reacciones que se tienen hacia diferentes variantes de la lengua y hacia sus hablantes:

Las actitudes hacia la lengua son en realidad hacia las personas que las hablan y esto puede influir en el aprendizaje de lenguas. En general las actitudes reflejan la estratificación de la sociedad, incluso miembros de clases bajas o de otras minorías comparten muchas veces las mismas actitudes de los grupos dominantes. (Lastra, 1992, p. 419)

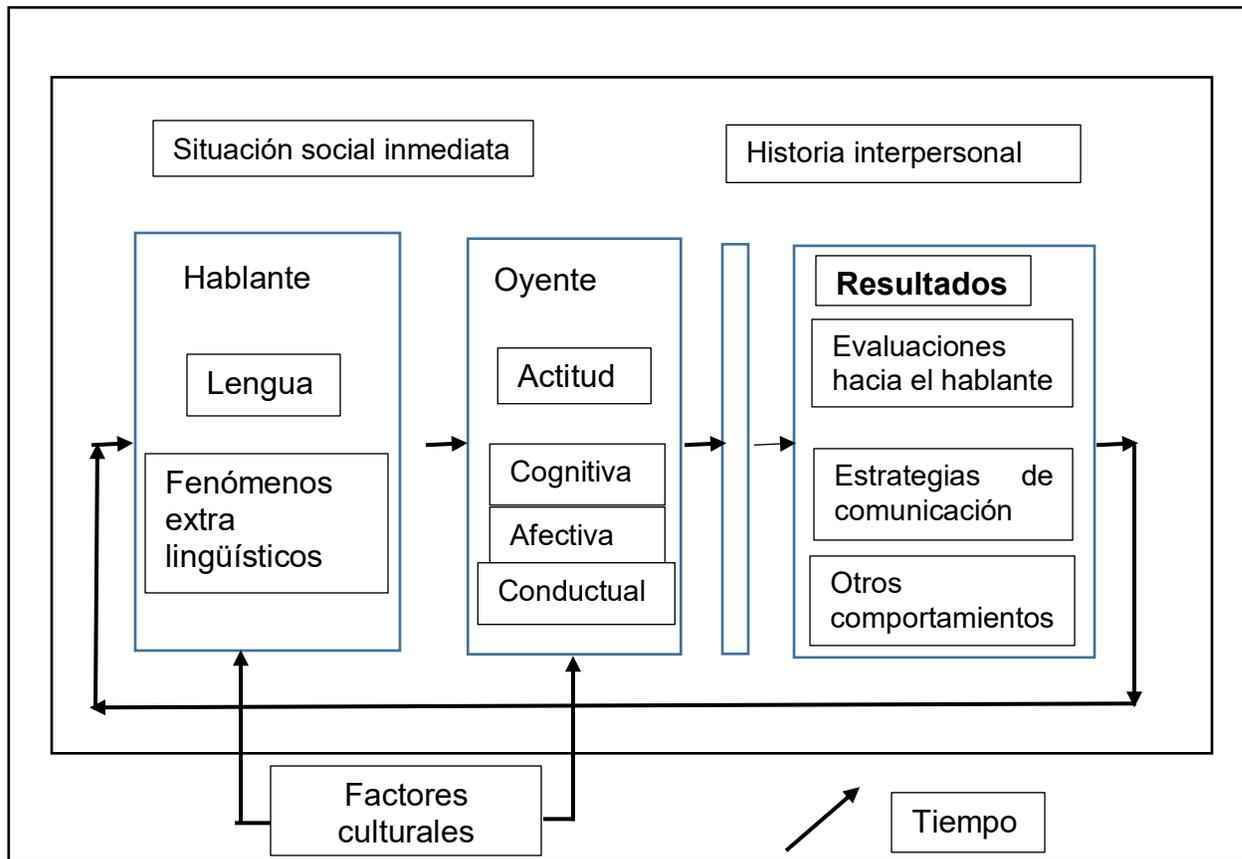
Cabe destacar que además de poseer las características que ya hemos enumerado, las actitudes mantienen, en general, una estrecha relación con la etnicidad, con la edad, con la familia, la escuela, la religión y la planificación (Álvarez, 2007). De hecho, ciertos autores como Janés (2006) y Lasagabaster (2003) afirman por ejemplo, que en el aprendizaje de lenguas hay una actitud más favorable y mayor facilidad si los padres tienen una actitud favorable también.

Las actitudes lingüísticas entonces, han sido definidas como procesos sociales con aspectos culturales, individuales y contextuales que las condicionan según lo podemos observar en el gráfico N°1. De hecho, Moreno Fernández (1998) nos señala que:

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de “lengua” incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes (...) las actitudes lingüísticas son reflejo de unas actitudes psicosociales: de hecho son actitudes psicosociales. (p. 179-180)

En el siguiente esquema se muestra la relación de las actitudes con varios elementos sociales:

Esquema 2. Proceso social de las actitudes lingüísticas



Fuente: Elaborado a partir de Cargile, Giles, Ryan y Bradac, 1994.

Así, podemos decir que mientras las ideologías se enfocan a las ideas generadas y compartidas por los grupos sociales, las actitudes lingüísticas son las respuestas de los individuos frente a lenguas y variantes que tienen por origen las ideologías del grupo al que pertenecen.

Garvin y Mathiot (1968) (en Álvarez, 1999) distinguen en las lenguas dos funciones: una identificadora y otra separatista. La identificadora es la que determina la cohesión intragrupal y la separatista es la que aportaría la diferenciación de las comunidades en las relaciones intergrupales. Así, según la lengua o variedad de lengua que los grupos usan y promueven, estarán arrojando datos sobre su identidad o personalidad como comunidades de habla; de modo que, las comunidades pueden mantener la lengua minoritaria y promover con ello la idea de

pertenencia a los grupos o moverse hacia las lenguas mayoritarias y hacia la promoción de las relaciones de poder (Zimmermann, 1992, en Álvarez, 1999).

De hecho, según Cargile & Bradac (s.f.) las actitudes cumplen, entre otras, una función egoprotectora. Esto quiere decir que según el comportamiento que el hablante manifieste hacia una lengua o hacia una variedad de lengua, éste definirá ante sí y ante los otros una dimensión de su identidad cuyo escudo protector son las actitudes lingüísticas. Ahora bien, Álvarez (1999) considera que la identidad, al igual que las actitudes, tal vez no sea una función propia del lenguaje sino, lo que ella misma llama, una construcción social que se encuentra por encima de él.

En todo caso, al tocar tan de cerca el espacio más íntimo tanto del individuo como del grupo, las actitudes tendrán una influencia muy importante tanto en el rechazo-aceptación de una lengua en un contexto dado, como en su cambio o en su aprendizaje (Álvarez, 2007). Esta influencia se define a su vez con base en tres conceptos directamente asociados con las actitudes lingüísticas y por ende, con la identidad: estatus, prestigio y poder.

Según Moreno Fernández (1998), “las actitudes suelen ser manifestación de unas preferencias y unas convenciones sociales acerca del estatus y el prestigio de los hablantes” (p. 181). Éstas se manifiestan tanto hacia las variedades y usos lingüísticos propios, como hacia los ajenos. Para Hernández–Campoy y Villena (2009):

Las actitudes van normalmente vinculadas al factor prestigio. El prestigio en la sociolingüística es un comportamiento lingüístico motivado por las actitudes sociales adoptadas ante determinadas formas lingüísticas: se refiere a la estima que adquieren algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados, como consecuencia de una reputación adquirida o atribuida, que es totalmente subjetiva y, a menudo, ocasional. (p. 41)

En el mundo entero hay muchos casos en que una lengua se considera prestigiosa, en relación a otra, por razones diversas. En Teufel (1995), por ejemplo, encontramos razones puristas de la valoración negativa hacia la variedad del

inmigrante germano en Australia frente al inglés de los nativos. Lo que conduce a esta actitud es el hecho de que los inmigrantes aprendieron el idioma del país al que migraron pero mantuvieron el acento de su país de origen, por lo que su inglés es considerado viciado e impuro, y ese tipo de actitud hacia las lenguas originarias se ven de manifiesto.

De acuerdo a los elementos que constituyen las actitudes y las ideologías, puede considerarse que engloban un modelo tripartito (Bizer, 2004; Edwards, 2009), donde se identifica un componente afectivo, un componente conductual y un componente cognitivo. El primero apunta a los sentimientos y emociones asociadas al objetivo; el segundo, a cómo la persona ha actuado o podría actuar en el futuro en relación al objetivo; y el tercero a los pensamientos o creencias que la persona tiene en relación con el objetivo. En ese sentido, las ideologías y actitudes lingüísticas influyen en el estudio de la variación dialectal.

1.5. Educación y variación dialectal

En el terreno educativo, es posible identificar tres vertientes en los estudios en relación a la variación dialectal:

1.5.1 Los estudios de actitudes y su repercusión en el aprendizaje de lenguas.

Algunos autores han puesto de relieve el papel de las actitudes en el aprendizaje lingüístico, de forma que la relación se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua. Sánchez y Rodríguez de Tembleque (1997, p. 133-134), precisan:

- Que las actitudes y motivación determinan el nivel de competencia lingüística lograda, independientemente de las aptitudes y de la inteligencia;
- Que existe una relación entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que éstas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela.

Es por esto que algunos autores consideran que “cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje” (Genesee, Lambert & Holobow, 1986, p. 27). Es decir se modifican las actitudes y en este camino la escuela y sus actores han sido un factor importante en estas consideraciones, ya que comenta Cummins (1991) acerca del bilingüismo:

La imagen del bilingüismo como una fuerza negativa en el desarrollo de los niños fue muy común en la primera parte de este siglo, cuando la mayoría de maestros de niños que hablaban el idioma distinto al predominante consideraron el bilingüismo casi como una enfermedad la cual no sólo causaba confusión en los niños sino que también les impedía llegar a ser “buenos Americanos” o “buenos Canadienses”. Por lo tanto, consideraron que para enseñar el idioma de la escuela debían erradicar el bilingüismo. Frecuentemente se castigaba a los niños por hablar su idioma primario en la escuela y se les hacía sentir vergüenza de su propio idioma y cultura. (p. 135)

1.5.2 La variación dialectal y el fracaso escolar.

La lengua estándar (modelo lingüístico de la educación), coexiste de un modo conflictivo con otras variedades del repertorio comunitario. El conflicto se maximiza cuanto su enseñanza se propone como una sustitución de las variedades no estándares, con una competencia planteada en términos de prestigio.

La discusión se centra en torno a la variedad que debe ser enseñada o retomada en el aula, frente a una llamada “lengua estándar”. En sus investigaciones Neumann y Quevedo (2004) mencionan que es importante el concepto de variación lingüística en el terreno educativo, ya que esto lleva a visibilizar la realidad del contexto:

Es importante el concepto de variación lingüística cuando se debate el lenguaje de los alumnos, ya que se puede tender a pensar en él de una forma estereotipada, como si se tratara de hablantes con una variedad

única; es importante no olvidar que el alumno controla otras variantes lingüísticas, además de la que utiliza en las aulas; muchas veces, los docentes no somos conscientes de que todas las comunidades lingüísticas emplean gamas de distintas variantes en diferentes contextos sociales. Por el contrario, se mantiene la creencia de que sólo hay una lengua **óptima** para todos los propósitos y que ésta es la única adecuada en la clase. De este modo, el lenguaje de un estudiante puede constituir una desventaja para su desarrollo educativo, no porque su lenguaje sea en sí mismo **ineficiente**, sino porque es distinto. (p. 92)

Cuando estas realidades no son consideradas la tendencia lleva al estereotipo acerca de la lengua de los estudiantes, esto se relaciona directamente con el logro escolar.

Sin embargo, como lo revisamos en el apartado anterior, autores como Rosenblat consideran que el estándar no pertenece a ningún lugar concreto, es una abstracción y un ideal de lengua hacia el que de un modo u otro tienden todos los hablantes (Rosenblat, 1977), ya que, como también vimos, genera prestigio social. Estas cuestiones, en el ámbito educativo han llevado a problemáticas -alto porcentaje de deserción escolar, de reprobación- porque en la educación escolar se plantea la enseñanza en un único dialecto, la lengua estándar como curriculum abierto y la del docente como curriculum oculto (Neumann y Quevedo, 2004).

En segundas lenguas, y sobre todo cuando los alumnos se encuentran en inmersión en la comunidad de habla de la lengua meta, la enseñanza del estándar puede conducir a una suerte de tensión entre lo que el profesor enseña al alumno y lo que este percibe en su entorno. Si no se tienen claras las diferencias de niveles y registros, esto puede provocarle continuas dudas sobre lo que se debe o no decir, en cada contexto específico.

Estas consideraciones han dado lugar a nuevas líneas de estudio entre las que se encuentran los análisis de la forma en que la variación es tratada en los manuales, sobre todo de segunda lengua o lengua extranjera.

1.5.3 La inclusión de la variación en los manuales de enseñanza.

Actualmente se desarrollan estudios que se enfocan al análisis del tratamiento de la variación dialectal en el diseño de los materiales o manuales de enseñanza y cómo éstos integran las variantes dialectales.

Los investigadores hacen referencia a que la variación dialectal no ha sido tratada o ha sido considerada de forma limitada en los libros de texto, como refiere Sánchez Avendaño (2004) haciendo alusión al estudio que realiza a partir del análisis de libros de texto publicados en Estados Unidos:

Rara vez se hace alusión a la diversidad lingüística en las explicaciones gramaticales, léxicas o de pronunciación correspondientes como parte de la teoría que se estudia; más bien, se menciona —si es que se realiza— en notas al pie de página o al margen para el estudiante y, más comúnmente, en notas para el profesor. Algunos libros incluyen una sección dedicada, entre otros asuntos, a aspectos de variación: Puntos en breve trata de rescatar, en particular, el aporte que puedan realizar los hijos de hispanohablantes nativos residentes en los Estados Unidos en las secciones “Heritage Speakers”, por lo que constantemente impele al profesor a tomarlos en cuenta en la clase y sacar provecho de su presencia. Por su parte, Plazas incluye, en las notas “¿Nos entendemos?”, información sobre la diversidad del español, sobre todo en el nivel léxico. La misma función cumplen las notas “¿Sabías?” del método Spanish for life y “Las palabras viven” de Dos mundos. En los demás libros, la mención a aspectos de diversidad idiomática constituye más bien una rara excepción. (p. 133)

Grande Alija (2000), quien analiza dos manuales de enseñanza del español como segunda lengua, considera que el tema de la variación lingüística “tiene en ellos un peso importante en todo su planteamiento didáctico y observa como uno incluye un módulo dedicado a la puesta en contacto y reflexión sobre las variantes peninsulares e hispanoamericanas del español y su relación con el aprendizaje” (p. 397), mientras que en otros materiales, se puede ver que existe un esfuerzo considerable por aumentar la presencia del español americano y a lo largo de las

páginas, se encuentra abundante información sobre personajes, escritores, artistas y culturas indígenas de Hispanoamérica. Pero a pesar de eso, se cuestiona el hecho de que aún se sigue ofreciendo una visión parcial de la realidad lingüística del español.

La pregunta que se plantean estos análisis es ¿qué lengua enseñar? refiriéndose a las variantes. Sobre ello, Congosto Martín dice:

Todo manual de español -inclusive el del español como segunda lengua- debe presentar, caracterizar y razonar la variación lingüística, de modo que los usuarios del lenguaje puedan disponer de información suficiente sobre los dialectos, sobre los usos estandarizados, sobre los problemas de diglosia e interferencia y sobre las connotaciones que acompañan a algunos modos de pronunciar, a ciertas expresiones léxicas o a determinados usos morfosintácticos. (2004, p. 216)

Resulta importante el hecho de retomar las variedades en los materiales de enseñanza como menciona Álvarez Garriga y Esperanza (2012), dentro de sus conclusiones de estudio sobre la enseñanza del español, que contemple la variación lingüística como expresión de procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje. Consideran que el contacto lingüístico resulta iluminador porque promueve ciertos usos variables que expresan las necesidades comunicativas de los hablantes en relación con las conceptualizaciones de cada comunidad (haciendo referencia al quechua), es decir:

Revela cómo la cultura, la visión de mundo de una comunidad de habla, impacta directamente sobre las decisiones que adopta el grupo en la conformación de su variedad lingüística. Por lo tanto, la importancia pedagógica de la incorporación de las variedades de una misma lengua se presenta como una fuente explicativa para entender cómo los usos que los hablantes hacemos de la lengua resultan herramientas capaces de satisfacer nuestras necesidades comunicativas. (p. 9)

La educación genera modelos de comportamiento, incluyendo los lingüísticos. Quienes acceden y se incorporan efectivamente a la educación aprenden a escribir

y a hablar de determinada manera, pero sobre todo aprenden a valorar determinados modos de usar el lenguaje, al tiempo que pueden generar actitudes y representaciones negativas hacia otras formas de comportamiento lingüístico que no coinciden con los usos “canónicos”.

Las actitudes negativas o positivas hacia una lengua influyen de forma directa en el aprendizaje de lenguas, como se ha mencionado, y, las actitudes negativas pueden llegar a fomentar la discriminación lingüística. Por lo dicho, es importante el concepto de variación lingüística cuando se debate el lenguaje de los alumnos, ya que se puede tender a pensar en él de una forma estereotipada, como si se tratara de hablantes con una variedad única; es importante no olvidar que el alumno puede tener otras variantes lingüísticas, además de la que utiliza en las aulas; muchas veces, los docentes no son conscientes de que todas las comunidades lingüísticas emplean gamas de distintas variantes en diferentes contextos sociales. Por el contrario, se mantiene la creencia de que sólo hay una lengua óptima para todos los propósitos y que ésta es la única adecuada en la clase. De este modo, el lenguaje de un estudiante puede constituir una desventaja para su desarrollo educativo, no porque su lenguaje sea en sí mismo ineficiente, sino porque es distinto (Neumann y Quevedo, 2004).

El prestigio tiene múltiples facetas y no puede restringirse a los valores que los grupos de poder de las sociedades letradas consideran importantes en términos económicos o educativos. Por eso, plantean algunos autores que la escuela ha sido señalada como el lugar en el que se enseña y difunde una lengua estándar, cuestionada en tanto que generadora de exclusión, de fracaso escolar y de imposición de una variante sobre otra, conllevando una tendencia a la desaparición de la riqueza dialectal de las lenguas (Neumann y Quevedo, 2004).

La sociolingüística sostiene, en tal sentido, que no sólo hay que prestar atención a las variaciones, sino también a las regularidades (relación de frecuencia) con que éstas se producen. Por eso, el estudio de la variación lingüística implica un análisis cuantitativo del dialecto.

Y como afirman Neumann y Quevedo (2004) “aprender lengua es sumar capacidades expresivas, no restarlas ni cambiarlas; no obstante, muchas veces, en la educación institucional, se plantea la enseñanza en un único dialecto” (p. 92); esto suele ser así porque, al identificar formas como extrañas, se reafirma que las formas correctas y/o más usuales son las propias de quien enseña. El problema principal en los procesos educativos, en los que al uso de la lengua se refiere, es considerar que se emplea un único dialecto y que éste es homogéneo, pero a la vez, puede depender de otros factores como la formación de los profesores, el conocimiento sobre las variedades lingüísticas, entre otras.

En ese tenor surgen los enfoques plurilingües y pluridialectales. Estos consideran que en el ámbito educativo hay que proponer una educación en las actitudes hacia la variación, tanto dialectal como de lenguas, incluyendo la reflexión sobre las mismas y el aprendizaje de los usos en contextos específicos.

1.6 Modelos de educación bilingüe y plurilingüismo

La educación bilingüe se refiere al sistema de enseñanza que se desarrolla en dos o más lenguas, de las cuales una o varias son L1 del alumnado² y una o varias L2. Para esta enseñanza han existido diferentes modelos, clasificados según el papel o presencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas (L1-L2). Una clasificación muy compartida es la que considera cuatro modelos o programas con diferentes premisas y propósitos, de acuerdo a los siguientes criterios (Appel y Musken 1996, Arnau, et. al. 1992, Von Gleich, 1989):

1. ¿Se emplean ambas lenguas en todo el proceso educativo o sólo en determinadas etapas?
2. ¿Funciona ambas lenguas como medio de comunicación en el aula?

² Un sujeto puede haber adquirido dos o más lenguas en el entorno familiar de manera simultánea y por lo tanto tener dos o más L1 y haber aprendido también, dos o más L2.

3. ¿Se emplea cada una de las lenguas para cada asignatura concreta, o se emplean alternativamente ambas lenguas como medio de instrucción para todas las asignaturas, excepto cuando la propia lengua es la asignatura?
4. ¿Se enseñan ambas lenguas como asignatura y el objetivo del programa bilingüe es la alfabetización en ambas lenguas?
5. ¿Participan en el programa bilingüe solamente los niños de la lengua originaria o también los niños que hablan la lengua mayoritaria?

Dependiendo de la respuesta es que pueden distinguirse las cuatro categorías siguientes.

1.6.1 Modelo de segregación

En este modelo se utiliza como lengua de instrucción la L1 y la L2 queda reducida a la enseñanza, como materia del currículum, de un determinado número de horas a la semana. Este programa que mantiene segregados a los escolares, ya sean de minoría o mayoría lingüística, no contribuye a una educación bilingüe, ya que, no permite la igualdad de oportunidades de las personas escolarizadas en su L1 con el resto de sus compañeros y la competencia en ambas lenguas es de bajo nivel. Como ejemplos de programas de segregación, cita Arnau (1992) “el modelo bávaro para los niños extranjeros, sobre todo turcos” (p. 12-13).

1.6.2 Modelo sumersión

La situación de los escolares con L1 diferente a la del resto de la clase, es que tienen como lengua de instrucción y contenidos otra lengua, L2. Para aquellos escolares, constituye un caso de sumersión cuyo objetivo social y lingüístico lleva a la asimilación y a la pérdida de la propia lengua y cultura. La enseñanza en otra lengua aleja a los niños y niñas de su entorno cultural, al no profundizar en él, da lugar a una competencia limitada en L2, e introduce al alumnado que sigue este programa en un camino de bilingüismo sustractivo. El objetivo de los programas de sumersión es la asimilación a la cultura mayoritaria, a la lengua dominante, pero su

éxito es escaso porque no consiguen un buen dominio de L2 y la situación que crean es, de acuerdo con Cummins (2000), *una forma de racismo institucionalizado*.

También puede darse una “sumersión suave” cuando el profesor bilingüe muestra cierta comprensión y recurre a la L1 del niño cuando éste no entiende las instrucciones que se dan en la clase, pero esto solo en los primeros años escolares (Von Gleich, 1989).

1.6.3 Modelo de mantenimiento

El mismo nombre indica su objetivo: el aprendizaje de una L2 con el mantenimiento de la lengua propia o la L1 y que lleve a su supervivencia. Estos programas utilizan como lengua vehicular de instrucción la L1 y, progresivamente, van introduciendo la L2 de tal forma que el currículum se imparte en las dos lenguas hasta que finalizan el período escolar. Es decir, paralelamente se enseña la L2 como asignatura de lengua, una vez alcanzado en la L2 un nivel suficiente de conocimientos, se introduce la lectura y escritura en L2 y a continuación se usa en forma progresiva como lengua de enseñanza. Al final ambas lenguas se introducen en porcentajes igual, modelo conocido como 50%-50%.

1.6.4 Modelo de inmersión

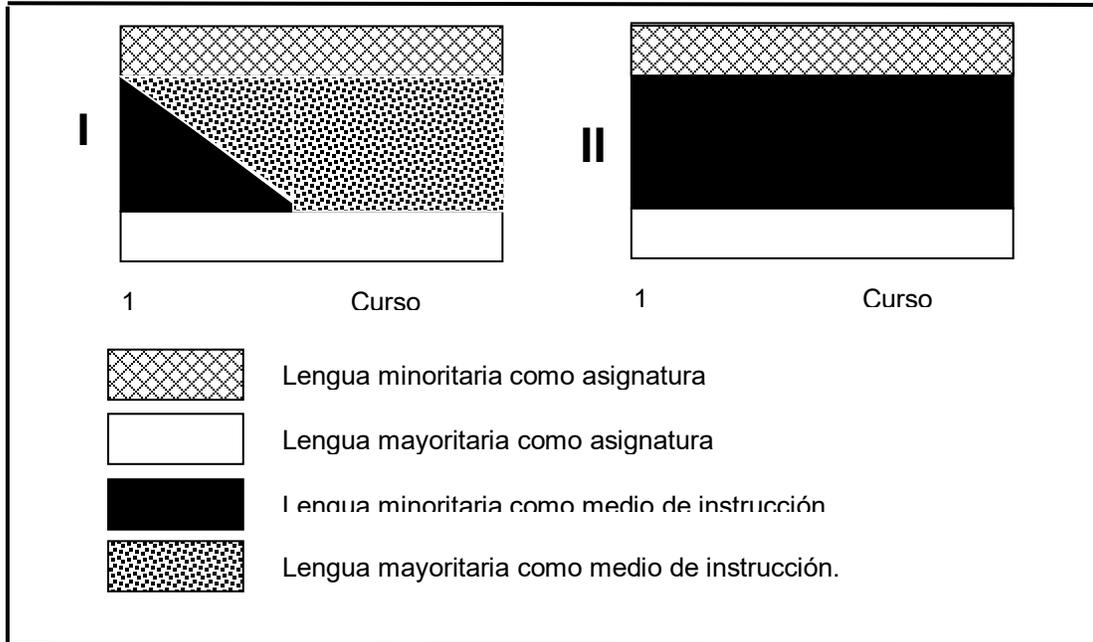
Son programas de enseñanza en la L2 dirigidos al alumnado que tiene una L1 considerada mayoritaria. La enseñanza se realiza en esa L2 en todas o la mayoría de las materias escolares durante cierto tiempo. El objetivo es el bilingüismo y biculturalismo: al conocimiento de su lengua familiar y de su cultura añaden el conocimiento de otra lengua, en un proceso natural, sin ser forzado, sobre todo si se lleva a cabo desde edad temprana, como educación preescolar o primaria y promueven el bilingüismo aditivo.

Los positivos resultados obtenidos con la aplicación del primer programa de inmersión en Quebec (Canadá), dieron lugar a que estos programas se extendiesen por otros países y a que se fuesen produciendo adaptaciones y cambios en su diseño, lo que configura distintos tipos de inmersión: Temprana Total, Temprana Parcial, Inmersión Retardada e Inmersión Tardía. Este modelo de inmersión

también se está aplicando en las comunidades vasca y catalana, dirigido a escolares castellano-parlantes (Marco López, 1993).

Appel y Muysken (1996), por su parte, sintetizan estos cuatro modelos en dos grandes categorías que se ilustran en el esquema siguiente:

Esquema 3. Modelos de enseñanza bilingüe (Appel y Muysken, 1996)



Fuente: Retomado de (Appel y Muysken, 1996)

El modelo I es el generalmente denominado modelo de *transición, segregación o asimilacionista*. La lengua minoritaria se usa sobre todo en los primeros cursos, dado que su función primordial es la de servir de vínculo entre la casa y la escuela. El uso de la lengua minoritaria en la escuela se debe solo al intento de facilitarle al niño la adaptación a las demandas educativas existente. Por eso, en palabras de MaCnamara (1974), la lengua minoritaria es la enfermedad de la que se debe curar al niño. En general, el bilingüismo no se fomenta porque se carece de recursos que faciliten la prolongación de la enseñanza de la lengua originaria como asignatura. Mientras que en modelo II, es el modelo *pluralista o de mantenimiento*, que propicia el pluralismo lingüístico. La lengua minoritaria no se considera un problema en sí

misma, sino las actitudes sociales hacia la lengua originaria, relacionada con la posición socioeconómica oprimida del grupo minoritario. Desde esta perspectiva, la lengua originaria tiene valor propio y es tan importante como la lengua mayoritaria. No solo se usa como medio inicial de instrucción del grupo minoritario, sino también en las clases superiores (Appel y Muysken, 1996). Es decir, la lengua originaria ocupa una posición más importante que la lengua mayoritaria en el currículo escolar, ya que, “estos programas generalmente empiezan utilizando la L1 como vehículo de instrucción y progresivamente van incorporando la L2 en la enseñanza de los contenidos escolares” (Arnau, et. al, 1992, p. 15).

Estos modelos tradicionales en la educación bilingüe, como ya lo habíamos mencionado, han ido avanzando hacia nuevas formas, sobre todo por las necesidades de comunicación en una era denominada global así como por la inclusión de las lenguas minoritarias y se encuentran en la actualidad concernidos por el movimiento del plurilingüismo.

El proceso de la globalización existente en el mundo en sus diversas manifestaciones: económica, comercial e industrial han dado lugar a una nueva realidad sociolingüística, marcada por la necesidad de conocer lenguas para establecer relaciones locales e internacionales. Esta expansión de las relaciones entre culturas contribuye a que el individuo desarrolle un conocimiento multilingüe y multicultural. Como apunta Bastardas (2003), la poliglotización es un fenómeno cada vez más común en la sociedad actual:

Un hecho nuevo es que lo que antes era masivamente sólo propio de los grupos lingüísticos minorizados o pequeños en número -saber más de una lengua y tener que utilizarlas para distintos interlocutores o funciones- ahora también siendo un fenómeno cotidiano para un buen número de personas de grupos lingüísticos más grandes y/o mayoritarios en sus Estados (Bastardas, 2003, p. 2).

Dentro del marco de la sociolingüística y de la política lingüística, Bastardas lleva a cabo una muy interesante explicación sobre la comunicación y la gestión del contacto entre grupos de distintas lenguas y culturas. El autor proyecta a reflexionar

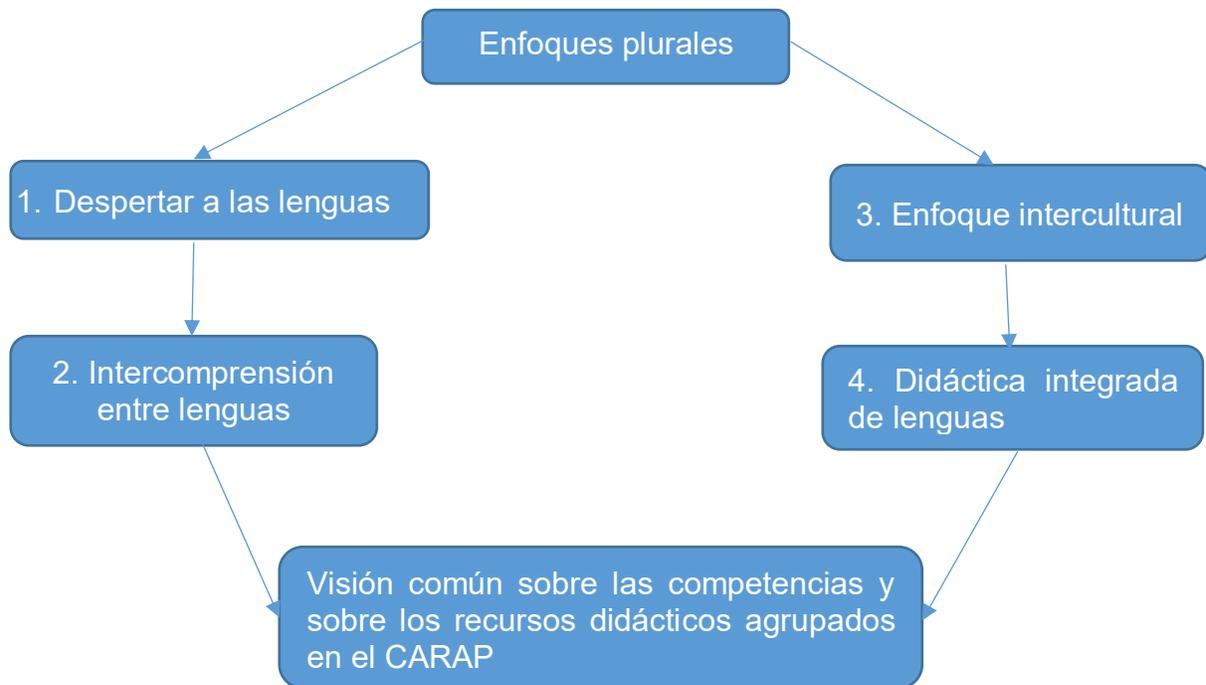
sobre la diversidad de las lenguas y la forma como podemos convivir preservándolas y al mismo tiempo hallando formas de comunicación intercultural (Bastardas, 2003).

Esta nueva forma de ver la realidad lingüística, ha llevado a la revisión de lo que se denominan las ideologías del monolingüismo y que interpelan los conceptos tradicionales de bilingüismo, lenguas y dialectos. Abouchaar (2012) retomando las aportaciones de Derrida (2009) afirma que nunca se ha hablado una sola lengua, porque no existe una lengua pura, ya que, todas las lenguas llevan consigo otras lenguas y lo que se ha hecho para establecer la diferencia entre lenguas o entre lengua y dialecto responde a políticas culturales. Se retoma el concepto de lengua en tanto que continuum de dialectos y se considera que su estatus de lengua, dependen de las decisiones de los Estados en materia de política lingüística. Es así que los planteamientos actuales introducen el concepto de plurilingüismo, el cual proyecta una forma de atención y enseñanza de lenguas, cualquiera que sea su estatuto, mayoritaria o minoritaria así como de la variación dialectal. Esto ha generado, en los planteamientos de los modelos de educación bilingüe, nuevas formas de mirar los procesos que conciernen al objeto de enseñanza, la lengua.

Uno de los primeros planteamientos del movimiento plurilingüe es la idea de que los modelos que integran dos o más lenguas tendrían que hacerse extensivos a toda la población y no solo acantonarse en una población específica, pero que también los programas bilingües tradicionales deben llevar a cabo cambios en su forma de ver las lenguas que enseñan. Ambas consideraciones han llevado a la formulación de los denominados enfoques plurales. Una clasificación de estos, es la que realiza el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales, por sus siglas en francés (CARAP), distinguiendo cuatro: el despertar a las lenguas, la intercomprensión entre las lenguas, el enfoque intercultural y la didáctica integrada de lenguas. Todos ellos comparten la visión común sobre las competencias y sobre los recursos didácticos agrupados en el CARAP. Son considerados enfoques plurales aquellos que desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje que implican más de una

variedad lingüística y cultural y que realizan ese trabajo simultáneamente en más de una variedad lingüística y cultural.

Esquema 4. Enfoques plurilingües



Fuente: Elaboración propia con base en Troncy (2014).

1.- El primero, conocido como el *Lenguaje Awareness* o *Despertar a las lenguas*. Sus objetivos consisten en potenciar actitudes favorables hacia la diversidad de variedades lingüísticas y especialmente hacia los hablantes de lenguas diferentes que se encuentran en la propia escuela y también desarrollar habilidades metalingüísticas a través de actividades interlingüísticas. Su objetivo, más que enseñar una lengua, es el de promover la relatividad lingüística en los alumnos de manera tal que se trabaje sobre los actitudes y despierte la motivación por aprenderlas.

2.- El segundo, la intercomprensión de lenguas, propone un trabajo paralelo sobre varias lenguas de una misma familia, generalmente la familia a la que pertenece la primera lengua de quien aprende. Pretende aprovechar particularmente las semejanzas en los distintos niveles lingüísticos. Busca desarrollar una competencia

plurilingüe transversal, a partir de la práctica y el desarrollo de estrategias de comprensión mutua (similitudes, transparencias, reformulaciones, interpretaciones) que, al tomar como punto de inicio la semejanza entre las lenguas facilita el proceso de comprensión escrita y oral de una o varias lenguas desconocidas.

3.- El enfoque intercultural lo que busca es la relación que debe prevalecer entre el sujeto individual o colectivo con el otro. Propone especialmente trabajar estrategias que permitan desarrollar competencias que favorezcan la conciencia intercultural. Siendo su principal objetivo, la competencia de comunicación, considera que la enseñanza y aprendizaje de la lengua debe estar asociada a la cultura e ir más allá del nivel de civilización para abordar elementos más profundos que conforman la cosmovisión de un pueblo.

4.- Didáctica integrada de lenguas, cuyo objetivo es que la totalidad del alumnado pueda conocer diversas lenguas (L1-L2-L3) con independencia de cuál sea la lengua familiar y cuál la predominante en el entorno, como los llamados *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Estos programas educativos en los que suponen que el docente, consciente de que debe favorecer simultáneamente el aprendizaje de las lenguas (L1-L2) y de contenidos curriculares, utilice diferentes estrategias para hacer más comprensible el input que se ofrece a los estudiantes e impulse la utilización de las lenguas meta como vehículo de aprendizaje en las diferentes materias, con el objetivo de lograr que adquieran los conocimientos propios del área al mismo tiempo que el lenguaje necesario para hablar de ellos.

Los enfoques plurilingües representan una opción metodológica para dar cabida a la diversidad lingüística de la que habla Bastardas (2002). Mediante estos se entretajan las diversas lenguas que conoce el aprendiz o las variedades de la lengua que habla o está aprendiendo. El objetivo final es el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta, pero se activan los conocimientos en los otros idiomas para beneficiar ese aprendizaje, e incluso se presentan otros quizás desconocidas para los alumnos, y se fomenta la comprensión.

El enfoque plurilingüe destaca la idea de que el hablante no guarda sus conocimientos lingüísticos y culturales en compartimentos aislado, sino que va

desarrollando paulatinamente una competencia comunicativa constituida por todos esos conocimientos y en la cual se relacionan e interactúan las diversas lenguas adquiridas. Las bases científicas de estos enfoques parten del reconocimiento de que hay muchos aspectos en común entre la adquisición de la o las L1 en un entorno natural y el aprendizaje de la o las L2 y de lo cual el mayor expositor es Cummins (2000) a través de sus teorías de la interdependencia lingüística. Los enfoques plurales pretenden crear sinergias entre las lenguas con las que el alumno tiene contacto, transfiriendo habilidades y nociones que son productivas para ellas. Lo mismo se puede escribir un texto en lengua estándar que en una variedad específica, teniendo claro el contexto en el cual tiene lugar.

Desde esta concepción, el objetivo final en el aprendizaje de una lengua ya no es la consecución de una competencia comunicativa en una lengua determinada. En palabras del MCER, el objetivo:

Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar (MCER, 2003, p. 13).

Como constatan diversos autores, el enfoque plurilingüe no se está incorporando, o no lo suficiente, en la práctica didáctico-discente. Nussbaum (2004) indica que, a pesar de que el MCER concibe al estudiante como un futuro individuo multilingüe, en la educación aún se percibe una tendencia a privilegiar una dimensión monolingüe del uso verbal. Las instituciones educativas intentan establecer una

homogeneidad lingüística en las aulas y no tienen en consideración la variación dialectal.

Por su parte, Martín y Mijares (2007) señalan que, a pesar de que existen estudios que demuestran que el conocimiento, uso y refuerzo de las L1 del aprendiz son fundamentales para su autoestima y para construir el conocimiento de la nueva lengua (Baker, 1993; Cummins, 2000; UNESCO, 1996), pero en el campo educativo sigue predominando una visión del aprendizaje basada en el monolingüismo como punto de partida.

Según Bernaus (2004), a partir del enfoque plurilingüe, los docentes deben tener una actitud positiva hacia las diversas lenguas o variedades dialectales de los alumnos en el aula. Es necesario que desechen estereotipos culturales y que fomenten el respeto e interés hacia la diversidad cultural y lingüística. Ésta debe contemplarse no como un inconveniente sino como una ventaja.

Como señala Bernaus, el nuevo modelo ya es común en algunos centros educativos (la autora se refiere en concreto al caso de España), pero no existe un proyecto que unifique las acciones particulares de cada profesor o de cada escuela, ni un objetivo general que guíe a los centros hacia la consecución unitaria de una integración de la diversidad lingüística y cultural en las aulas. Dicha integración de la que habla Bernaus puede extenderse a cualquier ámbito educativo en el que convivan variedades dialectales, pero que en el contexto de las culturas originarias, incluido el ombeayiüts, esto ha sido una gran limitante.

A lo largo de este capítulo hemos revisado los debates que se han generado alrededor de los conceptos de lengua-dialecto, el dialecto como una variedad específica, diatópica del lenguaje y la reformulación, desde el campo de la sociolingüística, de este binomio en tanto que continuum de dialectos. Así mismo, vimos cómo la norma y el estándar se relacionan con la diversidad dialectal. La norma dando cuenta de las variedades dialectales y el estándar formando una variedad definida como supradialectal y destinada al uso fundamentalmente escrito en contextos oficiales. También revisamos cómo el estándar, surgido de una concepción monolingüe de los nacionalismos, se prestigia como la forma ideal,

fomentando con esto ideologías y actitudes negativas hacia lenguas y formas dialectales consideradas subalternas. Y finalmente abordamos la forma en que, en la enseñanza de lenguas, se han estudiado los problemas que estos procesos han generado en el aprendizaje y las reformulaciones actuales de la relación entre enseñanza de lenguas y variación dialectal a través del enfoque plurilingüe.

Ahora bien, en la introducción revisamos como la política educativa y lingüística en México ha ido variando sus estrategias hacia el tratamiento de la variación dialectal, alternando entre la elaboración de materiales en todas las variantes, en una forma estándar, o en una lengua, lo que expresa al mismo tiempo el enfoque de enseñanza del objeto lengua que cada una de estas decisiones comporta. Es decir que la decisión tomada nos habla de su concepción tanto de la enseñanza de lengua como de la variación dialectal. Por su parte, el ombeayiüts sólo ha tenido tres materiales, todos en la variante de SMO.

También hemos observado cómo los maestros se confrontan cada vez a las propuestas de escritura de los materiales u de otras convenciones, algunas de ellas independientes. Pero sobre todo observamos que en realidad desconocen las propuestas de enseñanza y los materiales que conlleva dado que existe poco trabajo con la lengua en las escuelas.

Ante esta problemática, nuestro objeto de investigación se plantea en términos de qué condiciones existen para hacer una propuesta de tratamiento de la variación dialectal en la enseñanza de la lengua. Es decir, cuáles son las ideologías y actitudes hacia las variantes dialectales de los actores del proceso educativo y cómo proyectan la inclusión de la misma en Planes y programas de estudio tomado en cuenta que:

- 1.- No existen aún acuerdos sobre la forma de escritura de la lengua y menos todavía sobre el léxico y la gramática. No está claro si los trabajos actuales se dirigen hacia un proceso de normativización de las variantes o de elaboración de un estándar.
- 2.- No existen estudios comparativos de las variantes dialectales como para su introducción en las propuestas de enseñanza ni de inteligibilidad entre ellas.

3.- El desplazamiento de la lengua ha ido avanzando de manera tal que para algunas variantes sólo quedan algunos hablantes, mientras otras presentan alto índice de vitalidad. Esto genera clases heterogéneas en cuanto a las habilidades de lengua.

4.- No existe formación de los docentes para el trabajo con la lengua ombeayiüts por lo que es indispensable saber si su acercamiento a las propuestas educativas y los materiales que comportan está mediado por el desconocimiento de las convenciones ortográficas o por la variación dialectal.

Dado que, como también lo mencionamos en la introducción, no existen investigaciones sobre las relaciones entre variación dialectal y enseñanza de las lenguas originarias de México y, en específico de la lengua ombeayiüts, nos ha sido necesario construir un marco metodológico que combine las tres variables que atraviesan nuestro objeto de estudio, a saber, la variación dialectal desde un punto de vista lingüístico dirigido a reconocer algunas de las características de la variación estructural de la lengua; sociolingüístico, enfocado a las ideologías y las actitudes y educativo, la forma en que la investigación en enseñanza de lenguas aborda el fenómeno, todo esto en el contexto de lenguas minorizadas. En el siguiente capítulo abordamos el constructo metodológico que ha encaminado la investigación.

Capítulo 2. Tiiüd andüjpich/Perspectiva metodológica

Atnej landoj majaraw aaga ombeayeran ajiür angochenaag ngineay majaw nej, ngineay mandiüm nejiw nipilan mondeak nej, atkiay ndoj aton, alndom mapiürang jondot najnej tengwüy ngomajnej. Aton landearak aaga ombeayeran alndom masoik noik linchiün mikwal otüing ombeayeran ajiür angocheyej meawan nejiw, altiül xiyay altiül napateay angocheyej. Atkiay alndom mapiüngaats atenej tandearak aton Saussure (1945), atnej mijaw noik alkwane ajngot tiül imal, noikmiünej, ndoj wüx nipilan apmandeak, apmayar nej apmakül amb tiüt, ambmiün tileaj wüx mandearak. Aaga *andearak* alndom mapiüngaats ngomea noikmiünej, ajiür xiyay mbajkaw, ajiür ambiülüüch kos ngomea noiknej andeak nipilan mondeak nej.

Aton atnej landoj majawaats, ngineay ajiür ambiülüüch tiül noik noik mikwal otüing ombeayeran alndom majawüch, mandüübaran imiün wüx arej nine tiiüd, imiün wüx ngineay asojkiaw ombeayeran, ngineay ayarich tiül kambaj, aton ngineay ajlüy, ayarich niüng akiaacheran. Aaga najiüt kam, atnej landoj najakichan, ngomea tengial mayam marang meawan leaw ambiülüüch tiül noik noik poch ombeayiüts, ngwüy, leaw tengial mayam mbich majakich akas poch ngineay ayarich tiül noik noik mikwal otüing ombeayiüts, aton ngineay ndoj apeay niüng akiaacheran. Nengüy kam, apmajakicheran ngineay tandüübaran mamb aaga tiiüd atkiay ndom marangüch, matondocheran aaga najiüt kam.

Como ya se ha mencionado la *lengua* está asociada a valores afectivos e imaginarios por parte de los hablantes y por lo tanto, a veces conlleva a juicios de valor. También precisamos que la lengua se puede entender como una secuencia o continuum de dialectos entrelazados en niveles distintos. En este sentido se puede considerar, de acuerdo con lo que afirmaba Saussure (1945) como un sistema abstracto y homogéneo y una vez incorporado por los hablantes, dicho sistema se haya subyacente al ejercicio del habla. Y por *habla* podemos entender entonces que no es homogéneo, sino marcado por la diversidad y diferencias entre los sujetos hablantes.

Como también vimos, la variación geográfico-dialectal puede ser abordada desde el punto lingüístico, sociolingüístico y en los últimos tiempos educativo. Nuestra investigación, como ya lo hemos mencionado, no está enfocada a realizar la dialectología de la lengua ombeayiüts, sino a mostrar elementos comparativos de las variantes y de sus implicaciones en el ámbito educativo. En este capítulo describimos la forma en que abordamos cada uno de estos aspectos, la forma de cómo convergen en la enseñanza de lenguas y finalmente, se muestra el camino construido y seguido para el desarrollo de este estudio.

2.1 Desde el punto de vista lingüístico

Desde la perspectiva lingüística, podemos hacer uso de dos elementos del mismo nivel (lingüístico) sin que se produzcan diferencias de significado, es decir, hay variación en un determinado nivel de la lengua si el hablante puede elegir entre dos elementos para decir y/o expresar lo mismo, es decir, estamos hablando de la variación lingüística.

Por variable lingüística debe entenderse el elemento, rasgo o unidad lingüística que puede manifestarse de modos diversos (de forma variable). “Una variable lingüística es un conjunto de expresiones de un mismo elemento y cada una de las manifestaciones o expresiones de una variable recibe el nombre de variantes lingüísticas” (Moreno Fernández 2005, p. 21). La variación se da en todos los niveles de la lengua, desde el fonético-fonológico, hasta el nivel del discurso y constituye la expresión de la diferenciación social (Almeida, 1999; López Morales, 2004).

La variable fonológica es la más estudiada. En español podemos encontrar por ejemplo, las distintas realizaciones de /d/ (en posición intervocálica o final de palabra) o las distintas realizaciones de /s/ (en posición implosiva) constituyen ejemplos de variación fonológica, como señalan López Morales y Moreno Fernández las variaciones fonológicas, están condicionadas por factores lingüísticos y sociales. Para el estudio del resto de las variables, el Dr. Martín Butragueño (1994) del Colegio de México, propuso una tipología que distingue

variables de tipo morfológico, de tipo categorial, de tipo funcional y de tipo posicional.

El autor explica que la *variable morfológica* se refiere a casos de alternancia como *estábamos≈estábanos; quisiera≈quisiese, comiste≈comistes*, en las cuales los factores sociolingüísticos actúan (históricos, geográficos, estilísticos). La variable de tipo *categorial* afecta principalmente a la sintaxis y no suele estar condicionada por factores sociolingüísticos, por ejemplo: uso de adjetivo o adverbio *ella subió las escaleras muy rápida≈ella subió las escaleras muy rápido* o secuencias de preposiciones en *voy a por agua≈voy por agua*.

La *variable funcional* afecta a la sintaxis y, en su mayoría, es producto de factores históricos, geográficos, sociolingüísticos y estilísticos. Por último, *la variable de tipo posicional* está relacionada con la entonación y produce distinciones pragmáticas. La *variable léxica*, que crea variantes como *casa/domicilio/vivienda/residencia*, es la menos estudiada. Los diferentes niveles de análisis lingüístico constituyen fuerzas contrarias surgidas de y en la dinámica comunicativa; las variables enfrentan lo regular con lo irregular, lo viejo con lo nuevo; como señala Company Company (2003), todas -en el nivel lingüístico correspondiente- representan las tendencias en juego en el proceso de cambio.

Otro concepto importante en la dialectología es la isoglosa, considerada como la línea imaginaria que señala el contorno geográfico de un rasgo lingüístico, que separa la presencia de un rasgo en un área de su ausencia en otra. Isoglosa significa literalmente "igual lengua" (iso + glosa). Significa que una línea imaginaria trazada en un área geográfica mostrará dos áreas en cada una de las cuales coincide algún aspecto del uso lingüístico, pero se diferencian una de la otra. Una de las preocupaciones de la geografía lingüística ha sido la determinación de las isoglosas, de los límites entre dos áreas geográficas que se diferencian en un rasgo lingüístico; es decir, en una unidad léxica, fonológica, morfológica, también sintáctica o semántica.

Dado que la isoglosa separa una área A de una área B en lo que concierne a un rasgo determinado y que la red de localidades exploradas no suele ser exhaustiva,

Chambers-Trudgill (2004) completan aquella noción con la de *heteroglosa* o línea doble que corresponde a los límites del rasgo de A y de B que decían entre si una franja en blanco, interior, cuyas hablas no han sido encuestadas y cuyos resultados no se sabe si pertenecen a una u otra área. Es un problema que los geolingüistas tienen en cuenta y que, aseguran, no empaña en absoluto el concepto clásico de isoglosa.

Y en este camino de los estudios sobre la variación dialectal, existe un elemento importante para nuestro trabajo e investigación, hacemos referencia al concepto de inteligibilidad. Aunque no se puede encontrar una definición estricta, existen dos formas de abordarla, en tanto que fenómeno lingüístico o sociolingüístico. Des el punto de vista lingüístico, algunos autores consideran que depende básicamente de factores semánticos y físicos. Estos últimos están relacionados con el ambiente acústico donde ocurre la interacción (reverberación y ruido de fondo, principalmente) y los efectos que sus características producen en los sonidos que integran el texto (enmascaramiento del sonido de la voz producido por el ruido de fondo, por ejemplo); como, también, con las características acústicas inherentes de los sonidos mismos (cantidad de energía acústica que comportan las vocales y consonantes). En este sentido, aunque se reconoce que la inteligibilidad del habla está estrechamente relacionada con la percepción de las características asociadas a las consonantes: menor energía acústica –traducida en menor duración y predominio de frecuencias altas– (Carrión 1998).

Para determinar el grado de inteligibilidad del habla se utilizan dos tipos de procedimientos de medición: subjetivos y objetivos.

Los procedimientos subjetivos se caracterizan por emplear seres humanos para medir la inteligibilidad. En Norteamérica este tipo de medición está normado por la ANSI (1989). Se trata de un proceso de medición estadístico que utiliza locutores entrenados que dictan una lista estandarizada de palabras en el sistema de comunicación (recinto, o recinto + sistema electroacústico) a oyentes especializados que las transcriben. La capacidad de los oyentes para identificar las palabras –

traducida en aciertos– reflejaría la calidad de la transmisión, es decir, la inteligibilidad.

Los procedimientos objetivos, por su parte, han surgido como respuesta a la necesidad planteada en el párrafo anterior de proporcionar métodos de medición comparativamente más eficientes; en cuanto a la cantidad de recursos humanos utilizados, rapidez en la aplicación del procedimiento y fiabilidad de los resultados obtenidos. Con este fin, se ha trabajado desde hace años en la búsqueda de una medición con máquinas que, sin menoscabo de la validez de los resultados sobre el aspecto de la inteligibilidad del habla que interesa averiguar, sea rápida y fácil de utilizar.

Por otro lado, nos encontramos la posición de Chambers y Trudgil (2004) que plantean que en tanto que fenómeno atravesado por las ideologías, su estudio se lleva a cabo desde los enfoques psicosociales de las actitudes, abordadas en el apartado siguiente.

Sin embargo, para el estudio de la variación dialectal se han planteado algunas problemáticas para su estudio principalmente centrados en dos aspectos: el idiolecto y las delimitaciones de la lengua activa-pasiva.

Algunos planteamientos consideran que para la investigación de la variación, es necesario optar para el registro entre idiolectos cultos e idiolectos incultos, que de principio son aspectos distintivos, pero esto introduce al investigador en otras consideraciones metodológicas, como afirma Rona (1976), dependerá de los objetivos que se persiguen y no es lo que nos interesa de forma directa en estos momentos.

Pero en este ámbito, los idiolectos constituyen una problemática al momento de seleccionar a los informantes, es decir, que “hablen una lengua estándar o no, una lenguaje formal o no, pero esto es cuestión de concepciones, porque todos los dialectos son estándar y no estándar al mismo tiempo, es decir, que los idiolectos pueden ser más o menos estándar” (Rona, 1976, p. 57). Y esto lleva a contemplar por ejemplo, que el inglés y el español considerados estándar no son una clase de

idiolecto, sino más bien una abstracción, un ideal de lengua con una determinada influencia (Rona, 1976).

Pero si consideramos que el objetivo de la dialectología y la sociolingüística no es la comparación entre una lengua estándar y una no estándar, sino más bien entre idiolectos con idiolectos, o entre grupos de idiolectos con otro grupo de idiolectos, esto nos lleva a decir que una variación idiolectal no puede ser descrita exclusivamente en términos geográficos, porque una forma puede ser común para dos regiones, pero su validez social es distinta, entonces se debe trazar una isoglosa entre ellas, esto lleva a considerar que “los idiolectos forman un continuo en ambos ejes, el dialectal y el sociolingüístico. No hay tal determinación de dialectos” (Rona, 1976, p. 59).

Lo anterior nos lleva también a la siguiente problemática: la determinación del nivel de habla en los individuos, es decir, los límites de su lengua activa y pasiva. De principio podemos decir que las fronteras dialectales están relacionadas con un ideal de lengua y conduce a la paradoja al momento de trazar fronteras dialectales o al determinar qué dialecto pertenece a qué lengua o qué variedad pertenece a qué dialecto, pero a esto se le añade que la diferenciación dialectal es objetivamente gradual pero subjetivamente no lo es y se puede determinar si se agregan las nociones de actitudes y adhesión a un ideal de lengua y la influencia de éstos elementos en el campo de la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con Rona (1976) que desde el punto de vista de la sociodialectología, es común encontrar más de dos niveles o más de un ideal de lengua cada una con su validez geográfica, por ejemplo: el dialecto local, el estándar local culto, el estándar regional, el estándar nacional, o un estándar diasistemático. Por lo planteado, el mismo autor afirma que todos los individuos, tienen un conocimiento activo o a lo menos pasivo de varios de estos niveles, por ello no se deben considerar cosas como idiolectos “puros” o niveles “puros”. Así, podemos concluir que la variación lingüística se estudia desde la recopilación de corpus que se someten al análisis en sus diferentes niveles fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, etc.

2.2 Desde el campo de la sociolingüística

La sociolingüística se encarga de estudiar la repercusión de los aspectos o dimensiones de lo social (como el género o la pertenencia a un grupo o clase social determinada) en el fenómeno de la variabilidad lingüística. Por otro lado, pretende explicar la relación entre la variación y el cambio lingüístico: de qué manera la variación es el inicio de todo cambio y cuáles son sus etapas y mecanismos.

Como señalan Weinreich, Labov y Herzog 1968 (en Moreno Fernández 2005, p. 112) existen un conjunto de elementos para detectar problemas relacionados con la variación y el cambio lingüístico:

- a) *Las restricciones*: ¿cuáles son los factores que permiten que unos cambios se produzcan y otros no y qué, una vez que se producen, determinan su dirección?;
- b) La *transición*: ¿cómo se desarrolla el cambio?, ¿cómo se produce la variabilidad?;
- c) La *adaptación o inserción*: ¿cómo un cambio se integra al sistema lingüístico y al social?;
- d) La *consumación o actualización*: ¿por qué un cambio se ha producido en unas coordenadas espacio-temporales concretas?
- e) La *actitud*: ¿qué actitudes y valoraciones producen el cambio entre los hablantes? ¿Cómo influyen esas actitudes en el desarrollo del cambio? ¿Cómo influye hacia la lengua o variedad misma?

Este último aspecto ha dado lugar al desarrollo de todo un campo de investigaciones.

Según Álvarez (2007), en un sentido general, la actitud “puede considerarse como una reacción evaluativa favorable o desfavorable y asumiremos que las actitudes predisponen a respuestas hacia el objeto...” (p. 63). En el caso específico de las actitudes lingüísticas, la evaluación es hecha por sujetos “lingüísticos” hacia la lengua, hacia la cultura que ésta vehicula y/o hacia sus hablantes.

Este tipo de actitudes tienen las siguientes características:

- Son bidireccionales: influyen en las lenguas y las lenguas influyen en ellas.

- Son dicotómicas: positiva o negativa, no hay nada intermedio, sólo ausencia de actitud.
- Pueden ser individuales y colectivas
- No son estáticas, cambian (uno de los factores que inducen al cambio es la edad, normalmente hay cierta madurez que elimina la inseguridad de los hablantes frente a las lenguas minoritarias (Álvarez, 2007).

Tienen tres componentes o dimensiones (Hernández-Campoy, 2009):

- ✓ Cognitivo (asociado con la descripción del objeto y representado por pensamientos y creencias).
- ✓ Afectivo (asociado con el agrado o desagrado que produce y que se manifiesta como sentimientos frente a un ser, una acción o un fenómeno objeto de la actitud).
- ✓ Conductual, conativo o de acción (asociado con la tendencia a reaccionar ante el objeto y con la disponibilidad para la acción).

Ahora bien, en vista de que las actitudes lingüísticas son constructos teóricos hipotéticos que no pueden ser medidos directamente ni observados objetivamente, “son inferidas de las declaraciones y conductas de las personas, lo cual resulta en una dificultad a la hora de estudiarlas, en ciertos casos los informantes pueden expresar algo que no se corresponde necesariamente con lo que realmente sienten o piensan” (Ugueto, 2005, p. 19). De hecho, según Cargile & Bradac (s.f.), el humor, la atención, los objetivos individuales, las expectativas y la motivación de los informantes influye en sus actitudes. Así, “un buen estado de ánimo en los oyentes-informantes produce evaluaciones favorables, los malos estados de ánimo pueden producir evaluaciones negativas” (Bradac, 1994, en Ramírez, 1997, p. 16). Todo esto quiere decir, que los factores contextuales juegan un rol preponderante en la definición de las actitudes lingüísticas de los usuarios hacia las lenguas y que, por lo tanto deben ser considerados en su estudio.

Por tal razón, los métodos de investigación de campo en sociolingüística son muy variados. Según Labov (1968), los primeros pasos de este tipo de investigación tuvieron lugar en los años 60. Dentro de las técnicas usadas en sociolingüística para

la recolección de datos, podemos encontrar las siguientes: test de pares mínimos, test de conmutación, test de contraste incrustado, test de reacción subjetiva, test de background familiar, test de frecuencia, entrevista telefónica, test de discurso propio reportado, test de inseguridad lingüística y encuestas rápidas y anónimas (Labov, 1968). Además de éstas, Gumperz (1996), desarrolló las técnicas de observación. Surgieron también, como era natural, métodos que combinaban tanto la observación como las entrevistas y los test. Todas estas técnicas buscaban responder a dos objetivos básicos: conseguir un gran volumen de datos de alta calidad y que estos datos tuvieran la menor cantidad posible de efecto del observador. Poco a poco, gracias a la constante experimentación, se consiguieron técnicas en que se reducía la formalidad de las entrevistas y que, por lo tanto, conseguían obtener datos en rangos muy amplios de variación.

En cuanto a las actitudes lingüísticas específicamente, Cargile & Bradac (s.f.), nos dejan saber que éstas se han estudiado utilizando técnicas de observación, observación participativa, estudios etnográficos, análisis de las normas lingüísticas dictadas por gobiernos y sistemas educativos, análisis literario y de documentos oficiales, análisis del uso que hacen los periódicos y otros medios de comunicación del lenguaje, aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas, búsqueda de evaluaciones de los informantes a partir de una grabación estímulo.

Ahora bien, siendo las actitudes lingüísticas la reacción que produce una lengua en un individuo ¿cómo medirlas efectivamente? ¿Cuáles son los métodos mejor orientados hacia la obtención de datos sobre tal reacción? Ante esta pregunta hemos de citar a Ramírez (1997), quien nos recuerda que: “aunque (...) no discrimina ni el discurso escrito ni el de señas, el estudio de las actitudes lingüísticas se ha versado mayormente sobre la lengua hablada” (p. 7).

La introducción de un enfoque cualitativo en el estudio de las actitudes a través de los trabajos de Gumperz (1996), mencionado anteriormente, ha ido desarrollándose en la medida en que se asocia al estudio de las ideologías y de las políticas como lo muestran Castillo Hernández (2007), Derrida (2009), Abouchaar (2012), quienes

muestran que las actitudes e ideologías hacia el estatus o la definición de una lengua, le subyacen o median cuestiones políticas.

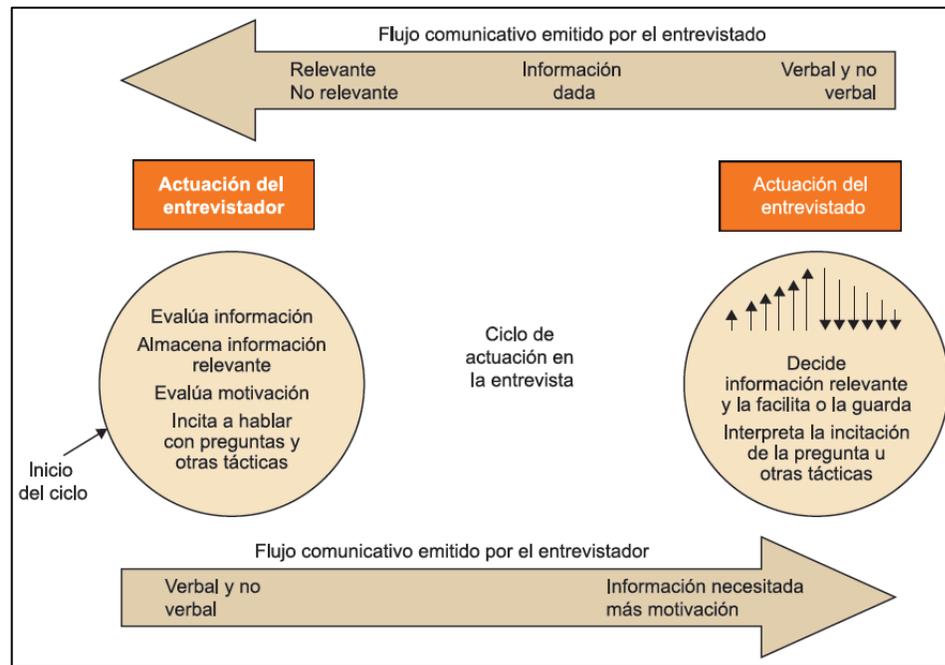
Lastra (1992), menciona que el poder de los grupos sociales se ve reflejado en la valoración y en las actitudes que se tengan hacia las variantes. Menciona también que las actitudes se miden de tres maneras. La primera es investigar el uso que se les da a las lenguas por ejemplo en el gobierno, en la educación, en los negocios, en la religión y en los medios de comunicación. La segunda manera de medir las actitudes es mediante preguntas sobre la preferencia lingüística, es decir la variedad que se prefiere para algunos propósitos en particular, las razones por las cuales se debe aprender una lengua así como también una evaluación de los grupos que usan cierta variante. La tercera y última se refiere a las opiniones de las personas acerca de los hablantes.

Con base en la perspectiva cualitativa, también se retoma la concepción mentalista donde considera a “la actitud como un estado interno de la persona o como una disposición mental hacia ciertas condiciones o hechos sociolingüísticos concretos” (Castillo Hernández, 2007, p. 24), es decir, que el conocimiento y el análisis de las actitudes se infiere indirectamente de la información que proporciona la persona entrevistada o encuestada.

La entrevista como instrumento cualitativo de investigación, permite indagar sobre las ideologías y las actitudes lingüísticas de los sujetos. La entrevista es considerada como un “procedimiento mediante el que se intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos” (Brenner, 2006, p. 357).

En la entrevista se plantea una comunicación trídica entre entrevistado, entrevistador e información, como lo podemos observar en el siguiente esquema:

Esquema 5. Modelo teórico de comunicación e interacción social en la situación de entrevista cualitativa.



Fuente: Retomado de Valles, 2002.

2.3. Desde la perspectiva educativa

Como ya lo habíamos mencionado, los nuevos enfoques plurilingües proponen una nueva visión de atención a las variedades de una lengua, desde una nueva concepción de uso y definición de conceptos como lengua, dialecto y el bilingüismo mismo. Esto ha dado lugar a una serie de investigaciones en enseñanza de lenguas que podemos resumir en tres aspectos abordados: las actitudes hacia las lenguas y sus variedades, el tratamiento de la variación dialectal en los materiales de enseñanza y la incidencia que tiene la lengua estándar en el desempeño escolar de los alumnos. Para esto se retoman metodologías y técnicas de los campos anteriormente mencionados.

El trabajo sobre las actitudes se aborda desde dos perspectivas: Por un lado desde lo cuantitativo, a través de la aplicación de cuestionarios, para conocer las

percepciones y creencias de los agentes educativos hacia la lengua, la variedad y la inteligibilidad. El cuestionario:

Se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés. (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 9)

Por otro lado, desde la perspectiva cualitativa a través de entrevistas se da cuenta de las actitudes de los agentes educativos hacia la lengua de los sentimientos, positivos o negativos que relacionamos con una cosa, situación o persona. Estos consisten en “tres partes: conocimiento, sentimiento y comportamiento. El conocimiento puede ser cosas que leímos, escuchamos o vivimos. El sentimiento es la sensación que relacionamos con el concepto y, finalmente, la actitud puede controlar nuestro comportamiento” (Karlsson 2004, p. 296).

En el fondo nuestro comportamiento hacia otras personas está dirigido por nuestras actitudes (Karlsson, 2004) y como menciona Bergfelt (2008), el comportamiento en la clase y la participación, que afecta el aprendizaje está regido por las actitudes. Las actitudes son un resultado de la influencia del entorno social. Pueden ser el resultado de las experiencias y los mensajes del entorno o como menciona Minera Reyna (2010):

La motivación y las actitudes son variables afectivas que no solamente favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto, sino que influyen en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua. (p. 14)

En cuanto a la forma en que los manuales integran las variedades dialectales, los investigadores proceden llevando a cabo análisis tanto de discursos como de las formas lingüísticas que se presentan. Así por ejemplo un estudio como el de *El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2 con*

estudiantes canadienses, analiza la forma en que los manuales de español incluyen el voseo sudamericano o el queísmo, etc. Para esto se apoyan en el análisis de las formas lingüísticas, así como del discurso.

Otro de los aspectos que se investigan, es la incidencia que tiene la lengua “estándar” o lenguaje académico en la enseñanza, a través de la perspectiva de la metodología cualitativa. Los estudios etnográficos desde el denominado microanálisis, dan cuenta a través de la observación en las aulas, las interacciones entre los participantes, sobre qué variantes se retoman o enseñan en el aula. Como afirma Sánchez Avendaño (2004) aún prevalece la famosa consigna de que existen “formas ‘correctas’ e ‘incorrectas’ y, en un nivel más general, variedades ‘superiores’ e ‘inferiores’ de lengua sigue siendo lugar común en los medios de comunicación y en la mentalidad de la mayoría de los hablantes, especialmente los maestros” (p. 132).

2.4. Procedimiento

Este trabajo se propuso investigar las condiciones que existen para hacer una propuesta de tratamiento de la variación dialectal en la enseñanza de la lengua ombeayiüts el estado de la variación dialectal de la lengua ombeayiüts.

Abordamos el objeto de investigación desde tres perspectivas: Histórica-contextual, variación lingüística, sociolingüística y educativa. Los instrumentos fueron aplicados directamente en la lengua ombeayiüts y solamente en la parte de actitudes, cuando los entrevistados no hablaban la lengua, se utilizó el español. Definimos el procedimiento seguido por cada una de las variables abordadas.

2.4.1. La contextualización histórica.

Para esta parte, se hizo la indagación a través de entrevistas informales y pláticas con personas adultas en cada una de las cuatro comunidades para poder conocer las historias orales vinculadas a la organización social, cultural y lingüística, así como su percepción acerca de la lengua y cultura: su origen histórico, la separación de las comunidades y el entendimiento o no entre los cuatro pueblos, en el que tiene

un lugar central la forma en que los ikoots se han acercado a la escritura y la forma en qué ha incidido la variación dialectal en este proceso.

También se hizo una indagación y seguimiento bibliográfico a través de la consulta de documentos y archivos para obtener información acerca de los estudios que se han hecho sobre la lengua y cultura.

2.4.2. La variación estructural, el nivel de inteligibilidad por factores lingüísticos que permitan separarla de las actitudes.

Como ya se dijo, no se pretende establecer la dialectología de la lengua, ya que esto requiere de otro tipo de investigación y análisis; lo que se busca es aportar elementos descriptivos como base para analizar las actitudes para la inteligibilidad lingüística. Así, sólo establecemos comparaciones y sistematizamos variaciones a nivel fonológico y morfosintáctico que dan indicios sobre la amplitud de la variación en el corpus seleccionado.

Hicimos tres elecciones metodológicas para este estudio. Por un lado, y esto es válido para las tres líneas de la investigación, optamos por retomar el concepto de variantes históricas. Esto es, que las comparaciones se hacen entre las variantes que tradicionalmente han establecido los ikoots y que tienen su fundamento, como ya lo mencionamos, en los relatos fundadores de las comunidades que componen al grupo étnico. Esto es importante ya que determina el tipo de variación que encontraremos y que no significa que dé cuenta de la variación a nivel de todos los centros de población ya que entre los municipios que coinciden con las comunidades históricas y las colonias que les son adyacentes, también se presentan variaciones de las cuales no damos cuenta aquí. Lo hicimos de esta manera dado que a nivel educativo, estas son las variantes que reivindican su especificidad y por lo tanto la elaboración de materiales en ellas.

Por otro lado, como ya mencionamos en los antecedentes, el corpus se seleccionó de dos propuestas de enseñanza con sus respectivos materiales: el libro de alfabetización publicado en 1983 denominado *Xe nawiiig wüx ombeayiüts* “Mi libro en ombeayiüts” para la alfabetización en primera lengua y *Mandeakar ombeayiüts*

“Hablémos ombeayiüts”. Nivel A1 para la enseñanza del ombeayiüts como segunda lengua, ambos materiales en la variante de SMO. Estos materiales, constituyen la base metodológica para el análisis de la variación lingüística y de las actitudes. Aunque es necesario precisar que solamente la primera se “supondría” conocen los docentes, mientras que la segunda es un material de reciente edición por parte del INALI. Así, el corpus utilizado corresponde al ombeayiüts escrito y presentaba diferencias en la convención para representar algunos fonemas, aunque en la variación léxica se elicitó también a partir del ombeayiüts oral. Las razones para esta elección radican en que nos permitieron delimitar el corpus al ámbito educativo y nos sirvió para confrontar posteriormente con las declaraciones de los docentes sobre el grado de inteligibilidad de los materiales.

Por último, la población a partir de la cual se analizó la variación corresponde mayoritariamente a profesores, por lo cual los resultados no pueden ser extendidos al resto de las categorías de población. La excepción fue SFo, ya que en esa comunidad se entrevistó a los pocos hablantes que quedan. Como vemos estudio se enfocó principalmente a la población concernida por los materiales de enseñanza.

A.- En un primer momento se indagó la variable *fonológica* en cada una de las comunidades de estudio: SMO, SDo, SFo y SMa, para poder establecer la variación en este nivel considerando el nivel subyacente y el nivel superficial, a partir de los estudios existentes en cada una de las variantes: Stairs (1981), DGEI (1983) Noyer (2013), Noyer (s/f), Kim (2008), Salminen (investigación doctoral 2012). En este apartado se analizaron también las propuestas alfabéticas utilizadas en cada una de las comunidades.

B. Después se procedió al análisis de la variación léxica y morfosintáctica. En este apartado se realiza el análisis de entradas léxicas y de enunciados, para determinar si la variación que existe entre las cuatro comunidades es a nivel fonológico o léxico y si existen diferencias a nivel morfosintáctico.

Para esto se elaboró un instrumento de 207 entradas léxicas tomadas del vocabulario de los materiales ya mencionados (Ver anexo 3). El vocabulario consta

de nombres, adjetivos y verbos. Asimismo se elaboró un instrumentos con 50 enunciados tomados de los mismos materiales (Ver anexo 4).

El procedimiento seguido para recoger las muestras de las otras tres variantes fue el siguiente.

Se organizó un taller sobre “La enseñanza del ombeayiüts como segunda lengua” donde participaron profesores y señores hablantes mayores de las cuatro comunidades y se aplicaron los instrumentos elaborados.

Para la variación léxica:

1. Se le pidió a los asistentes que pasaran a sus variantes el vocabulario previamente seleccionado del contenido del libro “Mandekar ombeayiüts. A1” y de “Xanawiig wüx ombeayiüts”. Los asistentes de SMO revisaron que el vocabulario retomado del segundo material no sea arcaico y que procedía para su análisis y comparación. Se fueron revisando de forma oral cada una de las palabras que conforma el vocabulario lo que permitió hacer la transcripción fonética. Asimismo, se pudo trabajar la inteligibilidad oral de los profesores, en equipo por comunidades fueron hablando y mencionando las palabras, a lo que los demás fueron diciendo que comprendían sin mayores dificultades, no obstante, también hubo vocabulario pasivo. Este se refiere a que el hablante puede entender o interpretar en diferentes situaciones de recepción, porque forma parte de su vocabulario mental.
2. Posteriormente, se elicitó (audio) con hablantes de las cuatro comunidades las 247 palabras para la corroboración de las transcripciones fonéticas.
3. Para la elicitación se fue preguntando cada palabra en ombeayiüts a cada colaborador, en la que no se detectó ningún impedimento para la comprensión.
4. Se presenta el análisis a partir de las transcripciones fonéticas de todas las entradas léxicas.
5. Para el análisis de la variación léxica se procedió a organizar el léxico elicitado de la siguiente manera: en el primer cuadro se presentan las entradas léxicas donde coinciden las cuatro comunidades; después un cuadro donde se registran las palabras que presentan un grado mínimo de variación ya sea: alternancia

(sustitución de algún elemento), incrustación o epéntesis y elisión. Por último se expone las entradas léxicas en donde no coinciden las cuatro comunidades.

Para la variación *morfosintáctica*:

1.- Se elaboró un instrumento con enunciados de los libros ya mencionados. Se le solicitó a los profesores que transcribieran a su variante, primeramente de forma oral, posteriormente lo registraron de forma escrita.

2.- Se analizó comparando los enunciados de las cuatro variantes e identificando las diferencias con respecto al orden de las palabras en el enunciado y de los fenómenos morfológicos que presentaron divergencia.

Estos análisis se completaron con un instrumento escrito para detectar la influencia de la escritura en la percepción de la variación dialectal. Dicho instrumento se integró por dos oraciones escrita en cada una de las cuatro variantes (conformando un total de ocho traducciones), acomodados de forma aleatoria, donde a los colaboradores se les solicitó que identificaran a qué variante pertenecía cada una, así mismo, algunos dieron sus razones del por qué hicieron tal o cual elección.

2.4.3. Perspectiva sociolingüística.

En esta parte, se analizaron las percepciones, ideologías y actitudes lingüísticas de los sujetos seleccionados como colaboradores, a través de un cuestionario integrado por 28 interrogantes de opción múltiple (Ver anexo 1), para obtener las tendencias hacia las que se proyectan. Los ítems del cuestionario fueron pensados y organizados en 3 variables, como se describen a continuación:

1. La primera corresponde al perfil de las personas encuestadas para conocer sus características generales como: edad, ocupación, comunidad, nivel de estudio y lenguas que hablan.
2. La segunda corresponde a “Perspectiva sociolingüística de los habitantes sobre la lengua” con el objetivo de conocer el lugar de la transmisión generacional de la lengua, los ámbitos de uso, generación de hablantes, estatus y vitalidad de la lengua.

3. La tercera variable sobre “actitudes sobre la variación dialectal”, tuvo como objetivo conocer su concepción sobre lo que es una variante, las variantes existentes y el nivel de inteligibilidad entre ellas.

Se aplicó el cuestionario a un total de 127 personas con diversos perfiles, de las cuatro comunidades históricas que conforman la región ikoots. Dichas personas fueron escogidas considerando el rango de edad, el género, es decir, se cuidó que la muestra no se concentrara en un sólo rango de edad ni en un solo género, sino que fuera representativo de los diversos sectores de la comunidad y de las variantes históricas, como se muestra en las tablas 1 y 2.

Las 127 personas a quienes se les aplicó el cuestionario, se encuentran distribuidas con casi el mismo número en cada una de las variantes como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Personas encuestadas por variante.

Variante	No. de personas	Porcentaje
SFo	29	22.8
SDo	31	24.4
SMo	30	23.6
SMa	37	29.1
Total	127	100.0

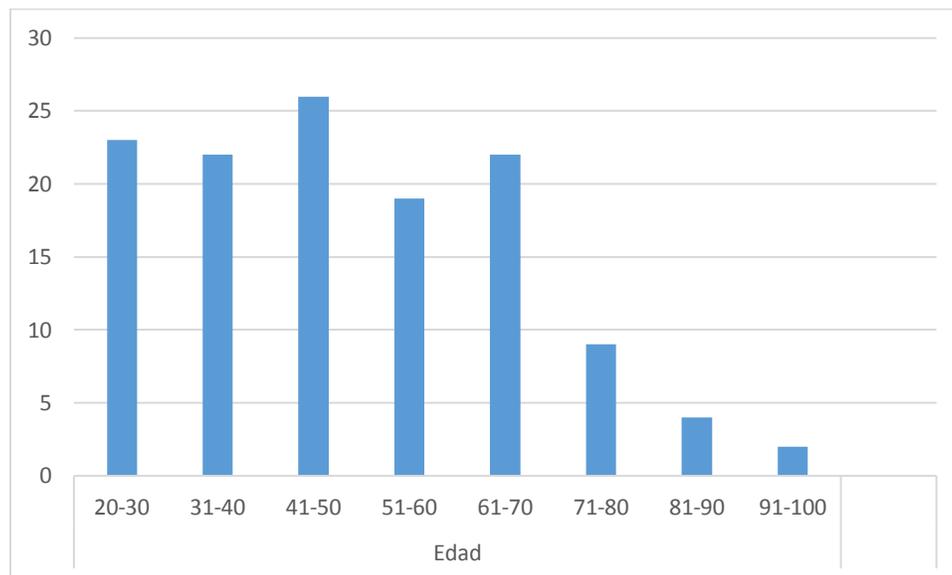
Se buscó que en cada una de las comunidades se encuestara más o menos el mismo número de personas. Asimismo, se tuvo en cuenta la participación tanto de hombres como de mujeres, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Encuestados por género.

Género		
	Frecuencia	Porcentaje
F	61	48.0
M	66	52.0
Total	127	100.0

En relación al género, el porcentaje fue también casi del mismo rango como lo muestra el cuadro anterior, con una participación de 48% de mujeres y 52% de hombres. Por otro lado, también era importante obtener muestras de diferentes generaciones o rangos de edad. Se muestra los rangos de edad en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Rangos de edad.



Fuente: Elaborada con base en los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario.

Los rangos de edad fueron muy importantes porque dieron elementos para poder tener una idea de las actitudes e ideologías hacia la variación dialectal por generación. Como se aprecia en la gráfica, el mayor porcentaje de los rangos de edades concentra entre los 20 a 70 años, lo que representa un 88% del total de encuestados. Del mismo modo, las profesiones se encuentran concentradas mayormente en amas de casa, campesinos, pescadores, profesores y estudiantes y otros en menor proporción (Ver anexo 2) lo que nos permite una representatividad de los diferentes sectores de las comunidades.

Con base en los 127 encuestados analizamos la vitalidad de la lengua, la concepción de la variación dialectal, la inteligibilidad desde la comunidad.

2.4.4. La perspectiva educativa.

Para indagar las ideologías de los profesores y alumnos acerca de la enseñanza de la lengua y la variación dialectal, se utilizó un enfoque más cualitativo, a partir de entrevistas. La entrevista como una técnica de investigación cualitativa, tuvo como objetivo fundamental, indagar sobre la experiencia profesional de enseñanza y aprendizaje del ombeayiüts y las ideologías acerca de la variación dialectal en la enseñanza. Se entrevistó a profesores y alumnos de las cuatro comunidades, pertenecientes al subsistema de educación indígena. Se recurrió a la entrevista semiestructurada, ya que ésta tiene la ventaja de posibilitar adaptarse a los sujetos para motivar al interlocutor, aclarar dudas, identificar ambigüedades, asimismo, una de sus principales características: contar con una guía de entrevista con preguntas agrupadas por temas o categorías con base en el objetivo de estudio, además con ello comprender a los sujetos en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias, pensamientos e ideologías (Brenner, 2006). La entrevista permite entonces, comprender lo dicho por otro enfatizando en sus razones para realizar lo que hace.

Se había previsto entrevistar a 8 profesores que laboran en escuelas primarias bilingües, es decir, dos profesores por cada una de las comunidades de estudio. Pero SMA no tiene primaria bilingüe sino rural, y los profesores no accedieron, solo permitieron trabajar un momento con dos de sus alumnos de sexto grado. Sin embargo, en la comunidad hay un centro de educación preescolar indígena, perteneciente al plan piloto³ del mismo subsistema de educación indígena y de esa manera se resolvió dicha situación. Se entrevistó a un profesor, sin embargo, esto conllevó una desviación en la muestra dado que preescolar realiza actividades

³Es una de las figuras que conforman la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, más conocida con las siglas de CMPIO. Organización de profesores indígenas pertenecientes al subsistema de educación indígena, que atienden a los niveles inicial preescolar y primaria indígena principalmente y que desde hace 20 años impulsaron un Movimiento Pedagógico con el propósito de construir alternativas educativas y pedagógicas.

diferentes a la primaria, pero permitió tener una perspectiva desde el contexto de la comunidad. Así se obtuvo un total de 7 entrevista a profesores con distintos perfiles como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Perfil de los profesores.

Referencia	Nombre	Comunidad	Edad	Años de servicio	Escuela	Grado que atiende	Nivel de estudio	Habla ombeayiüts	
								Si	No
P1	Profesor 1	SFo	50	26	Prim. Bil. 12 de octubre	3ro "B"	Normal Superior (Pasante)		x
P2	Profesora 2	SFo	32	6	Prim. Bil. 12 de octubre.	1ro "B"	Ingeniería Eléctrica ITI y Maestría en Educ. Básica UPN (pasante).		x
P3	Profesor 3	SDo	43	23	Prim. Bil. Benito Juárez	2do. "A"	UPN (Pasante)	x	
P4	Profesor 4	SDo	45	24	Prim. Bil. Benito Juárez	5to "A"	Normal Superior. Especialidad en Matemáticas (pasante)	x	
P5	Profesor 5	SMa	35	7	Prees. Bil. Plan Piloto "Ricardo Flores Magón"	3er nivel	UPN (4 semestre)		x
P6	Profesor 6	SMo	56	27	Prim. Bil. Moisés Sáenz	1ro "A"	Lic. Pedagogía Universidad Veracruzana (titulado)	x	
P7	Profesora 7	SMo	29	9	Prim. Bil. Moisés Sáenz	6to "A"	UPN (titulada)	x	

Así también, con el objeto de conocer la experiencia de aprendizaje de los niños con el ombeayiüts y su percepción acerca de la variación dialectal, se entrevistó a un total de 8 niños de sexto grado, dos de cada una de las escuelas pertenecientes a las comunidades de estudio. Se optó por niños de sexto grado por la edad y la posible experiencia que pudieran tener con la lengua misma y de contacto con las otras comunidades. Las características de los alumnos se mencionan en la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Perfil de los alumnos.

Referencia	Nombre	Comunidad	Edad	Escuela	Grado que cursa.	Habla ombeayiüts	
						Si	No
A1	Alumna 1	SMo	11	Prim. Bil. Moisés Sáenz.	6 "A"	x	
A2	Alumno 2	SMo	12	Prim. Bil. Moisés Sáenz.	6 "A"	x	
A3	Alumna 3	SDo	11	Prim. Bil. Benito Juárez	6	x	
A4	Alumno 4	SDo	11	Prim. Bil. Benito Juárez	6		x
A5	Alumna 5	SMa	11	Prim. Rural "Lázaro Cárdenas"	6		x
A6	Alumna 6	SMa	10	Prim. Rural "Lázaro Cárdenas"	6		x
A7	Alumno 7	SFo	11	Prim. Bil. "12 de octubre"	6 "A"		x
A8	Alumna 8	SFo	10	Prim. Bil. "12 de octubre"	6 "A"		x

A partir de los datos obtenidos a través de las entrevistas, los resultados se presentan en el capítulo cinco y seis. Como podemos ver en ambos cuadros, se ha ocultado los nombres de los entrevistados tanto de profesores como de alumnos, esto a petición de los colaboradores. Para citar los comentarios o afirmaciones que realizaron tanto profesores y alumnos se realiza citando la referencia que se les ha asignado, solamente con las entrevistas informales se pone el nombre en común acuerdo con los colaboradores también.

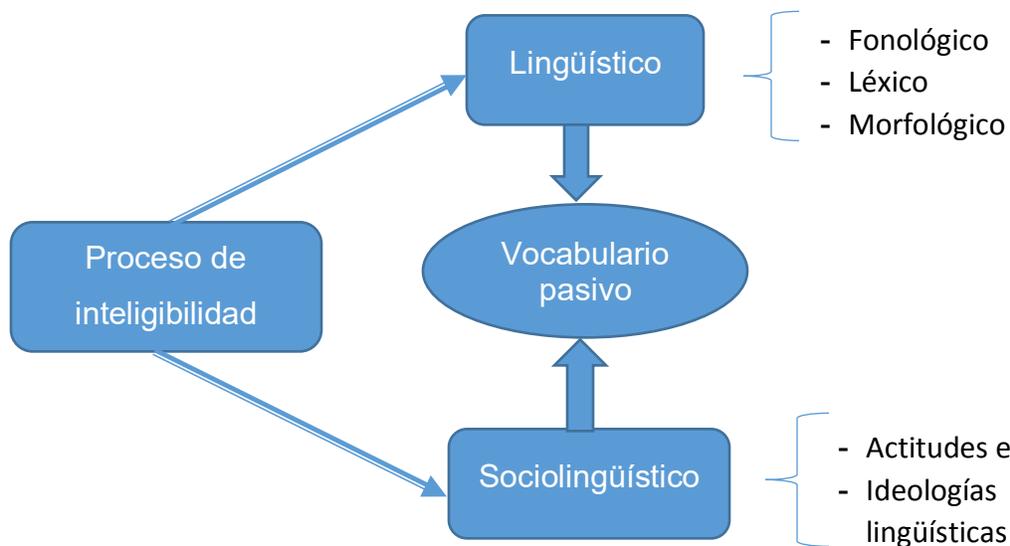
Los indicadores para las entrevistas comprenden los siguientes temas:

- 1.- Contacto lingüístico.
2. Variación lingüística.
3. Actitudes e ideologías lingüísticas.
4. El uso de materiales de las variantes.

Para el análisis de la inteligibilidad se parte desde dos perspectivas, por un lado la parte lingüística a través del análisis fonológico, léxico y sintáctico y por el otro, la parte sociolingüística para el análisis de las actitudes e ideologías lingüísticas, pero esto, está enmarcado o tiene como centro el vocabulario pasivo como elemento indispensable para el desarrollo de la inteligibilidad, porque permite entender al otro.

Esta estrategia se muestra en el siguiente esquema:

Esquema 6. Modelo de análisis de la inteligibilidad.



Fuente: Elaboración propia.

Como hemos señalado, el estudio de la variación dialectal desde la perspectiva educativa en lengua originarias es algo novedoso y existen pocos estudios sobre el tema y por ende fue difícil establecer en principio una metodología para su desarrollo, no obstante diseñamos una que nos permitió llevar a cabo una investigación de forma mixta, entre lo cualitativo y lo cuantitativo y atravesada a la vez por tres líneas: lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo educativo.

Capítulo 3. Ngineay andearak andüy wüx ombeayeran aton andüy wüx kambaj/Las políticas hacia la lengua y la cultura

Nengüy tengial andearak andüy wüx ngineay ajngot andüyeran andüy wüx ombeayeran aton andüy wüx kambaj, atkiay ndoj majaraw ngineay tarangüw nipilan ikoots makiújpüw leaw andeak monajiüt tiül nadam miiütaats andüy wüx ngineay mayeraran aton makiaacheran ombeayiüts, ndoj majaraw ngineay imiün wüx aaga yaj nipilan tengial majiür tiül omal nej ngineay majaw ombeayiüts aton meawan mikwal otüing nej. Aton aaga majiürüch ngineay marangüch, majontsüch noik ombeayeran ngomea tengial mandeak aagmiün andüy wüx ngün nine najontsüch mayarich, kos leaw tengial apiüng aton, majawüch ngineay asojkiaw, ngineay arangüy meawan “leaw ajontsüch”, aton wüx tandearak apmarangüch aaga yaj tiül nadam miiütaats kam, tambiülüüch xiyay ngineay tengial ajaraw aaga narangüch wüx nawiig. Nengüy tengial andearak kwane meawan akijmiün aaga majontsüch noik ombeayeran. Nengüy sayariün ngineay ajaraw aaga monkül tiül noik kambaj, atnej andeak Giménez (2003) “ngondom mapiürang ngineay akül, ajlüy noik kambaj ajlüymiün meawan nüt, ngomajiür ambiülüüch. Ngwüy, alndom majiür niüng ngomabiülüüch nikwajin, aton apmajiür ngiane apmambiülüüch, ngiane apmesojndeay” (p. 3).

Aaha najontsüch, aaga yaj noik najiüt niüng ajakicheran ngineay arangüch wüx nawiig noik ombeayeran, aton apiürang aaga yaj ajiür angochenaag ngineay iün tiül omal nop npo nipilan, aton ngineay tengial marangüw montangtang monajiüt atkiay mayarich meawan ombeayeran, aton altiül mondüy apiüngüw aaga noik najontsüch alndom marang noik korrül niüng ajlüy noik nandearak nasoik najneaj, ngomatnej meawan nandearak (Angenot, 2010). Atkiay alndom mapiürang aaga noik najontsüch ajiür xiyay apal omal, ajiür xiyay akijmiün tiül ngomea aagmiün majakich kwane tengial marangüch wüx nawiig, aton alndom makijmiün ngineay iün tiül omal nop nipilan, kwane tengial ind marang.

Majontsüch, marangüch wüx nawiig noik ombeayeran ajiür tiiüd ngineay traangüch, jane nejiw monrang nej. Ngineay tengial ajüy noik noik najiüt andüy wüx ajontsüch ombeayeran akijmiün tiül xiyay narangüch kos altiül ajiür alkwane tengial ind marang imiün wüx aaga yaj. Atnej apiüng Cooper (1997), wüx majlüy noik najiüt niüng mandeak ngineay alndom majontsüch noik ombeayeran, masey ngiaj nind mambeol ngineay andüy kiaj majiür ngiane mayarich ombeayeran, mambeol andüy kiaj majlüy mondeak nej, aton ngiaj palwüx tengial ind matüch, ngomea andüy wüx mayamb ngineay majüy ombeayeran. Tiül aaga yaj alndom makijmiün andüy wüx ombeayeran, ngineay ajlüy ombeayeran tiül kambaj aton ngineay ajayicheran tiül monajiüt.

Aaga najontsüch aaga yaj arang nipilan, ngomea najntsopeaymiün, atkiay ndoj kambaj apmayariw atnej nejiw apiüngüw, kos ngomajlüy noiknej najontsüch, ajlüy xiyay, kambaj apmandeak ngineay andiüm marang, majontsots ombeay nej (Hornberger, 1995), kos noik noik kambaj apmayar aaga najontsüch kos andiüm majakich, mapaküüch ombeay nej, tengwüy majiür ngiane alndom mateoraw tiül alinoik neat.

Nganüy wüx masojkich noik ajlüy ninen najontsüch ayarich tiül miiütaats arangüch imiün wüx majiür angochay najontsüch makiiüb ngineay ajiünts. Ayambüch ngineay majayiw noiknej ngineay ajiüts noik nine poch ndoj ngineay alndom majontsüch wüx nawiig, masey nipilan monaw tiül tanom kambaj ajiürüw alinoik ngineay majawüw najontsüch, atnej ikoots ajawüw kwane andiüm mandeak noik noik ajüy müm kaaw, ngineay ajlüy nangaj oik.

Nengüy apmandearak ngineay tamelichaw ikoots majontsotsüw wüx nawiig ombeayiüts (nengüy ayareran leaw najiüt tarangüw, tandeaküw müm Cuturi akiiüb teat Gnerre, tiül neat nimiüw koikmiüw ojpeaküw), ngineay tapiüngüw marangüw ombeayiw nejiw, ngün tiiüd tandüjpiw wüx tarangüw, maknachichaw meawan namixnine najontsüch leaw nejiw ayariw. Nganüy nüt andearak marangüch, masojkich akas namixnine najontsüch xiyay ael niüng netam majmel tiül mondeak ombeayeran makiiüb nendüy andüy wüx ombeayeran, aton netam mambeolüw tiül ajküw monkiaach, mondüy wüx ngineay ajlüy kambaj, meawan.

Aton netam majawüch aaga najontsüch arang nej nipilan, aton ajlüy mondeak wüx, atkiay “netam majawüch ngineay, ngiane imiün ajntsop, ngineay aaga kambaj ndot ombas majontsoch ombeay nej” (López y Jung, 1998, p. 16). Ajküw nipilan ikoots tamelichaw makiüjpúw najontsüch niüng ngiaj tapiüng najneaj, ngiaj tapiüngüw ngomea apmarangüw, atnej andeaküw Cuturi akiiüb Gnerre (2008):

Ngineay tamelichay marangüw ombeayiüts, tajntsop imiün wüx ngiaj majawüw najneaj ngiaj tapiüngüw ngwüy, ngomajüik naleaing ngineay tajlüy, nexotüy atnej ajngot tiül akas nandearak angiayeran tikambaj. Noik, apiürang ajlüy nop nawiig tiül awan, lamajiür nüt, neat ajlüy (wüx tapeayiw moel monaw alinoik iüt), monajiüt taxotüw, takül tiwixaw nejw, nganüy nüt ngomajaraw ngiane almajlüy, ngiane almayaküw. Amb ijkiaw, aton andearak ajlüy noik jael atnej nchupalüik andearak “taneederan” –ngomajüik ngineay ndroj- tiül ajüy ermiüw neat. (p. 190)

Netam majakicheran aton aaga tikambaj, nipilan tanom ngomeandeaküw ombeay moel, meawan ombeayiüts andeaküw aton nganüy nüt xiyay nipilan aliün makül atkiay, aaga tüüch mael aton tüüch mekii ndom ombasüw marangüw wüx nawiig ombeayiüts. Imiün wüx alndom metüneyoots mangiayiüts ¿Ngineay ndot ombasüw nipilan marangüw wüx ombeayiüts? ¿Ngineay arangüch noik sonong namixnine najontsüch apmayarich wüx majontsüch poch? ¿Ngineay mingiayeyej andeaküw? ¿Neol tarangüch? ¿Neol netam marangüch wüx nawiig noik ombeayeran? ¿Neol ngiaj noik ombeayeran ajiür xiyay sonong, kanchiün nine najontsüch?

En este capítulo se abordan las cuestiones históricas sobre los estudios de la lengua y la cultura con el objetivo de contextualizar la relación de los ikoots con las políticas lingüísticas y educativas y dar un marco a las ideologías que se han ido formando sobre la lengua y sus variantes. Aunque la normalización y la estandarización de una lengua va más allá de la propuesta de un alfabeto ya que implica codificar la lengua que se “escribe” en todos sus niveles y registros, es necesario reconocer que en México el lugar que se le dio a la creación de los alfabetos implicó movilizar una serie de representaciones de lo escrito, poniendo a jugar factores de política e

identitarios. Sin embargo, aquí nos referimos a la escritura en su acepción amplia. Antes de entrar en esta discusión, adoptamos la definición de cultura como lo plantea Giménez (2003) “que la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio” (p. 3).

La escritura, como sistema de representación gráfica, ha estado siempre vinculada y/o relacionada con procesos de planificación lingüística, es decir, de políticas e ideologías, considerando que las escrituras también son parcelas de una hegemonía discursiva (Angenot, 2010). Se puede entender entonces que una escritura no es sólo un sistema de almacenamiento, producción, apropiación y transmisión de información, sino que además de transmitir un contenido lingüístico, ésta expresa intenciones políticas e ideológicas.

Las representaciones gráficas tienen una historia y son objeto de disputas políticas. Las propuestas y clasificaciones lingüísticas no permanecen al margen de factores más allá de la lengua y tampoco son ajenas a las posiciones políticas de quienes las proponen. Como afirma Cooper (1997), la creación de una propuesta de escritura, como otros tipos de planificación lingüística, aunque busca solucionar problemas relacionados con el uso de una lengua, como estandarizar su uso o aumentar su número de hablantes, generalmente responde a propósitos que sobrepasan el ámbito de la lengua misma. En este proceso influyen factores lingüísticos, sociolingüísticos y políticos, estos últimos tienen tanto peso en las decisiones como los dos primeros.

La escritura es un hecho social, no natural y por eso, distintas culturas desarrollarán distintas y diversas prácticas escriturales, porque no sólo hay una escritura sino diversas escrituralidades con determinados propósitos sociales (Hornberger, 1995), es decir, cada cultura representa la escritura para diferentes fines, como difusión, memoria, fortalecimiento o desarrollo.

Sin embargo, la construcción de un alfabeto latino, se basa en el principio de la correspondencia entre letras, y sonidos. En otras palabras, se ha buscado la

relación biunívoca de fonemas y grafemas, aunque los pueblos indígenas tengan otra concepción de escritura como la simbólica por ejemplo.

Aquí se trata de la relación histórica de los ikoots con la representación gráfica (aquí se retoma puntualmente la investigación realizada por Cuturi y Gnerre, 2008), es decir, en el registro grafémico de su lengua, el proceso que han seguido para la construcción de sus “alfabetos”. Podemos decir que actualmente se piensa que la construcción de un alfabeto es una tarea difícil en la que se necesita la participación no sólo entre la comunidad de hablantes y el investigador lingüista, sino también de la cooperación de otros estudiosos, principalmente pedagogos, didactas y antropólogos.

Sin embargo, es necesario ver la escritura como un recurso social y político, para lo cual “conviene analizar la historia de cada pueblo en su relación con la escritura, así como la propia historia que ha tenido en un pueblo determinado” (López y Jung, 1998, p. 16). La percepción de los ikoots de la escritura se ha movido entre la aceptación y el rechazo o desconfianza, como lo señalan Cuturi y Gnerre (2008):

Las relaciones con la escritura, caracterizada por actitudes de respeto y de desconfianza, están impregnadas de atmósfera misteriosa, expresada simbólicamente a través de algunas historias que se escuchan en SMO. La primera es la existencia, en el palacio municipal, de un libro antiguo (“llamada de la conquista”), guardado por las autoridades y que, hasta el momento, continúa oculto e inaccesible. La segunda es de “un lienzo” que se considera “desaparecido” –en circunstancias nunca aclarada- desde los años sesenta. (p. 190)

Para poder comprender este proceso hay que precisar que, en SMO, los hablantes eran monolingües en la lengua ombeayiüts y aún los son en gran medida esto hizo más compleja la familiaridad, relación y acercamiento con la escritura latina. Cabe entonces plantearnos algunas interrogantes ¿Cómo se desarrollan el acercamiento entre los hablantes y la escritura? ¿Cómo se construye una propuesta de alfabeto? ¿Cómo se negocia? ¿Para qué se crea? ¿Por qué escribir una lengua? ¿Por qué,

para qué y bajo qué circunstancias una misma lengua tiene distintas propuestas de escritura?

3.1.- Perspectiva histórica

3.1.1 Sobre la denominación

Para adentrarse en este capítulo se hace un análisis del porqué se utilizan los termino de *ikoots* para la cultura y *ombeayiüts* para la lengua al referirse a las cuatro comunidades de estudio. Las investigaciones que se han realizado en relación a la lengua y la cultura, se refieren a la lengua como “huave” indistintamente para nombrar a la lengua y a la comunidad o variante.

Este término se ha venido utilizando, desde fuera, hace siglos. Sobre el origen de esta palabra hay divergencias. Algunos autores, y las comunidades mismas, aseguran que es una denominación peyorativa y cuya referencia al castellano podría significar “podrido por la humedad, lodo podrido, o pies podridos”, dada la actividad que desempeñan (León, 1903, Signorini, 1991, Gómez Martínez, 2005), por su parte los miembros de la cultura, principalmente SMO, prefieren la denominación *ikoots* o *mareños* (Diebold, 1969, p. 481, León, 1903, p. 2; Signorini, 1991, p. 17).

Por otro lado, surgen otras versiones que aseguran que la misma palabra “huave” en zapoteco significa “muchacha” (Martínez Gracida, 1984). O como afirman Hernández Díaz y Lizama Quijano (1996), otras investigaciones sugieren que es una metamorfosis del patronímico Huazonteco (ya que uno de los primeros asentamientos de este grupo fue precisamente el lugar denominado Huazontlán), pero aún hoy en día sigue sin aclararse la connotación de la palabra, lo que sí se puede decir, es que relación interétnica entre los *ikoots* y los zapotecos del istmo, han sido asimétricas.

En cuanto a las auto denominaciones, SMO se refiere a la lengua *ombeayiüts* [o^mb'ajii^ts], en SDO se la denomina *umbeyajts* [u^mbeja^ts], en SFO *umbeyajts* [u^mbeja^ts] y en SMA *umbeyujts* [u^mbeju^ts].

Al igual que para las denominaciones de la lengua, el patronímico para designarse como población también presenta variaciones, *ikoots* para SMO, *konajts* para SFo e *ikojts* para SDo y SMa. Estos términos significan lo mismo, como lo podemos ver en los siguientes análisis:

SMo

(1) a) IKOOTS

ik-oots

2POBJ-PLINCL

“Nosotros”

SDo y SMa

b) IKOJTS

ik-ojts

2POBJ-PLINCL

“Nosotros”

SFo

c) KONAJTS

kon-ajts

dual-PLINCL

“Nosotros”

Como nos podemos dar cuenta, no hay cambio en el sentido y significado de la palabra para referirse a las variantes, sino más bien la diferencia radica en una variación de orden fonético. Pero podemos deternos un poco en 1.c, ya que, existe aún confusión con *kon*, que aquí lo estamos retomando como un dual (pero necesita profundizarse más en el caso posteriormente), porque:

La raíz pronominal inclusiva *kon* se ve en otro pronombre *kon-ar*, con un sufijo antiguamente dual (pero hoy *konar* y *konajts* ya no se distinguen), pero creo que en SFo ya no tiene que ver con segunda persona. Es posible pensar en una relación histórica con (x)ikon(a). (Comentario personal, Kim, noviembre 2015).

Kim (2008), considera también en referencia a *kon*:

Aside from the easily identifiable first-inclusive suffixes, the internal constituency of the first-person inclusive pronouns is not entirely clear. It may turn out that there is a link to the sequence *kon* which is found in the San Mateo first-exclusive and second person plural pronouns *xikon* and *ikon* (here cited in the object case). Alternatively, there could also be a link to the interrogative *ko-nol* ‘why?’ given that *-nol* is independently attested as a root meaning ‘to have a problem or issue’. (*Ko-* and *ku-* do not necessarily differ phonologically; it is impossible to determine whether they contain *o* or *u* since vowel reduction merges high and mid vowels in nonfinal syllables, so the spellings in these cases are approximations of the pronunciations that in my experience have been most common. (p. 222)

No obstante, en la actualidad a, b y c, todos hacen referencia a un “nosotros inclusivo”, literalmente quiere decir ‘*gente nuestra, de nuestro pueblo o de nuestra tierra*’, y que proviene de la unión de dos palabras –para entender su sentido amplio y profundo- : *ik-ike* que significa “tú” y, de la palabra *ikootsa* que significa “nosotros”. Por lo tanto, *ikoots* en su sentido amplio y profundo está indicando que tú y yo somos personas que nos pertenecemos mutuamente -gentes de nuestra misma gente, de nuestra tierra o de la misma cultura-. Por eso, para los *ikoots* ésta palabra encierra un sentido de pertenencia como persona (individual) y como pueblo (colectivo). Es un proceso similar con respecto a la lengua.

SMo

d) OMBEAYIÜTS

o-mbeay-iüts

POS3P-BOCA-PLINCL

su-boca-nosotros

“Nuestra boca-voz”

SFo y SDo

e) UMBEYAJTS

u- mbey- ajts

POS3P-BOCA-PLINCL

su boca nosotros

“Nuestra boca-voz”

SMa

f) UMBEYUJTS

u- mbey- ujts

POS3P-BOCA-PLINCL

“Su boca nosotros”

“Nuestra boca-voz”

La lengua es la llave de entrada a la cosmovisión (su mundo propio) de los ikoots, cuyo nombre es el ombeayiüts-umbeyajts-umbeyujts, que quiere decir “nuestra voz, palabra o lenguaje”. Así nos encontramos con que el nombre de la lengua y de la cultura son diferentes, pero que en las cuatro variantes remiten al mismo significado. Por ello, para todo el contenido del trabajo y al referirse a las cuatro comunidades o variedades de la lengua, se retomará “ikoots” cuando se hable de la cultura y para referirse a la lengua “ombeayiüts”. Esto no significa que se quiera imponer alguna variedad sobre la otra al optar por dichas palabras, sino en el entendido a que se hace referencia al mismo significado y sentido de la palabra hacia las cuatro comunidades y que su uso depende de la proveniencia de quien esté hablando⁴. En este trabajo habla un ikoots.

3.1.2.- Antecedentes y origen

El origen de la lengua y la cultura misma han sido consideradas como inciertas. En lo que se refiere a la lengua, ninguna de las varias hipótesis sobre la relación

⁴ Los colaboradores de SFo por ejemplo, utilizan el umbeyajts para referirse a la variante que se habla en SMO.

lingüística en alguna familia más amplia ha sido demostrada con evidencia sólida. Por esta razón el ombeayiüts es considerada una lengua aislada, integrada por un solo idioma” (INALI, 2008, Díaz Couder, 2000-2001), la cual no parece tener parentesco demostrable con grupo alguno dentro o fuera de Mesoamérica (Campbell, 1997).

En 1861, basándose en Burgoa, Bourbourg afirmaba que la lengua ombeayiüts podría tener relación con el Nagradam que se habla en Nicaragua. Posteriormente Paul Radin (1916) propuso una relación entre el ombeayiüts y las lenguas mayenses y las mixe-zoqueanas, y Swadesh (1959) propuso una conexión con la familia otomangueana, que posteriormente fue investigada por Rensch (1976). Sin embargo, las hipótesis de éstas investigaciones han quedado en tales afirmaciones, solamente como hipótesis pero no concluyentes.

Sobre el origen de los ikoots -también conocidos bajo diversos seudónimos como “huaves, mareños, huabis, huazontecos o mero ikooc- en el Istmo de Tehuantepec, existen versiones diversas que se han ido entretejiendo entre lo real y los supuestos, ya que no se tienen mayores referencias sobre su procedencia.

Una de las bibliografías más recurrida para los antecedentes de los ikoots es la de Fray Francisco de Burgoa, quien afirma que “estos indios huaves habían venido de tierras muy lejanas de allá de la costa del Sur, más cerca de la eclíptica vecindad del Perú y según las circunstancias de su lengua y trato de la provincia o reino de Nicaragua” (1934, II, p. 398).

De acuerdo con lo que plantean Hernández Díaz y Lizama Quijano (1996), quienes citando a Burgoa afirman que el grupo huave no es originario de Mesoamérica, sino que por factores de su país emigraron en busca de nuevas tierras y retoman un fragmento de una anécdota entre un fraile que se encontraba en el convento de Tehuantepec y un indio huave:

[...] y se averiguó su venida de muy lejos, en estos tiempos, por un religioso de nuestro seráfico padre SFo, que venía de la Provincia de Nicaragua y oyendo en el convento de Tehuantepeque a un religioso nuestro ministro de los huaves hablar con su muchacho reparó en las voces y en los

términos de la lengua, entendiendo lo que decía aunque con algunas diferencias y dijo, que era el mismo idioma de unos pueblos de Nicaragua, y de allá debieron salir éstos. (Burgoa, 1934, p. 339)

Retomando al mismo Burgoa (1934) afirma que los ikoots pudieron haber seguido la ruta pasando las costas de Sansonate, Guatemala, Suchitepeques y Soconusco, hasta llegar a Tehuantepeque, territorio donde ya estaban establecidos los mixes pero que los desplazaron. Siguiendo la ruta costera, los Ikoots intentaron varias veces asentarse, pero o bien la reacción de los nativos, o bien la inhospitalidad de la región los obligaron a proseguir, hasta que llegaron a la costa de Tehuantepec, donde la resistencia del grupo mixe que entonces la habitaba, “fue tan escasa que les permitió no solo instalarse, sino también conquistar toda la llanura costera hasta hoy ciudad de Jalapa del Marqués, retirándose los primeros a la zona montañosa del interior del actual estado de Oaxaca” (Belmar, 1934, p. 338-339).

En la narrativa de los ikoots existe un mito que retoma Ítalo Signorini (1997), que da cuenta de un suceso que transformó al mundo:

El temor a las inundaciones, sin embargo, no se debe sólo a las dramáticas experiencias acumuladas, sino también a un mito que refiere un diluvio (ndilihay mundo / se da la vuelta el mundo/) del que se salvaron sólo un hombre y dos perros, éstos últimos los progenitores de los huaves. (Signorini, 1997, p. 87)

También, con las versiones históricas de textos religiosos, se hace alusión a un éxodo en busca de tierras nuevas y un lugar para habitar y practicar su religión, pasando y viviendo un tiempo en Nicaragua (Burgoa, 1934, Signorini, 1991). Los Ikoots hablaban en aquel tiempo de un largo viaje por mar, del sur hacia el norte, realizando por aquel pueblo después de guerras intestinas y luchas con vecinos que los habían obligado a emigrar.

Mientras que Fernando Gómez Parada, maestro de SFO, quien está convencido de que los huaves son originarios del altiplano peruano, descendientes del imperio Huari: “Los huaris fueron agricultores y ganaderos en su lugar de origen, pero con su larga estancia en los lagos nicaragüenses, tuvieron la oportunidad de

perfeccionar el arte de la pesca, y la confección de medios de transportación marítima” (Gómez Parada, 2003, p. 21), aunque no muestra en su escrito, evidencias claras que sustenten sus afirmaciones.

Gómez Martínez (2005) en su descripción sobre el *Diagnóstico Regional del Istmo de Tehuantepec*, asienta que en el istmo de Tehuantepec han coexistido varios grupos originarios durante siglos, y según los registros históricos, los ancestros de los mixes y los zoques fueron quienes poblaron estos territorios hace aproximadamente 3, 000 años, alrededor de 1, 000 años a. C., hasta el momento en que fueron desplazados por los grupos *Ikook* (Huave) y *Slijuala Xanuc* (Chontal de Oaxaca o Tequisistlateca) que se asentaron en las costas del Istmo, durante un periodo que va del año 750 al 1250 después de Cristo, año en que ocurre una tercera migración hacia el Istmo, esta vez de zapotecos procedentes de los Valles Centrales de Oaxaca, el último grupo que llegó al Istmo durante la época prehispánica

Por la extensión de su territorio, despertaron la codicia de los zapotecos. Hacia finales del periodo precolombino, los zapotecos de Zaachila descendieron a las planicies del Istmo, aprovechando la debilidad de estos grupos (huaves y mixes) tras el paso por sus tierras de los ejércitos de Moctezuma hacia el Soconusco, que obligó a los huaves a retirarse hacia el mar y a los mixes a refugiarse en las montañas “[...] El zapoteco brioso, alentando sus esperanzas llegó a Tehuantepec donde fue necesario su valor para despojar a los huaves y desalojar a los mexicanos, sin admitirles pacto, ni tregua de espera” (Burgoa, 1934, p. 341).

Durante esta época, el Istmo de Tehuantepec constituía una zona estratégica para las rutas comerciales que se trazaban entre el Altiplano central y la región del Soconusco, en el actual estado de Chiapas. Vecinos cercanos a los zoques de la reserva natural de los Chimalapas, los ikoots ocupaban en aquel entonces una porción importante de la costa chiapaneca y sus poblaciones representaban puntos de apoyo para los comerciantes mexicanos que transitaban la antigua ruta de la sal. La incursión de los zapotecos en el Istmo, motivada en parte por la libertad que los

ikoots concedían a los mexicas en su paso hacia el Soconusco, provocó que los asentamientos originales se redujeran finalmente a un conjunto de poblaciones costeras, cuyos habitantes, por su ubicación en el litoral, adquirieron con el tiempo el seudónimo de *mareños*.

Como afirma Castaneira (2008), el posclásico medio es una fase propuesta por el proyecto de investigación *Paso Mareño*⁵, donde describe la organización política, social, lingüística, cultural del istmo de Tehuantepec en ese periodo. Se define como la fase en que se hace evidente la presencia de los huaves en la zona de lagunas y barras costeras del Istmo Sur, y que termina con la transformación del complejo mixezoqueano a la llegada de los zapotecos al Istmo Sur de Tehuantepec.

Imágen 1. Región ikoots y pueblos vecinos



Fuente: <http://matiasromero.educanet.com.mx/?p=382>

Los ikoots han sido un grupo originario muy pacífico en el vasto territorio en donde habitaban; con la llegada de los aztecas al Istmo de Tehuantepec, hicieron una

⁵ Es un proyecto de investigación realizado en el año 2006 por Alejandra Castaneira y publicado en el 2008 por FAMSI. En él propone una visión amplia de las estructuras geográficas y los procesos históricos de interacción cultural de la región ikoots, describe en primer término la relación entre los ikoots y grupos mixezoqueanos y más tarde, entre ikoots y Zapotecos y Aztecas, con una perspectiva interdisciplinaria. Así mismo, presenta una teoría acerca de los antecedentes de los ikoots en Sudamérica.

alianza entre ambos grupos para así, proteger su territorio y los caminos a Centroamérica que era el paso real del imperio azteca. Sin embargo, aproximadamente en año 1400, la alianza zapoteca - mixteca enfrentó a los aztecas y a los ikoots en esta región y los derrotaron (Signorini, 1991). Debido a lo anterior, los territorios originales ikoots de Jalap lüt (Jalapa del Marqués) y el barrio de Totonalco en Tehuantepec fueron invadidos y quedaron en manos de los zapotecos.

Para mediados del siglo XVI, gran parte del territorio de Oaxaca, desde los valles centrales hasta el Istmo de Tehuantepec, había sido encomendado a Cortés bajo el nombre de Marquesado del Valle. A pesar de que el Istmo de Tehuantepec estaba dentro de los límites de la encomienda, como una gratificación a Cortés por sus méritos en la conquista, la Corona española excluyó el puerto de Tehuantepec, en virtud de que ningún particular podía poseer bajo encomienda los puertos marítimos. En 1529, se inaugura la alcaldía de Tehuantepec como centro religioso y político de la provincia. A partir de ese momento, las poblaciones huaves pasan a formar parte de su jurisdicción y comienzan a rendir un tributo en especie, básicamente a través del pescado y el camarón que obtienen de las lagunas. Desde los primeros registros que se tienen de la región, en efecto, destaca el papel de los huaves como abastecedores de los productos marítimos que circulaban en las cabeceras políticas (Millán, 2003).

Aunque otros investigadores, afirman que el amplio léxico de especies marinas, la escasa clasificación de variedades de maíz, y el conocimiento de especies que viven a lo largo de los ríos, son elementos que nos permiten derivar algunas cuestiones primarias acerca de la forma en que se distribuyeron los ikoots en la región del Istmo Sur de Tehuantepec y la costa de Chiapas. Con relación a este punto, “si bien se ha hecho común la idea de que los ikoots eran un grupo con antecedentes agrícolas, las evidencias arqueológicas no confirman este supuesto” (Antonio Gay, 1881, p. 13), quien afirma que los mixes abandonaron los *llanos* para dejarlos a los huaves; así en la *Geográfica descripción de la parte septentrional del polo ártico de la América* de Fray Francisco de Burgoa, quien señala que para los

mijes “no fue muy dificultoso convenirse con ellos [los huaves]” (Burgoa, 1934, II, p. 398).

En la actualidad, los Ikoots ocupan el territorio que se extiende entre el Océano Pacífico y las lagunas inferior y superior del Golfo de Tehuantepec, consideradas las segundas lagunas de mayor biodiversidad de México (Gómez Martínez, 2005, p. 59) en los pueblos que hoy se conocen; por los nombres con que fueron bautizados sus pueblos en la época colonial: SFo, SDo, SMo y SMa, en la costa meridional del estado de Oaxaca. El territorio del municipio de SMo, inicia desde la desembocadura del río Tehuantepec al oeste, por el noroeste colinda con los poblados de zapotecos de Álvaro Obregón y Huilotepec, al norte con las lagunas Superior e Inferior y al este con la comunidad de SMa.

Fue después de la llegada de los españoles, cuando las comunidades ikoots fueron rebautizados con nombres de santos católicos. De esta manera, el antiguo Guazontlán se le asignó el santo San Mateo y adquirió el nombre de SMo, pasó lo mismo con Ixtaltepeque, convirtiéndose en SFo, mientras que Tepehuazontlán se convirtió en SDo y Ocelotlán en SMa.

3.1.3.- Relaciones interétnicas

Cada uno de los cinco grupos culturales que se encuentran en el actual istmo de Tehuantepec –Ikoots, chontales, zoques, mixes y zapotecos- además del mestizo nacional y un pequeño estrato de población afromestiza, tienen y han tenido sus formas de interacción en distintos ámbitos. Aunque también se puede decir, que las manifestaciones culturales de cada grupo se confunden, se entrelazan, se influyen mutuamente y en una lógica asociada a la perdurabilidad de dichos procesos, terminan por imponerse.

Pasa algo similar con el territorio que ocupa cada una de los grupos en cuestión, pues mientras una -la zapoteca- se encuentra fuertemente establecida en la zona de la planicie, otras como los ikoots, zoque o mixe han sido desplazadas hacia la zona marítima, o montañosa, de la que cada grupo obtiene su sustento para vivir, como consecuencia de procesos históricos de relaciones asimétricas, de

dominación y sometimiento que han sido registrados en otros trabajos de tipo histórico, etnográfico y arqueológico también.

Los cinco grupos culturales conservan su respectiva lengua, aunque en el ámbito de las costumbres, la vestimenta, las relaciones comerciales, cada vez es más evidente la influencia de la cultura zapoteca sobre los otros grupos. Explicar esta situación tiene que ver con la abrumadora diferencia demográfica entre los hablantes de las distintas lenguas indígenas de la región del istmo. Datos oficiales del INEGI (2010), señalan que el número de hablantes de lengua chontal son alrededor de 15 300, los de lengua mixe son cerca de 76 887, los de lengua ikoots son aproximadamente 11 800, mientras que los hablantes de zoque son cerca de 4 800 y finalmente, los hablantes de zapoteco se calcula en cerca de 104 mil hablantes, lo que equivale al 30.5% del total de hablantes de esa lengua en el ámbito estatal, en sus diferentes variantes.

Esta relación interétnica no deja de tener un carácter hegemónico a nivel cultural y económico frente a los demás grupos. En efecto, varios han sido los trabajos de investigación realizados en la zona, en los que se ha puesto en evidencia la adopción por parte de otros grupos indígenas, de costumbres propias a la cultura zapoteca, como el uso de la enagua y el huipil, o la realización de los festejos conocidos como “velas” (Dalton y Musalem, 1992; de la Cruz, 1986; Millán Valenzuela y García Souza y Oseguera 2001).

Las miradas de ésta interrelación étnica tienen diferentes articulaciones, una se basa en la cuestión administrativa, ya que políticamente las comunidades ikoots pertenecen a los distritos de Juchitán y Tehuantepec, dirigidas por los zapotecos, lo que ha fortalecido el sentimiento de los ikoots de una identidad subalterna y en particular, frente a la cultura zapoteca. Los procesos históricos que explican esta relación interétnica remontan a la época de la conquista española como ya se dijo en el apartado anterior, pues desde entonces, y así parecen confirmarlo las fuentes, los ikoots viven inmersos en un sistema de mercado dominado completamente por los zapotecos.

Esta condición de sometimiento ha dado origen a la construcción de relatos e historias que se transmiten de padres a hijos y en las que se narra ampliamente esta relación de dominación y que ha provocado cierta animadversión hacia los zapotecos, que tiende a expresarse en las relaciones de ambos grupos en la vida regional. Como afirma Rosales (1983) que algo que impidió a los ikoots mantenerse aislados fue “su inscripción y explotación dentro de un sistema de mercado zapoteco y español. Este vínculo fue establecido en el siglo XVII –si no es que antes- por relaciones comerciales en las que el mercado buscaba los productos pesqueros de los mareños” (Rosales, p. 22 1983, citado por Hernández Díaz y Lizama Quijano 1996).

La actividad principal de los ikoots se centra en la pesca, y porciones importantes de tierra destinadas a la actividad agrícola han pasado a pueblos vecinos cedidas por el gobierno a grupos de campesinos zapotecos o mestizos, lo cual ha reducido la extensión del territorio ikoots. Juchitán, considerada la sede de la cultura zapoteca del Istmo de Tehuantepec, de acuerdo a investigaciones antropológicas, una vez ahí:

El ikoots evita evidenciar su propia condición de indígena ikoots, es decir no zapoteco, por temor a un posible maltrato. Oculta ser habitante de algún pueblo del mar y procura omitir cualquier indicio que permita a otros identificar su pueblo de adscripción étnica comportándose como gente no-mareña o como gente del istmo”. (Villagómez Velásquez, 2004, p. 8).

A pesar de ello, los ikoots también se sienten identificados con los demás indígenas del Istmo por la interrelaciones en el comercio y en el trabajo diario, no obstante mantienen limitaciones identitarias y culturales, es decir, se ha establecido como frontera con el conjunto de poblaciones vecinas que se ubican entre el mar y las lagunas, como una forma de delimitación cultural, geográfico, marítimo y lingüístico. Los mestizos reciben el calificativo de *moel*, y son vistos con cierta timidez y desconfianza, por lo que los ikoots se consideran en la zona poco amables y accesibles (Rohrshein, 1928). Las relaciones con este grupo (*los moel*), empero, se han vuelto conflictivas en virtud de que desde hace algún tiempo sus miembros han

empezado a pescar en las lagunas, afectando la economía nativa y a que han invadido los terrenos cultivables o ganaderos.

A los zapotecos los consideran como *mixiig*, otra categoría diferentes al *moel* y que lo relacionan (gente que lleva enagua o huipil), o gente hablante de zapoteco particularmente de Tehuantepec o Juchitán, ajenas a la comunidad ikoots. Las relaciones interétnicas que mantienen con los zapotecos de Juchitán y Huilotepec son de rivalidad debido a la explotación comercial y al despojo de tierra de que los han hecho víctimas desde la época prehispánica como se ha descrito en el apartado anterior y que sigue vigente en las relaciones actuales, como lo asienta Saúl Millán, se pueden observar diferencias culturales en la organización territorial del istmo sur, por ejemplo en la Laguna Superior (zapoteca) y la Laguna Inferior (huave):

Los conflictos territoriales afectan por igual las relaciones entre municipios zapotecos como las que median entre los huaves. Los zapotecos, dueños de un territorio fértil, geográficamente estratégico para su desarrollo, han consolidado un régimen económico y político que les permite ejercer su dominio frente a los pueblos indígenas vecinos. Este dominio se expresa sobre todo en el ámbito comercial mediante el acaparamiento de los productos pesqueros y agrícolas de la zona pero también en el lenguaje, la indumentaria y las prácticas ceremoniales. Un “modelo” zapoteco de festejar, vestirse o casarse ha sido adoptado por mixes y chontales. Los huaves solían mantener un estrecho contacto con los chontales a través de visitas ceremoniales; sin embargo, la cercanía entre ambos grupos no se ha visto favorecida por la falta de caminos y carreteras. (Millán, 2003, p. 57)

Las relaciones comerciales que los ikoots mantuvieron y mantiene con los zapotecos de Juchitán y Tehuantepec promovieron que estos últimos se convirtieran en el medio de interacción con el exterior. Dado que el área no experimentó la intensa explotación de los recursos humanos que caracterizaba a otras regiones indígenas, las poblaciones ikoots estuvieron en posibilidad de utilizar las fronteras lingüísticas y geográficas como un medio para minimizar el impacto de las influencias externas, aprovechando una economía pesquera que no contaba con

una fuerte competencia en la región. La especialización de los ikoots en los productos del mar los orillaba a obtener recursos agrícolas de los grupos que se asentaban en el interior de la región, pero este intercambio se simplificaba principalmente a través de los zapotecos del istmo, quienes habían hecho del maíz y de otros recursos agrícolas productos de exportación. Mientras los ikoots consideraban a los zapotecos un medio para obtener lo que no tenían, éstos tomaban a aquéllos como una fuente de abastecimiento para cubrir las demandas del mercado regional.

Por eso como afirma Castaneira (2008):

El maíz zapoteco y el camarón huave terminaron así por definir los términos de una relación interétnica que, por lo general, excluyó otras modalidades de intercambio. Con excepción de SFo, que desde el siglo XIX había incorporado a residentes zapotecos, los padrones de población de esta época dejan entrever que los matrimonios interétnicos eran poco frecuentes en aquellas poblaciones huaves donde el monolingüismo dificultaba las relaciones con otros grupos étnicos vecinos. (p. 23)

Hoy día podemos seguir viendo estas interrelaciones interétnicas entre las diferentes culturas que habitan el istmo, esto sucede mayormente en los mercados de salina cruz, Tehuantepec y Juchitán, y en menor medida en Matías Romero. Pero la interrelación comercial directa sigue siendo con los zapotecos, ya que son, quienes llegan a vender o intercambiar sus productos en el mercado local o en las fiestas patronales en cada una de las comunidades históricas ikoots.

3.2. Relaciones cosmogónicas e interrelación lingüística

3.2.1. Relatos fundadores

La cultura ikoots, en el desarrollo de la tradición oral, ha registrado una extensa cantidad de “mitos” que aquí retomaremos mejor con el término de *relatos fundadores*, ya que, “proporcionan un conjunto de representaciones de las relaciones del mundo de la humanidad con los seres invisibles” (Laburthe y Warnier, 1998, p. 127), y que puede estar relacionado al territorio y de las entidades anímicas

que se mueven a través de él, relacionándolo con entidades como el clima; identificadas con el rayo, el relámpago, las nubes, la serpiente, los vientos del norte y del sur y la fertilidad marina.

Los ikoots de SMO estiman que la regularidad de las lluvias depende de las ofrendas que las autoridades comunitarias dirigen anualmente hacia Cerro Bernal, que se sitúa al sureste del litoral, en las zonas costeras del estado de Chiapas. Por las investigaciones arqueológicas se sabe que durante la época precolombina el sitio de Cerro Bernal fue un punto estratégico en la antigua ruta de la sal que se extendía desde el Altiplano central hasta la región maya. Entre la serie de estelas localizadas en el sitio arqueológico destaca una representación de Tláloc, que presenta una polaridad entre dos elementos acuáticos: en la mano izquierda sostiene una copa de la que brota agua, la cual cae a manera de lluvia, y en la derecha, una serpiente ondulada, representación del “agua que camina” (Millán, 2003).

Por ello, las peticiones a Cerro Bernal están directamente relacionadas con la noción de *monteok* considerado por los ikoots como su emblema, su deidad, y lo relacionan con los rayos y relámpagos. Los ikoots lo denominan como *teat monteok* “padre rayo”, la contraparte masculina de *müm ncherrek*, la “madre viento del sur”. Los *monteok* ikoots no sólo gobiernan la lluvia y los rayos, sino que de acuerdo a las narrativas se trasladan a la velocidad del relámpago y son capaces de convertir el agua marítima en agua pluvial, sino también forman una pareja indisoluble con los vientos del sur o *müm ncherrek*.

El sur y el norte no sólo son términos para ubicarse en el espacio, sino representan al cosmos. El sur es un viento femenino: viene del mar, de las olas que formó *müm nejmior kang* “Virgen de la roca” cuando pisó el océano; el norte es masculino *teat iün* “señor o papá viento”. Dentro de este sistema clasificatorio, la oposición entre derecha e izquierda encuentra su correspondencia en la oposición que existe entre el hombre y la mujer; así el norte será asociado con el binomio derecha-hombre y el sur con el de izquierda-mujer. Y toda esta separación (hombre-mujer, norte-sur) se puede observar en la casa, la iglesia y el cementerio (Millán, 2003).

Lo anterior lleva a entender porque los ikoots entierran la placenta de los niños en el norte de la casa, y, en correspondencia, sepultan los cuerpos de los varones en la parte norte del cementerio, de la misma manera que la placenta y el cuerpo de las mujeres serán depositados, la primera, al sur de la casa y, el segundo, en el lado sur del cementerio.

Lupo (1997) registra un relato ikoots, donde menciona que:

Los hombres de SMO habían ido todos a “trabajar” al Cerro Bernal, dejando en el pueblo a las mujeres y los niños, cuando llegó un “rayo extranjero” *monteok moel*, de voraz apetito antropofágico, llamado por eso mismo *saplümb* “atrapa y amontona”; cuando éste trató de capturar a un niño para devorarlo, las mujeres —que como se recordará eran todas *müm ncharrek*, ‘viento del sureste’— mandaron a sus maridos distantes, una señal por medio de una nube roja. Ellos acudieron de inmediato e iniciaron la persecución del *saplümb*, que huyó en dirección opuesta, hacia el poniente, dejando la huella de sus saltos prodigiosos en una piedra (llamada desde entonces *akwüüch oleah monteok*, ‘pisa con el pie el rayo’ y refugiándose al interior de una montaña. Sin embargo, los rayos huaves que avanzaban entre nubes de tormenta, golpearon la montaña con sus machetes (es decir, con los rayos), hasta destaparla y capturar al *saplümb*, que según las versiones fue muerto o aprisionado para siempre en otra montaña. Hasta hoy puede verse al oeste de Tehuantepec la montaña “decapitada” por los rayos huaves, que lleva el nombre de *tokots mal tiük* ‘monte de cima corta’.

(p. 73)

Otro de los relatos tradicionales que se han transmitido de generación en generación en los ikoots, es el de las campanas. Los ikoots mencionan que por su sonoridad, alcanzaban a oírse a cuarenta kilómetros a la redonda, con lo cual llamaban a la comunidad para cualquier emergencia o reunión comunitaria. Comentan que en una oscura noche se la robaron, aprovechando el sueño de sus guardianes (zapotecos). Éstos, al verse burlados, se mantuvieron indiferentes algún tiempo para que los ladrones adquirieran confianza, pues siempre son recelosos.

Así, mucho tiempo después, en otra oscura noche tempestuosa, los *vinniguénda*, de Juchitán, volaron a SMO para recuperar su hermosa campana. En profundo silencio, burlaron el sueño de los vigías y se alzaron en vuelo con el objeto anhelado. Pero tuvieron un pequeño descuido, y por el aire golpeó el badajo; esto hizo que se sobresaltaran los *monteok ikoots*, quienes se levantaron enojados, y salieron a dar alcance a los embrujados juchitecos. Pronto llegaron hasta ellos y entablaron reñida lucha en el aire. Dominó la fuerza superior de los *ikoots* que lograron volver a ser dueños de la campana que hasta la fecha cuidan con gran celo en SMO, durmiendo sus vigías en el campanario de la iglesia. Es un símbolo de que la lucha por el territorio es propia de dioses y brujos, pues la tierra y el agua son sagradas.

Entre los *ikoots* había tres centros culturales y religiosos importantes: 1) “Mi tiük teat” (Monopoxtiük, cerro sagrado o del señor), hoy es conocido como “Cerro Cristo”, nombre puesto por los dominicos. 2) “Niüng ajlüyiw teat monteok” (lugar de las deidades) y es la orilla del “mar vivo” visto hacia el suroeste de donde provienen los grandes relámpagos, nubes y lluvias a orillas de las lagunas y del Océano Pacífico; 3) “tempoots” (lugar de encuentro u oración), actualmente este lugar está ocupado por las iglesias católicas, construidas a comienzos del año 1600 a costillas de los mismos *ikoots* (Millán, 2003).

Como hemos visto, toda la gama cosmogónica, la comparten las cuatro comunidades *ikoots*, y giran también en torno, como ya se mencionó a las deidades naturales. Por ello sacamos a escenario un término importante, *comunidad histórica*. Por comunidad histórica podemos entender de acuerdo con lo que plantea Elena Socarrás (2004) quien la considera como “[...] algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (p. 177). Como podemos ver, esta definición rebasa completamente la concepción del espacio geográfico. Y esto cobra mayor relevancia cuando hablamos de relatos fundadores y de

asentamiento de cada una de las cuatro comunidades ikoots. Uno de estos relatos como menciona el señor Hipólito, hace alusión a:

En aquellos tiempos había cuatro hermanos que se llevaban muy bien, pero que también como todos los hermanos, les gustaba jugar. Los tres mayores eran varones y la última mujer. El mayor era SFo, le seguía, SMO, SDo y la última SMA, todos eran ikoots. Los cuatro eran monmbasüik (con poderes), los hermanos eran buenos pescadores, tenían mucho terreno (extensión territorial), muchas tierras, por eso llegó un día en que pensaron en separarse para que cada uno tuviera a sus propios hijos (formar su propia comunidad), fue así que SFo decidió quedarse en la parte noroeste, porque quiso mucho las tierras por ahí, SDo quiso quedarse cerca de Cerro Cristo, SMO quiso estar entre las lagunas y el océano pacífico y SMA cerca de la boca barra. Ya cada uno se ubicó en esos lugares hasta la actualidad, entonces después cada quien tuvo a sus hijos (colonias, agencias), pero ellos son los que conforman el pueblo ikoots, los cuatro, y al hablar de ellos estamos incluyendo también a sus hijos. Claro antes no se llamaban así, tenían otros nombres (inferimos que se refiere a la denominación Guazontlán, Ixtalpeque, Tepehuazontlán y Ocelotlán) (Extracto del relato sobre el asentamiento de los pueblos ikoots, noviembre 2016)

Como vemos, este relato muestra como el ikoots retoma este mito fundador como fuente de la forma en que se dividen los pueblos y, como veremos más adelante, es la base a partir de la cual se reconocen también, las variantes dialectales.

3.3. Los ikoots y la escritura

3.3.1. Estudios y propuestas lingüísticas

Entrando ahora a los estudios y propuestas que se han llevado a cabo por investigadores y lingüistas, podemos decir de entrada que la mayoría ha sido de la variante de SMO. Entre los pioneros podemos citar a Etienne Charles Brasseur de Bourbourg (1861), Manuel Martínez Gracida, Francisco Belmar (1901a, 1901b), Francisco León y Paul Radin (1929), quienes tuvieron necesariamente como apoyo

a hablantes nativos como informantes en la preparación de las investigaciones y escritos, pero que su objetivo se centró netamente en la descripción de la lengua.

Por estas mismas décadas (1961), Kenneth y Milton Warkentin publican el artículo “*Huave: a study syntactic tone with low lexical functional load*”, en el que proponen que el tono se utiliza sintácticamente, los campos léxicos básicos son altos y bajos con acentos graves y agudos respectivamente. Describen el patrón silábico en huave, con una forma canónica de CVC, con palabras que algunas veces terminan en sílaba abierta, rara vez se producen tonos altos en las últimas vocales.

En 1901, Francisco Belmar, en su famoso libro sobre *Las lenguas del Estado de Oaxaca*, realiza un estudio sobre la lengua, a juzgar por los ejemplos que presenta el autor, el estudio fue realizado a partir de la variante de SFo. En dicho estudio el autor afirma que el ombeayiüts pertenece al grupo de lenguas de aglutinación. Así mismo realiza una comparación entre el ombeayiüts y las lenguas Maya Quiché, luego muestra una sinopsis de la estructura morfosintáctica de la lengua y por último presenta un vocabulario en forma bilingüe (ombeayiüts-español).

Durante el año de 1919, Paul Radin publica un artículo sobre la *The relationship of huave and mixe*, dicha comparación la realiza desde la variante de SDo: fonética, léxica y gramaticalmente. El autor concluye diciendo que de acuerdo a las semejanzas en la lista del vocabulario que presenta y en las coincidencias de los detalles gramaticales, supone la probabilidad de que los ikoots pertenecen a la misma familia lingüística mixe-zoque, aunque después esta idea fue desechada. Posteriormente, en 1929, el mismo Radin recopila y publica una serie de relatos en la misma variante, contadas por el señor Juan López en 1913-1914, posteriormente traducidas al español por Rolf Noyer en 2011.

En 1975, Jorge A. Suárez, dedica un estudio sobre la lengua en su famoso libro *El protohuave*, donde reconstruye y presenta las raíces históricas del léxico de la lengua ombeayiüts retomando las cuatro comunidades donde se habla la lengua, así mismo parte de su templete de fonemas que integran la lengua y va mostrando cómo estos han evolucionado en el tiempo.

En 1981, los Stairs, a través del Instituto Lingüístico de Verano, publican el *Diccionario Huave de SMO*, un diccionario de forma bilingüe (huave-español) en el que, en la parte final, realizan una descripción sobre la gramática de la lengua, de la misma variante junto a Elena E. de Hollenbach.

Gloria Ruíz (1983) escribe “*Huave de SMO*” para el *Archivo de Lenguas Indígenas*, con la participación de Stairs y Stairs, Troike y Suárez, en el que la autora hace una descripción fonológica de la lengua y un análisis morfofonemático.

En 2003, Rolf Noyer publica *A generative Phonology of Huave*. Fue una de las primeras publicaciones de esta índole, un estudio sistemático de la fonología desde la perspectiva generativa a nivel léxico. En dicho texto, el autor argumenta que el principio fundamental de la fonología ikoots es que los segmentos vocálicos no están emparejados en las dos series definidas por articulación secundaria: palatalizadas y no palatalizadas, y que el proceso de prefijación hace modificaciones en los elementos.

En 2004, Cuturi y Gnerre escriben *Concomitance in huave* en *Survey of California an other indian languages*. Los autores proponen que la concomitancia el huave se analiza desde una perspectiva funcional-tipológica. Retoman las relaciones de Lehmann y Shin y adoptan una jerarquía de empatía. Concluyen diciendo que el huave de SMO utiliza herramienta (TL), material (ML), vehículo (VL) y las relaciones de Caso marcado (CM) para diferentes estrategias.

Posteriormente, en 2008, Yuni Kim de la Universidad de California, Berkeley, le dedica una tesis doctoral a *Topics in the Phonology and Morphology of SFo Huave* en la que describe el sistema fonológico de esta variante así como los procesos morfológicos que se desarrollan en la lengua. Este trabajo es único y el más importante para esta variante, ya que, como se ha dicho, es la comunidad y municipio con el menor número de hablantes del ombeayiüts.

Samuel Herrera (2010) realiza una tesis de licenciatura sobre *Alineamiento y frase verbal en huave de SMO*, donde pone énfasis sobre aspectos de la frase nominal, sistema de alineamiento, los verbos y operaciones de valencia. En años más

recientes Noyer (2013) publica en esta misma variante *A generative Phonology of SMO Huave*.

Así también, están los trabajos inéditos de Mikko Salminen para la variante de SDo como parte de la tesis doctoral que realiza en el Cairns Institute (James Cook University, Queensland, Australia) en la que analiza los procesos morfo-fonológicos de esta variante. Y finalmente en 2016, Samuel Herrera desarrolló una tesis doctoral en el Colegio de México (Colmex) sobre la temática: *Sintaxis y semántica de la frase nominal en huave de SMO*.

3.3.2. Evangelización y escritura

Como menciona Segundo Guzmán (2014) citando a Sahagún: vida, escritura y evangelización van de la mano. Y en el territorio ikoots, las primeras aproximaciones a la lengua escrita, se dieron por personas con alguna “especialidad” social, para desarrollar sus actividades:

En SMO, antes de la escolarización masiva, los que han manejado más la escritura han sido sobre todo “especialistas de la palabra”. Para ellos, la escritura tenía (y tiene) el rol de facilitar la memorización, el estudio y, en parte, la manipulación de textos de carácter ceremonial, escritos en ombeayiüts y español, que son parcialmente conectados con la herencia colonial. Los principales “especialistas” han sido los acólitos, los monsomüy y los miteat poch. Los primeros eran varones que daban servicio público para la organización de la iglesia y el mantenimiento del culto. Aprendían a escribir rezos en latín, en español y, posiblemente, algunos rezos en ombeayiüts. Los segundos, los rezadores monsomüy (‘los que inciensen’) que a veces seguían la línea de cargos de la iglesia, intervenían en los rituales de cura de los enfermos. Probablemente no aprendían a escribir en latín; para ellos la escritura se identificaba con el español y no con el ombeayiüts. Por último, los miteat poch (‘su padre palabra’, ‘padre de la palabra’) han tenido un rol central en la vida ceremonial del pueblo: la organización de las mayordomías y la celebración del culto de los santos.

Escriben tanto en español como en ombeayiüts (Cuturi y Gnerre 2008, p. 191).

Estas personas, consideradas con una actividad especial, son los que tenían mayor “consciencia” de la función de la escritura, porque de alguna manera tenía que acercarse o desarrollar esa práctica de la escritura, a diferencia de los demás habitantes de las comunidades que se manejaban únicamente en oralidad de la lengua. Estos primeros escritores no pensaban en una “estandarización” o unificación de alfabetos, porque escribían con base en la relación que podían establecer entre los fonemas del español que habían aprendido y su transposición al ombeayiüts y de hecho en un tiempo la gente decía que el ombeayiüts no se podía escribir (Cuturi y Gnerre, 2008).

Los textos escritos por éstos especialistas, se puede decir que son de “autolectura y escritura” y que el saber leer o escribir no daba ningún prestigio, sino que el reconocimiento de la comunidad estaba relacionado con el tipo de discurso oral que manejaban y manejan hoy en día en ombeayiüts, ya sea en las ceremonias o eventos culturales, es decir que la escritura estaba subordinada a la oralidad.

Así, el contacto de la escritura con los ikoots, se remonta a los misioneros dominicos, como mencionan Cuturi y Gnerre (2008), el único rastro escrito del conocimiento lingüístico hallado hasta el momento, está representado por dos versiones del *Padre Nuestro*, tal vez de la época colonial o de la republica temprana. Una de estas oraciones fue publicada por Nicolás León (1903) y la otra, por los autores citados.

- 1) **Tet xicoun tieenalay tubmbaxxacax, naran apaayar you minoit,**
Padre nuestro habita en cielo, hecho regar agua (bendecir, bautizar) tu nombre,
- 2) **macningay hict reino, hiran tuct imndiun, tiee huexs tubmbaxxacax,**
Vengas aquí tu reino haces así querer, en sobre en cielo
- 3) **haac tactum tiet.**
así abajo (en tierra).

Fuente: Texto retomado de Cuturi y Gnerre (2008).

Al parecer estas oraciones se encuentran en la variante de SMA, por las palabras que usan, es decir, la escritura refleja pronunciaciones características de esta comunidad. Pero aquí nos interesa también resaltar que la escritura que se presenta tiene mucha relación con la propuesta de alfabeto de los Stairs (1981), es decir, la propuesta del ILV (como se verá más adelante), y sobresale en la escritura el uso de los grafemas “c” como en: *xicoun*, *tubmbaxxacax*, *macningay*, *tuct*, y “h” en: *hict*, *hiran*, *huexs*, *haac*.

Esto muestra que para esta década, ya había una propuesta de uso de la escritura del ombeayiüts. Sin embargo, no estaba compartida con toda la comunidad, o como se ha mencionado, no era conocida por la población alfabetizada o no alfabetizada. Por ende, el uso de la escritura va unido a otras habilidades y requisitos, ha definido, más bien, la “clase” de especialistas, expertos en ceremoniales y rituales religiosos y políticos, que ya hemos mencionado: los *acólitos*, los *monsomüy* y los *miteat poch*. Estas personas son figuras comunitarias con reconocimiento social, y que tienen que tener otras cualidades además de la escritura como ciertos roles de servicio a la comunidad.

De acuerdo con Cuturi y Gnerre (2008), el acolito tenía que redactar los cuadernillos de oraciones en latín y en español. Mientras que, es probable que los textos religiosos o instrucciones ceremoniales hayan sido escritos en *ombeayiüts* por los *miteat poch* es decir, que ya empezaban con la práctica de la escritura. Por lo tanto, no se sabe a ciencia cierta cuándo empezó esta relación y práctica de la escritura, pero lo que si se observa, es como los *miteat poch* escriben a partir de transferencias lingüísticas, ya que se encontraban alfabetizados en español (no en ombeayiüts). A continuación se muestra un texto de un *miteat poch*, con el título de Mipoch dios (palabra de dios), En la primera línea podemos observar la escritura original, en la segunda línea la escritura que es aceptada hoy día y una traducción personal:

Alcoquiaj bielamoj caleey

Alkokiaj mbiüjlamoj kalüy

Allí tal vez está volteada (?) (hacia el norte

maxeañguiheo santísimo trinidad

maxaingiw santísima trinidad

para que levanten Santísima Trinidad

“Allí tal vez está la Santísima Trinidad volteada hacia el norte para que la carguen”

Fuente: Texto retomado de Cuturi y Gnerre (2008).

Se puede ver el uso de grafemas exclusivos del español (en comparación con las grafías que se usan en la actualidad) como son: “c, qu, b, ñ, h”, porque como ya se dijo, los *miteat poch* estaban alfabetizados en español. Pero el escrito muestra cómo ya se habían adentrado en el ejercicio de la escritura en ombeayiüts, aparte de ser figuras sociales.

En 1904, el Dr. Nicolás León publica la obra que lleva por título “Antigüedades Huavis del estado de Oaxaca”, en la cual hace una descripción de los ikoots considerando aspectos de las cuatro comunidades: origen, asentamientos, características físicas, así como el debate sobre su filiación lingüística, también registra un listado de vocabulario recopilado por Brasseur, Starr y Belmar.

Derivado de su famoso *Viajes por el istmo de Tehuantepec 1859-1860*, Charles Brasseur publica en 1859 el libro denominado “Vocablos de le lengua huave”, donde presenta categorías o campos semánticos como: la numeración hasta el 20, los integrantes de la familia y nombres de fenómenos naturales fundamentalmente, así como como una traducción del Padre Nuestro, como se muestra en la siguiente imagen 2.

Imágen 2. Parte del vocabulario de Brasseur

VOCABULARIO DE BRASSEUR.	
1.	Anop.
2.	E'Poém.
3.	Eropoöf.
4.	Apükif.
5.	Akukief.
6.	Anaif á Anaief.
7.	Ayayef ó Ayayef.
8.	Opakaf.
9.	Ohkorya.
10.	Agafpoéf.
11.	Agafpanok.
12.	Agafpiep.
13.	Agafp-aroff.
14.	Agafp-apoek.
15.	Agafp-akaek.
16.	Agafp-anak.
17.	Agafp-oyé.
18.	Agafp-oipak.
19.	Agafp-oikié.
20.	Niumica.
21.	Niumica-apanop, &c.
30.	Niumica-Akafpu.
100.	Agomica.
Padre	Tal.
Madre	Mosh.
Hijo	Shacual.
Hombre	Ashewy.
Mujer	Nahta.
Sol	Noet.
Luna	Cahaü.
Estrella	Ocass.
Cielo	Ombessacatz.
Tierra	Yek.
Mar	Diaoc.
Arriba	Cawesh.
Abajo	Fitt.
Casa	Piëmb ó Biëmb.
Montaña	Tiac.
Maiz	Oss.
Hierba	Sosh.
Conejo	Coy.
Chacal	Coyoat.
Iguana	Ish.
Tigre	Laij.

Huavis.—3.

Fuente: Retomada de León (1904)

A finales del siglo XIX, Frederick Starr (1902) hace un estudio antropométrico sobre los ikoots, donde resalta las características físicas, mencionando que “los indios huavis de la Costa del mar Pacífico y que habitan en las lagunas, presentan un tipo bien marcado”. Derivado del estudio que realiza, pública también una lista de vocabularios con los mismos campos que realizada por Brasseur, como se puede apreciar a continuación:

Imágen 3. Una parte del vocabulario Frederich Starr (1902)

VOCABULARIO DE STARR.	
Hombre.....	<i>nāshui</i>
Mujer.....	<i>nātd.</i>
Muchacho.....	<i>ketchtchnūndj.</i>
Muchacha.....	<i>ketchtchnush.</i>
Padre.....	<i>shutut.</i>
Madre.....	<i>shunnam.</i>
Marido.....	<i>shumō.</i>
Mujer.....	<i>shuntā.</i>
Hijo.....	<i>schukwalnūndj.</i>
Hija.....	<i>schukwalnush.</i>
Hermano mayor.....	<i>shukonushui.</i>
Hermano menor.....	<i>shutcheük unshui.</i>
Hermana mayor.....	<i>shukonata.</i>
Hermana menor.....	<i>shutchig-uata.</i>
Cabeza.....	<i>shī mal.</i>
Cabello.....	<i>niundats shimat.</i>
Cara.....	<i>shetetish inwas.</i>
Oreja.....	<i>shilahak.</i>
Ojo.....	<i>shinīhuk.</i>
Nariz.....	<i>shishing.</i>
Boca.....	<i>shimbai.</i>
Lengua.....	<i>shiniv.</i>
Barba.....	<i>shasokuts.</i>
Brazo.....	<i>shī wish.</i>
Mano.....	<i>mane.</i>
Pierna.....	<i>shatsak.</i>
Pie.....	<i>opshila.</i>
Corazón.....	<i>shimahats.</i>
Sol.....	<i>uunt.</i>
Luna.....	<i>munukaha.</i>
Viento Norte.....	<i>imtu.</i>
Viento Sur.....	<i>imshārik.</i>
Rayo.....	<i>ahalīptātmmutok.</i>
Lluvia.....	<i>neshi shīsh.</i>
Zacate.....	<i>sosh.</i>
Maiz.....	<i>ōōs.</i>
Calabaza.....	<i>sāmbūm.</i>
Venado.....	<i>shukūū.</i>
Conejo.....	<i>koin.</i>
Blanco.....	<i>raan.</i>
Negro.....	<i>naunbor.</i>
Rojo.....	<i>nakansu.</i>
Amarillo.....	<i>amaril.</i>
Verde.....	<i>uatak.</i>

Fuente: Retomada de León (1904)

De acuerdo con la transcripción que realizan los autores, se hipotetiza que está escrito en la variante de SFo. También se puede apreciar que realizan una transcripción con grafemas del inglés, por citar el ejemplo del fonema fricativo

posalveolar sordo /ʃ/ y representado con la [sh] como en: shacual “hijo”, ashewy “hombre”, sosh “hierba”, shatsak “pierna”. Otra cuestión que llama la atención, es que desde estas décadas, ya plantean el uso de la “k”: shilahak “oreja”, shatsak “pierna”, koin “conejo” por citar unos ejemplos, y no “c” como posteriormente sería planteado por parte del ILV.

A SMO llegó una pareja de misioneros del ILV en 1943. Se dice que fue aquí donde se dio el primer lugar de evangelización. En la década de los cuarenta, los bautistas lograron entrar en la comunidad gracias al trabajo llevado a cabo, más o menos alrededor de veinte años por el lingüista y misionero del ILV, Milton Warkentin (Millán, 2004, p. 7).

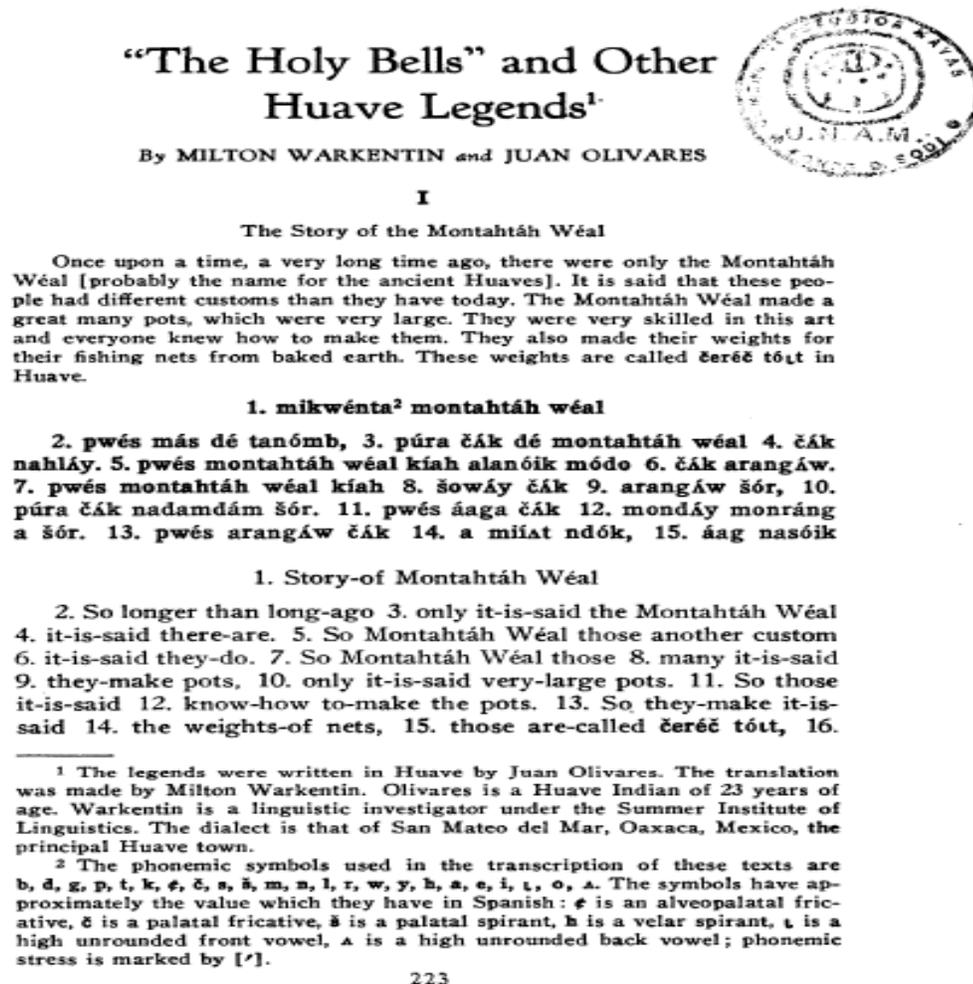
La estrategia evangelizadora ha sido siempre la de convertir un nativo, posiblemente con su familia y de encargarle la obra de la evangelización. La entrada de las iglesias protestantes en territorio indígena ha sido implementada conjuntamente por misioneros y figuras locales. En el caso de SMO, las conversiones al evangelismo y el correspondiente abandono del catolicismo y de las costumbres indígenas ligadas a él, causaron fuertes conflictos internos que se expresaron en la condena pública por parte de las autoridades locales de los paisanos convertidos. Similar a ésta fue la historia de SMA donde “en los años cincuenta, Narciso Toledo, disidente religioso fue expulsado del pueblo” (Millán, 2004, p. 25).

Pero fue también, a partir de la llegada del ILV, que se propuso el primer alfabeto para la variante de SMO, se elaboró un diccionario, una gramática y textos impresos (cuentos huave I, II, III y IV, además de dos ediciones del Nuevo Testamento pero este trabajo no fue muy bien recibido por todos los hablantes, y ni siquiera conocido por otros, no obstante, ésta propuesta gráfemica sentó bases importantes para las siguientes propuestas como lo iremos viendo.

Esta pareja de misioneros del ILV, el reverendo Milton Warkentin y Clara su esposa, empezaron un estudio sistemático del ombeayiüts con apoyo de los hablantes nativos, como informantes pero también los consideraban como coautores en algunos textos que producían. De esta colaboración se publicó un artículo en la revista Tlalocan (II, p. 3) apareciendo como autores (Warkentin y Olivares, 1947).

Es una publicación escrita en ombeayiüts e inglés, donde se traducía y transcribía una docena de relatos de SMO.

Imágen 4. Primera página del artículo de Warkentin y Olivares (1947)



Fuente: Retomada de <https://revistas-filologicas.unam.mx/tlalocan/index.php/tl/article/view/422/417> Imágen.

A diferencia de otros textos que hemos presentado, los autores aclaran la forma en que están transcribiendo los textos y presentan el cuadro fonológico de consonantes:

Tabla 5. Fonemas consonánticos propuestos por Wakentin y Olivares (1947).

	bilabial	dental/alveolar	postalveolar	palatal	velar
Oclusivas	p b	t d			k g
Africadas		ç	č		
Nasal	m	n			
Fricativa		s	š		h
Vibrante		r			
Aproximante				j	w
Aproximante lateral			l		

Tabla 6. Fonemas vocálicos propuestos por Wakentin y Olivares (1947).

	anteriores	centrales	posteriores
Cerrada	i		
Semicerrada	e	Λ	o
Abierta		a	

La grafémica que Warkentin escogió para transcribir los textos de Olivares y ofrecerlos en una versión “científica”, fue la de tipo fonémico norteamericano usando el alfabeto filológico que incluía, entre otros símbolos vocálicos y consonánticos, /l/, /Λ/, /š/, /č/, /ç/, sustituidos en publicaciones posteriores de los mismos autores por *i, ü, x, ch, ts*, respectivamente. Al parecer, el misionero norteamericano empezaba a asumir alguna posición sobre la grafémica que debía adoptarse. Pero esta propuesta de escritura y el artículo, al parecer no fueron de acceso para los pocos ikoots que estaban alfabetizados (en español por supuesto) dada la redacción en inglés por un lado, y por el otro, la transcripción fonémica del ombeayiüts que está un poco complicada para una lectura abierta y comprensiva, lógicamente no era pensado para el público ikoots, sino para el ámbito académico.

También podemos mencionar, que este mismo texto nos deja ver la forma de transcripción y escritura del ombeayiüts en el que se incluyen muchos préstamos del español como los siguientes: 2. pwés más dé, 4. púra, 19. ágila (águila), 37, modo, 45. asta (hasta).

Al parecer, la intención e ideología en aquellos años iba ligada a que los investigadores tenían mayor interés en promover más el protestantismo que en pensar en una escritura propia del ombeayiüts, por ende, los informantes de los lingüistas eran mal vistos y considerados traidores hacia las tradiciones culturales y religiosas; por ello es que en este contexto de resistencia y desconfianza, la escritura del ombeayiüts que promovía el ILV se connotó de forma negativa por la mayoría de la población, relacionándola con la difusión del protestantismo (Cuturi y Gnerre, 2008).

Después, en 1952, la pareja Warkentin realiza el primer diccionario ombeayiüts, redactado e impreso en mimeógrafo, aunque pudiera ser que haya estado circulando entre algunas personas, sobre todo con los colaboradores de los lingüistas y que estaban conformando el grupo protestante, por lo que no impactó al resto de la población. En 1953 aparece el primer “Himnario Huave” redactado por la misma pareja con la colaboración de algunos seguidores de la iglesia evangélica; son textos escritos para ser memorizados, y cantados.

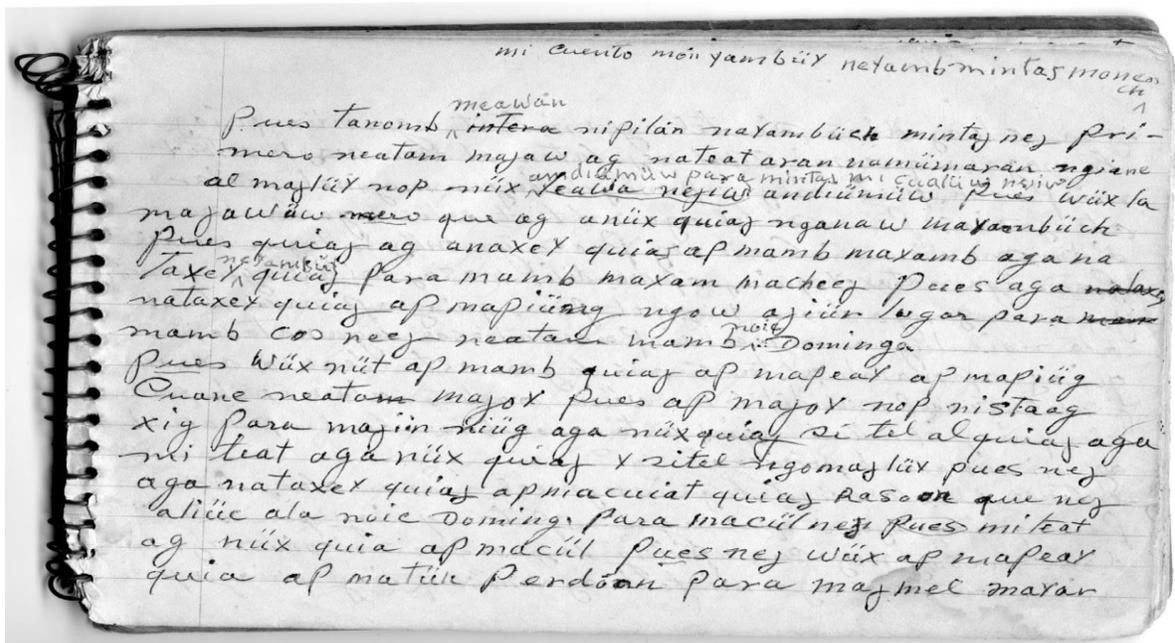
En 1962 el ILV, en conjunto con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP, publican el material *sanateow nawiiig* “voy a leer un libro”, como uno de los primeros libros para el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua ombeayiüts. En esta propuesta se retoma el alfabeto ya trabajado por Warkentin. Posteriormente, en 1973, se edita *Namix quich atsojow arangüw scuel* “Jugando a la escuela”, en forma bilingüe. Los textos en español fueron escritos por la Profra. Iris Mills de Wares del ILV y traducido al ombeayiüts por el Profr. Proceso Olivares Oviedo. El objetivo de este material era apoyar a los niños que ya estaban aprendiendo a leer en español pero que no comprendían lo que leían. De la misma forma, retoma la propuesta que ya estaban manejando los del ILV.

Como se hizo referencia arriba, uno de los primero en salir a escena por el manejo de la escritura en ombeayiüts fue el señor Juan Olivares. Se entiende que desde la década de los 40 ya había empezado su ejercicio de escritura. A lo mejor esto tiene que ver por dos circunstancias: por un lado su colaboración con los misioneros, pero por el otro, que su padre era un *nesomüy* “rezador”. De ahí que Olivares ha sido el

colaborador y punto de referencia de otros investigadores que fueron llegando a SMO. Desde finales de los cincuenta colaboró con el lingüista norteamericano Richard Diebold, después en los setenta con el antropólogo italiano Ítalo Signorini, luego con la antropóloga mexicana Elisa Ramírez y con varios otros, hasta los años más recientes antes de su fallecimiento.

Olivares desarrolló la escritura, utilizando lógicamente el alfabeto propuesto por el ILV, con bastante fluidez, como se muestra en la siguiente imagen 5, retomado de la primera página de *Mi cuento monyambüy neyamb mintaj monench* “El cuento del que pide a su esposa”:

Imágen 5. Una hoja de los escritos de Juan Olivares.



Fuente: Retomada de Cuturi y Gnerre (2008)

Olivares como se mencionó se formó en la escritura retomando el alfabeto propuesto por el ILV, por eso en el escrito podemos encontrar grafemas como: **qu** (quiaj), **c** (cos, cuane, apmacuiat, aliüc, noic), no obstante se ve una escritura muy consolidada y consistente, es decir, se observa una escritura muy fluida. Como este texto, teat Olivares escribió otros más, entre cuentos, peticiones, anécdotas, discursos ceremoniales, consejos.

En su actividad evangelizadora, en 1972 el ILV realizó la primera traducción del Nuevo Testamento al ombeayiüts, posteriormente aparece una segunda edición en 1996. Esto con la ayuda en la traducción de Juan Olivares y de otros que se habían sumado al equipo de los misiones como Tereso Ponce Villanueva.

Con la primera publicación de la biblia se iba utilizando más la lengua escrita y también su difusión. Retomó una comparación que hicieron Cuturi y Gnerre (2008) sobre los cambios que tuvieron los misioneros hacia la lengua, sobre el uso de préstamos del español o en palabras de los autores, hacia una mejor “purificación” del ombeayiüts. Estos cambios lo podemos observar en la siguiente comparación entre la versión publicada de 1972 con la de 1996.

1972

1996

<p><i>Najneajay apmajlüyiw leaw ngo marangrangüy mapiüing <u>mas</u> a nej alinop, <u>pues</u> nejiw alinoic nüt apmatajcüw <u>mandar</u> tiül <u>intera mundo</u></i></p> <p>Bien estarán los que no son presumidos porque hablan más que otros, pues ellos otro día mandarán en el mundo</p>	<p><i>Najneajay ajlüyiw leaw ngo merangrangayej; nejiw apmüjndiw a iüt cam leaw tasoiquiw apmüjndiw</i></p> <p>Bien estarán los que no se presumen el uno con el otro; a ellos darán (suj. indef) esta tierra, a los que les dijeron (sub. indef) que [se la] darán (suj. indef)</p>
--	--

Fuente: Retomado de Cuturi y Gnerre (2008).

Se puede apreciar como en la versión de 1996 se procura no usar préstamos del español. En la escritura, los misioneros seguían impulsando y retomando el alfabeto y los grafemas propuestos anteriormente; en la parte introductoria de la biblia, hacen las siguientes aclaraciones:

La ortografía del huave es casi la misma que la del español, pero es necesario notar las siguientes diferencias. La letra **x** representa un sonido silbante como la ‘ch’ del francés, o la ‘sh’ del inglés, que no existe en español, pero que se encuentra en huave en palabras como **xor** jarro; y

xax jícara. También hay una vocal cuyo sonido no existe en español. Esta es la **ü**, que se forma como la 'u' del español, pero con los labios estirados como cuando se va a sonreír. La **ü** se encuentra en huave en palabras como **müm** madre y **müx** canoa. (Nuevo testamento, 2009, p. 24)

Esta tendencia a usar los grafemas del español es reportada por Sebba (2009) quien considera que se trata la graficación de las lenguas indígenas como de transición hacia la alfabetización en la lengua mayoritaria:

There has been a tendency to treat literacy in the indigenous language, and hence the use of the orthography, as transitional: while initial literacy will be in the indigenous language, 'full' literacy will follow later in the national/regional/ official/ language. Thus, the most practical choice of phoneme–grapheme correspondences is the one which is most similar to the language in which 'full' literacy will be acquired. This is the solution which was favoured by the missionary linguists in Mexico in the 1930s (Barros 1995: 282) (Sebba, 2007, p. 75).

Posteriormente llegaron Glenn Albert y Emily Stairs, otros misioneros lingüistas protestantes quienes publican en 1981 el *Diccionario Huave de SMO*, que llevaba en el anexo una parte gramatical y el alfabeto que manejaba el ILV, esto realizado por Emily Stairs y Elena de Hollenbach. Según los acuerdos tomados con las autoridades de educación pública, esta obra representa un paso central hacia la difusión de la lengua y los planes de alfabetización: el acuerdo requería para la lengua *ombeayiüts* una forma de escritura que fuera lo más cercana posible a las reglas gráficas del español. La escritura que ellos propusieron toma en cuenta, en la medida de lo posible, "las formas de las raíces lexicales y las secuencias de los morfemas. Es entonces, una escritura que podríamos llamar "etimológica", aunque su ámbito de referencia sea, necesariamente, la sincronía del idioma" (Cuturi y Gnerre, 2008, p. 203).

Estos autores no propusieron un cuadro fonémico para la representación de su escritura, pero si lo analizamos la propuesta de alfabeto que registran, se puede reconstruir la siguiente tabla:

Tabla 7. Consonantes propuestas por Stairs (1981)

	bilabial	dental/alveolar	post-alveolar	palatal	velar	glotal
Oclusivas	p b	t d			k g	
Africadas		ts	tʃ			
Nasal	m	n				
Fricativa		s	ʃ			h
Vibrante simple		r				
Vibrante múltiple		r				
Aproximante				j	w	
Aproximante lateral		l				

Tabla 8. Vocales propuestas por Stairs (1981)

	anteriores	centrales	posteriores
Cerrada	i	ɨ	u
Semicerrada	e		o
Abierta		a	

Se puede apreciar que no existe mayor diferencia en los fonemas consonánticos frente a la propuesta de 1947 de Warkentin. No obstante, si se puede ver que en los fonemas vocálicos se agrega como fonema la /u/ que no aparecía anteriormente. Por ello, el alfabeto práctico propuesto por Stairs (1981), registra los siguientes grafemas:

a, b, c, ch, d, e, f, g, i, j, l, ll, m, n, o, p, q, r, s, t, ts, u, ü, v, w, x, y

El diccionario tuvo una difusión muy grande y en las cuatro comunidades históricas, se distribuyeron ejemplares de forma gratuita, mucha gente lo tuvo en sus manos, pero no la familiaridad con su contenido, es decir, no un reconocimiento por la comunidad y sus autoridades. Podemos pensar que el poco impacto que tuvieron,

tanto el alfabeto, como la biblia, pueden venir de varios aspectos: 1) los autores, eran evangélicos, por tanto eran considerados como los que dividían al pueblo y rechazaban los rituales religiosos tradicionales; 2) la obra se había realizado con un grupo de personas voluntarias (escogidos por los misioneros) que habían colaborado sin haber buscado una ocasión para obtener la aprobación comunitaria; 3) según parece, tampoco hubo ocasión para que se presentara públicamente la obra concluida y pedir su reconocimiento a la comunidad y las autoridades para su aprobación y difusión; 4) la falta de aplicación de los programas escolares bilingües, así como de maestros bilingües capacitados, pueden haber sido otra fuente que haya alejado la posibilidad de utilizar el diccionario y, sobre todo, la gramática. El uso y el reconocimiento ha sido individual; públicamente la gente siempre se ha expresado refiriéndose al diccionario de un documento con importancia pero a la vez “incompleto” y por no haber escogido un alfabeto en que todos se reconocieran. En años recientes el diccionario ha tenido mayor aceptación por voluntad de un grupo de maestros bilingües, como una referencia para sus trabajos de investigación y de consulta.

3.3.3 La educación bilingüe

Como ya lo mencionamos en la introducción, fue en el periodo de 1964-1970 cuando se iniciaron a editar a través de Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena y el INI los primeros textos en lenguas indígenas para desarrollar la educación bilingüe en las comunidades indígenas. Fueron muchas lenguas que participaron, el ombeayiüts no fue contemplado.

Pero años más tarde, se publica en 1983 por parte de la SEP, la segunda propuesta (la primera se editó en 1962 en conjunto entre la Dirección General de Asuntos Indígenas y la SEP) de enseñanza del ombeayiüts a partir de dos libros: *Xe nawiig wüx ombeayiüts. Mi libro huave* (libro para el alumno) y *El libro del maestro*, escrito por los maestros Nemesio Salomón Gómez y Juan Echeverría Fuentesvilla. Dichos materiales estaban diseñados para la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria, en la variante de SMO.

Resulta interesante el análisis de este material, ya que no sigue las reglas grafémicas ya establecidas en las publicaciones del ILV, ya conocido por los profesores. La propuesta se enmarca en el movimiento indigenistas que propone otra visión de la escritura “más adecuada” a las características de las lengua indígenas, alejándolas del español. Sebba (2009) dice al respecto:

Here we can see that different ideologies led to the promotion of different literacy practices, each supported by a different type of orthography. According to Barros, ‘Each group tried to convince the Mexicans that its own alphabet style would accomplish more effectively the Mexican goal of unifying the Nation-State, one [the missionaries] by the use of the national language orthography, the other [the indigenists] by employing the same phonetic symbols for all indigenous languages. (Sebba, 2009, p. 24)

Esta propuesta tampoco fue muy utilizada y tomada en cuenta como ya se hizo mención en el capítulo I. Las principales motivaciones de esta falta de aceptación podrían ser hipotéticamente dos: 1) La falta de formación de los profesores en el manejo de estos materiales y en la escritura de la lengua, 2) pero insistimos también en la falta de aprobación colectiva, de consulta a la comunidad y a las autoridades. La propuesta grafémica que proponen aparece en el Libro para el Maestro, y son las siguientes.

Tabla 9. Propuesta de consonantes (DGEI, 1983)

		LABIAL	DENTAL	PALATAL	VELAR	GPO. CONSONANTICO TS
INTERRUMP. S	SORDAS	p	t	ch	k	ts
	SONORAS	b	d	dx	g	ds
	PRENASALE	mb	nd	ndx	ng	nds
	S					
CONTINUANTES		f	s	x	j	
NASALES		m	n			
RESONANTES		w	l	y		
VIBRANTES	SIMPLE		r			
	MÚLTIPLES		rr			

Tabla 10. Propuesta de vocales (DGEI, 1983)

	anteriores	centrales	posteriores
Altas	i	ü	u
Medias	e		o
Bajas		a	

Encontramos aquí las siguientes diferencias entre fonemas y grafemas propuestos por el ILV y el libro de la DGEI, estas opciones monografémicas son las que prevalecen hoy en día:

- /k/ y /g/ como *k* y *g* respectivamente (y no como *cue*, *cui*, *gue*, *gui*, etc.
- /tš/ y /ts/ como *dx* y *ds* respectivamente (y no como *ch* y *ts*).

No tocan las palatalizadas, que como veremos más adelante han representado una de los emblemas de la percepción de la variación dialectal.

Sus opciones grafémicas son distantes con relación a la grafémica del español, base de los programas escolares de alfabetización primaria, y que había sido retomada en las opciones grafémicas del ILV. Políticamente el ILV y la DGEI representan dos opciones ideológicamente separadas como lo comenta Sebba (2009) que en la cuestión ortográfica los grupos pueden asumir una postura en

relación a lo que buscan realizar y mostrar es decir, “It may play a more or less central part in identity construction/creation, including demarcating group boundaries and showing an oppositional stance with respect to the mainstream” (Sebba, 2009, p. 56).

Años después (1987), la antropóloga Elisa Ramírez escribió un libro de narraciones “*El fin de los montiocos: tradición oral de los huaves de SMO*”, escrito con su propia convención.

Los primeros profesores que llegaron a trabajar a la zona escolar 012, ubicada en la cabecera municipal SMO, eran mestizos, y, en su mayoría, zapotecos. Con el paso del tiempo, en la década 1990-2005, fueron llegando profesores nativos quienes se involucraron poco a poco en la idea de buscar las formas para hacer una propuesta de alfabeto que facilitara la enseñanza, simplificando la propuesta del ILV (Hernández Díaz y Lizama Quijano, 1996). Los profesores se organizaron y conformaron, con otros jóvenes estudiantes de bachillerato y jóvenes interesados de la comunidad, un grupo interesado en el rescate y promoción del ombeayiüts a través de la creación de textos. El grupo empezó a recopilar géneros tradicionales como: historias, anécdotas, cuentos, peticiones, consejos, juegos de palabras, metáforas, utilizando el alfabeto propuesto por los profesores bilingües.

3.3.4. Hacía una norma de escritura

En la misma década de 1990, un grupo de docentes plantearon el problema de una forma de escritura del idioma originario que fuera organizada, unificada y socialmente aprobada. Se hicieron grandes esfuerzos, desde cierto punto de vista, muy ambiciosos, para llegar a elaborar un alfabeto único para las cuatro variantes: SFO, SMO, SMA y SDO. En una “Relatoría” redactada en 1995 se informa sobre las reuniones entre los maestros de tres de los cuatro pueblos ikoots que esperaban llegar a un acuerdo general sobre la forma de escritura unitaria para las variantes de sus respectivos pueblos.

En el informe, el camino hacia las opciones gráficas para la variedad de SMO parece ya bastante definido, mientras que el esfuerzo más evidente es el de llevar hacia el mismo rumbo las variedades de SDO y de SMA pero que cada variante

escriba de acuerdo a su convención. No se menciona la variedad de SFo, pueblo donde, la lengua umbeyajts está con un alto porcentaje de desplazamiento. Lo mismo se puede decir para SMA aunque con diversas circunstancias de uso de la lengua, como lo veremos más adelante. Con todo esto, en los últimos cinco años algunos jóvenes de SFo, los mismos que participan en el proyecto de la radio comunitaria “Radio Huave, 94.1 FM”, están tratando de revitalizar el idioma de su pueblo, y buscan la mejor forma para escribirlo.

Imágen 6. Primera página de la propuesta del alfabeto ikoots (1995-1996)

RELATORIA GENERAL DE LA CONFORMACION DEL ALFABETO HUAVE
INTRODUCCION :

Desde hace varios años, se ha querido formar un alfabeto, para que los huaves podamos aprender a leer y escribir en la lengua IKOOTS; en el año de 1978, se elaboró "CARTILLA DE TRABAJO HUAVE", cartilla huave, Autor : NEMESIO SALOMON GOMEZ, de San Mateo del Mar, Teh. Oax., posteriormente en 1981 el Instituto Lingüístico de Verano elaboró " EL DICCIONARIO HUAVE", Autor : Glenn Albert Stairs Kreger, San Mateo del Mar, Teh. Oax., en 1983 el Profr. Juan Echeverría Fuentes, con el apoyo y asesoría de la Educación Pública elaboró : EL LIBRO DEL MAESTRO, "Lecto-escritura en lengua huave ", Mi libro de primer grado "XE NAWIIG WUX ONBEAYIDTS, San Mateo del Mar, Oax.

El año pasado 8 de mayo de 1995, dió inicio la conformación del alfabeto huave, por iniciativa del Jefe de Zonas de Supervisión, Profr. Rodolfo Ramírez Flores, y compañeros maestros bilingües de área huave que conforma los municipios de San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar, San Francisco del Mar, y una Agencia de Policía de Juchitan, de Zaragoza, Santa María del Mar, para conjugar las diferentes variantes dialectales que conforma el área huave. Con el propósito de formular un alfabeto huave, mismo que se ejecutarán en las diferentes escuelas del área huave, para la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua IKOOTS.

1.- Esc. Prim. Bil. Moises Saenz, de Barrio Nuevo, Mpio. de San Mateo del Mar, Oax. iniciando con los trabajos cuando son a las 10:00 hrs. del día 8 de mayo de 1995, siendo el coordinador del taller el antropólogo Juan José Rendon Monson, y se nombraron los siguientes : Profr. Felipe Oviedo Salazar, como moderador, Profr. Antonio Palafox Sánchez, como relator; en seguida se pronunciaron las siguientes palabras :

as = elote	mbaj = flor	xex = jicara
ndok= atarraya	müx = canoa	ix = iguana
kit = gallina	lam = río	

PALABRAS CON LAS TRES VARIANTES DIALECTALES :

ESPAÑOL	S. MATEO	SAN DIONISIO	SANTA MARIA
Este	nonüt	nawanüt	dowanuyt
Oeste	noleat	namilet	namoley
Norte	Kalüy	kialüy	kialüy
Sur	kawak	killet	kiawak
rojo	nakands	nikands	nakands
verde	nateak	natek	natyek
amarillo	piüts	nachiep	nachiup
blanco	rnan	nikik	rnan
negro	nambeor	nambor	naud

POR EQUIPO SE TRABAJO CON LOS SIGUIENTES PALABRAS CON LAS VARIANTES DIALECTAL:

ESPAÑOL	S. MATEO	SAN DIONISIO	SANTA MARIA DEL MAR
perro	pet	pyuet	puyt
camarón	tixem	tixum	tixum
mamá	müm	mam	mam
pescado	küt	küt	kuyt
totopo	wang	wan	wang
mar	ndek	ndyuk	ndyuk
muchacho	nench	ñuench	nyunch
piedra	kan	yukan	kan
zopilote	putwit	xul	uts
calabaza	sambüm	sambüm	sambüm
papá	teat	tyet	tyet
estrella	okas	okas	okas
sol	teat nüt	tyet nüt	nüyt
niño	nine nench	kuch ñuench	kich nüench

Fuente: Relatoría de los profesores bilingües.

Este intento de un acuerdo grafémico, útil para las tres variantes del *ombeayiüts*, como el sueño de un "ombeayiüts-umbeyujts-umbeyajts unificado", donde la variedad de SMO se reveló ambiciosa, aunque hubo algunos avances, por un lado

se lograron acuerdos como: en el uso de la “k” y la “g”, pero no en la forma de escribir la palatalización en este aspecto solo SMa y SDo, y aunque no haya estado en la reunión SFo coincidían en el uso de la “y” mientras SMO conservaba la “e” propuesta por Stairs.

Con la elaboración y aprobación del alfabeto de 1996, resultado de la organización y trabajo que realizaron los profesores bilingües de los tres pueblos ikoots (SMo, SDo y SMa), coordinados por el maestro Juan José Rendón Monzón, donde el debate ya se enfocaba hacia una escritura más definida y llevando hacia el logro de un modelo general para todos los que quieran escribir en *ombeayiüts*, pero llevan en sí el valor agregado de la colegialidad y del reconocimiento. Acarrean, positivamente, una simplificación ulterior, descartando algunas de las soluciones gráficas tradicionales del español: en específico la “c” por la “k”, es decir, *cue*, *cui*, *gue*, *gui*, sustituidas respectivamente por *ke*, *ki*, *ge*, *gi*.

Esta propuesta de los profesores fue mayormente reconocida, aceptada y utilizada por los profesores bilingües y se fue extendiendo entre los jóvenes que se estaban involucrando en el ejercicio de la escritura. Esto se puede visualizar, en las fachadas donde la escritura cobra relevancia, acompañada por imágenes en murales que se han realizado para campañas de salubridad o por iniciativa de los maestros para enviar mensajes de sensibilización a la valorización de la identidad cultural del pueblo. Otro ejemplo de este proceso son las frases que se pueden ver en el arco de la entrada del pueblo: de bienvenida y despedida en *ombeayiüts* y español. Hasta algunas tiendas adoptaron nombres en *ombeayiüts*, como *Tikambaj*, ‘En el pueblo’, *Pinawan kambaj* ‘en medio del pueblo’.

3.3.4. Intentos para un alfabeto unificado “desde arriba”

Como vimos a lo largo del apartado anterior, los intentos por unificar las cuatro variantes del *ombeayiüts* han sido pocas, en concreto la de los profesores bilingües quienes adoptan una actitud flexible hacia cada una de las variedades de la lengua. La construcción de una norma y estándar de la lengua ha sido una preocupación por parte del INALI como institución encargada de la revisión, revitalización,

normalización, investigación, preservación, divulgación de lenguas originarias, ha impulsado diversas reuniones para la construcción de la *Normalización de lenguas originarias* y dentro de ellas la lengua ombeayiüts. Así, las iniciativas más recientes para la conformación de una normalización de la lengua ombeayiüts ha sido impulsada por el INALI, donde ha convocado un total de diez reuniones de trabajo a profesores bilingües y personas hablantes de la lengua de las cuatro comunidades hitóricas. Después de éstas diez reuniones han ido conformando entre los participantes un “acuerdo” para la publicación de la norma del ombeayiüts, no obstante, dichos acuerdos se han centrado en que cada una de las comunidades redactará sus particularidades de manejo y escritura de su variante, con la finalidad de mostrar su propia estructura y la de no “imponer una variante sobre la otra”.

Algunos investigadores lingüistas que participan en el proceso, consideran que la falta de reconocimiento a la continuidad (debido que existe mucho tiempo entre la convocatoria para cada una de las reuniones) ha alejado la posibilidad de una realización rápida y compartida de la estandarización del alfabeto *ombeayiüts*. Sin embargo, lo que se ha podido notar en las reuniones es la actitud de desconfianza hacia algunas de las soluciones unitarias alcanzadas para escribir muchas palabras, toda vez que varios de los hablantes que tienen autoridad en el tema afirman que la pronunciación de una palabra específica es distinta a la de los demás. Es común, por ejemplo, que quien habla tenga una autopercepción de que la pronunciación africada final es más sonora que sorda, así que prefiere que se transcriba *ikoo-ds* “nosotros inclusivo” en lugar de como la mayoría lo percibe y lo transcribe: *ikoo-ts*. Otro punto de desacuerdo ha sido la representación de “ch”. Es posible que la presencia del digrama zapoteco *-dx* pudiera haber influido (de forma involuntaria, aunque con el mismo resultado de colonización grafo-ideológica) este tipo de transcripción (Cuturi y Gnerre, 2008).

Esta representación personal dificulta la convención intrínseca en cada sistema de escritura y en cada opción grafémica. La ausencia de reconocimiento de la convención del valor fonético (audible) que se atribuye a cada grafema (visible), fundamenta la falta de reconocimiento de los intentos de escritura del *ombeayiüts*,

desde la época del primer diccionario del ILV (1952) hasta los que se dieron por iniciativa de varios maestros que individualmente o en grupo han dedicado sus esfuerzos para encontrar una solución satisfactoria para todos.

La falta de un acuerdo sobre el alfabeto ha sido a menudo usada como pretexto para la escasa utilización del *ombeayiüts* escrito. La situación pasa por la percepción de la relación entre la identidad de quien habla, el uso de la palabra y la forma de hablar también en sentido fonológico y prosódico: cada individuo que percibe sus peculiaridades también a nivel de las microvariaciones fonológicas, potencialmente puede “pretender” que estén representadas en el alfabeto, y cuando se piensa esto entre las cuatro variedades de la lengua (SDo, SFo, SMa y SMo), se profundiza aún más.

Siendo el Instituto el encargado de llevar a cabo este tipo de reuniones y “acuerdos”, ha impulsado reuniones entre los hablantes para analizar y acordar “la norma” de escritura de la lengua *ombeayiüts*, donde han participado integrantes de las cuatro comunidades, pero la interrogante ha sido, ¿Quiénes son estos hablantes? ¿Cómo han sido escogidos para participar en las reuniones para la norma de la lengua? ¿Existe un respaldo comunitario y social? ¿Hasta dónde una propuesta surgida de éstas reuniones sería retomada? Son algunas de las interrogantes que se irán atendiendo también durante esta investigación.

3.3.5. Las iniciativas “desde abajo”

Los jóvenes que han escrito textos en su lengua, escriben y reflexionan sobre su idioma en forma individual, pero con igual importancia para el crecimiento y la vitalidad lingüística. El uso cada vez más frecuente del *ombeayiüts* escrito ha provocado su expansión y fortalecimiento hacia nuevos contextos, como la escritura de textos de canciones y poemas. Estos nuevos espacios en que se utiliza la escritura constituyen, así como ocurre en muchas otras sociedades indígenas, un “nuevo entorno semiótico imprescindible para que se desarrolle una literalidad” (Landaburu, 1998, p. 77).

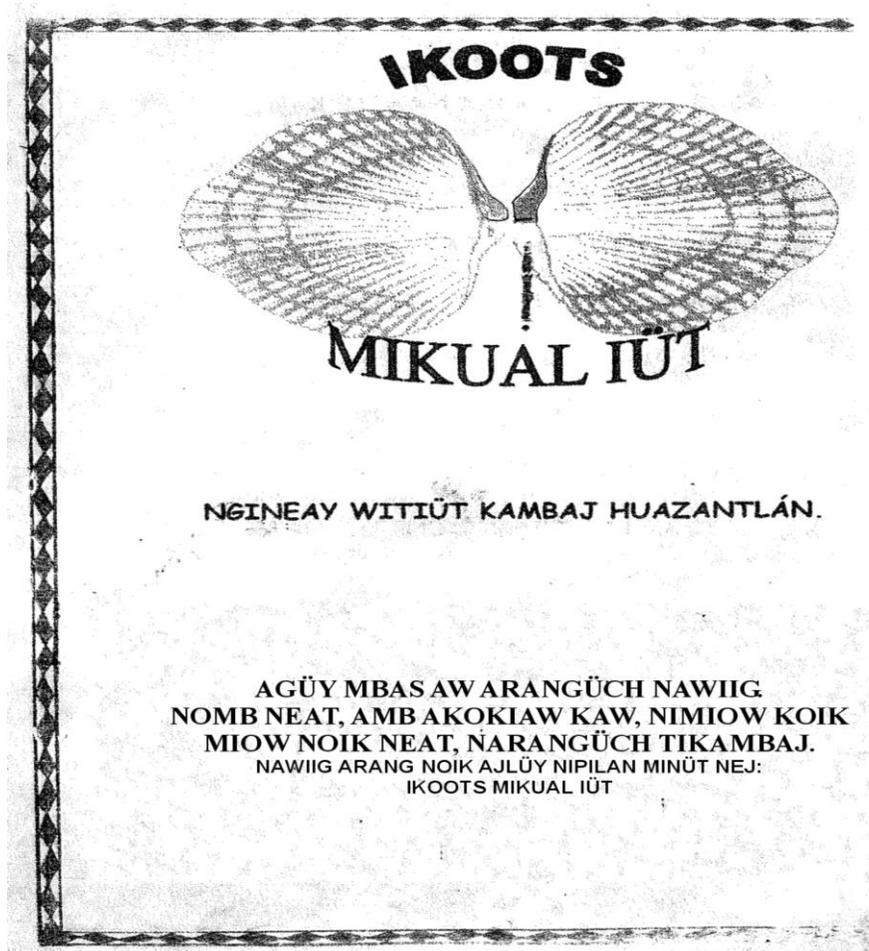
Así, ya encaminada la década de los noventa fue un escenario de desarrollo de la escritura, por decirlo de alguna manera, ya que se produjeron varios folletos, donde se veía la manifestación de la escritura por nuevos personajes, es decir, se empezaba a denotar el papel de la escritura como medio novedoso de comunicación. Escribir en ombeayiüts empezó a entrar en los usos, aunque de forma sumamente tímida, en las convenciones de los que querían llamar la atención sobre temas de interés comunitario (con referencia a las dimensiones identitarias y de los derechos indígenas).

En 1997 se edita el folleto *Ndeaj* “huérfano” término comúnmente denominado como *ndeoj*, por un grupo independiente, pero dicho folleto tiene la peculiaridad que, sólo el título estaba en ombeayiüts; todos los textos, también los que son parte del corpus de la mitología de SMO, están en español. En la misma década, se escribieron textos de canciones en ombeayiüts, escritas en convenciones gráficas individuales de los autores sin retomar las ya existentes. El primer autor, Adán Gutiérrez Luis, los escribió siguiendo la ola de popularidad en la región istmeña de algunas canciones muy famosas cantadas en zapoteco. Fue en este contexto que se realizaron iniciativas como un “encuentro musical huave” (SFO, 1995-1996), aparecieron cassettes y, en años más recientes, discos compactos (Cuturi y Gnerre, 2008), posteriormente surgieron otros compositores cantantes como Anselmo Saldivar, Augusto Escudo y más recientemente Luis Camacho.

Posteriormente entre 2001 y 2003 se conformó un nuevo grupo integrado por jóvenes, personas adultas y profesores bilingües que se denominó *Ikoots Mikwal lüt* “Nosotros (los) hijos de la tierra”. Su proyecto estaba encaminado hacia la creación de textos, escritos conformados en folletos en ombeayiüts con el fin de desarrollar concientización hacia la cultura y la lengua, entre sus producciones se encuentra: *Nguineay witiüt kambaj Huazantlan* “Cómo se fundó el pueblo de Huazantlán”; *Nguineay ajmel tanomb monajiüt tiül mikambajaats* “Cómo se nombran antiguamente las autoridades de nuestro pueblo”; *Nguineay witiüt kambaj indeow mil* “Cómo se fundó el pueblo donde muere la lisa”. Los mismos maestros que formaban parte del grupo elaboraron y aplicaron programas escolares bilingües a

nivel preescolar, primaria y preparatoria. El alfabeto que usaron en sus producciones fue la propuesta que habían realizado los profesores bilingües, esto se puede observar en la siguiente imagen.

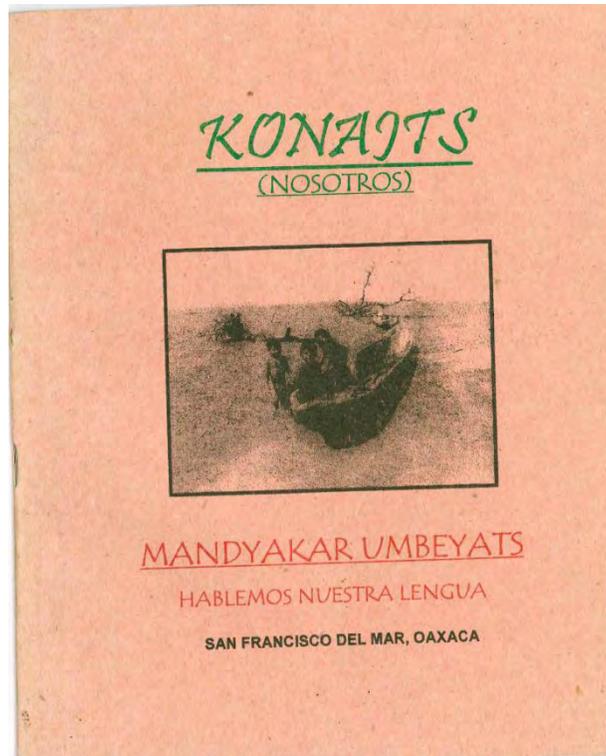
Imágen 7. Portada del primer folleto del grupo Mikual iüt



Fuente: Folleto del grupo Mikwal iüt (mayo de 2001)

Ocuparon las grafías derivadas del acuerdo de los profesores, esto es explicable ya que había profesores participando o colaborando en el colectivo. Se nota una forma más de desarrollo en el ejercicio de la escritura en el ombeayiüts y el uso más consistente de los grafemas.

Por la misma década, en 2003 en SFo, el grupo de Preservación de la lengua Huave *Mi kualaj xa kambaj* “Los hijos de mi pueblo” y el Equipo para el Rescate de la Lengua Materna en coordinación con el Instituto Nacional Indigenista (INI) publican un manual bilingüe denominado *Mandyakar umbeyats* “Hablemos nuestra lengua”.
Imágen 8. Portada del manual bilingüe, variante de SFo.



Fuente: Folleto del colectivo *Mi kualaj xa kambaj*.

Dicho material fue distribuido entre la población, mayormente con los profesores bilingües, que aunque la mayoría no hablaba la lengua sirvió como un material de apoyo para la enseñanza aunque esto solo se limitaba a leer y repasar las frases que contenía el manual.

Una de las características de este material es que aborda ciertas consideraciones generales sobre el alfabeto, donde plantean que para esta variante se usan las siguientes grafías:

Grafías simples:

a, b, ch, d, e, f, g, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, r, rr, s, t, u, w, x, y.

Grafías compuestas:

mb, nch, nd, nds, ts, ng

ly, ndy, ty, py

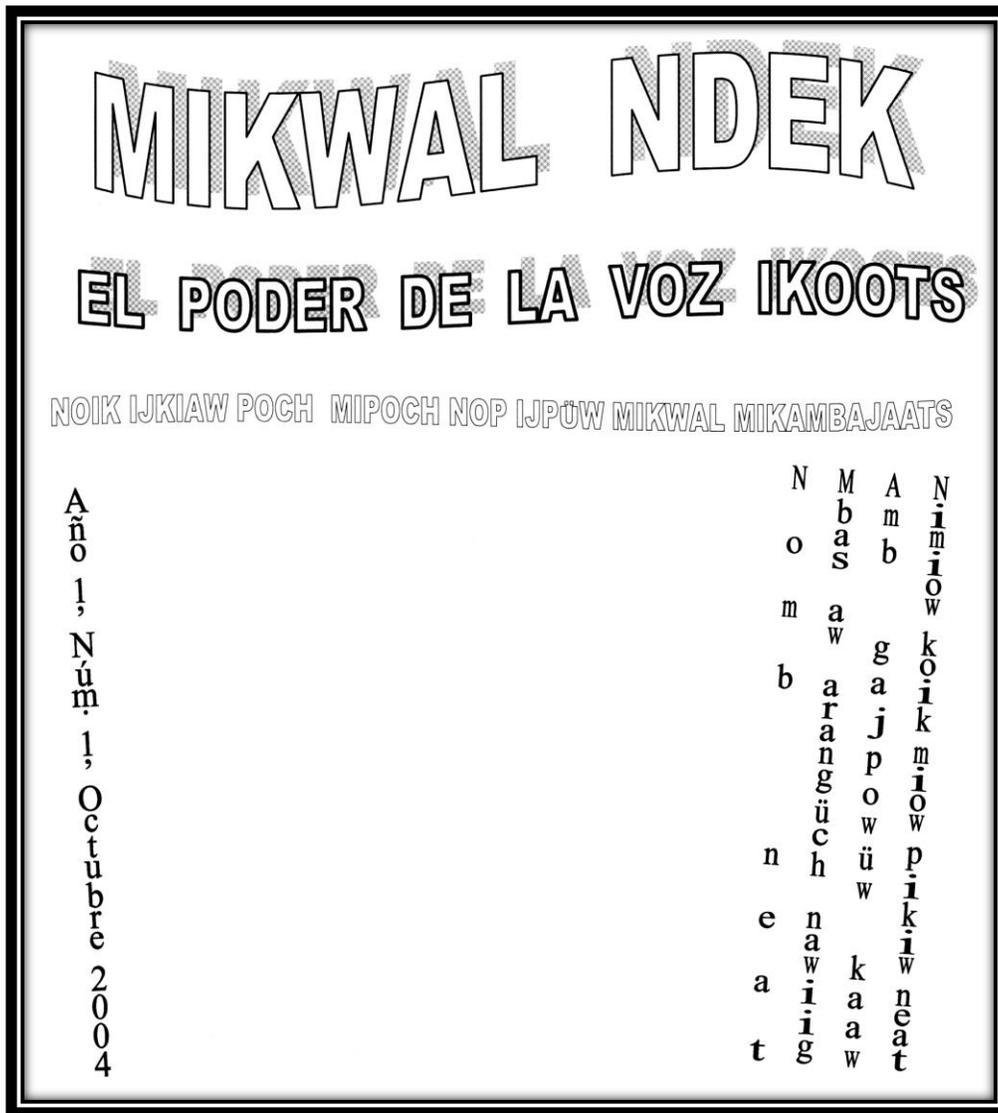
Mientras que en SMO, en agosto de 2002 se formó otro grupo, Mikwal Ndek “(los) hijos del mar”, y en octubre de 2004 salió el primer folleto de este grupo denominado “*El poder de la voz Ikoots*”. En los dos folletos producidos, se puede ver, hay menos espacio para la historia local y una mayor atención a información acerca de derechos indígenas en general y de las mujeres en específico.

También hacían alusión a las reflexiones sobre las relaciones entre el ombeayiüts y las lenguas del mundo, pero sobre todo, el debate alrededor del alfabeto que logra en esa ocasión probablemente sus momentos más elaborados y algunas incipientes consideraciones metalingüísticas.

Uno de los colaboradores e integrante del grupo, el maestro Constantino Canales realiza algunas especificaciones sobre las grafías que usan en la escritura de los textos en ombeayiüts, por ejemplo *ngineay* “cómo” en lugar de *ngineay*: Además aclara que:

No se emplearían las grafías *c*, *q*, *v*, *h*, *z* [...]. También hacemos notar que el uso de algunas palabras se emplea de forma diferente; esto es debido a que los hablantes lo pronuncian de maneras distintas, por lo tanto, la escritura varía de acuerdo a la ‘expresión’, en este caso, de los autores. Anoto como ejemplo las siguientes palabras: xemeaats: ximeaats; teal: tengeal; pirang: apmirang; tenendeak: tendeakas [...]. (Mikwal ndek, 2004)

Imágen 9. Portada del primer folleto del grupo Mikwal Ndek



Fuente: Escaneo propio del folleto *El poder de la voz ikoots*.

El autor se proyecta hacia un rumbo nuevo en el proceso de estandarización del ombeayiüts escrito, mostrando actitudes más tolerantes hacia la lengua hablada. Se indica de tal forma la superación de los estrictos criterios fonémicos y morfémicos adoptados por los misioneros del ILV que ya hemos mencionado. Como vemos, el autor sugiere una escritura más acorde a las circunstancias contextuales de la población ikoots, es decir, al alcance de los hablantes.

Lo que se visualiza con la propuesta es de una actitud más abierta. Ya que los textos que contenía los folletos hay textos en dos lenguas (ombeayiüts-español) y se especifica también que “[...] las creaciones pueden ser en ombeayiüts o en español, pero con la finalidad de fomentar y fortalecer nuestra identidad cultural, intérpretese como *ikoots*, *konajts*, *huave*, *mareños*. Si supiésemos zapoteco, inglés u otras lenguas, también se editaría en estas lenguas”.

3.3.6. La variación dialectal y la escritura

La variación dialectal ha sido un tema recurrente en las reuniones de normalización realizado por el INALI como ya lo hemos señalado en apartados anteriores, donde lo participantes han considerado que son distintas lingüísticamente hablando y por ello, la norma de la lengua debe de considerar esas características de cada una de las comunidades. Pero esto, tiene que ver (desde nuestro propio análisis) la concepción que tienen acerca de la comunidad histórica, es decir, la concepción de las variantes corresponde a la noción de comunidad histórica.

En ese contexto de gran incertidumbre, los estudiosos, antropólogos y lingüistas, que en las décadas anteriores han dedicado sus reflexiones a la cultura ikoots y la lengua ombeayiüts, no han ayudado a promover una propuesta grafémica unitaria, y los lingüistas al parecer, en sus afirmaciones, optan por apoyar la separación de las variantes. El lingüista Jorge Suárez, ha sido el único investigador que llevó a cabo un trabajo importante de comparación, en primer lugar fonológico y fonético, entre las cuatro variedades del *ombeayiüts* (Suárez, 1975), luego en años más recientes Noyer (s/f) desarrolla un trabajo preliminar que denomina *Diccionario etimológico y comparativo de las lenguas huaves*, en la que contempla a las cuatro variantes. Casi en los mismos años del estudio de Suárez, el grupo dirigido por Ítalo Signorini adoptó la grafía formulada por el lingüista G. Cardona (1979), quien fue influido por las grafías adoptadas por Suárez. Hasta los misioneros del ILV, los mismos autores del *Diccionario* y de la *Gramática*, cuando colaboraron con el material lingüístico de SMO para la serie del “Archivo de lenguas Indígenas de México” editado por El Colegio de México y el Centro de Investigación para la

Integración Social (Archivo, 1983), adoptaron una grafía parecida a las de Suárez y Cardona.

La ideología que ha existido sobre el uso y consolidación del alfabeto, de acuerdo a la concepción que plantean varios maestros e “intelectuales” ikoots, es la que más impide hasta ahora la difusión del uso de la escritura. La falta de un acuerdo reconocido públicamente por las autoridades y la comunidad entera, la participación de sólo algunos maestros en los grupos que discutieron el tema, es probable que sean factores para una especie de resistencia pasiva contra el uso oficial del ombeayiüts escrito también en el ámbito burocrático-político.

Retomando a Sebba (2009) cuando afirma que la ortografía debe ser socialmente representada y validada, de lo contrario cada grupo puede y tiene las posibilidades de escribir como mejor le parezca, utilizando las grafías que consideren pertinentes y como vimos la estandarización es una política para una variedad de uso en los intercambios oficiales, como tal es promovida por las autoridades oficiales, la pregunta es ¿En el caso de los pueblos indígenas quien es la autoridad oficial quien tendría que promover, y autorizar una variedad estándar? ¿Cómo sería la participación de las comunidades?

Capítulo 4. Leaw ambiülüüch tiül mikwal otüing ombeayiüts/La variación dialectal desde la perspectiva lingüística

Nengüy ajawüch ngineay ajlüy, ngineay ambiülüüch mikwal otüing ombeayiüts imiün wüx andearak: ngineay ambiülüüch imiün wüx ajiünts noik noik nine najontsüch, ngineay asojkiaw noik noik pocha aton ngineay kwane andeak noik noik asojkiay poch majüik ajiür ambiülüüch ngwa ngwüy ndoj atkiay nengiün kiriw apamjchich mengochay makiiüb leaw aapmandeaküw nipilan andüy wüx ombeyiüts, majüik atmiünej.

Nengüy apmajaraw:

- Ngineay ayarich, ngotow andearak ombeayiüts
- Ngotow ajaraw, andüyeran andüy wüx asojkiaw ombeayiüts.
- Kanchiün, sonong namixnine najontsüch lajlüy, lamajiür ombeayiüts.
- Ngineay ambiülüüch poch aton tiül asojkiay ombeayiüts.

Netam majawüch ngotow aliün mapak, mandeak ombeayiüts kos aaga yaj ajiür andeak tiül aaga najiüt kam, kos wüx langomandearak aag ombeayeran ajakich langomayarich meawan nüt aton aaga yaj apmabiülüüch ngineay asojkiay noik noik poch aton ngineay ajiünts noik noik namix najontsüch, nganüy jondot aliün mandeak xiyay aton apmajjiür ambiülüüch kos andüy kiaj nipilan tengial mayariw jayats poch.

Ngineay ambiülüüch noik noik nine najontsüch ayarich imiün tiül najiüt arangüw mondüy wüx ombeayiüts, aton imiün tiül noik najiüt xikona sarangan imiün tiül noik najiüt andeak andüy wüx ngineay marangüch nawiig niüng ajakich ngineay makiaacheran ombeayiüts amb ijkiaw andeak⁶. Ajküw majaraw ngineay ambiülüüch poch aton ngineay ambiülüüch tiül asojkiaw awüneran imiün tiül

⁶ Noik najiüt witiüw tiüt imiün tiül INALI niüng tengial arangüch nawiig imiün wüx akas ombeayeran amb ijkiaw andeak. Nawiig okwiaj ombeayiüts amb ndoj wüx akijmiün ngineay ajiünts noik noik nine najontsüch ajiür ombeayiüts, aton akijmiün tiül ngün kanchiün, sonong namix najontsüch lamajiür ombeayiüts.

monkanchiün tajiürüch akiüraab monkiaach monaw tiül meawan apikiw kambaj ikoots, aton tatüneran mangiayiw akas poch nawüneran tiül ijpüw nawiig *Xa nawiig wüx ombeayiüts* akiiüb *Mandeakar ombeayiüts*. A1, aton naw tiül monkanchiün tarangüch niüng akiaachevej namixninen nenüt Moisés Sáenz nakül tikambaj aton leaw tatüneranüw mangiayiw nipilan tiül noik noik kambaj ikoots.

En este capítulo revisamos el estado de variación de la lengua desde el punto de vista lingüístico: los elementos fonológicos, morfológicos y sintácticos que están presentando diferencias con el objetivo de comparar más adelante la percepción que los hablantes tienen de ellas.

Para abordar este capítulo se revisa:

- La situación sociolingüística de la lengua
- Los conocimientos existentes sobre la estructura fónica de la lengua.
- Las propuestas de alfabetos.
- La variación léxica y morfo-sintáctica

Es necesaria una revisión del estado de vitalidad de la lengua ya que esto incide en el corpus, puesto que por un lado el desplazamiento hace que ya no sea una lengua usada cotidianamente con sus repercusiones en las estructuras, por otro lado una gran vitalidad hace que la lengua cambie en el sentido de adaptarse a las nuevas situaciones de la realidad de los hablantes.

Los datos de la variación fonológica provienen de los diversos trabajos publicados sobre la lengua, de las síntesis de los estudios fonológicos que hemos realizado en el marco de un proyecto para elaborar materiales de enseñanza del ombeayiüts como segunda lengua⁷. Los datos de la variación léxica y morfosintáctica proviene del taller *Enseñanza del ombeayiüts como L2* realizado con profesores de las cuatro comunidades en el cual se aplicaron instrumentos de elicitación con base en un

⁷ En el marco de un proyecto con el INALI se están realizando programas y materiales de diferentes lenguas originarias como segundas lenguas. El libro de ombeayiüts incluye una tabla con los fonemas del ombeayiüts y los diferentes alfabetos para que los alumnos reconozcan las diferentes escrituras que se pueden encontrar. Esta es la síntesis a la que nos referimos.

corpus seleccionado de los libro *Xa nawiig wüx ombeayiüts* y *Mandeakar ombeayiüts*. A1, y de los talleres llevados a cabo en la escuela Moisés Sáenz de SMO, Oaxaca, así como de observaciones y entrevistas informales realizadas en la comunidad.

4.1 Situación sociolingüística: Andares de la lengua

En 1961, Richard Diebold, en su artículo “*Bilingüism and biculturalism in a huave community*” hace una comparación y análisis sobre el contacto lingüístico entre el ombeayiüts y el español. El mismo autor, en este mismo año, publica el artículo “*Incipient bilingualism*” (1961), donde resalta que existe una marcada divergencia dialectal entre las comunidades huaves, y clasifica a la población de SMO en cuatro grupos: bilingües, bilingües subordinados y monolingües según su grado de aprendizaje del español. Desde entonces a la fecha, la situación sociolingüística de las comunidades ikoots ha cambiado mucho, como lo veremos en este apartado.

La comunidad hablante del ombeayiüts ha ido en crecimiento en números absolutos. De acuerdo con datos de Diez Canseco, en 1802, los ikoots eran 1,690; dicha cifra se incrementó a 2,657 en 1832 (León, 1904:2). De acuerdo a Francisco Belmar (1902) en 1900 la población ikoots era de 3,486 individuos. Retomando las cifras de los censos de 1895 a 1990, se observa un incremento de la población ikoots; según dichos datos en 1895 había 3,348 ikoots; en 1900, 3,901; en 1930 la población ikoots había descendido un poco a 2,361. En 1960 el censo registró 2,972 individuos ikoots, números que se incrementó en 1970 a 9,207; en 1980 a 9,826 y a 11,745 en 1990. El INEGI (2005) registra 14 224 hablantes; 12 435 residen en 19 localidades dentro de su hábitat histórico.

Podemos observar este crecimiento en la tabla 11, en el que concentramos los datos:

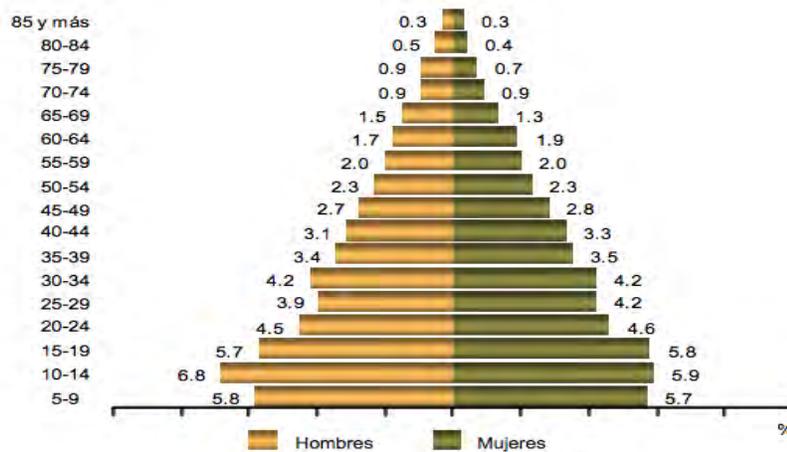
Tabla 11. Crecimiento demográfico de la población ikoots

1802	1832	1900	1930	1960	1970	1980	1990	2005
1,690	2,657	3,486	2,361	2,972	9,207	9,826	11,745	14, 224

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI.

La lengua ombeayiüts es una lengua con vitalidad, como lo muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Estructura por edad y sexo de la población que habla huave, 2005.



Fuente: INEGI, 2008.

En la gráfica podemos ver cómo la población joven representa todavía un gran porcentaje de hablantes. Sin embargo, esta situación es diferenciada entre las comunidades históricas de habla como lo veremos más adelante.

El *Ethnologue* distingue cuatro comunidades hablantes del ombeayiüts, que corresponden a las cuatro cabeceras (SDo, SFo, SMo y SMA), con una población total estimada entre 16, 500 y 18, 500 hablantes en la década de 1990. Las variantes de SMA y SFo son las más reducidas en población, con 500 y 900 hablantes, respectivamente; la variante de SMo, en cambio, registra 12, 000 personas.

Según los datos censales de 1990, en el Estado de Oaxaca había 11,745 individuos de cinco años y más hablantes del ombeayiüts, de los cuales 9,782 también hablaban español. En SMo habitaban 7,905, que representaban al 99.2% del total de su población y de los cuales 22.2% eran monolingües. En SDo, los hablantes del umbeyajts, en 1985, representaban un 60.3% del total de habitantes del municipio, de los cuales sólo tres personas eran monolingües. En SFo, existía una situación muy distinta, porque solo 854 (el 30% de los habitantes de ese municipio) hablaban umbeyajts y la población monolingüe en esta lengua representaba menos del 1% de los que la hablaban.

No obstante, también ha existido el proceso de migración de los hablantes, ya sea por trabajo o por cuestiones familiares, hasta han rebasado los límites de la región y del estado mismo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 12. Municipios con más de 90 hablantes de huave (INEGI, 2005)

Municipio	Entidad Federativa	Total
SMo	Oaxaca	1099
SDo	Oaxaca	2549
SFo	Oaxaca	617
Salina Cruz	Oaxaca	316
Juchitán de Zaragoza	Oaxaca	212
San Pedro Tapanatepec	Oaxaca	123
Santo Domingo Tehuantepec	Oaxaca	121
Mulegé	Baja California Sur	98
Oaxaca de Juárez	Oaxaca	92
Guasave	<u>Sonora</u>	91

Estos datos son reafirmados por el Consejo Estatal de Población de Oaxaca (1994), el cual también nos ofrece datos sobre el desplazamiento de la lengua en las comunidades.

Tabla 13. Desplazamiento del ombeayiüts en diferentes comunidades.

Ent.	Entidad	Mun.	Municipio	Población Total	Población Indígena	Hablantes de Lengua Indígenas (%)	Principal Lengua Indígena hablada	Hablantes Lengua 1	Segunda lengua indígena hablada	Hablantes Lengua 2	Hablantes de Castellano únicamente
20	Oaxaca	075	Reforma de Pineda	2675	315	11.78	Zapoteca	89	Huave	4	222
20	Oaxaca	130	SDo	4931	4346	88.14	Huave	2,552	Zapoteca	78	1,716
20	Oaxaca	141	SFo	5782	2629	45.47	Huave	675	Zapoteca	348	2,130
20	Oaxaca	143	SFo Ixhuatán	9318	3352	35.97	Zapoteca	1,094	Huave	50	2,208

20	Oaxaca	248	SMo	10657	10627	99.72	Huave	9,099	Zapoteca	9	1,519
20	Oaxaca	308	San Pedro Huilotepec	2588	2493	96.33	Zapoteca	1,430	Huave	55	1,008
20	Oaxaca	327	San Pedro Tapanatepec	13377	1530	11.44	Zapoteca	375	Huave	76	1,079
20	Oaxaca	557	Unión Hidalgo	12140	11613	95.66	Zapoteca	7,361	Huave	14	4,238

Fuentes: INEGI, Censos de 1995 y 2000; INI-CONAPO.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, de acuerdo al Censo de Población (1995-2000), por un parte, hay hablantes más allá de los tres municipios que conforman la zona, como en Reforma de Pineda, San Pedro Huilotepec, San Pedro Tapanatepec, y Unión Hidalgo; todas comunidades zapotecas, pero estos datos tiene una limitante, que no muestran la situación o los datos de SMA.

También se puede apreciar, como ya se dijo anteriormente, que:

1. SMo es donde existe mayor número de hablantes, 85% mientras que los monolingües en español representan el 14 %.
2. SFo el español es la que prevalece 60%, 25% hablan ombeayiüts y 13% zapoteco.
3. SDo cuenta con 58% de hablantes, no obstante, el español también tiene un porcentaje elevado 34%.

La situación de SFo, es de mayor desplazamiento del umbeyajts, Hernández Díaz y Lizama Quijano (1996) en una entrevista que le hacían a un abuelo en SFo, le preguntaban si él pensaba que algún día los jóvenes dejarían sentirse ikoots, el señor Agustín Pérez contestó:

Hace años hablé con un profesor; le dije: mira, maestro, por qué no te unes con todos los paisanos profesionista de nuestro pueblo, por qué no forman un libro del pueblo huave, de la raza huave, porque va a llegar el momento en que la generación que se está levantando no se va a dar cuenta de su raza, no va a saber de dónde vino, ni quiénes somos. Busquen, hagan una

mesa redonda, busquen libros en Oaxaca, en México, de la historia antigua y recopilen esas cosas. (p. 39)

Por los datos mostrados, es evidente que la situación sociolingüística, es decir, el uso de la lengua, en cada una de las comunidades es muy distinta. Primero, los hablantes monolingües se encuentran entre los ancianos en SFo y SDo, mientras que en SMo están representados en todos los grupos de edad. Los hablantes monolingües de español, se encuentran entre los habitantes de la cabecera municipal de SFo y las generaciones, aproximadamente, menores de 40 años en SDo.

Esta situación se ve reflejada en el siguiente cuadro, donde se sintetiza los datos del INEGI a partir de los censos 2000, 2005 y 2010, donde nos indican que las comunidades históricas presentan diferentes grados de desplazamiento de la lengua como lo estábamos señalando.

Tabla 14. Vitalidad del ombeayiüts por variante.

VARIANTES	CENSO 2000			CENSO 2005			CENSO 2010		
	Total de población	5 años y más hablantes de ombeayiüts	Porcentaje % Hablantes	Total de población	5 años y más hablantes de ombeayiüts	Porcentaje % Hablantes	Total de población	5 años y más hablantes de ombeayiüts	Porcentaje % Hablantes
SMo	10657	9118	85.5	12667	10945	86.4	14252	12344	86.6
SDo	4931	2638	53.4	5165	2639	51.0	5098	2399	47.0
SMa	945	179	18.9	862	140	16.2	771	134	17.3
SFo	5782	1088	18.8	6874	926	13.4	7232	1058	14.6

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del INEGI (2000, 2005, 2010).

Como podemos observar en el cuadro, las dos comunidades que muestran un decrecimiento en el porcentaje de hablantes de la lengua son SMa y SFo con 17.3% y 14.6% respectivamente en el censo de 2010. Mientras que SMo se mantiene arriba de los 85% mostrando una alta vitalidad, y SDo, en el último censo, presenta un decremento de hablantes de hasta menos de la mitad de la población total (47%).

El desplazamiento y/o extinción de las lenguas es tema recurrente en muchos ámbitos, incluido el educativo y máxime para el sociolingüístico. En la actualidad se menciona que muchas de las lenguas originarias están en proceso de extinción, precedida por un proceso de desplazamiento por otra lengua de mayor prestigio. Se estima, de acuerdo con Bjeljac-Babic (2008) quede 50% a 90% de las lenguas habladas actualmente morirán en el curso del presente siglo, y esta situación afecta en gran medida a las lenguas originarias habladas en el territorio mexicano. El desplazamiento lingüístico, según Holmes (1992), es la serie de factores que intervienen en la decisión de uso de una lengua u otra.

El mantenimiento o desplazamiento de una lengua depende de diversos procesos asociados a contextos socioculturales específicos. Fishman señala que el conocimiento detallado de estas situaciones particulares es el primer paso para revertir el desplazamiento, además de sentar las bases de conocimiento para las generalizaciones sobre este fenómeno (Fishman, 1984). La situación de vitalidad o desplazamiento de una lengua es consecuencia de la decisión de uso o no uso de la misma por parte de los hablantes, así como de su transmisión.

Mientras que una situación de vitalidad lingüística supone el uso de la lengua originaria, en el momento en que una comunidad comienza a elegir otra lengua en ámbitos en los que habitualmente la utilizaba, comienza el desplazamiento. En este mismo tenor, la UNESCO (2003) en una reunión llevada a cabo en París, expertos sobre lenguas en peligro, postulan unos niveles de análisis sobre la vitalidad de la lengua, que va desde la estabilidad a la extinción como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. Niveles de vitalidad de la lengua.

Niveles	Características
<i>No corre peligro</i>	Todas las generaciones hablan el idioma y no ha habido interrupción en la transmisión de la lengua. Pero, el organismo también subraya que ni siquiera esta calificación le garantiza una seguridad ya que en cualquier momento se podría interrumpir la transmisión generacional.

<i>Estable pero en peligro o amenazada</i>	Aquí se explica que todas las generaciones hablan el idioma y sigue existiendo la transmisión del mismo. Aunque, en algunos contextos importantes de comunicación comienza a notarse un plurilingüismo entre la lengua vernácula y una o más dominantes. También se hace la aclaración que el plurilingüismo como tal, no representa obligatoriamente una amenaza para lenguas minoritarias.
<i>Vulnerable</i>	En este apartado se señala cómo la lengua materna es la primera de la mayor parte de los niños o familias de comunidades en específico –pero no en todas–, también se aclara que la lengua sólo es usada en ciertos ámbitos sociales (como por ejemplo la familia).
<i>Claramente en peligro o amenazada</i>	Los niños han dejado de aprender la lengua vernácula. En esta fase los padres pueden aún dirigirse a sus hijos en la lengua nativa pero éstos últimos mayormente ya responderán en la dominante.
<i>Seramente en peligro o amenazada</i>	Únicamente hablan la lengua los abuelos y más ancianos; la generación de los padres pueden entender la lengua pero ya no la utilizan para comunicarse.
<i>En situación crítica</i>	Los hablantes más jóvenes forman parte de la generación de los abuelos y el idioma ya no es usado para la comunicación diaria. Por lo regular estos ancianos sólo recuerdan parte de su lengua y no la utilizan puesto que ya no hay muchos hablantes en la comunidad.
<i>Extinta</i>	No existen hablantes con quien hablar o recordar la lengua.

En este mismo sentido, Díaz-Couder (1997) cuando se refiera a la vitalidad o desplazamiento de las lenguas originarias de México, postula tres tipos generales de comunidades lingüísticas: “de persistencia, de mantenimiento y de desplazamiento lingüístico”. La primera se refiere a que toda la población habla con fluidez el idioma local, independientemente de su edad y sexo. Lo que varía entre los individuos es el grado de manejo del castellano. Los ancianos, los niños pequeños y las mujeres adultas suelen ser monolingües, en tanto que los varones

adultos jóvenes y en menor grado las mujeres jóvenes, tienen un manejo relativamente mejor del castellano.

La segunda comunidad hace referencia a que la adquisición del español no implica necesariamente un desplazamiento de la lengua local. Ya que las condiciones socioculturales para su reproducción siguen vigentes, es decir, existe una gran vitalidad de la lengua originaria. La tercera comunidad, su característica principal es que el monolingüismo en lengua indígena es prácticamente inexistente, usualmente solamente los ancianos recuerdan la lengua nativa, aunque tienen poca oportunidad de utilizarla. Los adultos tienen, en el mejor de los casos, una competencia pasiva, más bien limitada de la lengua indígena, en tanto que los jóvenes y niños tienden a ser monolingües en español.

En SMO, la vitalidad lingüística del ombeayiüts es notoria. En las relaciones cotidianas, y en los diferentes contextos comunitarios se mantiene presente, como el mercado municipal, donde prevalecen los intercambios en la primera lengua, en la compraventa, en la calle, en la iglesia. Los niños se comunican en su primera lengua cuando juegan, aunque también, ya se introducen préstamos del español.

En SDO, es otra la situación, aunque aún se habla el umbeyajts, los niños se comunican entre ellos en español porque ya a muy poco les ha sido transmitido, lo mismo que los jóvenes y los adultos de menos de 30 años aproximadamente, quienes usan el español preferentemente en sus relaciones cotidianas. Aunque mantiene presencia en algunas asambleas, el comité de la iglesia, o en pláticas entre ancianos, lo que genera un gran número de hablantes pasivos, mayoritariamente entre la gente adulta.

Como ya lo observamos, el otro extremo lo representa SFO. En este municipio, la gente se comunica sólo en español, aunque si se reconocen como pertenecientes a la cultura ikoots. La gente de la tercera edad es quien mantiene la lengua, son identificados por la misma comunidad, y son ellos quienes han servido de informante para los investigadores que han llegado a la comunidad.

Pero el uso y presencia de la lengua en el ámbito social ha ido en decadencia por diversos factores. La situación de la vitalidad lingüística en cada una de las cuatro

comunidades que integran la zona ikoots, es distinta (como veremos más adelante en el quinto capítulo). Esto derivado del contacto cultural y lingüístico con los zapotecos del istmo, ya que, SDo y SFo, son las dos comunidades que mayormente han tenido intercambios y convivencia familiar directa, es decir, se forman relaciones matrimoniales entre ambas culturas, y esto ha llevado a dejar de hablar el umbeyajts, se privilegia el español, o incluso, el zapoteco mismo. Como documentan Hernández y Lizama (1996):

En SFo el proceso de castellanización ha avanzado más. Los habitantes de la localidad ven en el proyecto de castellanización un proceso en el que ellos han perdido su lengua, esto lo atribuyen, entre otras causas, a los casamientos entre huaves y zapotecas. En SFo, los ancianos dicen que antes no se permitían los matrimonios entre huaves y zapotecos y que la residencia local estaba reservada solo a los huaves, parte de esto puede estar lejos de los hechos. (p. 139)

Y testimonios directos de los abuelos confirman esto, sobre la visión que tenían para la preservación de la lengua, retomando una entrevista realizada por los autores arriba citados, transcriben lo siguiente:

No, no se permitía (casamientos con gentes de otros pueblos), ¡no!; ni se consintieron las gentes de otros pueblos, ¡no!, y si ese, por ejemplo, quiere presentarse no se le da lugar, no; estaban unidos los huaves, solitos ellos, pero se cambian las autoridades hay...presidente sostiene la costumbre, la unidad de la raza, pero hay otros, pues son un poquito viciosos, tienen amistad con otras personas y así se vinieron esas gentes acá a casarse aquí, muchos de Juchitán se casaron aquí, de Ixtaltepec, de Tehuantepec se casaron aquí, de otros pueblos se casaron aquí, ya se mezcló la gente, ya no es, nosotros no somos, no somos; SMO sí, no sé hasta por ahorita, ese pueblo es muy celoso, muy celosos, ahí no se habla el castellano, no sé si se han casado los hijos de SMO con gentes tecas, podríamos decir con de Tehuantepec, con de Juchitán, no sé, pero esa gente sí domina el huave. (SFo, p. 139 1994, citado por Hernández y Lizama 1996)

Pero como hace referencia Castaneira (1995), la disminución de la lengua en SFo, se debe a la relocalización del pueblo a un área de tránsito muy intenso y quizá a la entrada de lleno a una área de influencia mayor de grupos zapotecos y mixtecos numerosos, y al acceso a la electricidad y demás servicios. Sin embargo todo ello no explica por completo el asunto de la aculturación, por ello creemos que el peso mayor de este proceso de pérdida de la lengua y de prácticas se ubique en el hecho concreto de cambio de lugar del pueblo, lo que quizá conlleva un trauma cultural latente. Uno de los trabajos de investigación como el de Frey (1982) muestra cómo la injerencia del sistema partidista por la extensión de conflictos faccionales de Juchitán de Zaragoza llevó a SDo a la pérdida de su sistema de cargos civiles, de esta forma se ha ido desvaneciendo la forma de organización social en las comunidades ikoots.

4.2. Las variantes dialectales

Como ya dijimos, el ombeayiüts corresponde a una familia lingüística aislada, aunque algunos investigadores han lanzado hipótesis, como Paul Radin (1916) quien propuso su relación con las lenguas mayenses y las mixe-zoqueanas, y Morris Swadesh (1959) quien propuso una conexión con la familia otomangueanas, pero ninguna de éstas hipótesis han sido determinantes y concluyentes.

Históricamente, y hasta la actualidad, los ikoots han reconocido cuatro variantes de acuerdo a los municipios y comunidades donde habitan: SMo, SDo, SFo y SMa y esto prevalece hasta la actualidad. Los tres primero son municipios ikoots mientras que la última, es una agencia municipal perteneciente a Juchitán, municipio zapoteco. La distribución y asentamiento actual de las comunidades ikoots se puede observar en el siguiente mapa:

Imágen 10. Ubicación de los pueblos ikoots.



Fuente: Google

La mayoría de los investigadores también han reconocido que la lengua está dividida en cuatro variantes de acuerdo a las comunidades de asentamiento. Sin embargo, El *Catálogo* del INALI (2008) reconoce solo dos variantes, el huave del oeste (ombeayiüts) hablado en SMO y SMA, y el huave del este (ombeyajts) en SDO y SFO y que la página web de *Ethnologue* lo reconoce de la misma forma. Pero como hemos dicho, para este trabajo hemos adoptado la definición tradicional de las cuatro variantes, las cuales tienen un fundamento histórico, que también hemos revisado.

4.3. La variación fonológica

En este apartado presentamos el inventario fonológico a partir, como ya se mencionó, de los estudios lingüísticos existentes, de forma comparativa en las cuatro variantes. Organizamos la presentación por conjuntos, primero las consonantes simples, después las co-articuladas divididas a su vez en prenasalizadas y después en palatalizadas; por último las vocales. Algunas filas se presentan en escritura ortográfica, entre comillas, ya que los trabajos que se citan no tienen transcripción fonética. Lo que denominamos síntesis en la primera fila, es

lo que hemos retenido para los trabajos que estamos haciendo y corresponden a los fonemas para los que hemos identificado ejemplos en SMO.

Tabla 16. Consonantes

SMo				SFo	SDo	SMA
Síntesis	Stairs y Stairs 1981	DGEI 1983 Ortográfico	Noyer, 2013	Kim, 2008	Salminen, 2012	Noyer s/f ortográfico
/m/	“m”	“m”	/m/	/m/	/m/	“m”
/n/	“n”	“n”	/n/	/n/	/n/	“n”
/p/	“p”	“p”	/p/	/p/	/p/	“p”
/t/	“t”	“t”	/t/	/t/	/t/	“t”
/k/	“k”	“k”	/k/	/k/	/k/	“k”
/s/	“s”	“s”	/s/	/s/	/s/	“s”
/h/	“j”	“j” [x]	/h/	/h/	/h/	“j”
/r/	“r”	“r”	/r/	/r/	/r/	“r”
/r/	“r”	“r”	/r/	/r/	/r/	“rr”
/l/	“l”	“l”	/l/	/l/	/l/	“l”
/j/	“y”	“y”	/j/	/j/	/j/	“y”
/w/, [β], [v]	“w”	“w”	/w/	/w/	/w/	“w”
/ts/ [dz]	“ts”	“ds”	/ts/ [dz]	/ts/	/ts/	“ts”
/kw/	“cu”	-	/kw/	/kw/	/kw/	“kw”

Como podemos observar en el cuadro, las consonantes simples reconocidas para las cuatro variantes contienen pocas diferencias, las cuales se reducen a:

- a) La caracterización del fonema fricativo glotal /h/ que el trabajo de la DGEI (1983) presenta como velar /x/ (p. 14), lo que se puede deducir por la posición en la que se encuentra en el cuadro fonológico.

- b) Asimismo, la DGEI no reconoce la consonante labializada /k^w/ en su cuadro fonológico
- c) La DGEI propone “ds” con lo cual parece retener como fonema la consonante africada sonora que Noyer (2013) registra como alófono (p. 9).

Tabla 17. Fonemas marginales

SMo				SFo	SDo	SMa Noyer
Síntesis	Stairs y Stairs 1981: xiv	DGEI 1983: 14	Noyer, 2013:5	Kim, 2008: 23	Salminen , 2012:1	s/f ortográfico
-	“g”	g	/g/	/g/	/g/	“g”
-	“b”	b	/b/	/b/	/b/	“b”
-	“d”	d	/d/	/d/	/d/	“d”
-	“f”	“f”	-	/ϕ/	/ϕ/	“f”
	ndr			ndr		

Kim (2008), quien precisa que el status fonológico es cuestionable (p. 23), Noyer (2013), y Salminen (comunicación personal, julio 2012) consideran fonemas marginales a las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ (p. 5). Estas consonantes aparecen fundamentalmente en préstamos del español, pero también en unas cuantas palabras de la lengua como en los ejemplos de SMO *gajpowuw* “diez”, o *biümb* “fuego”. Al igual que la africada /dz/, también funcionan como alófonos en final de palabras, cuando la anteceden las vocales con cantidad. La DGEI (1983), considera todas estas sonoras en su cuadro fonológico. Noyer (s/f) registra también la fricativa labiodental /f/ que Kim (2008) transcribe como la bilabial /ϕ/ con un alófono [v] (p. 23) y que se encuentra en el mismo caso de fonema marginal que las consonantes antes citadas. También encontramos /^hdr/ en el trabajo de Kim y en el de Stairs y Stairs (1981).

La mayor parte de las complejidades que presenta la lengua se observa en las consonantes co-articuladas, también denominadas ambiguas (Burquest 2009), porque es necesario reconocer si se trata de dos segmentos o de monosegmentos, si tienen valor fonético o fonémico. En el ombeayiüts, como en casi todas las lenguas originarias, éstas son abundantes. En la siguiente tabla podemos observar cómo las consonantes prenasalizadas, que todos los análisis lingüísticos consideran monosegmentos con valor fonémico, se encuentran frecuentemente en la posición más contrastante como lo es el inicio de palabra.

Tabla 18. Consonantes prenasalizadas

SMo				SFo	SDo	SMA
Síntesis	Stairs y Stairs 1981: xiv	DGEI 1983: 14	Noyer, 2013:4	Kim, 2008:20	Salminen, 2012:1	Noyer (s/f)
/ ⁿ g ^w /	“ngu”	“ngu”	/ ⁿ g ^w /	/ ⁿ g ^w /	/ ⁿ g ^w /	“ngw”
/ ^m b/	/ ^m b/	“mb”	/ ^m b/	/ ^m b/	/ ^m b/	“mb”
/ ⁿ d/	“nd”	“nd”	/ ⁿ d/	/ ⁿ d/	/ ⁿ d/	“nd”
/ ⁿ g/	“ng”	“ng”	/ ⁿ g/	/ ⁿ g/	/ ⁿ g/	“ng”
/ ⁿ dz/ [nts]	/ ⁿ ts/	“nds”	/ ⁿ ts/ [dz]	/ ⁿ dz/	/ ⁿ dz/ [nts]	“nts”

Las consonantes pre-nasalizadas aparecen en las cuatro variantes analizadas y son, en su mayoría, las mismas. Pese a ello, encontramos algunas divergencias que a continuación detallaremos. Si se observa con detenimiento, la mayoría de estos segmentos se presentan sonoros, aunque también podemos ver como Noyer (2013), por cierto al igual que Kim (2008), registra como fonema sordo /nts/. Por su parte, la DGEI (1983) registra la grafía “nds” (p. 14) que suponemos corresponde a /ndz/, mientras que Salminen (2012) registra el mismo segmento sonoro /ndz/. Podría pensarse que la diferencia entre el segmento sordo y el sonoro obedece a diferencias dialectales, pero el problema parece ser más bien del orden de la

interpretación, ya que aunque en la mayoría de contextos el segmento se realiza sonoro, en algunas palabras se realizará sordo como en los ejemplos de SMO:

- 1) a) [kiⁿtʃ] *künch* “jaiba”
- b) [kaⁿts] *kants* “chile”
- c) [atʃe:tʃ] *acheech* “lo besa”

Retomamos más adelante este punto cuando tratemos el proceso de palatalización de consonantes.

Las consonantes palatalizadas son uno de los rasgos más característicos e importantes de la lengua ombeayiüts, pero es precisamente aquí donde encontraremos diferentes interpretaciones y también muchas confusiones en los docentes. En la siguiente tabla podemos observar estos segmentos identificados en las cuatro variantes:

Tabla 19. Consonantes palatalizadas

SMo				SFo	SMa	SDo
Síntesis	Stais y Stairs 1981	Noyer 2013:4	DGEI 1983: 14	Kim, 2008:21	Noyer (s/f)	Salminen, (comunicación personal, julio 2012)
[sʲ] [ʃ]	“x”	[sʲ]	“x”	[sʲ]	[sʲ] [ʃ]	[sʲ]
[tsʲ] [tʃ] [dʒ]	“dx”	[tsʲ]	“dx”	[tsʲ]	[tsʲ] [tʃ]	[tsʲ]
[nʲ]	“ñ”	[nʲ]	“ñ”	[nʲ]	[nʲ]	[nʲ]
[tʲ]	te	[tʲ]	te	[tʲ]	[tʲ]	[tʲ]
[ⁿ dʲ]	nde	[ndʲ]	nde	[ⁿ dʲ]	[ⁿ dʲ]	[ndʲ]
[wʲ]	“we”	[wʲ]	“we”	[wʲ]	[wʲ]	[wʲ]
[lʲ]	“le”	[lʲ]	“le”	[lʲ]	[lʲ]	[lʲ]
[ntsʲ] [ⁿ dʒ]	“ndx”	[ntsʲ]	“ndx”	[ntsʲ]	[ntsʲ]	[ⁿ dʒʲ] [ⁿ tʃʲ] [ⁿ tsʲ] [ⁿ tʃʲ]
[mʲ]	“me”	[mʲ]	“me”	[mʲ]	[mʲ]	-

[p]	“pe”	[p’]	“pe”	[pi]	[pi]	-
[k]	“ke”	[k’]	“ke”	[ki]	[ki]	-
[^m bj]	“mbe”	[mb’]	“mbe”	[^m bj]	[^m bj]	-
[ⁿ g ^{wj}]	ngui	[ngw’]	-	[ⁿ g ^{wj}]	[ⁿ g ^{wj}]	-
[ⁿ gj]	-	[ng’]	-	[ⁿ gi/	[ⁿ gj]	-
[k ^{wj}]	-	[kw’]	-	[k ^w]	[k ^{wj}]	-
-	-	[r’]	-	[r’]	[r’]	-
-	-	[r’]	-	[r’]	[r’]	-
-	-	[h’]	-	-	[h’]	-
-	-	[b’]	-	-	-	-
-	-	[d’]	-	-	-	-
-	-	[g’]	-	-	-	-

Al igual que en el resto de las consonantes revisadas, aparentemente no hay grandes divergencias entre los análisis presentados para las variantes por lo menos en los ocho primeros fonos. Sin embargo, su estatus en tanto que monosegmentos con valor fonémico se encuentra en discusión. Las observaciones que podemos hacer son:

- a) En relación con el valor fonémico, Kim (2010) muestra cómo en la variante de SFO son contrastivos en la coda (p. 2), “mientras que en el ataque son alófonos” (Kim, 2008, p. 38). Noyer (2013) no precisa su estatus y Salminen (comunicación personal, julio 2012) los considera alófonos.
- b) Salvo la “x” y la “ch”, la DGEI no registra las palatalizadas en su cuadro fonológico. Las que registramos en el cuadro fueron identificadas en los textos del libro (Salomón y Echeverría 1983).
- c) Noyer (2013), Kim (2008) y Salminen (2012), interpretan [tʃ] como una palatalización de /ts/, /tsi/ y [j] como una palatalización de /s/, /si/.
- d) Salminen (comunicación personal, julio 2012), al igual que Kim (2008), reconoce una serie de consonantes no palatalizables para SDo, mientras que Noyer (2013) postula el carácter palatalizable a nivel subyacente para todos los segmentos (p. 4).

Otro punto complejo que retomaremos en el análisis de los alfabetos es la interpretación de /ndz/ y /nts/. Salminen (comunicación personal, julio 2012) considera /ndz/ como fonema, mientras que Noyer (2013) /nts/, aunque ambos postulan tres realizaciones /ndʒ/ [ndz], [nts], [ntʃ]. Por su parte, Kim (2008) registra /ndʒ/ como alófono de /ntʃ/ y /nts/ como otro fonema (p. 22). La complejidad de este segmento está motivada por la palatalización de /ts/, [tsʲ] que se realiza como [tʃ], De la misma forma, la palatalización de [nts] da [ntsʲ] que se realiza como [ntʃ] y al sonorizarse se realiza como /ndʒ/.

La palatalización presenta otra problemática que analizan algunos de los investigadores mencionados. Nos referimos a su manifestación en tanto que pre-palatalización. Este es un aspecto que es necesario trabajar más a fondo; aun así, podemos exponer la problemática aquí. Hay segmentos que han sido expuestos como diptongos (Stairs, Belmar) pero que Kim analiza en su trabajo de 2010 en el que afirma que de forma subyacente no existen diptongos en la variante que trabaja, sino palatalización de la consonante final. Se trata de consonantes que sufrieron un proceso de metátesis y que presentan la palatalización de forma regresiva como en los siguientes ejemplos de SMO:

- 2) a) [aʃiŋg] *axaing* “levanta”
- b) [noʃk] *noik* “uno”
- c) [ahoʃt] *ajoet* “lluvia”
- d) [atʃa:ŋg] *achaaig* “despega”
- e) [api:ʃl] *apüüel* “desenreda”

En el caso de SFo, Kim explica: “Falling diphthongs *ai, oi, ui* occur in syllables with underlying front vowels; the palatal offglide cues palatality (“frontness”) of the final consonant” (2010, p. 3). El carácter palatalizado de la consonante final en los ejemplos de (1), puede comprobarse en la formación de plurales de nombres y verbos, en los cuales determina las formas en que deben usarse.

En lo que respecta a las vocales hay menos debate, pero existen mayores diferencias en las variantes o en las interpretaciones como podemos observarlo en la siguiente tabla:

Tabla 20. Vocales

SMo				SFo	SDo	SMa Noyer
Síntesis	Stairs y Stairs 1981: xiv	DGEI 1983: 15	Noyer, 2013:3	Kim, 2008:25	Salminen: (comunicación personal, julio 2012)	(s/f)
/a/	/a/	“a”	/a/ [e] [æ] [i]	/a/ [ɑ]	/a/	“a”
/e/	/e/	“e”	/e/ [æ]	/e/	/e/	“e”
/i/	/i/	“i”	/i/[iə]	/i/	/i/	“i”
/o/	/o/	“o”	/o/ [a] [e]	/o/	/o/	“o”
/i/	/i/	“i”	/i/ [i]		/i/	“ü”
-	*/u/	*“u”	-	u	u	“u”
					/y/	
						“ou”
						“ai”
						“ie”
				i ^h		
				e ^h		
				a ^h		
				o ^h		
				u ^h		
/a:/ [a ^h]	/a:/	“aa”	/a:/ [a ^h]			

/e:/ [e ^h]	/e:/	“ee”	/e:/ [e ^h]			
/i:/ [i ^h]	/i:/	“ii”	/i:/ [i ^h]			
/o:/ [o ^h]	/o:/	“oo”	/o:/ [o ^h]			
/ɨ:/ [ɨ ^h]	/ɨ:/	“ɨɨ”	/ɨ:/ [ɨ ^h]			

Podemos encontrar estos contextos:

- a) Noyer registra varios alófonos para las vocales simples de SMO y un diptongo [iə] como una realización posible de [i].
- b) Kim registra la /u/ en lugar de la central /i/ y sostiene en el trabajo citado que no hay diptongos a nivel subyacente para la variante de SFO.
- c) Stairs y la DGEI registran la /u/ para SMO pero el primero precisa que sólo aparece en ejemplos de préstamos del español mientras que el segundo sólo utiliza esta grafía para formar la “ku” que representa el fonema /k^w/.
- d) En cuanto a SMA, pareciera que Noyer (s/f) está reconociendo en esa variante tanto la central /i/ como la posterior /u/ y dado que no hace transcripción fonética, no queda claro si registra diptongos o vocales y realizaciones de éstas.
- e) Para el caso de SDO, Salminen (comunicación personal, julio 2012) distingue siete vocales simples y dos diptongos /iə/ y /uo/.
- f) Todos los estudios registran la cantidad vocálica para SMO y representan una diferencia importante con respecto a las otras variantes, aunque esta parece “encontrarse en realización alofónica con la aspiración /v^h/” (Noyer, 2013, p. 8), mientras que para SFO, Kim (2008) plantea la necesidad de investigar más sobre el estatuto de la vocal aspirada.

Para resumir, podemos decir que las divergencias en los análisis de las variantes se presentan en mayor medida en las consonantes co-articuladas, en particular en las palatalizadas, pero también en los diptongos. Con base en el inventario que acabamos de presentar, haremos una rápida revisión de la forma en que la lengua se ha ido graficando.

4.4. Los alfabetos

Desde el estudio de Belmar en 1901, hasta ahora, han surgido diferentes propuestas alfabéticas, las cuales podemos observar en el siguiente cuadro. Para su elaboración tomamos en cuenta los alfabetos ya existentes, aunque en algunos casos como son el de la DGEI, el de Belmar y Noyer para SMa, se ha procedido a interpretarlos, puesto que éstos sólo se presentan en alfabeto ortográfico. En algunos otros casos, como en el de las consonantes palatalizadas en la propuesta de la DGEI y Belmar, se tomó de los textos en virtud de que no aparecen en las descripciones de la fonología. Para SDo y SFo se revisaron las propuestas que aparecen en el documento elaborado por el INALI.

Tabla 21. Grafemas de consonantes planas

	[m]	[n]	[p]	[t]	[k]	[b]	[d]	[g]	[φ]	[s]	[h]	[l]	[r]	[r]	[w]	[j]	[ts] [d z]	[k] [w]	[m] [b]	[n] [d]	[^h g]	[^h t s] [^h d z]	[^h g ^w]
SMo Stairs y Stairs 1981	m	n	P	t	c, q u	b, v	d	g	f	s	j	l	r	r	w ,v	ll , y	ts	cu	m b	nd	n g	nts	ng w
DGEI, 1983 SMo	m	n	P	t	k	b	d	g	f	s	j	l	r	r	w	y	ts ds	ku	m b	nd	n g	nd s	ng u
Asocia ción de maestr os huaves SMo	m	n	P	t	k	b	d	g	F	s	j	l	r		w	y	ts	k w	m b	nd	n g	nts	ng w
Actual SMo	m	n	P	t	k	b	d	g	f	s	j	l	r	r	w	y	ts	k w	m b	nd	n g	nts	ng w
SMa Noyer - INALI	m	n	P	t	k	b	d	g	f	s	j	l	r	r	w	y	ts		m b	nd	n g	nts	ng w
SFo INALI , 2012	m	n	P	t	k	b	d	g	f	s	j	l	r	r	w	y	ts	k w	m b	nd	n g	nts	
SDo Belma r , 1901	m	n	P	t	k	b	d	g	f	s	j	l	r	r	w	y	ts				n g		
SDo INALI , 2012	m	n	P	t	k	b	d	g	f	s	j	l	r	r	w	y					n g	nd s	

Al igual que para la fonología, en este cuadro podemos observar que no hay grandes desacuerdos en relación con las consonantes simples, la africada, la labializada y las prenasales; incluso las propuestas que retomaban dos grafemas diferentes para un fonema, retomando la inestabilidad del español en este aspecto, ya no se usan. Una diferencia que existe aún en las escrituras es la grafía “ds” con la que se escribe la versión sonora de [ts] [dz] y “nds” para la versión sonora de [nts] [ndz] para la DGEI.

Tabla 22. Grafemas de consonantes palatalizadas

	[mʲ]	[nʲ]	[pʲ]	[tʲ]	[kʲ]	[bʲ]	[dʲ]	[gʲ]	[sʲ] [ʃ]	[tsʲ] [tʃ]	[ʃ]	[hʲ]	[ʃ]	[rʲ]	[rʲ]	[wʲ]	[mbʲ]	[ndʲ]	[ŋʲ]	[ntsʲ] [ndzʲ] [ntʃʲ] [ntʃ]	[ŋgʷʲ]	[kʷʲ]
SD Belmar, 1901	me	ne			ki			gi	sh	ch							mbi					
SM. Stairs y Stairs 1981	me	Ne		te	qui	be	de	gi	x	ch			le			we	mbe	nde	ngi	nch	ngwe	cue
DGEI, 1983	me	Ne		te	ki				x	ch			le				mbe	nde		ndx		
Actual SM	me	Ne		te	ki				x	ch			le				mbe	nde	ngi	nch	ngwe	
SMA Noyer (s/f)	my	Ñ	py	ty	ky				x	ch	*fy		ly			wy	mby	ndy	ngy	nch	ngwy	
SD. INALI, 2012				ty					x	ch			ly							ndx		
SFo INALI, 2012		Ñ		ty			dy		x	ch										nch		
Asociación de maestros huaves				ty			dy		x	ch			ly					ndy		nch		

*INALI

Como se observa en el cuadro, allí en donde se identifica las mayores divergencias, no sólo en la forma en que se representan, con vocales o con la “y”, sino en el número reconocido por las ortografías, es en la serie de consonantes palatalizadas. Cuando revisamos la fonología observamos que los investigadores reconocen toda la serie no palatalizada contrastando con la versión palatalizada; también mencionamos cómo algunas se consideran no palatalizables a nivel superficial y como otras, por un proceso de regresión, pre-palatalizan la consonante a nivel superficial. De la misma manera, hay divergencias en la representación de [ntsʲ] [ndzʲ]

[ⁿʧ] [ⁿdʒ] ya que algunos utilizan “nch” y otros “ndx”. Pareciera que en los acuerdos respecto a estas consonantes para la graficación, aún hay mucho por resolver.

Tabla 23. Vocales

Inventario general	SDo		SMo			SMa	SFo
	Belmar 1901 SDo	INALI 2012	Stairs y Stairs 1981	DGEI, 1983	Actual INALI 2012	Noyer (s/f)- INALI 2012	INALI 2012
/a/	a	a	a	a	a	a	a
/e/	e	e	e	e	e	e	e
/i/	i	i	i	i	i	i	i
/o/	o	o	o	o	o	o	o
/i:/		ü	ü	ü	ü	ü	
/u/	u	u		u		u	u
/y/		iu					
ə	ë						
Oe	ö					ai	
?	í					ie	
?	uf					uo	
/a:/	aa		aa	aa	aa		
/e:/	ee		ee	ee	ee		
/i:/	ii		ii	ii	ii		
/o:/	oo		oo	oo	oo		
/i:/			üü	üü	üü		

En el caso de las vocales parece claro cuáles son las que conciernen a cada variante, aunque es necesario un trabajo sobre los diptongos y su relación con las consonantes palatalizadas. Belmar propone dos vocales “uf” e “í” que no hemos identificado.

4.5 Variación léxica

En este apartado se presenta la variación a nivel del léxico, aunque podemos decir que la mayoría de los fenómenos encontrados se encuentran a nivel fonético-fonológico y coinciden con los datos presentados en el apartado anterior. Como ya se mencionó en el capítulo de la metodología, para obtener este corpus se procedió a elicitar 247 entradas léxicas (Ver anexo 1) escritas en la variante de SMO tomadas de dos materiales de enseñanza “Mandeakar ombeayiüts. 1” y “Xa nawiig wüx ombeayiüts”.

El análisis de los datos se presenta organizado de la siguiente forma:

- 1.- Coincidencias y divergencias entre las cuatro comunidades.
- 2.- Fenómenos de divergencia fonético-fonológica
- 3.- Variación léxica.

4.5.1. Coincidencias y divergencias entre las comunidades

Presentamos las coincidencias o isoglosas entre las variantes por el grado en el que se presentan. Sólo se muestra el cuadro de las isoglosas que se detectaron entre las cuatro comunidades, para el resto presentamos cuadros de porcentajes, la lista completa del léxico elicitado se puede consultar en el anexo.

a. Coincidencias entre las cuatro comunidades

Del total de las 247 entradas léxicas analizadas, 40 de ellas coinciden entre las cuatro variantes lo que representa un 16%, según la fórmula $(x = a \times b / c)$ $(40 \times 100 / 247)$. De éstas, 18 corresponden a verbos y 22 a nombres. Dos provienen de préstamos del español como en el caso de *plat* “plato” y *kamix* “camisa”.

Tabla 24. Léxico que coincide en las cuatro variantes

	SDo	SMA	SMO	SFo	Glosa
1.	[sap]	[sap]	[sap]	[sap]	borrego
2.	[tasap]	[tasap]	[tasap]	[tasap]	agarró
3.	[ahaw]	[ahaw]	[ahaw]	[ahaw]	ve/mira
4.	[atsam]	[atsam]	[atsam]	[atsam]	come
5.	[tambij]	[tambij]	[tambij]	[tambi]	mató

6.	[mats]	[mats]	[mats]	[mats]	cama
7.	[lam]	[lam]	[lam]	[lam]	río
8.	[raw]	[raw]	[raw]	[raw]	amanecer
9.	[pinawan]	[pinawan]	[pinawan]	[pinawan]	medio
10.	[nadam]	[nadam]	[nadam]	[nadam]	grande
11.	[n ^l at]	[n ^l at]	[n ^l at]	[n ^l at]	año
12.	[ka ⁿ ts]	[ka ⁿ ts]	[ka ⁿ ts]	[ka ⁿ ts]	chile
13.	[m ^l awan]	[m ^l awan]	[m ^l awan]	[m ^l awan]	todos
14.	[k ^w ak]	[k ^w ak]	[k ^w ak]	[k ^w ak]	araña
15.	[^m bah]	[^m bah]	[^m bah]	[^m bah]	flor
16.	[t ^l a ⁿ ts]	chivo			
17.	[apa ⁿ ts]	[apa ⁿ ts]	[apa ⁿ ts]	[apa ⁿ ts]	fríe
18.	[aha ⁿ ts]	[aha ⁿ ts]	[aha ⁿ ts]	[aha ⁿ ts]	lava
19.	[napat]	[napat]	[napat]	[napat]	bravo
20.	[as]	[as]	[as]	[as]	elote
21.	[naw]	[naw]	[naw]	[naw]	es de
22.	[ara ⁿ g]	[ara ⁿ g]	[ara ⁿ g]	[ara ⁿ g]	hace
23.	[sara ⁿ g]	[sara ⁿ g]	[sara ⁿ g]	[sara ⁿ g]	hago
24.	[a ^m b]	[a ^m b]	[a ^m b]	[a ^m b]	va
25.	[a ⁿ tsor]	[a ⁿ tsor]	[a ⁿ tsor]	[a ⁿ tsor]	ladra
26.	[a ⁿ dok]	[a ⁿ dok]	[a ⁿ dok]	[a ⁿ dok]	pesca
27.	[tano ^m b]	[tano ^m b]	[tano ^m b]	[tano ^m b]	antiguamente
28.	[at ^l ow]	[at ^l ow]	[at ^l ow]	[at ^l ow]	lee
29.	[poh]	[poh]	[poh]	[poh]	tortuga terrestre
30.	[lol]	[lol]	[lol]	[lol]	pozo
31.	[jow]	[jow]	[jow]	[jow]	agua
32.	[ⁿ dok]	[ⁿ dok]	[ⁿ dok]	[ⁿ dok]	atarraya
33.	[mo ⁿ dok]	[mo ⁿ dok]	[mo ⁿ dok]	[mo ⁿ dok]	pescadores
34.	[ijar]	[ijar]	[ijar]	[ijar]	agarra
35.	[ʃi ^m bas]	[ʃi ^m bas]	[ʃi ^m bas]	[ʃi ^m bas]	mi cuerpo
36.	[ʃi ^m al]	[ʃi ^m al]	[ʃi ^m al]	[ʃi ^m al]	mi cabeza
37.	[polat]	[polat]	[polat]	[polat]	plato

38.	[kamiʃ]	[kamiʃ]	[kamiʃ]	[kamiʃ]	camisa
39.	[tʃipin]	[tʃipin]	[tʃipin]	[tʃipin]	tomate
40.	[ʃiwiʃ]	[ʃiwiʃ]	[ʃiwiʃ]	[ʃiwiʃ]	mi mano

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la mayoría de las 40 entradas, en transcripción fonética, contienen la vocal /a/ la cual pareciera estar presentando mayor estabilidad entre las variantes.

207 entradas léxicas presentan diversos grados de variación que se irán analizando en los siguientes párrafos.

b. Coincidencias entre tres comunidades

La coincidencia entre tres comunidades corresponde al 39.6% del total elicitado. La mayoría de las divergencias, en este rubro, corresponden a SFo, 67 ítems de los 98, lo que representa 68%, 25% corresponden a SMo, 5.1% a SDo y sólo un caso para SMa. La mayoría de las variaciones son sólo de un rasgo.

Tabla 25. Coincidencias lexicales entre tres comunidades

	SDo- SMa-SMo	SDo-SMa-SFo	SMa-SMo-SFo	SDo-SMo-SFo
1.	68	25	5.1	1

Como se puede observar en el cuadro, la mayor coincidencia se da entre las comunidades SDo-SMa-SMo en contraste con SDo-SMo-SFo donde solamente coinciden en 1%.

c. Coincidencia entre dos comunidades

En esta categoría se encuentra 27.9% del léxico elicitado. Las divergencias y coincidencias entre dos comunidades corresponde un total de 79 ítems, de los cuales 39% coinciden SDo-SMa, 30% SMa-SMo, 15% SMa-SFo, 15% SDo-SFo, y solamente una coincidencia entre SMo-SFo.

Al interior de esta categoría tenemos tres tipos de casos, aquellos en los que coinciden dos y dos comunidades, aquellos en los que coinciden totalmente sólo dos comunidades y una tercera es diferente sólo por un elemento de las otras dos

y aquellas en las que sólo coinciden dos comunidades y las otras dos son divergentes en varios elementos.

Tabla 26. Coincidencias entre dos comunidades

SDo- SMa	SMa-SMo	SMa-SFo	SDo-SMo	SDo-SFo	SMo-SFo
31	12	12	4	4	1

Como se puede observar en este cuadro la mayor divergencia que existe es entre las comunidades de SMo y SFo y la mayor coincidencia se da entre SDo y SMa. El resto del léxico elicitado, corresponde a la variación léxica y lo analizamos al final de este apartado.

4.5.2 Fenómenos de divergencia fonético-fonológica

a. La alternancia /i/ → /a/

Como se aprecia en el cuadro siguiente, la diferencia más frecuente entre SFo y el resto de las comunidades es la alternancia de /i/ → /a/, es decir, que en palabras donde las tres comunidades utilizan [i], SFo siempre usará [a] y sólo en un caso, esta variación corresponde a /e/ → /a/.

Tabla 27. Alternancia /i/ → /a/.

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[a ⁿ dij]	[a ⁿ dij]	[a ⁿ dij]	[a ⁿ daj]	“cura”
2.	[wiʃ]	[wiʃ]	[wiʃ]	[waʃ]	sobre
3.	[niʃ]	[niʃ]	[niʃ]	[naʃ]	mujer
4.	[i ^m b]	[i ^m b]	[i ^m b]	[a ^m b]	va
5.	[ki ⁿ tʃ]	[ki ⁿ tʃ]	[ki ⁿ tʃ]	[ka ⁿ tʃ]	jaiba
6.	[tiʃ]	[tiʃ]	[tiʃ]	[taʃ]	hicaco
7.	[ihpiw]	[ihpiw]	[ihpiw]	[ahpaw]	dos (personas)
8.	[pij]	[pij]	[pij]	[paj]	reboso/pañuelo
9.	[him]	[him]	[him]	[ham]	cocodrilo
10.	[sa ^m bim]	[sa ^m bim]	[sa ^m bim]	[sa ^m bam]	calabaza

11.	[ahij]	[ahij]	[ahij]	[ahaj]	camina/teje
12.	[akil]	[akil]	[akil]	[akal]	vive
13.	[miʃ]	[miʃ]	[miʃ]	[maʃ]	canoa
14.	[a ⁿ gij]	[a ⁿ gij]	[a ⁿ gij]	[a ⁿ gaj]	paga
15.	[nahkij]	[nahkij]	[nahkij]	[nahkaj]	enojado
16.	[ohkijeh]	[ohkijeh]	[ohkijeh]	[akapaf]	nueve

b. *La alternancia de diptongos /iɨ/→/io/*

El segundo caso en importancia, casi en la misma frecuencia que la alternancia anterior, es la alternancia también con SFo, de los diptongos /iɨ/→/io/ como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 28. Diptongo /iɨ/→/io/

1.	[nahiit]	[nahiit]	[nahiit]	[nahiot]
2.	[nimiwiw]	[nimiwiw]	[nimiwiw]	[anejk ñumiow]
3.	[mbiɨhlaw]	[mbiɨhlaw]	[mbiɨhlaw]	[mbiohlaw]
4.	[sandiim]	[sandiim]	[sandiim]	[sandiom]
5.	[niriwiw]	[niriwiw]	[niriwiw]	[imidiow]
6.	[tiil]	[tiil]	[tiil]	[tiol]
7.	[titiim]	[titiim]	[titiim]	[titiom]
8.	[nimiwiw]	[nimiwiw]	[nimiwiw]	[aneik ñumiow]
9.	[tumiin]	[tomiin]	[tomiin]	[tomion]
10.	[iɨl]	[iɨl]	[iɨl]	[iol]
11.	[niin and'ow]	[niin and'ow]	[niin and'ow]	[nion and'uow]
12.	[ahiir]	[ahiir]	[ahiir]	[ahior]
13.	[aniing]	[aniing]	[aniing]	[aniong]
14.	[ntʃuhliiw]	[ntʃehliiw]	[ntʃehliiw]	[ntʃuhliow]

Como se puede observar en los ejemplos del cuadro, mientras SFo siempre usará [io] las demás usarán [ii]. Con base también en los ejemplos, podemos considerar lo siguiente:

- Estos diptongos siempre aparecerán seguidos por una consonante no palatalizada, como se ve claramente en el cuadro, es decir, no podría aparecer alguna combinación como: *iünch*, *iox*, *iüch*, serían agramaticales.

c. *Alternancia [Vh]→[V:]*

Otra de las alternancias que se presenta con mayor frecuencia es entre vocales aspiradas y vocales alargadas, esta vez entre SMO y el resto de las comunidades. Sin embargo, esta alternancia tiene contextos de realización específicos. Como podemos observar en el siguiente cuadro, sólo se presenta en sílaba final cuando la consonante coda es una consonante sonora o con las africadas [ts] y [tʃ].

Tabla 29. Alternancia [Vh]→[V:]

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[tabahts]	[tabahts]	[taba:ts]	[tabahts]	vámonos
2.	[ʃimʌhts]	[ʃimʌhts]	[ʃimʌ:ts]	[ʃimʌhts]	mi corazón
3.	[ʃaolahts]	[ʃaolahts]	[ʃiola:ts]	[ʃaolahts]	mi hueso
4.	[nawihk]	[nawihk]	[nawi:g]	[nawihk]	libro/papel
5.	[ʃilahk]	[ʃilahk]	[ʃila:g]	[ʃilahk]	mi oreja
6.	[ʃatʃihk]	[ʃatʃihk]	[ʃitʃi:g]	[ʃatʃih]	mi hermano menor
7.	[ʃiniihk]	[ʃiniihk]	[ʃini:ig]	[ʃiniuhk]	mi ojo
8.	[ongwiihts]	[ongwiihts]	[ongwi:its]	[ungwiihts]	noche
9.	[ihtʃ]	[ihtʃ]	[i:tʃ]	[ahtʃ]	da

10.	[atahk]	[atahk]	[ata:g]	[aloing]	destripa
11.	[wahl]	[wal]	[wa:l]	[wal]	anona
12.	[nahb]	[nab]	[na:b]	[nahb]	tambor
13.	[asuhk]	[asohk]	[aso:g]	[asohk]	viste (vestir)
14.	[nangahk]	[nangahk]	[nanga:g]	[nangahk]	amargo
15.	[yhtʰ]	[uhd]	[e:d]	[puʰk]	pluma
16.	[myhd]	[mud]	[me:d]	[muhd]	huipil
17.	[ʈyhb]	[ʈuhb]	[ʈe:b]	[ʈuhb]	tiburón

Como podemos observar en el cuadro, la aspiración vocálica en las demás comunidades corresponde al alargamiento vocálico en SMO, en el contexto descrito, aunque las cuatro comunidades comparten la misma raíz vocálica, siempre y cuando la vocal raíz corresponda a [a, i, o] y el diptongo [ii], ya que, cuando el alargamiento vocálico en SMO corresponde a la vocal “e”, SFo y SMa usarán [u] y SDo la semivocal [y].

Otro elemento que se destaca en relación a las vocales alargadas en la variante de SMO, es que esta alternancia nunca se presenta a principio o a final de sílaba o en final de palabra, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Tabla 30. Contexto de las vocales alargadas

1.	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
2.	[ihpiw]	[ihpiw]	[ihpiw]	[ahpaw]	dos (personas)
3.	[ihtsiw]	[ihtsiw]	[ihtsiw]	[ihtsuw]	dos (objetos largos)
4.	[ahpotʰ]	[ahpotʰ]	[ahpotʰ]	[ahpot]	florece/explota

5.	[ihkew]	[ihkew]	[ihk'law]	[ihkew]	dos (cosas redondas)
6.	[ihlakiin]	[ihlakiin]	[ihlajjin]	[ihlakien]	están
7.	[nahkij]	[nahkij]	[nahkij]	[nahkaj]	enojado
8.	[mbiihlaw]	[mbiihlaw]	[mbiihlaw]	[mbiohlaw]	se voltea
9.	[nahngwow]	[nahngwow]	[nahngow]	[nahngo]	caldo
10.	[nahneh]	[nahneh]	[nah'nah]	[nahne (h)]	bien
11.	[ʃakoh]	[ʃakoh]	[ʃikoh]	[ʃakoh]	mi hermano mayor
12.	[tyuh]	[tʰuh]	[teh]	[tʰuhk]	concha
13.	[ʃileh]	[ʃileh]	[ʃil'ah]	[ʃileh]	mi pie
14.	[ʃanoh]	[ʃanoh]	[ʃinoh]	[ʃano (h)]	mi esposo
15.	[ʃantah]	[ʃantah]	[ʃintah]	[ʃanahta (h)]	mi esposa

Solo hay un caso en el que el alargamiento se presente en sílaba inicial, como en (a):

- a) [ka:bkij] “epidemia”

Aunque del léxico elicitado, ninguno corresponde a este fenómeno.

Por otro lado, una V: en el caso de SMO, no puede ser seguida por una aspiración a nivel superficie, ya que, afirma Noyer (2013), esto se debe a que a nivel subyacente el alargamiento vocálico deriva de una “Vh”; de acuerdo con este contexto, las otras comunidades siguen representando éstas vocales en su forma subyacente, mientras que SMO evolucionó hacia la V: a nivel superficial.

Sin embargo, para SMO, al igual que para las otras comunidades, a inicio, mitad y final de sílaba puede tener la realización de una vocal simple seguida de una aspiración como en los siguientes presentados.

SFo, en ciertos contextos elide la aspiración a final de sílaba, este proceso se explicará más adelante.

d. La alternancia /o/→/u/

Esta alternancia se da en menor proporción pero de forma sistemática, cuando SFo utiliza “u”, las demás comunidades estarán usando las vocales /o/ o /i/, como se muestra a continuación:

Tabla 31. La alternancia /o/→/u/

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[at'ow]	[at'ow]	[at'ow]	[at'uw]	lee
2.	[agan'ow]	[angan'ow]	[angan'ow]	[agañu (w)]	toma
3.	[op ʃiwij]	[op ʃiwij]	[op ʃiwij]	[aup ʃiwij]	palma de mi mano
4.	[lakow]	[lakow]	[lakow]	[lakuw]	guayaba
5.	[nangan'o waran]	[nangan'owaran]	[nangan'owaran]	[nangajuwaran]	bebidas
6.	[anajiw]	[anajiw]	[anajiw]	[anajuf]	seis
7.	[ajajiw]	[ajajiw]	[ajajiw]	[ajajuf]	siete

e. La alternancia /u/→/e/

Otra alternancia en relación a las vocales, es que mientras las demás comunidades usan la “u” SMO siempre utilizará la “e”, esto se debe a que, ésta variante no tiene la “u” en su templete vocálico, salvo en préstamos del español.

Tabla 32. Alternancia /u/→/e/

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[tiʃum]	[tiʃum]	[tiʃem]	[tiʃum]	camarón
2.	[nʲupants]	[nʲupants]	[nepants]	[nʲupants]	frito
3.	[tyuh]	[tʲuh]	[teh]	[tʲuhk]	concha
4.	[ndʲuk]	[ndʲuk]	[ndek]	[ndʲuk]	mar

Además de estas alternancias a nivel vocálico, las consonantes también presentarán variación.

f. Las consonantes palatalizadas

Una de las mayores divergencias entre las variantes a nivel de las consonantes se presenta en las consonantes palatalizadas, como podemos ver en el siguiente cuadro:

Tabla 33. Consonantes palatalizadas

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[tsʲyuhb]	[tsʲuhb]	[tsʲe:b]	[tsʲuhb]	tiburón
2.	[anok]	[naik]	[nok]	[anek]	uno
3.	[asuhk olahts]	[asohk olahts]	[aso:k ola:ts]	[atamahne ulahts]	acomoda huesos
4.	[napuk]	[napi:k]	[napi:k]	[napaik]	huarache
5.	[asuhk]	[asok]	[aso:k]	[asohk]	se viste
6.	[natek]	[natek]	[natiak]	[natek]	verde
7.	[yuhtʲ]	[uhd]	[e:d]	[pu:k]	pluma

8.	[kɫaliɟ]	[kaliɟ]	[kaliɟ]	[kahɫaj]	norte
9.	[kɫambah]	[kambah]	[kambah]	[kambah]	pueblo
10.	[ihkew]	[ihkew]	[ihkɫaw]	[ihkew]	dos
11.	[tʰen]	[tʰun]	[ten]	[tʰun]	ciruela
12.	[tʰuh]	[tʰuh]	[teh]	[tʰuhk]	concha
13.	[tʰapochiw]	[teaandiakiw]	[taandiakiw]	[deandeakaf]	están hablando
14.	[ʃatetʰ]	[ʃatetʰ]	[ʃitʰat]	[ʃatetʰ]	mi papá
15.	[pietʰ]	[putʰ]	[pet]	[kius]	perro
16.	[nitʰ]	[nitʰ]	[nit]	[nitʰ]	palma
17.	[ʃatetʰbida]	[ʃatetʰbida]	[ʃitʰatbida]	[taʃujʃatetʰ]	abuelo
18.	[napateɟ]	[napateɟ]	[napatiaj]	[napate(j)]	poco
19.	[kitʰ]	[kitʰ]	[kitʰ]	[katʰ]	pescado
20.	[nitʰ]	[nitʰ]	[nitʰ]	[natʰ]	como (de comer)
21.	[itʰ]	[itʰ]	[itʰ]	[atʰ]	
22.	[naganʰow]	[nanganʰow]	[nanganʰow]	[nanganʰuw]	tomo
23.	[aganʰow]	[anganʰow]	[anganʰow]	[aganʰu(w)]	toma
24.	[ngineɟ]	[ngineɟ]	[nginɫaj]	[keñ]	cómo?
25.	[(n)iteran]	[nʰiteran]	[niteran]	[nʰiteran]	comida
26.	[niupants]	[niupants]	[nepants]	[niupants]	frito
27.	[nʰuentʃ]	[nʰuntʃ]	[nentʃ]	[nʰuntʃ]	muchacho

28.	[aniol]	[niol]	[niol]	[konol]	por qué
29.	[nahneh]	[nahneh]	[nahniah]	[nahne(h)]	está bien
30.	[nʎungalij]	[nangalij]	[nengalij]	[aujuh]	comprador
31.	[kʷej]	[kʷunʎ]	[kʷane]	[kunʎ]	qué
32.	[niupeʃ]	[nipeʃ]	[nepiaʃ]	[sonong]	montón
33.	[niiti]	[tsliip]	[tsliip]	[café]	café
34.	[saruelʎ]	[saruelʎ]	[saral]	[saruelʎ]	pantalón
35.	[lumnit]	[lumnit]	[limnit]	[lumnat]	medio día
36.	[lomboh]	[lumbuh]	[lembeh]	[lumbuh]	se para
37.	[ʃimʎahts]	[ʃimʎahts]	[ʃimʎa:ts]	[ʃimʎahts]	mi corazón
38.	[amej]	[amej]	[amiaj]	[ame(j)]	duerme
39.	[namiolet]	[namolet]	[noliat]	[namolet]	oeste
40.	[miuhd]	[mud]	[me:d]	[muhd]	huipil
41.	[apej]	[apej]	[apiaj]	[ape(j)]	llega
42.	[ngeh]	[nglane]	[nglane]	[keh]	dónde
43.	---	[mblots]	[mblots]	[morad]	morado
44.	[ʃimbej]	[ʃimbej]	[ʃimblaʎ]	[ʃimbe(j)]	mi boca
45.	[nambor]	[nautʎ]	[nambior]	[naut]	negro
46.	[kufuhtsʎ]	[ku:tsʎ]	[nine]	[kufuhtsʎ]	pequeño
47.	[natsliip]	[piits]	[piits]	[mbuwiol]	amarillo
	29	26	25	24	

Aunque todas utilizan aproximadamente el mismo número de consonantes palatalizadas (con una ligera frecuencia mayor en SDo) sólo en cinco palabras las cuatro comunidades coinciden en su uso, posición y contexto lexical, por el resto presentan diferencias, mostradas en el siguiente cuadro:

Tabla 34. Distribución de las consonantes palatalizadas.

		jk	k ^j	t ^j	p ^j	n ^j	l ^j	m ^j	^m bj	ⁿ gj	
SFo 24	Principio	0		2		2	1				5
	medio	0		0		3		1			4
	final	5		7		2	1				15
SMo 25	Principio	0		0		1				1	2
	medio		1	4	2	4	1	3	3		18
	final	5									5
SMa 20	Principio	0		2		5	1			1	9
	medio	0		1		2	1				4
	final	5		1		1					7
SDo 30	Principio		2	3	1	8	1	1			16
	medio	0		1		3		2			6
	final	2		5		0	1				8
		17	3	26	3	31	7	7	3	2	99

Como se puede observar, las consonantes palatalizadas que presentan una mayor frecuencia son [t^j] y [n^j], seguida por la palatalización regresiva [k^j]. En cuanto a la posición, SFo prefiere la posición de final de palabra, SMo de mitad y SDo de principio al igual que SMa.

g. La elisión de consonantes

La elisión de consonantes se presenta como una tendencia para la variante de SFo y solo de la consonante coda. La mayoría de los casos corresponden a la consonante /j/.

Tabla 35. Elisión de /j/.

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[amej]	[amej]	[am ^l aj]	[ame (j)]	duerme
2.	[apej]	[apej]	[ap ^l aj]	[ape (j)]	llega
3.	[ʃowajej]	[ʃowajej]	[ʃija]	[ʃuwe (j)]	mucho
4.	[sanej]	[sanej]	[san ^l aj]	[sane (j)]	mío
5.	[napatej]	[napatej]	[napat ^l aj]	[napate (j)]	poco
6.	[ʃimbej]	[ʃimbej]	[ʃimb ^l aj]	[ʃimbe (j)]	mi boca
7.	[nganij]	[nganij]	[nganij]	[ngana (j)]	ahora
8.	[ngini]	[nginij]	[nginij]	[ngine (j)]	plátano
9.	[masej]	[masej]	[masej]	[mase (j)]	ni modos

Otra de las consonantes que presenta el mismo fenómeno, es la fricativa, glotal sorda /h/, en la misma posición que el fonema anterior, como se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 36. Elisión de /h/

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[asah]	[asah]	[asah]	[asa (h)]	le dice
2.	[ʃanoh]	[ʃanoh]	[ʃinoh]	[ʃano (h)]	mi esposo
3.	[ʃantah]	[ʃantah]	[ʃintah]	[ʃanahta (h)]	mi esposa
4.	[nahneh]	[nahneh]	[nahn ^l ah]	[nahne (h)]	está bien
5.	[kolsoh]	[k ^w alsoh]	[k ^w alsoh]	[kotkoso (h)]	espina
6.	[onih]	[unih]	[onih]	[uni (h)]	carne

Otros dos fonemas que se eliden son: la aproximante, velar, sonora representada como /w/, y la nasal, alveolar, sonora /n/.

Tabla 37. Elisión de /w/ y /n/.

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[agan ^h ow]	[angan ^h ow]	[angan ^h ow]	angañu (w)	bebe
2.	[nipelan]	[nipelan]	[nipelan]	[nipina (n)]	persona

Existen ciertas restricciones de contexto sobre la elisión de los fonemas que se acaban de mostrar:

- Ya sea en palabras monosilábicas o polisilábicas que contengan en la raíz, la vocal “a, o, u” y si la consonante que acompaña a la última sílaba corresponde a las nasales “ⁿd, ⁿg”, las oclusivas “k, p”, la glotal “h”, la lateral “l” y la vibrante múltiple “r” no se realiza la elisión del fonema /j/ como se observa en los siguientes contextos.

- | | |
|-------------------------|-------------|
| 1. [a ⁿ daj] | 6. [koj] |
| 2. [angaj] | 7. [paj] |
| 3. [ngoj] | 8. [ahaj] |
| 4. [nahkaj] | 9. [kahlaj] |
| 5. [nahkaj] | 10. [ruj] |

Aunque no hay suficiente datos podemos hacer las siguientes hipótesis:

- El fonema /w/ a final de palabra se elide solamente cuando el fonema consonántico con que inicia la última sílaba sea una oclusiva, velar, sonora, nasalizada /ⁿg/.

Frente a otros consonantes la aproximante velar si se marca, como lo muestra los ejemplos siguientes:

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1. [ahpaw] | 9. [jow] |
| 2. [ihtsuw] | 10. [ñumiow] |
| 3. [atluw] | 11. [mbiohlaw] |
| 4. [hiɸaw] | 12. [imidiuw] |
| 5. [lakuw] | 13. [ntɸuhliow] |
| 6. [laraw] | 14. [nangañuw] |
| 7. [ihkew] | 15. [nion andiuw] |
| 8. [how] | 16. [ñuw] |

- El fonema glotal /h/ se elide a final de palabra cuando la última sílaba contengan los siguientes fonemas: /s, n, t/.
- Cuando la consonante de la última sílaba contenga las consonantes /k, ɸ, l, j, ^mb/, la /h/ no se elide. Ejemplos:

- | | |
|----------------|---------------------------|
| 1. [ɸakoh] | 6. [liu ^m buh] |
| 2. [ɸatɸih] | 7. [xar ^m bah] |
| 3. [aup ɸileh] | 8. [ka ^m bah] |
| 4. [keh] | 9. [aujuh] |
| 5. [ntɸah] | |

- La consonante /n/ no se elide cuando el ataque de la sílaba sea cualquier otra consonante que no sea la misma “n”.

1. [ñuteran]
2. [tomion]
3. [tamtaman]

4. [ihlakiin]

5. [ran]

6. [tiun]

h. La sonorización de consonantes

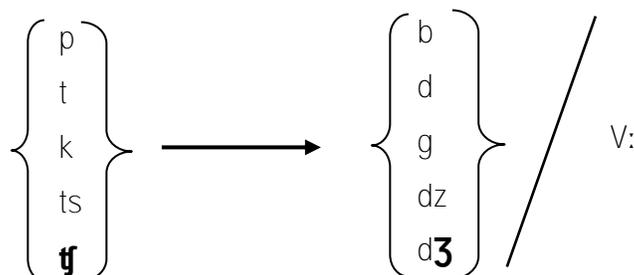
El proceso de sonorización de consonantes se desarrolla solamente en la variante de SMO y se asocia directamente con el alargamiento vocálico, como en los siguientes ejemplos:

Tabla 38. Sonorización de consonantes.

1.	[taba:ts]	9.	[ʃini:g]
2.	[ʃim'la:ts]	10.	[ata:g]
3.	[ʃiola:ts]	11.	[na:b]
4.	[ongwi:its]	12.	[aso:g]
5.	[i:tʃ]	13.	[nanga:g]
6.	[nawi:g]	14.	[e:d]
7.	[ʃila:g]	15.	[me:d]
8.	[ʃitʃi:g]	16.	[tʃe:b]

Para SMO, las consonantes oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ son consideradas como fonemas marginales por Noyer (2013), aparecen fundamentalmente en préstamos del español y en algunas palabras de la lengua, por ejemplo la “d” a sólo aparece en éstas palabras: *nadam* “grande” y *xidong* “compañero, amigo”. También estas oclusivas sonoras funcionan, al igual que la africada /dz/, como alófonos en contextos donde aparece alargamiento vocálico, como se muestra en los ejemplos del cuadro. Es decir, que podemos tener la siguiente regla:

- Frente a vocales largas la [p, t, k, ts, tʃ] se sonorizan en sus realizaciones alofónicas que a menudo sucede en coda, por lo que se puede representar como sigue:



Por su parte, Noyer (2013) afirma que la sonoridad no se aplica, si a final de sílaba aparece la fricativa /s/ o las africadas /ts, nts, tʃ/ ya que desarrollan la sonoridad de forma parcial.

i. La incrustación de sílabas

También se dan procesos de incrustación, y con los ejemplos que se tienen de los datos elicitados, la tendencia de este proceso sucede solamente con SDo y SFo y principalmente a principio de palabra, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Tabla 39. Incrustación de sílabas

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[anoik]	[naik]	[noik]	[aneik]	uno (cosas redondas)
2.	[anop]	[nop]	[nop]	[anop]	uno (personas)
3.	[anots]	[nots]	[nots]	[anots]	uno (objetos largos)
4.	[aniol]	[niol]	[niol]	[konol]	por qué
5.	[akas]	[kas]	[kas]	[kas]	cuánto
6.	[umalʃaiind]	[malʃiiind]	[mal ʃiiind]	[umalʃaion]	mi pecho
7.	[tʃaw]	[tʃaw]	[tʃaw]	[hitʃaw]	atole

8.	[aʃin]	[aʃin]	[aʃin]	[aʃindit]	soba
----	--------	--------	--------	-----------	------

Con base en el cuadro, SDo y SFo marcan como una tendencia incrustar a principio de palabra la vocal central /a/ en contexto de una nasal alveolar /n/ e incrustan la vocal, cerrada, posterior /u/ frente a la nasal, bilabial /m/. SDo también incrusta la misma vocal /a/ frente a la nasal alveolar palatalizada y frente a la oclusiva, velar /k/ y SFo que no lo hace frente a éstos fonemas. También SFo incrusta la sílaba “hi” a la palabra *faw* ‘atole’, SFo incrusta la sílaba “hi”. Teniendo un solo caso, al parecer SFo también incrusta sílaba a final de palabra como en el ejemplo de la palabra *axin* ‘soba’ que le agrega la sílaba ‘dit’.

4.5.3 La variación léxica.

La variación analizada en los apartados anteriores se da en su mayoría por el cambio o alternancia de fonemas vocálicos o consonánticos o la elisión de consonantes, pero las palabras mantienen o conservan la raíz léxica. Sólo consideramos que hay variación léxica cuando la raíz no se conserva. En este caso, como ya lo habíamos mencionado, se encuentran 71 palabras, lo que representa el 28% del total elicitado. Se muestra ésta variación por comunidades en la siguiente tabla.

Tabla 40. La variación léxica

SDo	SMa	SMo	SFo
10	9	8	44

Como se puede apreciar, la variación léxica se muestra mayoritariamente en SFo, y en una menor proporción se encuentran el resto de las comunidades.

La diferencia léxica presenta tres tipos. Casos en que la raíz léxica se puede todavía deducir, casos en que el lexema es diferente, casos en que se ha sustituido la palabra por un préstamo del español y casos en los que una variante no tiene ya el término para el concepto y no ha tomado préstamo.

a. *Expresión gramatical de un concepto*

Aquí reagrupamos los casos en que un concepto es expresado con dos términos.

Tabla 41. Concepto con dos términos

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[hor]	[hor]	[hor]	[xex or]	concha
1.	[kawak]	[kawak]	[kawak]	[unts kawak]	chico zapote
2.	[langwihtsi]	[langwihtsi]	[langwihtsi]	[lahmuly apuhniut]	muy noche
3.	[ikmiw]	[ikmiw]	[ikmiw]	[ajkiaw numiow]	cuarenta
4.	[andij ʃit]	[andij ʃit]	[andij ʃit]	[altiwix najiot]	cura a partir de las venas
5.	[gahpopek]	[gahpopek]	[gahpopek]	[akapa pukiuf]	catorce
6.	[gahponi]	[gahponi]	[gahponi]	[akapa nuhujuf]	dieciseis
7.	[gahpojaj]	[gahpojaj]	[gahpojaj]	[akapa nuyuf]	diecisiete
8.	[gahpoplak]	[gahpoplak]	[gahpoplak]	[akapa ahujuf]	dieciocho
9.	[gahpokij]	[gahpokij]	[gahpokij]	[akapa pekaf]	diecinueve
10.	---	[pilaw]	[pilaw]	[kanch tach]	cangrejo
11.	[gahparyej]	[gahpar]	[gahpar]	[akapa uruhpaw]	trece
12.	[gahpikew]	[gahpik]	[gahpik]	[akapa ahpaw]	doce
13.	[ermiw]	[ermiw]	[ermiw]	[pinawan nadam omal wax akapaf]	sesenta
14.	[ʃamambida]	[ʃamambida]	[ʃimimbida]	[tahtaj ʃamam]	mi abuela
15.	[miküt dios]	[küt ninaj]	[ntʃip]	[mikaty dios]	lenguado (pez)

Lo que se puede observar, SFo es el que presenta mayor número de palabras y con su tendencia a presentar la información gramaticalmente, es decir, una forma de expresión propia para esta variante, esto se ve más marcada cuando se hace referencia al léxico de números. Mientras que las demás comunidades no expresan SMO no presenta palabra alguna con este proceso.

b. Cambio de lexema

Hablamos de cambio de lexema cuando la raíz de una palabra ya no corresponde, coincide o ya es variable con el resto de las comunidades. Como se muestra en los siguientes ejemplos:

Tabla 42. Cambio de lexema

	SDo	SMA	SMo	SFo	Glosa
1.	[asuhk olahts]	[asohik olahts]	[aso:ik ola:ts]	[atamahne ulahts]	acomoda hueso
2.	[ohpiak <i>iw</i>]	[ohpiak <i>iw</i>]	[ohpiak <i>iw</i>]	[anuyuf]	dieciocho
3.	[asomom]	[asomom]	[asomom]	[urosion]	cayendo la noche
4.	[nats <i>liip</i>]	[piits]	[piits]	[mbuwiol]	amarillo
5.	[nginej]	[nginej]	[ngin <i>aj</i>]	[keñ]	cómo
6.	[p <i>iet</i> i]	[puti]	[pet]	[kius]	perro
7.	[niungal <i>ij</i>]	[nangal <i>ij</i>]	[nengal <i>ij</i>]	[aujuh]	el que compra
8.	[at <i>inger</i> an]	[ut <i>inger</i> an]	[ot <i>inger</i> an]	[kain]	estómago
9.	[niupe <i>f</i>]	[nipe <i>f</i>]	[nep <i>la</i> f]	[sonong]	montón
10.	[pañah]	[pañah]	[kin <i>it</i>]	[apañah]	tarde
11.	[nawan <i>it</i>]	[nawan <i>it</i>]	[non <i>it</i>]	[nawanat]	este (dirección)
12.	[ku <i>tfuh</i> tj]	[ku: <i>tj</i>]	[nine]	[ku <i>tfuh</i> tj]	pequeño
13.	[how]	[nuty]	[how]	[how]	hamaca

14.	[akwalahts]	[mixujchiüjts]	[akwala:ts]	---	parientes
15.	[miküt dios]	[küt ninaj]	[ntʃiip]	[mikaty dios]	lenguado (pez)
16.	[yuht]	[uhd]	[e:d]	[puik]	pluma
17.	---	[apah kuk]	[apah kek]	[miokas ndiuk]	estrella de mar
18.	[angali]	[angali]	[angali]	[aunieh]	compra
19.	[ohkijeh]	[ohkijeh]	[ohkijeh]	[akapaf]	nueve

Como podemos observar, sólo un término presentan cambio de lexema en las cuatro comunidades, dos en dos comunidades, el resto sólo cambian en una comunidad, 13 casos para SFo, 5 tantos para SMO, 4 para SMA y 2 tantos para SDo.

c. El préstamo

De todas las diferencias léxicas que se ha mencionado, son muy pocas las palabras donde los hablantes tuvieron que recurrir al préstamo del español, cómo se presenta a continuación:

Tabla 43. Préstamos del español

	SDo	SMa	SMo	SFo
1.	[niiti]	[tsliip]	[tsliip]	[café]
2.	---	[mbiots]	[mbiots]	[morad]
3.	[tumbasakats]	[azul]	[mbasakats]	[tsakahts]
4.	[polat]	[polat]	[polat]	[polat]
5.	[kamiʃ]	[kamiʃ]	[kamiʃ]	[kamiʃ]

Los porcentajes son mínimos en cuanto al uso del préstamo. Las cuatro comunidades coincidieron en el préstamo de *polat* “plato” y *kamix* “camisa”, con el color azul (SMA) y las palabras *erosión* y *morado* (SFo).

d. Casos en los que no hay término

También detectamos casos en los cuales las comunidades ya no cuentan en su inventario con algunos términos.

Tabla 44. Casos en los que no hay término.

	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	---	[mblots]	[mblots]	[morad]	morado
2.	---	[pilaw]	[pilaw]	[kanch tach]	cangrejo
3.	---	[apah kuk]	[apah kek]	[miokas ndiuk]	estrella de mar
4.	[akwalahts]	[mixujchiüjts]	[akwala:ts]	---	parientes
5.	[kos]	[kos]	[kos]	---	porque
6.	[or]	[or]	[or]	---	roncador (pez)
7.	[lamong wiʃ]	[lamong wiʃ]	[lamong wiʃ]	---	exagerado
8.	---	[ox]	[ox]	---	tuna
9.	[mikwal nakwalaran]	[mikwal mikwal]	[mikwal nakwalaran]	---	nieto
10.	[mindik ndyuk]	[ndik ndiuk]	[ndik ndek]	---	angüila
11.	[apeʃeran]	[apiʃaran]	[apiʃeran]	---	ropa

Como podemos ver estos casos se presentaron fundamentalmente en SDo y SFo.

j. Casos en que la raíz se puede deducir

En los casos siguientes, es posible deducir la raíz de la palabra con uno o dos fonemas que lo integran.

Tabla 45. Palabras que se pueden deducir su raíz.

NP	SDo	SMa	SMo	SFo	Glosa
1.	[kwej]	[kwuni]	[kwane]	[kuni]	qué
2.	[riw]	[ruw]	[rew]	[ruj]	barbudo (pez)

3.	[nginej]	[ngiatow]	[ngotow]	[ngoj]	cuánto
----	----------	-----------	----------	--------	--------

La variación léxica tiene que ser sin embargo relativizada por lo que se denomina vocabulario pasivo. Este se refiere a que el hablante puede entender o interpretar en diferentes situaciones de recepción, porque forma parte de su vocabulario mental. Así los profesores que asistieron al taller declararon:

- a) Entender ciertas palabras aunque no las utilicen.
- b) Entender y poder usar también tales palabras
- c) Usar pero con cambio de significado de las palabras: Como en los dos casos siguientes:
 - ❖ *sajiüng*, que para SMO, SFo y SMA significa “bailar”, mientras que SDo lo utiliza para “leer”. Aunque SMO en contextos de ritos religiosos, principalmente los rezadores, utilizan *sajiün* para leer o decir las oraciones.
 - ❖ *xanajtaj* que para SFo significa “mi esposa” mientras que para las otras comunidades significa “mi amante”.

Para cerrar este apartado podemos decir que la variación léxica sólo concierne a un porcentaje mínimo del lexico elicitado y que la variación que se ha detectado es mayoritariamente fonético-fonológica.

Concentramos nuestros resultados en el siguiente cuadro en el que marcamos los polos de variación dialectal en las cuatro comunidades en porcentajes por categoría del total de vocabulario elicitado.

Tabla 46. Concentrado de variación de las cuatro comunidades.

	SFo	SMA	SDo	SMo
Sin variación	16.19%	16.19%	16.19%	16.19%
fonético fonológica	71.59%	81.76%	82.54%	81.24%
léxica	12.14%	2.02%	1.21%	2.42%

4.5.4 La variación morfosintáctica

Para el análisis de la variación morfosintáctica se elicitaron 50 enunciados, los datos se analizaron con dos procedimientos:

Por un lado en el taller de “Enseñanza del ombeayiüts como L2”, se les proporcionó a los hablantes el instrumento de 50 enunciados (Ver anexo 2) en la variante de SMO, para que ellos los transcribieran en la variante correspondiente, para a partir de ahí poder observar y organizar las diferencias en cuanto a constructo morfosintáctico.

Por otro lado, se elicitó con audio y se transcribió fonéticamente cada una de los enunciados, de los cuáles se derivaron los siguientes elementos de análisis.

Este procedimiento presenta ciertas restricciones metodológicas ya que de alguna manera condicionó el orden de los elementos en los enunciados, aunque también nos dice que los hablantes que transcribieron encontraron ese orden gramatical en su variante y cuando no fue así reacomodaron. Otra limitante del procedimiento es que no se puede decir si las variantes tienen otras opciones además de la que están presentando, como fue posible hacerlo para SMO. Así, los puntos de variación detectados, se presentan como hipótesis que habría que indagar en la siguiente etapa de trabajo de campo.

De este corpus resaltan los siguientes elementos de variación.

a. El determinante *aaga*.

El determinante *aaga* puede estar haciendo función de definido o indefinido y puede ser apocopado presentándose como ***aaga***, ***aag*** o ***a*** (Stairs, 1981)

En SMO la posición del determinante puede ser indistinta, ya sea al inicio del enunciado como en 1a, a mitad como 1b y también puede no ser registrado como en 1c, sin cambio de sentido del enunciado.

1) SMO

- a. **aaga** Carlos najneaj omeaats nej
DET Carlos bien 3P-corazón 3P
“Carlos está feliz”
- b. nembeat **a** omb kit
caro DET huevo gallina
“Está caro el huevo”
- c. Chano asap cheeb
Chano 3P-agarrar tiburón
“Chano agarra tiburón”

En SFO el uso del determinante manifiesta ciertas características particulares. Al principio de palabra no fue marcado como se puede ver en 2a, donde solo aparece el nombre sin determinante. Pero a mitad del enunciado, siempre fue introducido con el alomorfo “a” como en 2b, además de presentar género si a final del enunciado aparece un nombre propio masculino o femenino: Cuando es masculino, el determinante se sustituye por “pe” como en 2c, y si es femenino con “pa” como en 2d.

2) SFO

- a. Carlos najne umyajts
Carlos bien 3P-corazón
“Carlos está feliz”
- b. Mis asap **a** mbur
gato agarra DET ratón
“el gato agarra al ratón”
- c. Nawke **pe** Rogelio
Donde DET Rogelio
“De dónde es Rogelio”
- d. Mimats mitety **pa** María.
3P-cama 2POS-papá DET María
“La cama del papá de María”

SDo mantiene el mismo registro y orden de los componentes del enunciado, tanto al inicio del enunciado como en medio.

3) SDo

a. Ngiej naw ahk Rogelio

Dónde es DET Rogelio

‘De dónde es Rogelio’

Por su parte SMa, casi no hace uso de ello, en la construcción que hacen los hablantes no marcan ni a principio ni en medio, sino casi siempre usan la opción 4a.

4.- SMa

a. Carlos najnej umeajts ñuw

Carlos bien 3P-corazón 3P.

‘Carlos está feliz’

Como vemos, SFo sólo marca el determinante a mitad de enunciado y distingue género, SDo se comporta como SMO y SMa no lo utiliza. Otra diferencia con SMO es, como ya se había analizado en el apartado anterior, el alargamiento vocálico de SMO, por lo cual SDo y SMa sólo presentan la forma *ah*.

Podemos afirmar que en SMO, en el habla o comunicación oral, las personas suelen construir un enunciado con o sin el determinante. Los datos que hemos presentado parecen indicar que es igual para el resto de las comunidades pero es uno de los puntos que es necesario profundizar. Su uso sistemático es registrado por los lingüistas en sus trabajos (Noyer, 2013, Herrera, 2010) lo que nos llevaría a pensar que existe una tendencia a recomendarlo en el registro escrito con mayor frecuencia.

b. La construcción del progresivo

El progresivo se refiere al aspecto verbal que hace referencia a una acción en proceso en el momento de la enunciación. La marcación del progresivo en SMO, actualmente, presenta tres formas: Con el verbo auxiliar **tengial** como en 5a, y con dos formas reducidas, una que se amalgama al verbo **tea-** como en 3b y otra **ta** que se muestra como partícula separada al verbo (5c).

5) SMO

- a. Nej **tengial** ateow nawiig
3P PROG 3P-leer hoja
“Él está leyendo libro”
- b. José **tearang** minajiüt nej.
José PROG-hacer 2POS-trabajo 3P
“José está haciendo su trabajo”
- c. Nop najtaj **ta** andeak akiüüb minoj nej.
Uno señora PROG 3P-hablar 3P-acompañar 2POS-esposo 3P
“Una señora está hablando con su esposo”.

En los ejemplos recopilados, SDo utiliza solamente la forma reducida como 6a, pero también muestra una característica interesante como en 6b, donde utiliza el verbo causativo “**üjch**”, en su forma subordinada. Este fenómeno también sucede con SMO.

6) SDo

- a. Ñiw teahiing nawihk
3P PROG-leer hoja
‘Él está leyendo libro’
- b. Ahk mich **teamüjch** üty.
DET gato PROG-SUB-CAUS come
“El gato está comiendo”

Mientras que SFo y SMa marcaron el progresivo, sólo a través de la forma amalgamada pero con la oclusiva, dental, sonora nasalizada /ⁿd/ como en los ejemplo de SMa en 7a y de SFo en 7b procesos fonológicos ya revisados, en los que una nasal que antecede a una oclusiva sonora lo ensordece.

7). SFo-SMa

7a. Ñuw **ndyatyuw** nawihjk

3P PROG-leer papel

“El está leyendo libro”

7b. Xiok **ndyusandok** tiol nadam ndyuk

1P PROG-1P-pescar PREP grande mar

‘Yo estoy pescando en el océano pacífico’

Otra característica del progresivo en SFo, es que para la primera persona del singular, la vocal que acompaña a la prenasal, oclusiva, palatalizada es la “u” (7b) mientras que en el resto se utiliza la “a”. Las demás personas se marcan con las mismas vocales en todas las comunidades.

Cómo vimos, en la marcación del aspecto progresivo no hay verdaderamente diferencias, estas son a nivel fonológico. Lo que es necesario investigar es si en Sma y Sfo, también se utiliza el verbo causativo en este contexto.

c. *El uso del pronombre “nej”.*

El marcador neutro de tercera persona “nej” se utiliza en SMO para levantar la ambigüedad de la persona en los enunciados de tercera persona, como podemos observarlos en los siguientes ejemplos de SMO:

8) SMO

a. Kwane minüt?

Cómo POS2P-nombre

“Cómo te llamas?”

b. Kwane minüt nej?

Cómo POS2P-nombre 3P

“Cómo se llama él?”

SMa y SDo se comportan igual (9a y 9b). Mientras que SFo no utiliza este pronombre libre (9c) a mitad de enunciado sólo a principio (9d y 9c).

9a. Kwuñ minüt miteat **ñiw** ajk Rosa? **SMa**

Cómo POS2P-nombre POS2P 3P DET Rosa

“Cómo se llama el papá de Rosa”

9b. Kwej minüt mitety **ñiw** ahk Rosa **SDo**

Cómo POS2P-nombre POS2P-papá 3P DET Rosa

“Cómo se llama el papá de Rosa”

9c. Kuñ minaty Ø mitety pa Rosa? **SFo**

Cómo POS2P POS2P-papá DET Rosa

“Cómo su nombre su papá de Rosa”

9d. **Ñuw** ndyatyuw nawihk.

3P PROG-leer hoja

‘Él está leyendo libro’

9c. **Ñuw** akal tiol nadam kambaj DF.

3P 3P-vivir PREP grande pueblo DF

“Él vive en el DF”

Como podemos observar las diferencias a nivel morfosintáctico, en el corpus analizado, son mínimas. Las relevantes se refieren únicamente a las formas del determinante con marcación de género y al uso desambigüizador del pronombre *nej* por SFO. El resto corresponde a fenómenos fonético-fonológicos ya analizados en el apartado anterior y las opciones de orden sintáctico que priorizan las variantes. Esto coincide con las posturas que instan que en los dialectos hay una variación mayor fonética, léxica y en menor medida morfosintáctica. Álvarez González (2006) dice al respecto:

En la morfosintaxis, estamos en un conjunto terminado, cerrado y estructurado, con subconjuntos aislables y un número reducido de modos de expresión de un significado mientras que el léxico aparece como un conjunto infinito y abierto, no estructurado, sin subconjuntos y con una sinonimia abierta. De hecho el léxico no representa, por las razones que

acabamos de mencionar, el dominio más propicio a una aproximación intralingüística teorizada de la variación: este sería más bien el dominio de la morfosintaxis según Chaudenson. (p. 19)

Sin embargo, es necesario ahondar en este aspecto, dado que aparecen fenómenos como el de la marcación del determinante que parece opcional en el lenguaje oral, pero que se está prescribiendo en el uso escrito. Esto es importante para una nueva investigación porque estaría hablando de la creación de un registro escrito lo que, para la enseñanza, es fundamental.

Como revisamos en el apartado anterior, estas diferencias dialectales son las que se encuentran en el primer escenario de la discusión de una norma de escritura. Pero si vemos, de acuerdo a los resultados podemos decir que la variación léxica sólo concierne a un porcentaje mínimo, así como el morfosintáctico y que la variación que se ha detectado es mayoritariamente fonético-fonológica. Pero, ahora vamos a ver qué piensa la población acerca de la lengua y de la variación dialectal, la existencia o no de inteligibilidad y si existe una variante prestigiosa y cómo se determina dicho prestigio.

Capítulo 5. Ngineay apiüngüw nipilan andüy wüx mikwal otüing ombeayiüts/Perspectivas de la comunidad sobre la variación dialectal y el prestigio lingüístico

Nengüy tengial andearak andüy wüx leaw taxoram imiün wüx akas atüneran mangiayeran akijmiün nawiig tajndiw marangüw nipilan, atkiay ndoj majaraw ngineay majawüw, kwane iünd tiül omalüw nejiw wüx mandearak wüx ombeayiüts, aton ngineay majawüw meawan mikwal otüing ombeayiüts nipilan monaw tiül apikiw kambaj ikoots. Tengial mayambüch majüik nipilan ikoots ajawüw ajlük noik mikwal otüing ombeayiüts najneaj tiül ngwa ngwüy, jondot ajlüy, neol tapiüngüw atkiay, ngiane imiün tengwüy kwane imiün wüx ndoj majüik ajür angochenaag wüx mandeaküw angiaeyeyej andeaküw nejiw. Atkiay imiün wüx apmandeaküw nipilan nengüy kam apmajchich mangochenaag leaw tajawüx tiül namong mbajkaw najiüt kam, ngineay ambiülüüch noik noik mikwal otüing ombeayiüts.

Tiül omeaats nej aaga ngüy andearak andüy wüx:

- Ndroj ombas ombeayiüts vs ayarich ombeayiüts
- Najneaj tiül mikwal otüing ombeayiüts
- Leaw iün tiül omalaran andüy wüx mikwal otüing ombeayiüts

Aton sayariün aaga poch andeak andüy wüx mikwal outing ombeayiüts najntsop tanom, kos aaga yaj taw imiün tiül nandearak niüng apiüng ngineay tapeayiw, taküliw kambaj ikoots niüng almajlüyiw nganüy atnej andoj najakichay amb tiül arej mbajkaaw aaga najiüt kam.

En este capítulo revisamos y analizamos los resultados obtenidos con la aplicación de cuestionarios sobre actitudes e ideologías acerca de la lengua y la variación dialectal por parte de los habitantes de las cuatro comunidades de estudio. Buscamos indagar si existen elementos que nos permitan hablar de variantes más prestigiadas y, de existir, cuáles son estos criterios y hasta dónde influyen en las ideologías de la inteligibilidad. Para esto hacemos un contraste de los datos

obtenidos en este apartado con los resultados del capítulo anterior, sobre el estado de la variación dialectal desde el punto de vista lingüístico.

En el desarrollo de este capítulo se analiza:

- Desplazamiento vs vitalidad lingüística
- Prestigio lingüístico de las variantes
- Ideologías sobre la variación dialectal

También se especifica que utilizamos el término de variante histórica, refiriéndose a la narrativa de creación y asentamiento histórico de las cuatro comunidades como lo hemos señalado en el tercer capítulo de esta investigación.

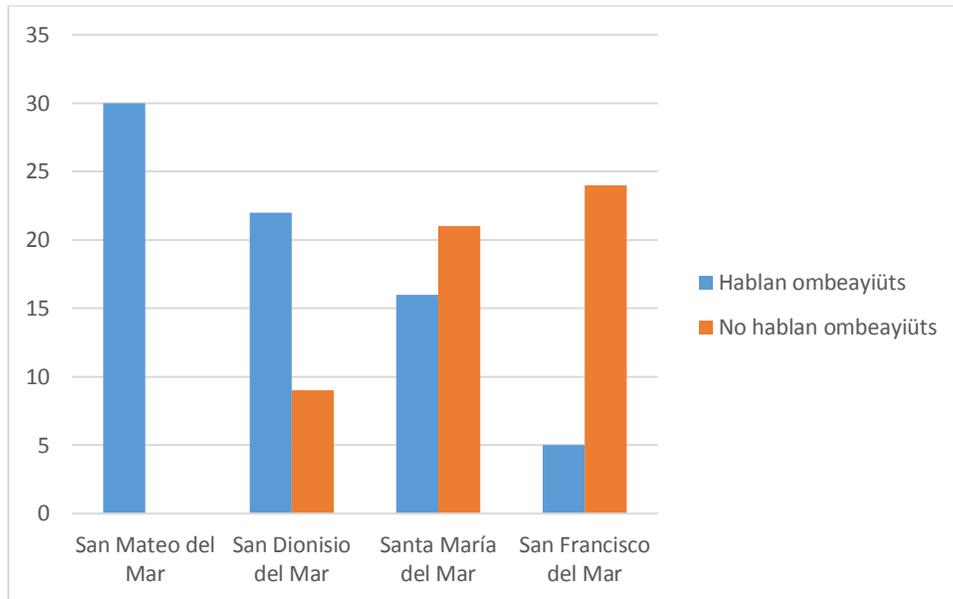
5.1. Desplazamiento vs vitalidad lingüística

En este apartado describimos la situación de uso o desuso de la lengua en las diferentes comunidades a partir de las perspectivas de sus habitantes derivados de la muestra recabada por la encuesta.

Si bien no fue instrumento diseñado para desarrollar un estudio de vitalidad los resultados que se muestran a través de números y porcentajes expresan tendencias sobre la forma en que los hablantes perciben la situación de vitalidad de la lengua que coinciden con los datos duros del INEGI en cuanto a desplazamiento de la lengua (2000, 2005 y 2010) (ver tabla 14).

La muestra refleja la situación de vitalidad de la lengua en correspondencia a lo que arrojan los datos del INEGI, sobre la situación de vitalidad en cada variante.

Gráfica 3. Número de hablantes del ombeayiüts.

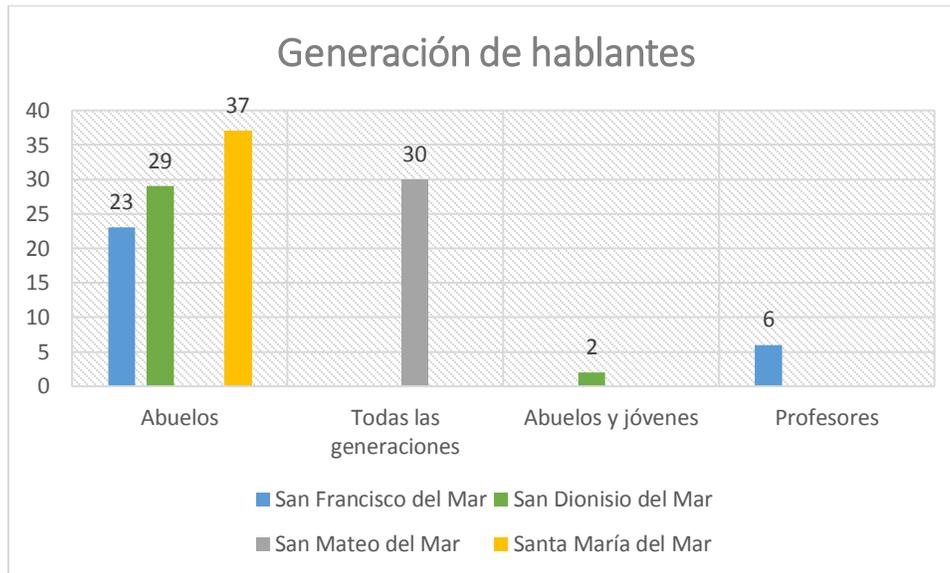


Fuente: Elaborada con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Como ya se señalaba en la tabla 14 del capítulo anterior, sigue de manifiesto de que en SMO es donde se mantiene el uso de la lengua, ya que, como muestra la gráfica, del total de los colaboradores encuestados, todos mencionaron hablar la lengua, en menor proporción aparece SDo donde 22 de los 31 encuestados hablan aún, en SMA es donde ya cambia la situación, porque 21 de los 37 encuestados dijeron ya no hablar la lengua, y en SFo la gran mayoría, 24 de 29, mencionaron ya no hablarla. Hemos de resaltar también, que los que mencionaron hablar todavía la lengua, esto varía, es decir, algunos la hablan como L1, L2 y hasta L3, como abordaremos más adelante.

Un indicador de vitalidad es el generacional. Los encuestados tienen consciencia del desplazamiento generacional ya que cuando se les pregunta sobre la generación que aún habla la lengua, las respuestas de acuerdo a la muestra, se inclinan hacia la generación de los abuelos, como lo muestra la gráfica 4.

Gráfica 4. Grupos de hablantes de la lengua



Fuente: Elaborada con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Como se puede observar en la gráfica, SMO es donde existe un alto porcentaje de vitalidad desde el punto de vista generacional, ya que declaran que la lengua es hablada por todas las generaciones, es decir: desde niños, jóvenes, adultos y ancianos. Mientras que en las otras tres comunidades existe una ruptura generacional que es percibida por los habitantes; éstos consideran que los que mantienen viva la lengua o los que hablan todavía, son los abuelos. Como ya lo consideraba Fishman (1991) el factor más utilizado para saber qué tan vital se encuentra una lengua es precisamente si se transmite o no de generación en generación.

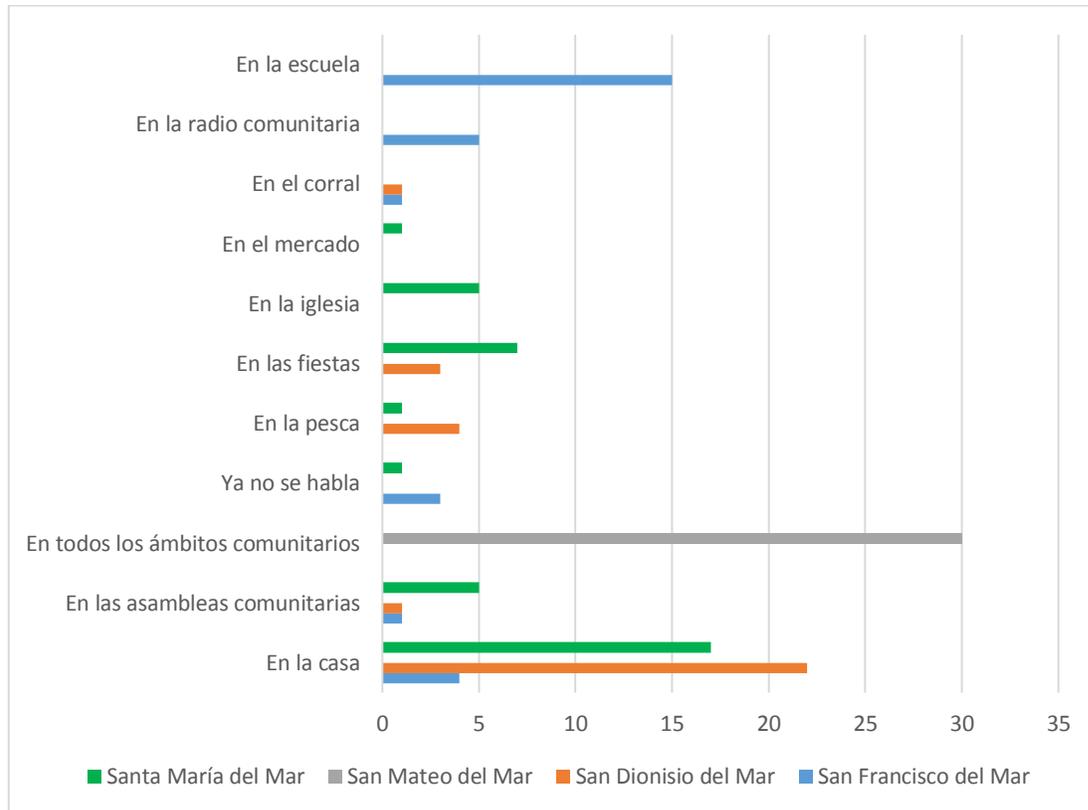
Haciendo una correlación con la tabla número 16 (del capítulo anterior), relacionado a los niveles de vitalidad, podemos decir que la variante de SMO puede estar en el primer escalón en el nivel de *no corre peligro*, sin embargo, esto dependerá de las nuevas generaciones ikoots. Mientras que SDO y SMA, pueden ubicarse entre el cuarto y quinto nivel de acuerdo a la percepción de los mismos hablantes, cuando hacen referencia que es entre los abuelos en donde se mantiene la lengua. Mientras que SFO, podría ubicarse en el quinto peldaño, en situación crítica.

Otro indicador de vitalidad se refiere a los ámbitos o espacios donde tienen presencia las lenguas originarias, la determinación de los hablantes de usarla o no en ciertos contextos, como afirma Serrano (2011), se sabe que cuando un hablante elige una lengua y no otra, lo hace de acuerdo a una serie de normas y valores no estrictamente lingüísticos, sino sociales, culturales y psicológicos.

El ámbito de uso que mantiene una lengua, viene enmarcada por conductas individuales o sociales, como afirma Fishman (1982), quien a través de sus investigaciones descubrió que en muchas comunidades bilingües, dominios como la escuela, iglesia, esfera laboral superior y gobierno son concordantes con una lengua o variedad "A" (variedad o lengua mayoritaria o de mayor prestigio), mientras que otros, como la familia, vecindad y esfera laboral inferior son concordantes con la variedad o lengua "B" (variedad o lengua minoritaria o de menor prestigio). Sin embargo, cada comunidad de habla tendrá o desarrollará sus propios espacios de uso para cada lengua o variedad. Esto significa que ningún conjunto estable de ámbitos puede formularse a priori para todas las comunidades, puesto que "el conjunto de actividades que constituirá una agrupación de propósito, relaciones de roles y marco será específico de una cultura" (Saville Troike, 2005, p. 58).

La funcionalidad de una lengua originaria como medio de comunicación en diferentes espacios o ámbitos de uso es un factor social de gran relevancia en cuanto a proyección de la lengua, ya que, en las interacciones internas y familiares se concreta el traspaso intergeneracional que permitiría el mantenimiento lingüístico. La lengua ombeayiüts, a través de la opinión de los encuestados, en cada una de las comunidades presenta distintos parámetros en cuanto a los espacios donde tiene presencia, como se puede apreciar en la gráfica 5.

Gráfica 5. Espacios de uso de la lengua



Fuente: Elaborada con base en los datos obtenidos del cuestionario.

De acuerdo a las opciones que contenía el instrumento y en la que los participantes podían seleccionar más de una opción, cuando todas fueron seleccionadas se registró como en todos los ámbitos. Es así que, como podemos observar en la gráfica, los habitantes de SMO, manifiestan usar la lengua en todos los ámbitos. Lo interesante aquí es que, además de los espacios tradicionales como el hogar y las instituciones propias de la comunidad –fiestas, asambleas, pesca-, el uso de la lengua se ha expandido a nuevos espacios de uso como la escuela y la radio comunitaria.

No obstante, para las otras comunidades la situación fue distinta. Se puede ver que el espacio de la lengua se ha cantonado en espacios muy específicos. En la casa, es uno de los ámbitos con mucha presencia para SDo y SMa, mientras que para SFo, los encuestados sólo cuatro mencionaron que se utiliza en este ámbito. Algo

interesante de resaltar para SFo, es que las personas que dicen hablar en la casa afirmaron que, en la mayoría de las ocasiones, no es con la familia misma, es decir, no con sus cónyuges o hijos, sino con personas que llegan de fuera, como los investigadores que buscan recabar información o quieren aprender la lengua.

Lo anterior, nos lleva a la reflexión de que cuando una lengua deja de usarse en ámbitos íntimos y familiares, se afecta la transmisión intergeneracional. Este hecho repercute directamente en el desempeño lingüístico y comunicativo de las generaciones más jóvenes de la comunidad (Fasold, 1996). Es decir, cuando la lengua ombeayiüts se mantiene en el dominio familiar se generaliza entre los hablantes más jóvenes, por el contrario, cuando se restringen sus posibilidades de uso se contribuye a su desplazamiento (Serrano, 2011).

En lo que respecta a las personas de SMA, éstas consideran que uno de los espacios donde la lengua mantiene presencia es en las fiestas. Esto se explica ya que es cuando se encuentran o se reúnen los abuelos y abuelas hablantes, o bien, es cuando también tienen oportunidad de interactuar con personas que llegan de otras comunidades como de SDo y SFo, - y anteriormente con SMo, cuando no existía el conflicto agrario- como se relata en el siguiente comentario:

Desde antes íbamos a las fiestas que se hace en SMA, y le entiendo a las personas de ahí, platico con ellos en la lengua. Mi mamá me llevaba a la fiesta desde antes, ahora todavía voy porque tengo familiares ahí y sólo los visito en la fiesta del pueblo, y platico con mis tías o personas adultas en la lengua, bueno, cuando ellos me hablan en lengua, también les contesto en lengua. (I. Ramos, comunicación personal, SDo, 13 de septiembre de 2016).

Asimismo, en SDo, afirman que las fiestas representan otro de los espacios donde prevalece la lengua, por ejemplo en la organización de la mayordomía, como se menciona a continuación:

Aquí todavía hablamos la lengua, no cómo en SMo, ahí sí que hablan, desde niños, lo he visto, cuando fui de visita por allá. Pero aquí también lo hablamos todavía, más las personas grandes. En la celebración de alguna

festividad, nos encontramos la gente adulta y hablamos en nuestra lengua, tanto hombres como mujeres, y decimos chistes o platicamos historias que luego los jóvenes o niños no entienden, pero aaah que, algunos señores saben hablar muy bien el idioma. (I. Ramírez, comunicación personal, SDo, 13 de septiembre de 2016)

De igual modo, SDo manifiesta que la pesca es un ámbito donde, de alguna manera, se ocupa la lengua entre los pescadores adultos, a diferencia de SFo en donde la actividad de la pesca sigue vigente, pero no el uso de la lengua.

Las personas de SDO manifiestan estar conscientes de que existen personas que aún hablan aunque cada vez en ámbitos más reducidos o limitados.

Para el caso de SMA, el 13.51 % de los encuestados, mencionaron que la iglesia y la asamblea comunitaria son espacio donde se utiliza la lengua. Este dato es interesante porque las reuniones comunitarias se desarrollan en español, pero en las discusiones o toma de decisiones, la gente adulta se organiza en pequeños grupos para discutir alguna decisión y es cuando se comunican en ombeayiüts. Así, podemos observar cómo aunque la lengua ha ido perdiendo presencia, también se ha aferrado y permanece en ciertos ámbitos o en otros caso se ha limitado a ciertos espacios, como la escuela y la radio comunitaria, como es el caso de SFo.

Siguiendo con los datos que muestra la gráfica 4, podemos observar que ante la disminución de los espacios de uso más tradicional es en SFo y SMA, el uso de la lengua se ha desplazado a nuevos espacios.

Por ejemplo, en SMA existen varias iglesias de diferentes corrientes o sectas religiosas y a pesar de ser recientes se usa la lengua, como se puede leer en la siguiente afirmación:

Antes hablábamos mucho la lengua, ahora ya no, solo unas cuantas personas. Me acuerdo cuando era joven había mucha gente que hablaba, podrías ver en la calle a la gente platicando, pero ahora ya no, no se ve eso. Ahora, yo solo hablo el umbeyajts cuando voy a mi iglesia, ahí encuentro con quien platicar, también yo tengo cantos en umbeyujts,

cuando voy a la iglesia yo lo canto así, en la lengua. (V. González, comunicación personal, SMA, 18 de septiembre de 2016)

Así, aunque se manifieste un elevado nivel de desplazamiento lingüístico, sobresalen nuevos escenarios y otro de ellos es la escuela, a la que la población parece estarle confiando la tarea de revitalizar la lengua. De acuerdo a la gráfica 4, 51% (más de la mitad), de las personas de SFo consideran que la escuela es hoy en día un escenario de uso más relevante que el hogar mismo. Esto se explica porque es en ella en donde se está llevando a cabo un intento de revitalización del idioma, esto tiene, en cierto modo, una interpretación positiva desde la percepción de los habitantes, aunque también son conscientes de que el uso que se le da en la escuela es limitado: la señora Carmelita Cabrera Vicente de 37 años, comenta:

En la escuela de mi hijo le enseñan el idioma, solo ahí. Aunque le enseñan poquito, solo algunas palabras, algunos cantos, pero sí se lo aprende, luego también cantan el himno nacional en la lengua. Le enseñan poco, pero aunque sea poquito está aprendiendo algo del huave. (C. Cabrera, SFo, 06 de noviembre de 2016)

Así, al no tener otros espacios más, lo consideran como un contexto importante, pero podemos decir que no es tanto un espacio de uso sino de enseñanza.

Esto nos lleva a reflexionar sobre lo que plantean algunos autores (Giles et al., (1977); Fasold, 1996; Serrano, 2011) acerca de que algunas de las instituciones que surgen en estas situaciones son la educación y la religión. Sin duda la escuela puede actuar como impedimento sino retoma la lengua en la enseñanza curricular o núcleo de desarrollo de la misma, pero lo que observamos en estos casos es que en las comunidades, en donde existe una alta vitalidad lingüística, la escuela es el lugar en donde menos presencia tiene.

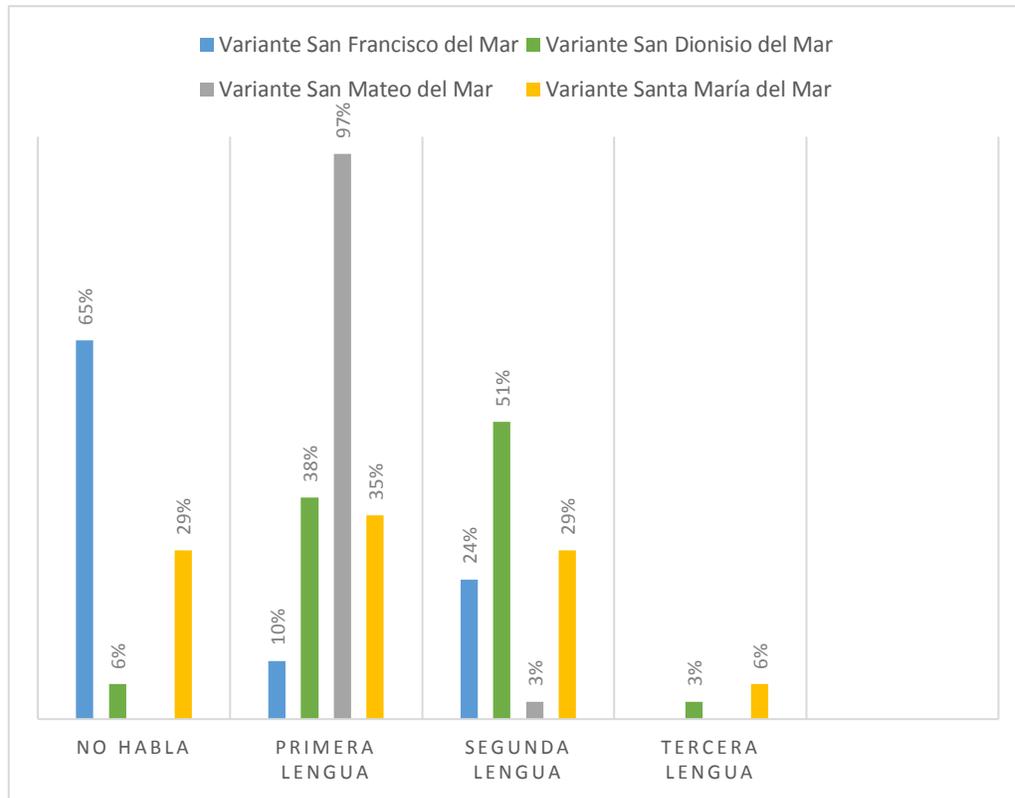
Otro espacio que ha cobrado relevancia en SFo, es la radio comunitaria, “radio huave”. Aunque en la actualidad ya no tiene o transmite programa en la lengua, pero de acuerdo con la gente, tuvo impacto en la población cuando años atrás, tenían un programa de una hora, espacio específico donde el profesor Víctor Martínez que conducía el programa, transmitía en ombeayiüts.

Como podemos apreciar, la lengua originaria va perdiendo mucho terreno en SMA y SFo principalmente y en menor medida SDo, ya que, como vimos los espacios comunicativos que existen son muy limitados. En dichas comunidades existen familias que aún mantienen el ombeayiüts como lengua de comunicación en el hogar; sin embargo, hay otras, como SFo en que el castellano es el medio principal de comunicación. Esta situación es relevante, pues, como se sabe, uno de los escenarios más habituales del desplazamiento lingüístico corresponde al abandono de la lengua originaria en el seno familiar, y nuestra muestra, ha llevado a mostrar esta tendencia y a reafirmar los datos obtenidos en los censos del INEGI.

Por ello, en suma, la escuela no puede ser un ámbito para recuperar la lengua, pero sí aparece en el escenario cuando ya no se habla, es decir, como la situación de SFo.

Como lo afirma Roth Seneff (1989), el desplazamiento lingüístico puede pasar por las siguientes etapas: primeramente, dos lenguas por lo menos están en contacto; en segundo término, miembros de distintas generaciones en uno o más grupos domésticos exhiben diferentes grados de dominio de las lenguas en contacto (típicamente el dominio va desde el monolingüismo en una lengua hasta el monolingüismo en la otra pasando por el bilingüismo); y, por último, hay una asociación entre generaciones y rangos específicos del dominio de cada lengua. El desplazamiento lingüístico, podemos decir, se manifiesta cuando una lengua sustituye a otra en el papel comunicativo de la socialización primaria dentro de una población de hablantes, es decir, que en el momento en que la lengua deja de ser la primera lengua, tenemos un indicador de que hay una ruptura de la transmisión generacional así, relacionado con los ámbitos de uso podemos observar en la gráfica 6, cómo el ombeayiüts va dejando de ser la lengua transmitida en el hogar en 3 de las comunidades de estudio:

Gráfica 6. Transmisión de la lengua en las 4 comunidades



Fuente: Elaborada con base en los datos obtenidos del cuestionario.

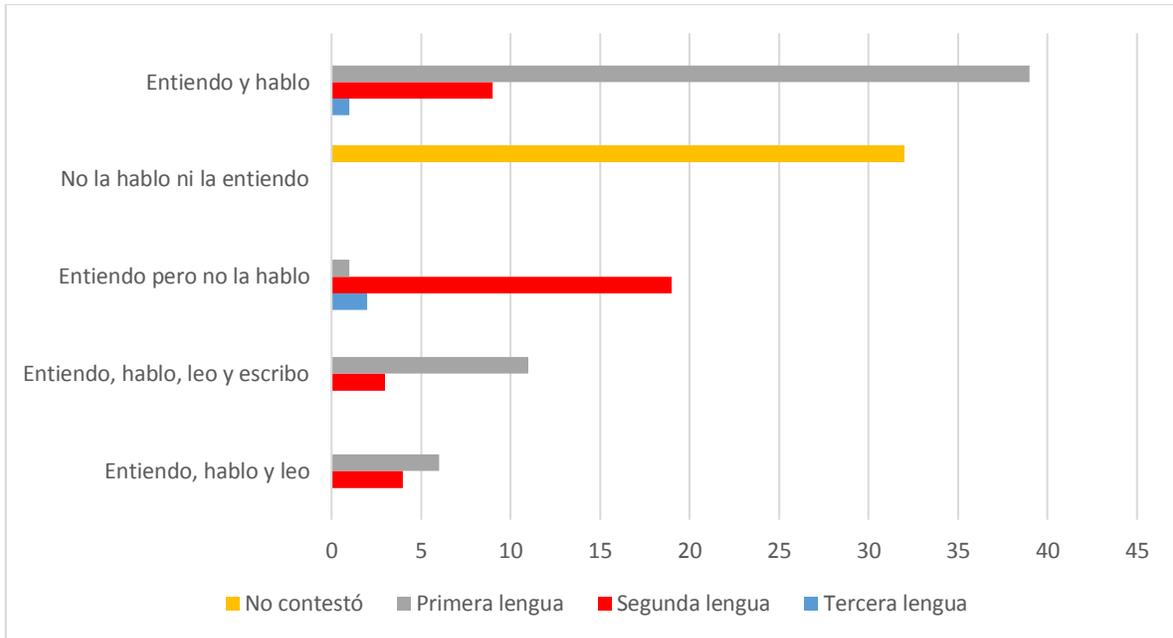
Como se puede ver en la gráfica, la transmisión de la lengua, que corresponde a aquellos que la declaran como primera lengua, tiene altos porcentajes en SMO (97%) mientras que en SMA y SDO son menos de la mitad, 38% y 35% respectivamente y en SFO la situación es crítica con sólo 10%.

En cuanto a su estatus como *segunda lengua*, podemos ver que más de la mitad de la población encuestada en SDO, 51%, declaran tener la lengua como L2, seguido por SMA 29% y SFO 24%, mientras que SMO solo existe un 3%. También, aparece en el escenario el ombeayiüts como L3 y esto se manifiesta en SMA con 6% y SDO con 3%, lo que indica una tendencia donde el ombeayiüts cada vez se va alejando de ser el principal medio de comunicación. Esto nos lleva a plantearnos una

interrogante, ¿Si la lengua no les fue transmitida, cómo adquirieron o aprendieron la L2 o L3?

Podemos abordar esta pregunta con otro fenómeno interesante en relación al grado de dominio de la lengua como vemos en la gráfica 7.

Gráfica 7. Dominio de la lengua



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario.

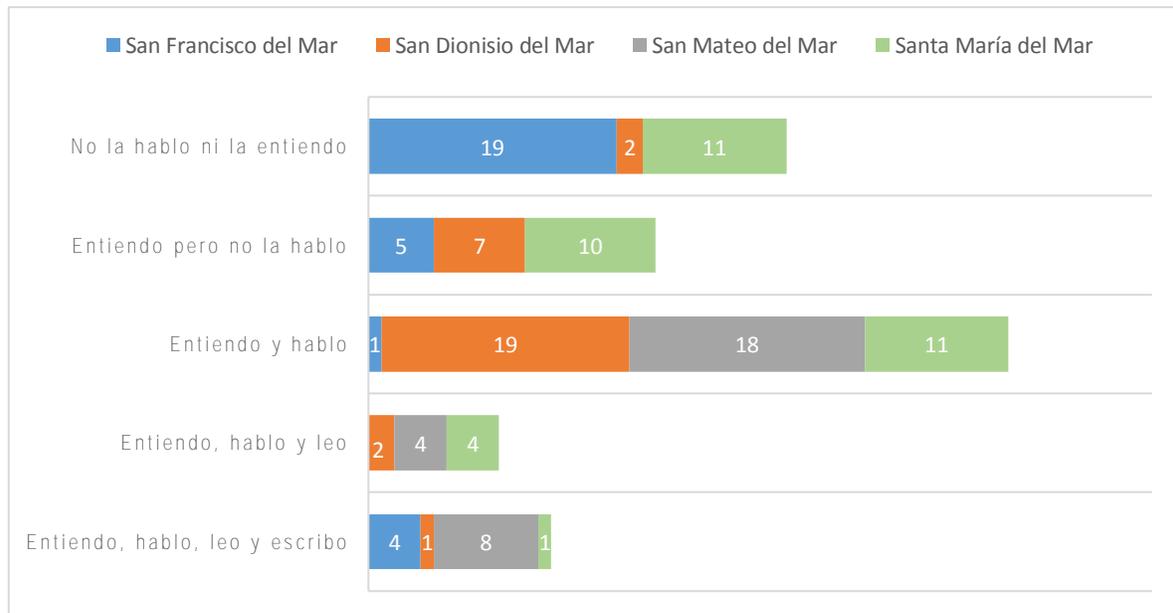
Si analizamos los datos de esta gráfica en porcentajes relativos en relación al total de L1, L2 y L3 y las competencias que declaran, podremos observar cómo los que tienen el ombeayiüts como primera lengua, la mayoría no lee ni escribe en la lengua, aunque aproximadamente un cuarto declara poder leer. Mientras que los que tienen el ombeayiüts como segunda lengua, un poco más de la mitad declara entender y no hablar, lo que nos hace pensar que son sujetos que crecieron escuchando la lengua pero no desarrollaron la producción y esto se acentúa en L3. Sin embargo, el porcentaje de L2 que declara leer es casi igual que los que tienen el ombeayiüts como L1.

Tabla 47. Habilidades de lengua según L1, L2 o L3

	E y H	E no H	E, H, L y E	E, H y L
L1	68.4	1.7	19.2	10.5
L2	25.7	54.2	8.5	11.4
L3	33.3	66.6	0	0

Ahora bien, si revisamos esta información por variantes, nos corroboran los niveles de desplazamiento en cada comunidad histórica, aunque en la gráfica siguiente podemos notar que si bien SMA y SFo tienen los mayores niveles de desplazamiento, SMA conserva aún un porcentaje importante de sujeto que entienden aunque no puedan producir.

Gráfica 8. Niveles de dominio por variante



Fuente: Elaborado con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Para cerrar este apartado podemos resumir que de acuerdo a la clasificación que hace Díaz Couder (1997) como ya se hizo referencia, podemos decir que SMO se encuentra en el segundo tipo de comunidad, donde existe mayor vitalidad, es decir, la lengua se mantiene viva y los hablantes asumen que hablan y desarrollan todavía la lengua. Mientras que en el primer tipo de comunidad, de persistencia, se encuentran SDo, donde la lengua sigue luchando por su permanencia en la

comunidad de hablantes, es decir, aún existe gran número de personas que hablan la lengua ya sea como primera o segunda lengua), pero también de acuerdo a la muestra, hay personas que ya no hablan. La tendencia al parecer, para el caso de SMA, si no se atiende a los hablantes y éstos no siguen desarrollando su lengua, pronto se asumirá o pertenecerán al tercer tipo de comunidad, ya que, van en camino hacia esa transición. En el último tipo de comunidad de desplazamiento se encuentra SFo, ya que la mayor parte de los encuestados dicen no hablar la lengua, y por ende, la lengua ha perdido o se ha limitado a ciertos ámbitos de uso como ya lo revisamos.

5.2 Prestigio lingüístico de las variantes

El prestigio lingüístico, desde la perspectiva de la Sociolingüística y de acuerdo con Hernández Campoy (s.f):

Es un comportamiento lingüístico motivado por las actitudes sociales adoptadas ante determinadas formas lingüísticas que se refieren a la estima que adquieren algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados, como consecuencia de una reputación adquirida o atribuida, que es totalmente subjetiva. (p. 41)

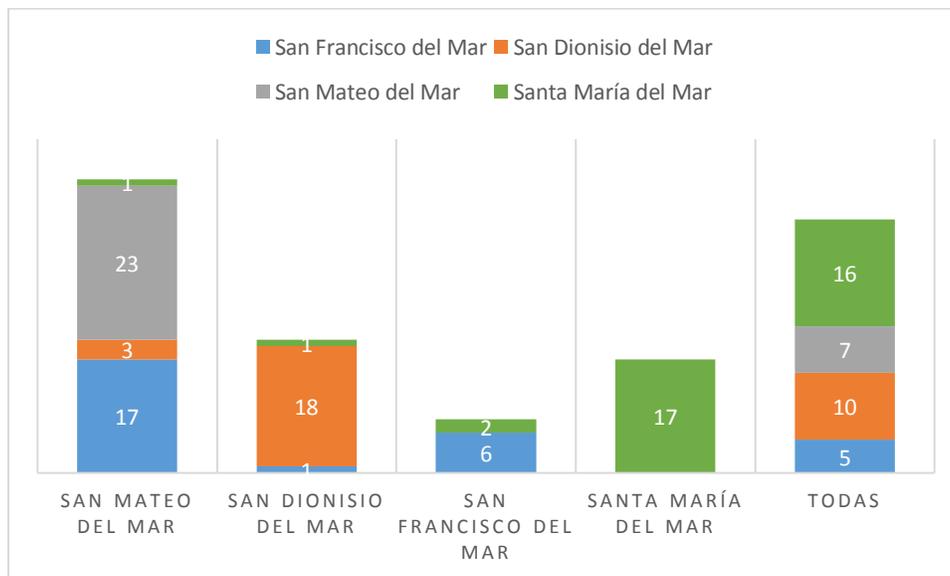
Con esta definición el autor hace referencia a que el prestigio es adquirido, no intrínseco. Por ende, resulta difícil determinar si la actitud manifestada es hacia fenómenos lingüísticos específicos o si se trata de una valoración hacia los usuarios de un determinado grupo social (López Morales, 2004). En esta última línea podemos decir que el prestigio obedece, o está directamente relacionado, con una cuestión eminentemente social debido a que son los sujetos quienes se lo atribuyen a las variedades o usos lingüísticos empleados por grupos prestigiosos (Hernández Campoy, [s.f]). Al respecto, Trudgill (1983) señala también que los juicios de valor referidos a la corrección y pureza de las variedades lingüísticas son sociales más que lingüísticos. El carácter social del prestigio permite que sean los hablantes quienes establezcan los parámetros para posicionar una variedad, considerada por

ellos “correcta o mejor”, por encima de otra, considerada “incorrecta o menos apreciada” (Hernández- Campoy, [s.f]).

Álvarez y Medina (2001), plantean que los hablantes confiesan su preferencia por las variedades que consideran mejor, aun cuando ellos mismos no las hablen. Sin embargo, hay que señalar, que en el terreno de las variedades, hay un punto en el que el prestigio se ve atravesado con la identidad, y las variedades propias ser vistas de forma favorable.

Para investigar si en la lengua ombeayiüts existen variedades más prestigiadas que otras y si esto tiene como correlato el que éstas se prefieran a la variante misma, se integraron dos preguntas, una de ellas de forma directa: ¿Cuál considera que es la mejor variante? y la otra de forma indirecta ¿Qué variante le gustaría aprender? cuyos resultados se cruzaron para obtener una mejor perspectiva sobre este tema. En los resultados obtenidos con el ombeayiüts se muestra alguno de los fenómenos que se han señalado. Por ejemplo, la gente de SFo manifiesta una inclinación hacia la variante de SMo a la pregunta, ¿cuál considera que es la mejor variante?, como se observa en la gráfica 9. En la parte de abajo tenemos la variante que se considera mejor y los colores corresponden a la variante que dio la respuesta.

Gráfica 9. Ideologías sobre la mejor variante



Fuente: Elaborado con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Analizaremos los datos de la gráfica desde dos perspectivas: la primera, la consideración de que la propia variante (que se habla o no) es considerada como la mejor, es decir, que se le asigna un reconocimiento a la variante de pertenencia o lo que Álvarez y Medida (2001) mencionan como la identidad con la comunidad o la variante de pertenencia. La segunda, el reconocimiento o la designación de que existe una variante que se conceptualiza como *mejor variante* lo que hemos relacionado con aquella variante que goza de cierto prestigio lingüístico.

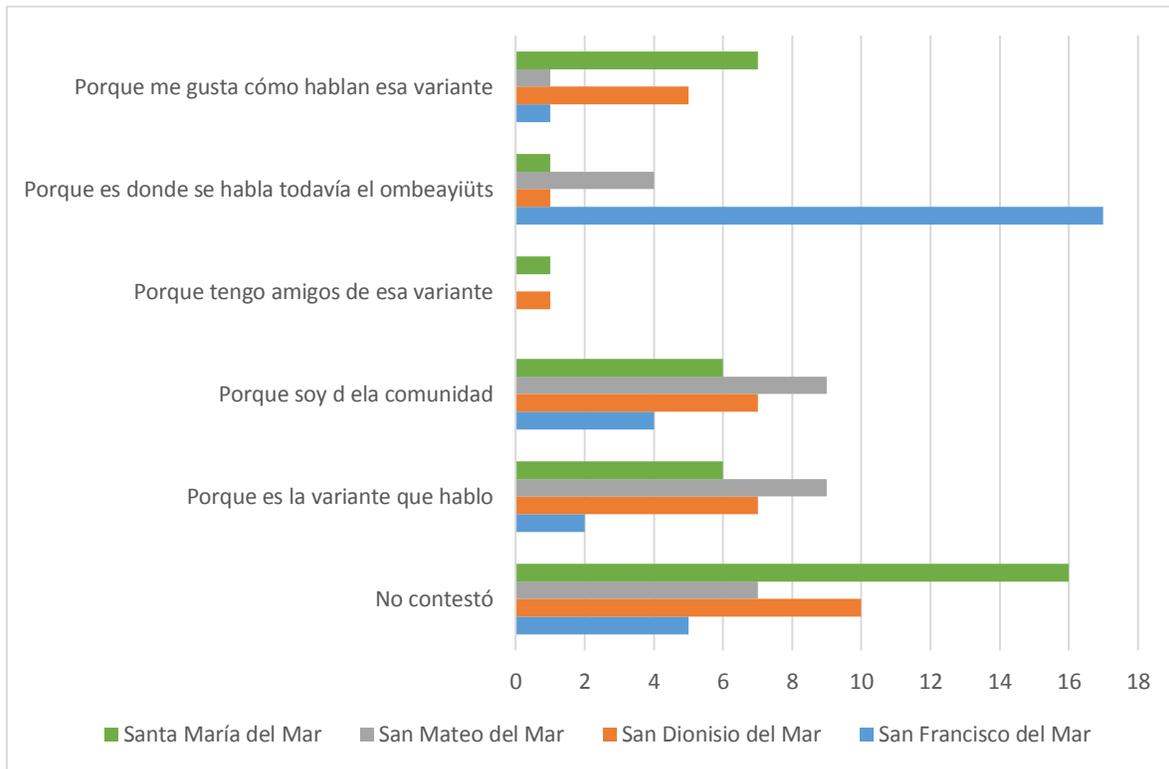
Antes de entrar en estos dos elementos de análisis, también podemos ver en la gráfica que existe un alto porcentaje que considera que *todas las variantes* son importantes, es decir, existe una actitud e ideología positiva hacia las cuatro comunidades, representada por 38 personas, equivalente al 30% del total de encuestados.

Asimismo, hay un alto porcentaje, más del 50%, entre tres comunidades -SMo, SDo y SMA- de auto consideración de que la variante a la que pertenecen es la mejor, como afirma Salazar Caro (2015), la variedad propia puede ser evaluada de forma positiva, aunque no posea ni prestigio ni un alto nivel de estandarización, si los hablantes la reconocen como un elemento que define su pertenencia a determinada región. Ascencio (2009) concuerda con Saviile-Troike (2001) cuando afirma que las actitudes positivas acerca de la lengua propia son normalmente generadas por el rol que juega como símbolo de la identidad del grupo y crea sentimientos negativos cuando tal identidad es rechazada. En este tenor, el grado de identidad de los hablantes puede generar actitudes positivas o negativas hacia la variedad lingüística propia. Si los hablantes se sienten identificados con su variante, es probable que le tengan un gran aprecio y la consideren como la mejor.

Por otro lado, para SFo-en donde los hablantes se encuentran muy reducidos-, 17 personas lo que representa un 58% de la población de dicha variante, consideran que SMo es la mejor variante (ver gráfica 9). Pero este reconocimiento o prestigio está dado o mediado por una valoración hacia la vitalidad de la lengua, es decir, SFo considera que SMo es la mejor variante porque es donde se habla todavía el

ombeayiüts, como podemos observarlo en la gráfica 10, en la que se concentraron las razones de la elección que hicieron.

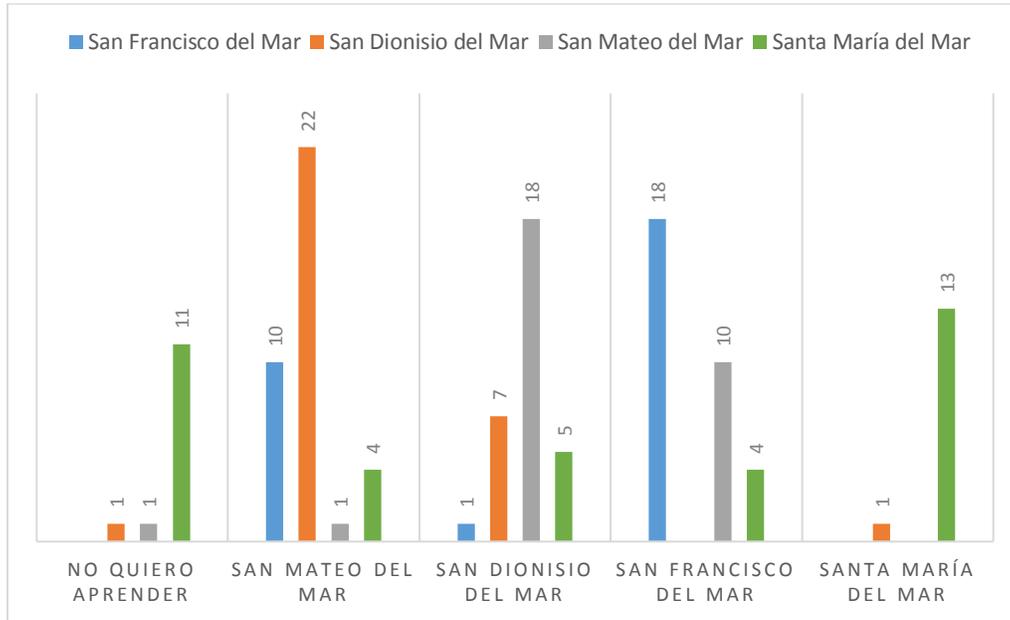
Gráfica 10. ¿Por qué es la mejor variante?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Esta asociación entre prestigio y vitalidad se confirma cuando se les pregunta qué variante les gustaría aprender, como podemos observarlo en la gráfica 11.

Gráfica 11. Variante que le gustaría aprender.



Fuente: Elaborado con base en los datos obtenidos del cuestionario.

De la información de la gráfica, podemos resaltar en primer término, que ante la interrogante ¿Cuál variante te gustaría aprender?, las variantes de SFo (62%) y SMa (35%) señalan que les gustaría aprender su propia variante, esto se entiende porque, como lo hemos señalado anteriormente, son dos de las comunidades donde existe tendencia de desplazamiento lingüístico. En segundo término, destacamos que los habitantes también antepusieron la cuestión de vitalidad para elegir a la variante que quieren aprender, es decir, se enfocaron nuevamente en SMO, donde 22 personas de SDo, que representa el 70% escogió a SMO y en segundo lugar, nuevamente aparece SFo con 10 personas (34%), lo que nos indica que la vitalidad tiene una relación directa con el prestigio lingüístico.

Otro aspecto que se puede observar en la gráfica y que es importante señalar, es que en SMA un 29% de las personas señalaron que no quieren aprender ninguna de las otras variantes ni su propia variante, esto tiene que ver directamente con la actitud e ideología que tienen sobre y hacia la lengua y su enseñanza, como se señalará más adelante.

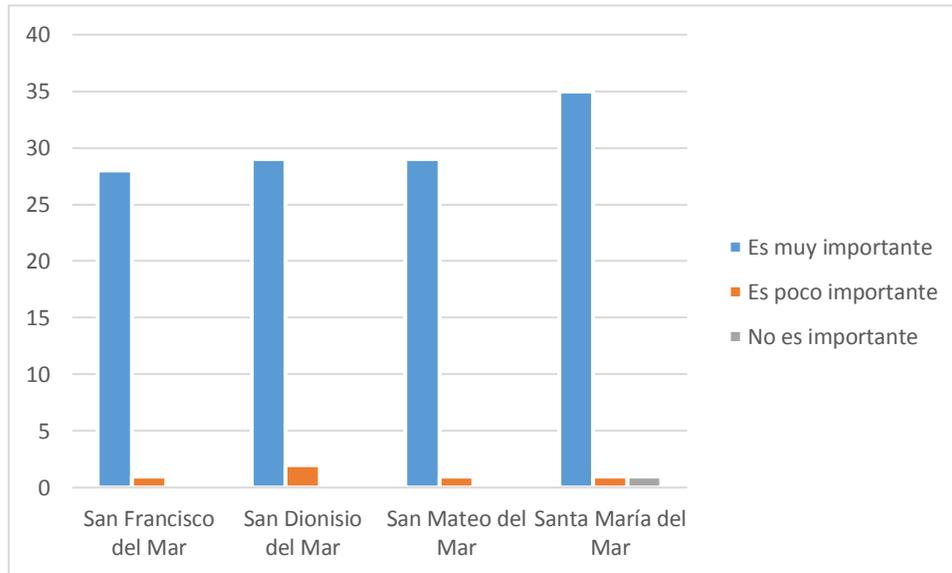
Para cerrar este apartado podemos decir que el prestigio lingüístico manifestado por los encuestados, no está relacionado o directamente mediatizado por ser una variante estándar, o por otro criterio valorativo sobre corrección, por ejemplo, sino más bien relacionado con lo que algunos autores denominan *prestigio manifiesto* centrado en la ideología que se tiene sobre la vitalidad de la lengua.

La lengua juega un rol importante en la identidad cultural y lingüística. Ésta última se define como un sentimiento de pertenencia a un grupo etnolingüístico particular, para el cual la lengua hablada es una característica fundamental del grupo (Hamers y Blanc, 2000). Pero la lengua, como elemento identitario, no es un fenómeno estático sino que depende del contexto en el que la identidad es expresada, es decir, puede ser un contexto en el que la lengua es vital o no, pero el sentido de pertenencia prevalece entre sus habitantes. Así, si bien la lengua es parte de la identidad, como ya abordamos en el tercer capítulo de este trabajo, no es el único elemento que la determina, sino que existen otros aspectos, como la organización y cooperación comunitaria por ejemplo, las que pueden configurar y definir la identidad de las comunidades (Robichaux, 2005), y en ese sentido hemos adoptado la postura de que la lengua es un elemento de la identidad, pero no la determina en su totalidad.

Esto es evidente cuando observamos que a pesar de la realidad lingüística que viven las variantes, siguen mostrando un sentimiento de lealtad personal y colectiva a partir de la lengua en la que, como afirman algunos autores, puede recaer en última instancia la posibilidad de supervivencia lingüística.

Para las comunidades ikoots, la identidad con la lengua ombeayiüts es aún fuerte y esto se expresa frente a la respuesta sobre la importancia de la lengua como lo refleja la gráfica 12, existe una actitud e ideología positiva hacia la lengua considerada propia, se hable o no.

Gráfica 12. Actitud hacia la lengua



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Como vemos, la lengua ocupa aún un lugar fundamental en la apreciación de la gente, los habitantes consideran que el ombeayiüts es importante y esto es un buen síntoma para la sobrevivencia de la lengua en estos contextos, porque recordemos que las representaciones ideológicas positivas hacia la lengua son indispensable y que pueden llevar a revertir procesos de desplazamiento. En la misma línea, ante la interrogante, ¿Le gustaría que sus hijos o nietos hablen el ombeayiüts?, el 96.8% de los encuestados respondieron que sí.

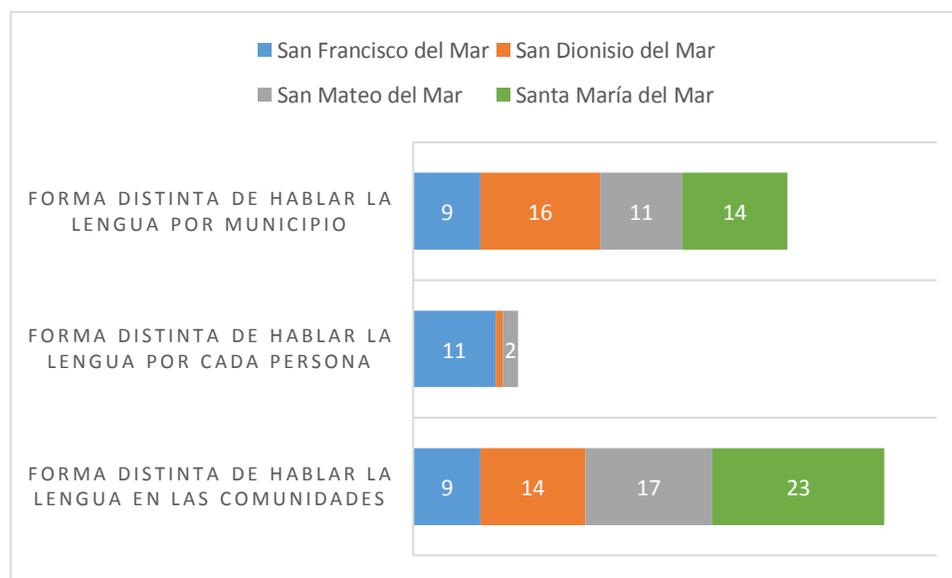
Esto muestra una tendencia donde la gente sigue valorizando el uso de la lengua, no la hablan o la hablan poco, pero quieren que siga prevaleciendo en las nuevas generaciones, no obstante, esto dependerá del comportamiento de la transmisión generacional ya que esto, implicará de forma directa en la enseñanza, aunque esta concepción, se confronta con las ideologías que tienen algunos padres de familia sobre la enseñanza de la lengua en la escuela, en específico para SMA, como se analizará en el siguiente apartado.

5.3 Ideologías sobre la variación dialectal

En este apartado abordamos las ideologías que tienen las personas encuestadas sobre la variación dialectal. Ideologías en relación a cómo la definen o cómo entienden la variación dialectal y a sus actitudes frente a ella, expresadas en la inteligibilidad que declaran, y la identidad lingüística.

Para indagar el primer punto se les preguntó para ellos que era una variante dialectal con tres opciones: a) Forma distinta de hablar la lengua en las comunidades, b) Forma distinta de hablar la lengua por cada persona, y c) Forma distinta de hablar la lengua por municipio. Se obtuvieron los resultados que podemos observar en la gráfica 13.

Gráfica 13. ¿Qué es variación dialectal?



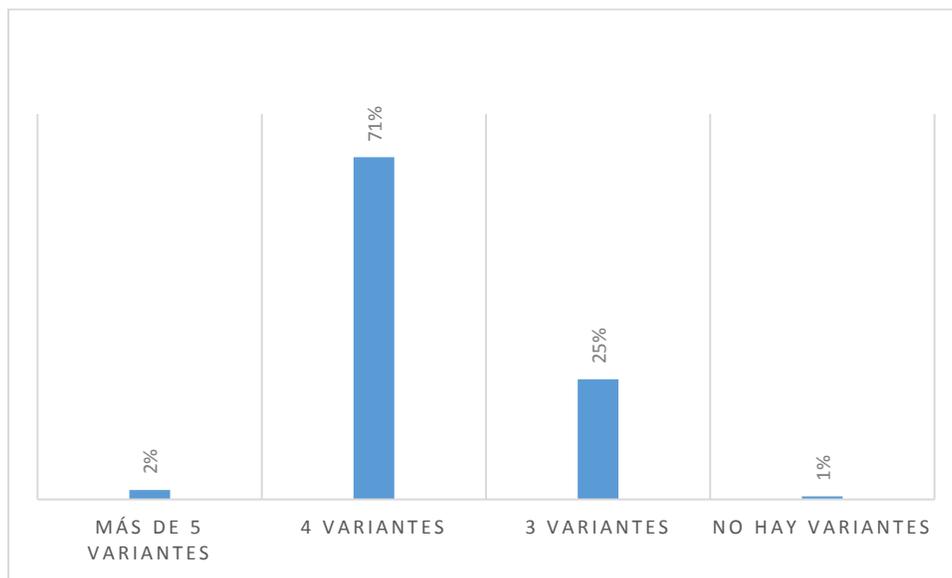
Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Como se aprecia en la gráfica, la mayoría de las personas 49.6% del total, consideran la variación dialectal como la forma de hablar la lengua en las comunidades. Es decir, se antepone el concepto de comunidad a la división política, la cual ocupa el segundo lugar con 39.3% de quienes consideran que es la forma de hablar la lengua por municipio.

Por otra parte, también se puede observar que hay un porcentaje de 11%, para quienes la variación dialectal es la forma diferente de hablar de cada persona, dicha afirmación concentrada en SFo. Una explicación para esta situación puede ser que, como ya dijimos en párrafos anteriores, en la comunidad existen pocos hablantes, y reconocen quiénes son los hablantes, individuos específicos, además de que los hablantes comentan de que tal o cual persona hablan de una u otra forma, es decir, un juicio de valor hacia el habla de algún sujeto en específico.

Sin embargo, cuando se les pregunta cuántas variantes existen del ombeayiüts y cuáles son éstas, 71% (ver gráfica 14) de la muestra considera que existen 4 variantes, es decir, coinciden con la división o distribución política y geográfica y consideran que las variantes son SFo, SDo, SMo y SMa, ésta última, como ya se dijo pertenece al municipio de Juchitán.

Gráfica 14. Número de variantes



Fuente: Elaborado con base en los datos de cuestionario.

También hay un porcentaje de 25% que considera solamente tres variantes: SDo y SFo y SMo, dejando fuera SMa, es decir, solamente mencionaron a los municipios (división política) que conforman a la región ikoots, recordemos que SMa es una agencia municipal de Juchitán. Esta percepción proviene mayoritariamente de SDo

y SFo. SMO, a pesar de los conflictos fuertes sobre el territorio, incluye a SMA, posiblemente por la cercanía geográfica que la comunicación estrecha que mantuvieron antes del conflicto.

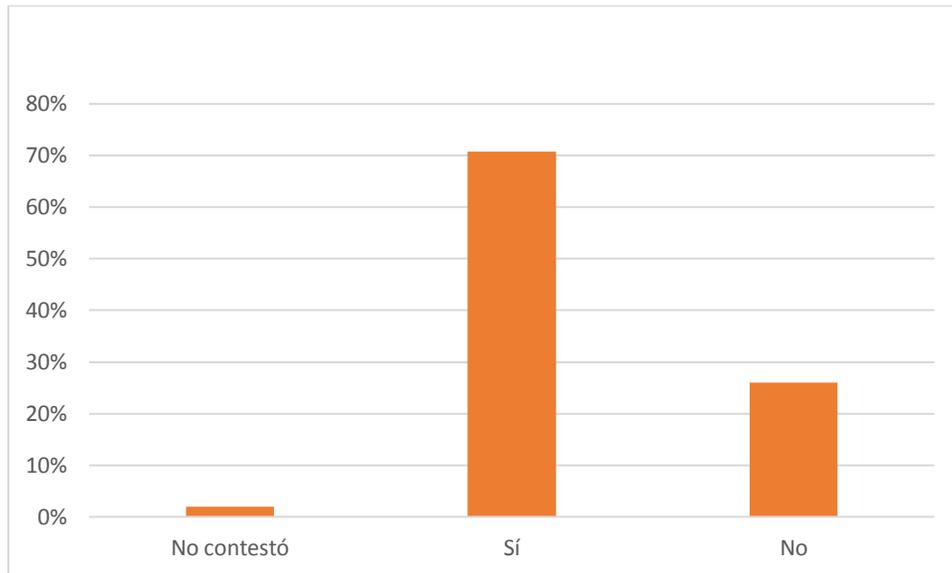
Es posible que cuando los encuestados hablan de comunidad, no se refieran a las agencias que componen los municipios sino al concepto ya mencionado de comunidad histórica, basado en el mito de origen de la fundación de los pueblos ikoots.

A partir de las percepciones que un sujeto puede tener acerca de un objeto, o una situación, un elemento o un aspecto, puede llevar en el ámbito lingüístico, a hablar de inteligibilidad, que a la vez puede estar mediada por las ideologías y actitudes lingüísticas. Chambers y Trudgill (2004) acuñan la expresión de inteligibilidad mutua, sobre la que sostienen que puede depender también de otros factores como el grado de familiaridad de los oyentes con la otra lengua, con su grado de educación y, curiosamente, con su voluntad de entender. Parece que la gente a veces no entiende porque, en algún nivel de conciencia, no quiere entender.

Por eso se dice que la ideología hace que un conjunto de creencias, actitudes y concepciones sean posibles y compatibles a la vez en el seno de una población.

De acuerdo con las declaraciones de los encuestados, existe una alta inteligibilidad mutua entre las diferentes comunidades hablantes del ombeayiüts, como muestra la gráfica 15.

Gráfica 15. Inteligibilidad entre variantes



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario.

Como vemos, un 71% de la muestra total, considera que se entienden entre las comunidades hablantes del ombeayiüts, especificando que: *no cambia mucho, solo un poco en el tono, pero hay cosas en donde coincidimos*. Cuando hacen referencia a que sólo cambia en el tono, hacen referencia a la pronunciación o la forma de hablar de cada una de las comunidades. Esta afirmación de los hablantes, tiene que ver con lo que ya hemos revisado en el capítulo anterior, de que la variación es a nivel fonológico más que léxico o morfosintáctico.

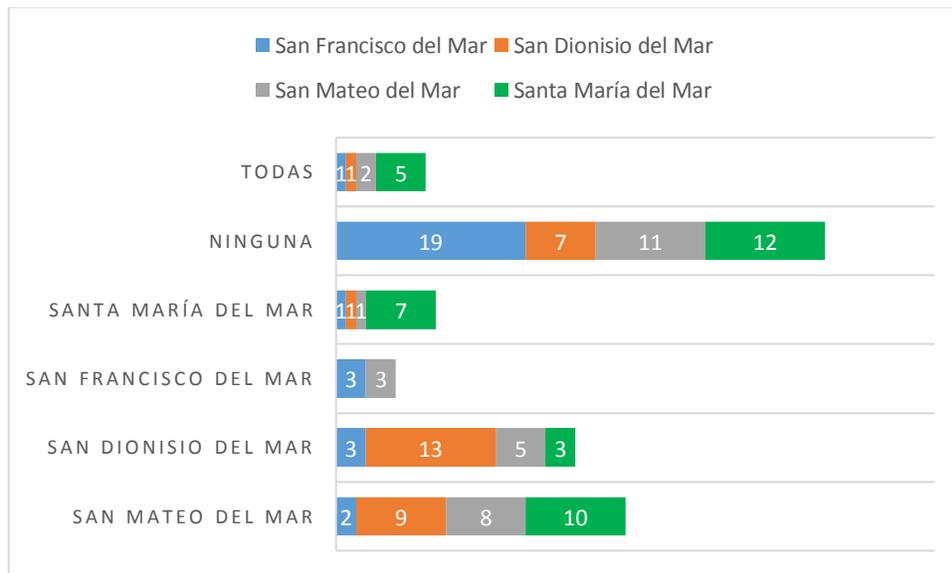
Asimismo, un poco más del 26% de la muestra, considera que no existe inteligibilidad entre las variantes, mayoritariamente de SFo. Esta situación puede entenderse, ya que, al haber pocos hablantes, y tener pocos espacios de uso, no entienden el ombeayiüts. Sin embargo, una pregunta que surgiría aquí es: ¿por qué en SMA, teniendo también, según los datos del INEGI, un porcentaje casi tan bajo de hablantes como SFo no se obtiene la misma respuesta? El INEGI no registra competencias de lengua y como vimos en el apartado anterior, SMA declara un número importante de sujetos que dicen entender aunque no produzcan.

Sin embargo, 65.4% declaran no haber hablado nunca con una persona de otra variante. Lo que nos lleva a decir que es una inteligibilidad proyectada, imaginada

una actitud favorable a la intercomprensión pero no un producto de la experiencia. Es decir, existe una disposición positiva hacia la variación pero no la ocasión para desarrollarla, lo que supondríamos tendrían que estar favoreciendo las escuelas primarias bilingües.

Esta inteligibilidad proyectada coincide con los datos obtenidos desde la perspectiva lingüística, la cual nos muestra que no existen muchos cambios a nivel léxico o morfosintáctico, sino que la variación es más a nivel fonológico. Sin embargo, en la prueba que hicimos para la lectura de los materiales, aplicamos un instrumento que nos da un porcentaje de 27.45% de inteligibilidad a nivel escritura, es decir, no es un instrumento que esté valorando lo oral sino lo escrito y que vamos a retomar en el siguiente capítulo, pero nos interesa aquí, en la medida en que los resultados coinciden con las declaraciones sobre la variante con la que más se entienden, como lo vemos en la siguiente gráfica:

Gráfica 16. Variante que le entienden mejor.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del instrumento aplicado.

Como se puede ver, por un lado algunas personas mencionaron entender solamente su propia variante por ello escogían esa opción, mientras que otros, hablaran o no su variante, mencionaron no entender ninguna otra variante como es el caso SFo (65%) con un alto porcentaje, seguido por SMO con un 36%, después

SMA con un 32%, de ahí SDo con un 22%. Pero también es de resaltar que existe una inclinación hacia SMO, es decir, SDo y SMA con un 61% y 27% respectivamente mencionaron que entienden más la variante de SMO.

Como se ha revisado a lo largo de este apartado, la ideología de los encuestados hacia el ombeayiüts, independientemente de la vitalidad que presentan las variantes, es de reconocimiento de su importancia y de una relación identitaria importante con su variante, la hablen o no, a la que denominamos identidad lingüística. Tenemos razones de pensar que esta identidad está ligada con el mito de fundación el cual sirve de base para la definición tradicional del número de variantes. De esta manera, cuando los teóricos de la dialectología hablan del hecho de que una variante se define por su relación con una lengua histórica.

También encontramos que existe un prestigio lingüístico de la variante de SMO, basado en la vitalidad lingüística. Así mismo, que existe una actitud positiva que les hace declarar un alto grado o nivel de inteligibilidad entre las cuatro variantes, y estas respuestas coinciden con los resultados del análisis lingüísticos que hicimos en el capítulo anterior, donde se muestra que la variación es a nivel fonológico más que léxico o morfosintáctico. Pero también vimos que se trata de una inteligibilidad proyectada y no el producto de un contacto real.

Ahora se trata de ver cómo estas ideologías se visualizan en la enseñanza y el impacto que tiene. Como ya hemos señalado, la escuela es vista como un lugar o espacio importante para “revitalizar” la lengua en el caso de SFo, toda vez que la lengua ya no tiene presencia en la comunidad como lengua de comunicación, mientras que las comunidades en las que existe mayor vitalidad, como SMO y SDo se declaran una menor presencia. Así, en el siguiente capítulo, vamos a analizar las actitudes e ideologías de profesores y alumnos sobre la variación dialectal y su impacto en la enseñanza de la lengua.

Capítulo 6. Akiaacheran akiüüb mikwal otüing ombeayiüts/Enseñanza y variación dialectal

Nengüy apmajawaats leaw apiüngüw, leaw iün tiül omalüw nejiw monkiaach aton namixnine monkiajchay nawüw tiül apikiw kambaj niün tarangüch aaga najiüt kam, ndoj ngineay aaga leaw nejiw apiüngüw apeay niüng akiaacheran, tengwüy wüx makiaacheran ombeayiüts. Atnej landoj nandeakan wüxmiün amelich aaga najiüt kam, ayarich aaga leaw andeaküw atnej leaw nipilan apiüng, atnej noik kambaj andeak aton atnej ngineay arangüch najiüt niüng akiaacheran kos aaga yaj ajükich wüx nop nipilan mendeak-marang alkwane (Hernández Machuca, 2012). Atkiay, aaga nekiaach atmiünej aaga nekiajchay, nejiw nawüw tiül noik kambaj, imiün wüx leaw iün tiül omalüw nejiw ajükichaw ajiürüw ngineay ajawüw, andüyiw wüx makiajchiw, mikiaachevej, ngineay akiajchiw, ngineay andeaküw nekiaach-nekiajchay, ngineay andeaküw nejiw monkiaach, meawan ajküw aaga yaj sandiüman najükichay nengüy aton ngineay majaraw ngineay ajiür angochenaag makiiüb mikwal otüing ombeayiüts.

Nengüy ajiür ijkiaw mbajkaw. Tiül noik tengial andeak andüy wüx ngomea noiknej ayarich ombeayiüts tiül noik noik kambaj ikoots (altiül ayariw mbas ombeayiw nejiw, altiül amb ijkiaw) aton ngomea noiknej akiaacheran, ngiaj ayarich, ngiaj ngwüy tiül noik noik niüng akiaacheran. Aaga yaj aton tengial majükich ngotow aliün mapak ombeayiüts (atnej landoj majaraw) aton ajükich ngiane aton ngotow aliün mayarich: tiül kambaj aton niüng akiaacheran. Aton, mayarich tengwüy ngomayarich ombeayiüts aaga yaj tengial majükich leaw iün tiül omal nop nop nipilan, ajküw monkiaach aton monkiajchay aaga yaj aton ajükich ngotow andiüram ombeayiüts atkiay ndoj mapakücheran tengwüy ndrom ombas.

Tiül amb ijkiaw mbajkaw, tengial ajükicheran ngineay ajaraw andüy wüx ajontsüch ombeayeran. Landoj majaraw aton, ngineay ndot ombasüw ikoots marangüw wüx nawiig ombeayiüts, ngiane imiün ajngot; nganüy nengüy andeak imiün wüx apiüngüw monkiaach, ngineay majawüw, ndoj ngineay aaga yaj ayriw wüx

makiajchiw. Aton, ajüik aag ngineay majaraw najontsüch aton andearak wüx niüng ajlüy monkanchiün niüng teamarangüw nawiig ngineay majontsüch, marangüch “noiknej” ombeayiüts, kos tengial ajlüy xiyay mondeak wüx ngün kanchiün, sonong namixnine najontsüch netam mayarich aton apiürang, netam marangüch ombeayiüts atnej andearak.

En este capítulo abordaremos sobre las actitudes e ideologías de los docentes y alumnos de las escuelas bilingües y plan piloto, también de las cuatro comunidades históricas y las implicaciones que tienen en la enseñanza. Como ya lo habíamos mencionado en el marco conceptual, abordamos las percepciones como el conjunto de elementos implícitos, sociales, culturales y académicos que se interrelacionan y se evidencian en el decir-hacer de los individuos (Hernández Machuca, 2012). En este sentido, el docente, como sujeto social y cultural, al igual que el alumno, en su acción pedagógica reflejan diversas concepciones en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias pedagógicas, las interacciones maestro-alumno, las relaciones con los pares, y todos dichos elementos pretendemos analizar aquí y su relación con la variación dialectal.

El capítulo está dividido en dos apartados. En la primera parte se aborda sobre la heterogeneidad lingüística (de cómo se mantiene la lengua, si es como primera o segunda lengua) y enseñanza de la lengua en los diferentes escenarios escolares del contexto ikoots. Escenarios que muestran la tendencia de vitalidad de la lengua (como se ha hecho referencia en el apartado anterior) y la manera de cómo se ve reflejada esta situación en la escuela. Así como también, cómo el entorno lingüístico tiene relación con las ideologías y actitudes hacia la lengua por parte de los hablantes, maxime de los niños y docentes en el ámbito escolar.

En la segunda parte, se hace referencia sobre la concepción que se tiene acerca de la escritura. Ya se ha revisado en el capítulo anterior sobre la historia y la manera de cómo fue la relación de los ikoots con los procesos de escritura; pero en este apartado se analiza en específico la concepción que se tiene por parte de los profesores y cómo esto se ve reflejada en su labor de enseñanza con los niños.

Asimismo, se pone de manifiesto, al parecer esta concepción sobre la escritura se ve reflejada en las reuniones de normalización del ombeayiüts, donde las discusiones se han centrado sobre el alfabeto y la transcripción directa de lo oral a lo escrito.

6.1. La enseñanza del ombeayiüts

En este apartado abordamos la situación de las escuelas del contexto ikoots y la presencia que tienen la enseñanza y aprendizaje de la lengua, las metodologías utilizadas y las problemáticas a que se enfrentan los docentes y los alumnos en este proceso. Así mismo empezamos a perfilar la forma en que las concepciones de escritura y variación dialectal influyen en el quehacer docente en el campo de la lengua.

6.1.1 Las escuelas ikoots.

En este apartado presentamos las características de las escuelas en las que se llevaron a cabo las entrevistas y que, como veremos, reflejan la situación sociolingüística de las comunidades en las cuales desarrollan su labor educativa. En consecuencia, éstas presentan diferentes características y situaciones lingüísticas, pero también tienen un punto en común, todas pertenecen al subsistema de educación indígena.

a. Escuela Primaria Bilingüe “12 de Octubre”. SFo.

Esta institución se encuentra ubicada en cabecera municipal de SFo. Es de organización completa⁸. Cuenta con un total de 14 profesores frente a grupo, de los cuales 4 son mujeres y 10 hombres. Existen tres grupos de primer y tercer grado, mientras los demás grados son de dos grupos. También cuentan con un profesor de educación física, un administrativo y un director liberado, es decir, que únicamente asume los trabajos de dirección y gestión de la escuela primaria.

⁸Las escuelas primarias tanto del medio indígena como generales se organizan de acuerdo al número de docentes que laboran en ella. Las clasificaciones son: organización completa, unitaria, bidocente, tridocente, tetradocente y pentadocente.

Del total de profesores que laboran en la escuela, incluido el director de la escuela, la mayoría pertenecen a la variante de SFo, únicamente 4 profesores son de la variante de SDo. Los propios docentes de SFo afirman que no hablan la lengua, es decir, que tienen como L1 el español. Algunos mencionaron que entienden palabras sueltas pero no como para entablar una conversación fluida, es decir, que estaban o están aprendiendo el ombeayiüts como L2 a través de palabras o pequeñas pláticas con las personas adultas hablantes de la lengua. Los profesores de SDo afirmaron lo mismo, solo una de las profesoras, comentó que entiende y habla el ombeayiüts.

En relación a los niños, la escuela tiene un total de 280 alumnos de los cuales, 136 son niñas y 144 son niños. Tanto profesores como los mismos alumnos afirman que ya no hablan el ombeayiüts y su primera lengua es el español. Como afirma el director de la institución:

Aquí ya no hablamos el idioma, tanto los profesores, algunos solo entendemos pequeñas palabras, al igual que los alumnos, llegan hablando el español, es lo que aprenden en sus casas. (I. Martínez, comunicación personal, SFo, 26 de septiembre de 2016).

Esta cuestión se ve reflejada en los recesos, los niños juegan, platican siempre en español. Pasa lo mismo con los profesores, se saludan y platican en español, esto porque es su L1 también.

El director declara de que a pesar de esto, hay intenciones de trabajar la lengua, lo que ha sido de gran relevancia desde la perspectiva de los habitantes, como en el siguiente comentario de uno de los padres de familia:

Mando mi hijo a la 12 (12 de octubre), porque ahí enseñan el idioma. Quiero que él aprenda aunque sea un poco, en cambio en las otras escuelas no enseñan nada de eso, porque los maestros no son de aquí. Así él nos enseñará después (risas) porque su papá y yo, no hablamos nada. (Y. Vargas, comunicación personal, SFo, 25 de septiembre de 2016)

Esta afirmación, cobra relevancia ya que en la cabecera municipal de SFo, existen otras tres escuelas primarias más, una del mismo sistema de educación indígena

“Once de enero” bidocente y otras dos generales. Pero para los padres que mandan a sus hijos a la escuela 12 de octubre, el que enseñen la lengua ombeayiüts es un criterio de selección.

Como hemos señalado, en la escuela primaria bilingüe “12 de octubre” la lengua de comunicación predominante es el español, ya que es la L1 tanto de profesores como de alumnos en correspondencia con los datos que hemos presentado anteriormente sobre la situación sociolingüística de la comunidad población, donde el 65 % de la población encuestada mencionó no hablar el ombeayiüts, y por ende este representa la L2 para docentes y alumnos. Es en esta comunidad, también donde la escuela aparece como uno de los pocos contextos de uso.

b. Escuela Primaria Bilingüe “Benito Juárez”. SDo.

Esta institución se encuentra en SDo, Pueblo Nuevo. Es de organización completa y cuenta con seis profesores frente a grupo (un grupo de cada grado), un director liberado y un intendente. Cinco profesores de grupo y el director son originarios de SDo y todos hablantes del ombeayiüts, tres de ellos lo tienen como L1, dos como L2 y sólo una profesora es moel⁹, pertenece a la cultura náhuatl.

Tiene un total de 122 niños, de los cuales 64 son niños y 54 niñas. Los niños manifiestan que ya no hablan la lengua ombeayiüts y esto se ve de manifiesto en los espacios escolares, donde la lengua predominante es el español, es decir, es la L1 de la mayoría de los alumnos y por lo que se pudo observar, es la que utilizan como medio de comunicación e interacción en todo momento, dato confirmado por el director de la escuela:

Aquí en la escuela, los niños ya casi no hablan el huave, aunque no hemos hecho un diagnóstico puntual en cada uno de los grados porque estamos iniciando el ciclo escolar, pero si hay niños que le entienden aunque no lo hablen y otros que sí lo entienden y también lo hablan, aunque no son mucho pero los hay. (F. Martínez, comunicación personal, SDo, 14 de septiembre de 2016)

⁹ Término con el que se denomina a las personas ajenas a la cultura ikoots

Como ya lo hemos señalado también en el apartado de vitalidad lingüística en el capítulo anterior, la población encuestada se inclina a tener el ombeayiüts como L2, 51%, mientras que un 38% señalaron tenerlo como L1, es decir, la tendencia muestra que el español ha ganado espacios y se está convirtiendo en la L1. La transmisión y adquisición del ombeayiüts como L1 es limitada.

c. *Centro de Educación Preescolar Bilingüe “Melchor Ocampo”. SMA.*

Como ya habíamos señalado en el apartado metodológico, la comunidad de SMA no cuenta con una primaria bilingüe sino rural o general en donde la totalidad de todos los profesores no son de fuera. Por ello, se optó por el centro de educación preescolar. En esta población la lengua ombeayiüts sigue teniendo presencia como L1 (35%) aunque de acuerdo con la encuesta, los hablantes se encuentran en la generación de los abuelos, y existe un alto porcentaje 29%, que tienen el español como L1. Un porcentaje igual, declara tener el ombeayiüts como L2.

Este centro cuenta con dos profesores solamente y no son hablantes de la lengua. Uno de ellos es originario de la comunidad y el otro, originario de Juchitán y hablante del zapoteco del istmo. Cuenta con un total de 41 alumnos distribuidos en los tres grados que maneja este nivel educativo: 16 de primero, 10 de segundo y 15 de tercero, en opinión del director que a la vez es profesor de grupo.

La lengua predominante en la comunidad es el español, las nuevas generaciones ya no hablan el dialecto, solamente los abuelos, por eso, nadie de los niños que tenemos en el preescolar habla la lengua, sino que todos hablan el español, porque es la lengua que sus papás les enseñaron en la casa. (P5, SMA, 22 de septiembre de 2016)

Como vemos, en esta comunidad y en el centro de educación preescolar la L1 de los niños es el español, y con las tendencias podemos decir que, en las nuevas generaciones se empieza a consolidar el español como L1 aunque también se observa una tendencia a mantener el ombeayiüts como L2, lo que conforma un porcentaje importante de personas que aunque no lo hablan lo entienden.

d. Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz". SMO.

Esta institución se encuentra ubicada en Barrio Nuevo, SMO. Es una de las tres escuelas primarias bilingües que se encuentra a los alrededores de la cabecera municipal. Es de organización completa, integrada por 12 profesores frente a grupo (dos grupos por cada grado) y un director liberado. Diez profesores son originarios de SMO, una profesora de SDO, una profesora de SMA y un profesor de Ixtepec. Del total de profesores, 10 son hablantes del ombeayiüts como L1, las profesoras de SDO y SMA son hablantes del ombeayiüts como L2.

La escuela tiene un total de 305 alumnos. Como afirman los profesores y los propios alumnos, la mayoría tiene también como L1 el ombeayiüts, y esto se ve reflejado en los diferentes espacios escolares, los niños se comunican en su L1, al jugar, en el receso al comprar, al acercarse a sus profesores, el medio de comunicación e interacción es el ombeayiüts, incluso, en las actividades de educación física, aunque el profesor les hablaba en español, los niños respondían en su L1, el español es la L2. Esta situación corresponde también a lo que hemos señalado en el capítulo anterior, la población encuestada, un 97% señaló que existe vitalidad de la lengua, mostrada también en sus generaciones de hablantes, en relación a esto, el director de la institución comenta:

En nuestra escuela nuestros alumnos hablan todavía nuestra lengua y como la mayoría de los profesores son de aquí y hablan también la lengua, entonces eso ha sido una gran ventaja, porque algunos niños no hablan para nada el español solo ombeayiüts, y ya durante la primaria van aprendiendo un poco de español, esto reflejo de que en la comunidad se habla todavía el ombeayiüts y eso es bueno. (S. Olavarri, comunicación personal, SMO, 08 de noviembre de 2016).

Por lo que la tendencia que se muestra es, el ombeayiüts es la L1 y el español es la L2 tanto en la escuela como en la comunidad, como se irá describiendo un poco más en los siguientes apartados.

Como pudimos observar, las escuelas presentan perfiles diferenciados en relación a los perfiles sociolingüísticos que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 48. Perfiles sociolingüísticos

Comunidad	Escuela	Nivel	Perfil lingüístico declarado			
			Alumnos	Profesores	Variantes de los profesores	Comunidad (INEGI, 2010) Hablantes %
SFo	Escuela Primaria Bilingüe "12 de Octubre"	Primaria	Español L1	Español L1 Ombeayiüts L2 (en aprendizaje)	SFo SDo	14.6% Español L1
SDo	Escuela Primaria Bilingüe "Benito Juárez".	Primaria	Español L1 Ombeayiüts L1	Ombeayiüts L1	SDo	47% Español L1 Ombeayiüts L1-L2
SMa	Centro de Educación Preescolar Bilingüe "Melchor Ocampo".	Preescolar	Español L1	Español L1	SMa	17.3% Español L1
SMo	Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz".	Primaria	Ombeayiüts L1	Ombeayiüts L1 Ombeayiüts L2	SMo SMa SDo	86% OmbeayiütsL1 Español L2

Las situaciones y características que hemos señalado en relación a cómo se encuentra la lengua en cada una de las comunidades y escuelas (en términos generales) cobra mucha relevancia sobre todo en las implicaciones que tiene en las cuestiones metodológicas, es decir, en la forma cómo se aborda o se enseña en el aula.

6.1.2 Heterogeneidad lingüística y enseñanza de la lengua

Como hemos mencionado, el perfil lingüístico de los alumnos es muy diferenciado en las diferentes escuelas. En SMO, el ombeayiüts sigue siendo la L1 de la mayoría de los alumnos y el español la L2, como podemos verlo en esta declaración:

Ahora con los niños de sexto grado, solamente hay una niña que habla el español. Es ikoots pero desde pequeña lo llevaron a vivir en la ciudad, su mamá es de aquí y su papá es de Tabasco. El primer grado lo curso aquí y segundo y tercer grado lo hizo en la ciudad, posteriormente regresó a terminar el cuarto grado aquí y sigue hasta el momento en sexto grado. Pero también habla muy bien el ombeayiüts y

realiza todos los trabajos que se le pide en ombeayiüts, lo escribe. Mi intención ahora es enseñarles sobre la redacción de textos, ese es mi plan de trabajo. Los demás niños más o menos ya se defienden en el español pero lo utilizan muy poco, para cualquier cosa, por ejemplo para aclarar alguna duda siempre pregunta o utilizan el ombeayiüts. (P7, SMO, 08 de noviembre de 2016)

Pero esta situación es muy contrastante en otras comunidades, en SDo uno de los profesores afirma:

No es común que tengamos en el aula alumnos que hablen el umbeyajts, aunque en ocasiones no nos damos cuenta, a veces también los padres ya no les enseñan en la casa, aunque algunos papás lo hablan todavía o sus abuelos. Pero este ciclo si tengo una niña que habla bien el idioma, creo que “aprendió” primero el español y luego umbeyajts, pero ella es la que podría apoyarme en la clase para que ayude a sus compañeros a aprenderlo. (P4, SDo, 13 de octubre de 2016)

Como señalábamos, en SDo aún hay presencia de la lengua pero está empieza a tener el estatuto de L2, como en el caso de la niña mencionada por el profesor. Los alumnos confirma esta situación, una de las alumnas entrevistadas comenta sobre su adquisición y aprendizaje del umbeyajts:

Somos seis hermanos en la casa, cuatro hombres y dos mujeres, y con mis papás somos ocho. Hablo el español, es la lengua que nos enseñaron primero en la casa, por eso todos hablamos esa lengua. Pero también hablo el umbeyajts más o menos (risas), eso lo aprendí ya grande, mis papás y mis abuelos lo hablan muy bien. Mis papás me enseñaron, yo escuchaba sus pláticas e iba a prendiendo también poco a poco, también me hablan en umbeyajts para hacer algún trabajo en la casa. Mi abuelita también me enseña y ella si me habla todo el tiempo en umbeyajts. Aquí en la escuela fui aprendiendo un poco más también, porque algunos profes nos dejaban tarea para preguntar cómo se dice o el significado de algunas palabras, o a veces nos enseñaba algunas frases en el salón y su significado. (A3, SDo, 14 de septiembre de 2016)

Por otro lado, se encuentran SFo y SMa. Los docentes son conscientes de la realidad sociolingüística de la lengua en la comunidad, asumiendo en primera

instancia que ellos no hablan la lengua, pero que también los niños llegan a la escuela con el español como su L1, como asienta una profesora:

Tengo un total de 24 niños de los cuales nadie habla el umbeyajts, su primera lengua es el español. Los padres de familia tampoco lo hablan, porque he realizado reuniones donde les he preguntado y todos han comentado que solamente hablan el español. Por eso todos los niños llegan a la escuela hablando esta lengua y en ella nos comunicamos. (P2, SFo, 18 de octubre de 2016).

Pasa lo mismo con SMa, donde al profesor, al igual que la profesora anterior, asevera que la lengua ya no tiene presencia en la comunidad en las nuevas generaciones, y que esta situación se refleja con los niños que asisten a la escuela quienes hablan únicamente el español.

Independientemente de esta situación, los profesores asumen y mantienen una actitud y percepción positiva hacia la enseñanza del ombeayiüts - lo trabajen o no en el aula, hablen o no la lengua- como es el caso de este profesor, que manifiesta no hablar la lengua, pero mantiene una actitud positiva hacia el ombeayiüts reflejada en su comentario:

Pienso que la lengua es muy importante que se pueda enseñar en el aula, porque eso ayudará en el aprendizaje de los niños y a la vez, poder ir rescatando la lengua para que no se siga perdiendo. También, la lengua es importante porque es parte de nuestra cultura, de nosotros mismos. (P5, SMa, 22 de septiembre de 2016.)

Al igual que donde aún se mantiene vital la lengua como es el caso de SMo, una de las profesoras opina que es muy importante trabajar la lengua en el aula, aparte de ser la L1 de los niños, considera que también favorece el aprendizaje de sus alumnos:

Considero que el papel de la lengua en la escuela es muy importante, debemos de enseñarla desde los primero grados, porque aunque los niños hablan muy bien, pero nosotros aquí en la escuela debemos de retomarla, porque eso ayudará a que los niños puedan aprender mejor o les ayudará en su aprendizaje. Por eso para mí, la lengua es primordial en la enseñanza. (P7, SMo, 08 de noviembre de 2016)

Una situación distinta se encuentra en SMA, en donde podemos constatar como la diferencia de ideologías sobre la lengua en las distintas comunidades, permea también en el aula. Así, el profesor de SMA declara que los padres ya no quieren que se enseñe la lengua. Según él, los padres lo asocian al conflicto político territorial con SMO:

Con los pequeños casi no trabajo el “dialecto”, porque nadie de ellos lo habla y los padres tampoco quieren que se les enseñe a sus hijos, se niegan, dicen que por el conflicto que se tiene con SMO, consideran que si hablan el huave, los demás pensarán que ellos son de SMO y por eso ya no quieren que se les enseñe a los niños, primero aceptarían aprender zapoteco o inglés. Yo he intentado aunque poquito, enseñar el dialecto, a veces pido apoyo a la profesora Albertha (profesora jubilada) y es quien me ha apoyado en ocasiones con algunos textos y cantos, pero esto de forma muy aislada, porque como digo, yo no hablo nada y los padres ya no quieren la lengua. (P5, SMA, 22 septiembre de 2016)

En esta declaración tenemos incluso que resaltar el término “dialecto” utilizado por el profesor y que no se presentó en las otras comunidades. Esta actitud hacia la lengua se ve manifestada también en la percepción de los niños de esta comunidad. Los entrevistados consideran que el ombeayiüts ya no tiene importancia alguna y que prefieren aprender alguna otra lengua, como señala la siguiente alumna:

No me gusta aprenderlo ni hablarlo para nada, a parte es muy difícil. No sé porque, pero no me llama la atención, prefiero el español o el inglés, creo que me van a servir más y ayudar para seguir estudiando, porque el huave no tiene mucho reconocimiento, solo se habla un poco aquí en la comunidad y no se habla en muchas partes. Por eso pienso que no me servirá de mucho, mejor aprendo otras cosas, mi papa me dice que aprenda a leer y escribir bien el español porque no tengo tan buena ortografía y me regañan por eso. (A5, SMA, 22 de septiembre de 2016)

En contraste, las declaraciones de los niños de las otras tres comunidades son diferente. Los demás niños consideran que la lengua ombeayiüts es parte fundamental de su propia identidad como ikoots y la cual habría que aprenderla o

fortalecerla, es decir, la lengua sigue siendo un elemento identitario, como un pasaporte de pertenencia a la comunidad, de sentirse parte de ella, de ser aceptado por todos o no, como lo considera esta alumna:

Pienso que el ombeayiüts es muy importante, me ayuda a mostrarme que soy ikoots, que soy de este pueblo, que vivo aquí, de lo contrario la gente me diría que estoy mal, que hago mal al hablar español estando aquí, me dirían muchas cosas o me rechazarían y tienen razón. Porque aquí la gente habla ombeayiüts y no estaría bien que yo les hable en español porque algunas personas no me entenderían porque no lo hablan. Mi ombeayiüts es mi ombeayiüts por eso me gusta hablarlo. (A1, SMO, 24 de septiembre de 2016)

También los niños de SDo y SFo manifiestan el interés que tiene en aprender la lengua en la escuela, ya que son conscientes de que en la comunidad hay casi nulas posibilidades de hacerlo, por ello manifiestan una apertura y actitud positiva hacia la lengua, como lo menciona el alumno de SFo:

[...] Pienso que es bonito, que deberíamos de estudiarlo. Pienso también que es igual de importante que el español o el inglés, porque también se puede escribir y hablar por eso yo quisiera hablarlo, me gustaría estudiarlo muy bien, aunque es difícil el umbeyats pero me gusta mucho. Mi hermano que está en México me dice que aprenda la lengua que después me va a ayudar mucho si quiero seguir estudiando. Ahora nos dicen huaves pero ni hablamos, por eso quisiera aprenderlo para que sea un huave completo, un verdadero huave. Porque si ya no se habla, se nos va a olvidar. También mi papá me dice que es bueno hablar el huave, que si me enseñan mis maestros que los aproveche y aprenda, él me dice que me mandó a esta escuela para que aprenda la lengua (recordemos que en la comunidad existen otras dos escuelas primarias más pero del sistema general). Pero como los maestros tampoco hablan entonces hemos aprendido poco y ya es mi último año y me iré a la secundaria sin saber mucho. (A7, SFo, 26 de septiembre de 2016).

Se nota el contraste entre la percepción de la niña de SMA y niño de SFo, a pesar de que ambas comunidades presentan un fuerte desplazamiento de la lengua. Para la primera, el ombeayiüts es una lengua que ya no tiene ningún sentido ni significado, mientras que para el segundo, aunque es consciente de que ya no se habla en su comunidad, representa parte de su identidad y manifiesta un interés por aprenderla en la escuela.

Ahora bien, sabemos que los niños reflejan el pensamiento de una comunidad y este parece ser el caso en los ejemplos revisados. Sin embargo, en la encuesta realizada este no fue el caso para los declarantes de SMA, los cuales manifestaban la importancia de la lengua. ¿Estamos frente a una actitud de la escuela y los docentes o de los padres? No nos encontramos en condiciones de responder a esta pregunta en este momento, sólo podemos dejarla planteada.

Pero lo que no se puede dejar de lado también, es la presencia del ombeayiüts en el aula, por disposición oficial y esto se ve de manifiesto en los horarios de clase de los profesores. En las tres comunidades, excepto SMA, se pudo observar, que la lengua aparece en la organización de las asignaturas y le asignan un horario para su enseñanza, como se muestra en la siguiente imagen:

Imágen 11. Horario de clase del 2 "A". SDo

ESCUELA PRIMARIA DE INDIOS "YONATO SIARF" C.C.T. 20090222.
SEGUNDO GRADO, GRUPO "A" CICLO ESCOLAR 2015 - 2017.

HORARIOS	DIAL.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	DOMINGO
8:00 - 9:00		HOMENAJE	EDUC. FISIC	MATEMATIC	EDUC. FISIC	ESPAÑOL	
9:00 - 10:00		MATEMATIC	ESPAÑOL	MATEMATIC	MATEMATIC	MATEMATIC	
10:00 - 11:00		MATEMATIC	ESPAÑOL	ESPAÑOL	EXP. NAT.	EDUC. CIVIC	
11:00 - 11:30		R	E	C	E	S	
11:30 - 12:30		ESPAÑOL	EXP. NAT.	EDUC. CIVIC	L. INDIG.	EDUC. CIVIC	
12:30 - 1:00		ESPAÑOL	EXP. NAT.	EDUC. CIVIC	L. INDIG.	TAREAS	


 L.E.E.R.O.
 YONATO SIARF
 C.C.T. 20090222
 CHEQUIGOC
 San Dimas 400
 Juchitán, Oax.

ATE...
 PROF. MARCELOS SOSA
 EL MAESTRO DE GRUPO

Vo. Bo. [Signature]
 PROF. FDO. JAVIER MARTINEZ RUIZ
 EL DIRECTOR DE LA ESCUELA

Fuente: Foto G.M.G, 27/09/2016.

Como se puede apreciar, existe una disponibilidad por parte de los profesores para enseñar la lengua y la retoman en el horario de clases, el profesor que nos proporcionó este horario tiene contemplado trabajar el ombeayiüts los días jueves con un total de una hora y media a la semana. Si hacemos una comparación con la carga horaria que tiene con respecto al español, existe una diferencia notoria en cuanto a horas clase se refiere. Pero esto viene desde la distribución oficial de horarios en educación primaria, se le atribuye una mayor carga horaria a dos asignaturas principalmente: español y matemáticas, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 49. Distribución de horas para segundo grado de educación primaria.

ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	9	360
Asignatura Estatal: Lengua Adicional*	2.5*	100*
Matemáticas	6	240
Exploración de la naturaleza y la sociedad (Ciencias Naturales, Geografía e Historia)	2	80
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5*	900*

Fuente: Plan y Programas 2011.

Así, desde las disposiciones oficiales está estipulado que el español es la asignatura con más carga horaria, pero también se establece en el apartado de Asignatura Estatal: Lengua Adicional 2.5 horas semanales “se supone” que es el tiempo destinado para abordar o enseñar las lenguas originarias. No obstante, los

profesores abordan la lengua como pueden y como ellos afirman, el tiempo que puedan. Esto es corroborado por el uno de los alumnos entrevistados:

El maestro si nos enseña el umbeyajts, lo tenemos en nuestro horario de clase. A veces nos enseña una o dos horas a la semana, pero también hay ocasiones o semana en que no lo trabajamos porque no nos da tiempo. Pero aunque sea un poquito, si nos enseñan y hemos aprendido algunas palabras. (A4, SDo, 14 de septiembre de 2016)

Otra realidad es que aunque la materia de lengua y cultura de se encuentre en los horarios oficiales, salvo en la escuela de SMO, en el resto no todos los profesores la abordan. Esto es perceptible desde las declaraciones de los propios niños, como en estas entrevistas de los niños de SDO y SFo:

Algunos maestros nos han enseñado otros no, cuando hay algún concurso entonces nos dejan aprender alguna poesía o canto como el himno nacional, eso lo hemos aprendido en cuarto grado. (A4, SDo, 24 de septiembre de 2016)

Muy poco, las palabras que mencioné hace rato los aprendí en segundo grado con el profesor Ernesto, pero él no es de aquí es de Río viejo, creo que pertenece a Ixhuatán, pero él si hablaba huave, él nos enseñó. En tercero, cuarto y quinto nada, no nos enseñaron nada porque los profesores de aquí dicen que no saben hablar la lengua que por eso no nos enseñan, siempre nos comunicamos en español. Ahora en sexto grado, la maestra dice que lo va a checar todavía, si vamos a trabajar el huave o no, pero ella tampoco la habla, yo creo que tampoco nos enseñarán este año. (A7, SFo, 26 de septiembre de 2016)

En SMA, como ya lo habíamos mencionado, la primaria no es bilingüe y los profesores de preescolar, aunque bilingüe, declaran no trabajar la materia.

La constatación de la realidad sociolingüística de las escuelas, hace que la enseñanza de la lengua necesite de procedimientos diferenciados dado que mientras para algunas el ombeayiüts es la L1 para otras es la L2 o incluso en SDo, se cuente con los dos perfiles.

Si bien los nuevos enfoques plurilingües, como lo hemos precisado en el marco referencial, plantean la realidad plurilingüe del mundo y la diversidad de habilidades lingüísticas de los sujetos y propongan que no se pueden enseñar las lenguas como separadas, esto no representa que no existan momentos específicos para cada lengua, puesto que desde el punto de vista didáctico, el hecho de que sean la L1 o la L2 de los alumnos implica tomar en cuenta la dificultad que para cada uno de ellos representa la L2.

La situación de heterogeneidad de perfiles lingüísticos en los alumnos de las cuatro comunidades históricas, se ve complejizada por la problemática declarada por los maestros tanto de formación para la enseñanza de la lengua, como de programas y materiales, entremezclada con la cuestión de la escritura y de las variantes.

Los profesores coinciden en afirmar que la enseñanza de la lengua es complicada debido al desconocimiento a las formas para llevarla a cabo, es decir, del uso de alguna metodología en específico para enseñar el ombeayiüts, como se refleja en el comentario del siguiente profesor entrevistado:

En la actualidad no tenemos el alfabeto en sí, un alfabeto consensado digamos, por eso yo lo enseño como pienso que debe de ser, porque nadie me ha dicho alguna forma de hacerlo. No tengo una metodología propia de enseñanza. Enseño la lengua cómo yo lo considero o como le entiendo” (P6, SMO, 08 de noviembre de 2016).

En esta declaración, de un profesor de SMO, además del desconocimiento de la metodología, se pone en la mesa la cuestión de la escritura, el profesor declara tener su propia convención.

Otro de los profesores, esta vez de SDO, pone de relieve otra vez la metodología de enseñanza, como se puede leer en el siguiente comentario:

Uno habla la lengua, el detalle es la forma o manera de cómo enseñarla, en dónde basarse, no existen muchos materiales, son muy limitados, sobre todo para nuestra variante, nos estamos basando en un solo libro, pero verdaderamente no sé una manera en específico de cómo enseñarles a

mis alumnos, de llevar alguna secuencia o un orden. (P3, SDo, 13 de octubre de 2016)

Como vemos, si bien lo que está en cuestión es la metodología de enseñanza, también enfatiza en la falta de materiales y específica, en su variante. Esta incidencia de la variante dialectal en la enseñanza, se hace patente en la siguiente declaración de una profesora de SDo que trabaja en SFo:

Yo entiendo y hablo la variante de SDo, pero ya tengo mucho tiempo trabajando por este lado (SFo), pero no les enseñé a los niños en mi variante porque el huave de aquí cambia un poco, no es lo mismo, por eso mejor siempre hablamos en español. (C. Mateos, comunicación personal, SFo, 23 septiembre de 2016)

En esta declaración, podemos darnos cuenta de la incidencia que la actitud hacia la variación dialectal en la enseñanza de la lengua, tiene en los esfuerzos de revitalización. La profesora prefiere enseñar español a introducir una variante externa. Ahora bien, ¿esto nos habla de una concepción del español como lengua franca, neutral, no marcada por las identidades? Retomamos la cuestión más adelante.

Si revisamos las estrategias de enseñanza de la lengua en las escuelas de las comunidades en las que el ombeayiüts es L2, veremos que tienen muchas cosas en común. Los profesores coinciden en que enseñan la lengua de acuerdo a sus propias convicciones o su experiencia misma, y esto se traduce en palabras sueltas o traducciones sin importar la distinción de L1 o L2. Es decir, que desarrollan la enseñanza en ombeayiüts y se introducen de forma directa con la lectura y escritura de la L2 lo que para SFo y SMa es el caso, y en cierta medida para SDo. Podemos observar esto en declaración de la profesora:

[...] He enseñado a partir de palabras, por ejemplo yo les pongo una imagen con su nombre en la parte de abajo en español, luego los niños lo repiten varias veces y posteriormente lo dibujan en sus cuadernos. Después ya lo traducimos al umbeyajts lo que significa para que lo memoricen los niños. También he trabajado por campos semánticos de

diferentes tipos de animales. Los niños le ponen mucho interés pero creo que les ha funcionado más la estrategia del canto. Los cantos los he retomado de un material que desarrolló el Sr. Marino, por ejemplo las mañanitas, el son huave, mison win (zon de la tortuga), la llorona, la martiniana, el feo, la canción mixteca, cantos que ha traducido el señor; nosotros empezamos con el himno nacional en umbeyajts. Se lo doy a los niños para que los memoricen. Y así mismo les enseñé directamente a leer y escribir en umbeyajts. (P2, SFo, 18 de octubre de 2016)

Lo mismo podemos encontrar en SFo, comunidad en la cual, a diferencia de SDo donde quedan algunos niños hablantes, el proceso de desplazamiento avanzó rápidamente. El director de esta escuela declara que algunos profesores, a pesar de que no hablan el ombeayiüts, investigan con las personas de la comunidad que hablan la lengua y con base en ello, realizan rotulaciones en las paredes de los salones como las fotografías siguientes.



Foto: Gervasio M. G. 26/09/2016

Pero estos esfuerzos, están también marcados por una concepción de la lengua como léxico y de la enseñanza como memorización:

Pero sí, algunos profesores hacen el esfuerzo de enseñarles a los niños algunas palabras o frases, lo que ellos saben o lo investigan con los

señores de la comunidad y eso es lo que les enseñan a los niños. También se promueve encuentros o concursos de cantos y poesías en la lengua, y los niños se motivan en aprender o memorizar palabras en la lengua (I. Martínez, comunicación personal, SFo, 26 de septiembre de 2016).

Esta forma de enseñanza es constatada por los alumnos en las entrevistas, así esta alumna de SFo:

En quinto grado la profesora Berenice medió una poesía en huave para que me lo aprendiera, y lo declamé el día de las madres. Me gustó mucho y me lo aprendí rápido, solo que no sabía que significaba algunas palabras, aunque la maestra me lo dio tanto en umbeyats como en español. (A8, SFo, 26 de septiembre de 2016)

Los profesores, sin embargo, tratan también de buscar formas alternas de abordar la enseñanza como segunda lengua, así este profesor que ha retomado el programa y los materiales del manual de segunda lengua elaborado publicado por el INALI el cual propone una metodología diferente a la que tradicionalmente se ha venido utilizando a través de palabras aisladas y de traducciones, como afirma el siguiente profesor:

Con aquellos niños de segundo grado, comencé a retomar la metodología que viene en el material de Mandeakar ombeayiüts, a los niños les gustó mucho al igual que a mí, porque al término del ciclo ya podían mencionar frases completas y no solamente palabras separadas, ya podían presentarse. Esa misma metodología estaré manejando este ciclo escolar con los de quinto. Anteriormente el CEDELIO nos apoyó con algunos materiales de cómo enseñar una lengua, pero venía todo en español y yo lo pasaba o traducía al umbeyajts con el apoyo de algunos abuelos que hablan todavía la lengua; y con ese material me apoyaba para enseñar a los niños, palabra por palabra, claro, en la medida de lo posible, pero ahora ya enseñé a través de frases u oraciones. (P1, SFo, 18 de octubre de 2016)

A partir de su experiencia de enseñanza, pareciera que de alguna manera debe haber una diferencia de enseñanza según el perfil lingüístico de los niños. Por ejemplo en SMO, en donde los niños son hablantes la siguiente profesora comenta:

Trabajo en todo momento a partir del ombeayiüts porque es la primera lengua de los niños, es lo que hablan ellos. Les hablaba en español en ciertos momentos, muy poco porque no le entienden, por eso a fuerza uno les tenía que hablar en ombeayiüts, esto para el caso de los niños de primero y segundo grado. Cuando estuve en cuarto, ya retomaba las dos lenguas, casi mitad y mitad, porque los niños ya hablan un poco el español por el grado en donde están. He cambiado la forma de trabajar el ombeayiüts un poco, los de cuarto nada más se les indica que es lo que tienen que hacer y ellos lo realizan, en cambio con los niños de primer ciclo uno les tenía que explicar poco a poco. En cuarto grado, el manejo de la lengua es casi igual, es decir, tanto el ombeayiüts como el español. La metodología que seguía con cuarto grado era a partir de oraciones y textos. (P7, SMO, 08 de noviembre de 2016)

Los niños confirman una forma diferente de trabajo, pasando de la palabra a los textos, pero esto dependiendo del maestro, así en esta declaración:

Aquí en la escuela también me han enseñado un poco en ombeayiüts, con la maestra Evangelina, el maestro Aarón y ahora con la maestra Elena. En primero nos enseñó la maestra Evangelina, en segundo y tercero fue el maestro Aarón y en cuatro y quinto la maestra Evangelina nuevamente y ahora ya estamos con la maestra Elena Vallarta. Tenemos un cuaderno especialmente para lengua indígena, y los maestros luego nos dicen que busquemos palabras con las letras del abecedario, de 20 o más palabras, luego lo leemos y ya, de repente también nos dicen que escribamos cuentos, son esas actividades lo que más hacemos. (A1, SMO, 29 de septiembre de 2016)

Lo mismo declara un niño de esta misma escuela:

Nos pedía que hiciéramos cuento en ombeayiüts, también algunas oraciones, ahora en sexto también ya tuvimos una clase en ombeayiüts, donde buscamos palabras con la que inician las palabras, por ejemplo con S como “sow, sap”, con T “tas, tong”, con R “rew, rich” y así con todas las letras, solo eso hemos trabajado. (A2, SMO, 29 de septiembre de 2016)

Aunque los docentes consideran que de alguna manera si puede existir diferencia entre enseñar una L1 y L2, a la vez afirman que podría servir la misma forma de abordar o enseñar el español para enseñar el ombeayiüts, como opina la siguiente profesora:

Pienso que si existe diferencia. Por ejemplo en la pronunciación, la escritura, las estrategias. La metodología no debe ser lo mismo, bueno aunque algunas cosas si puede, por ejemplo ahorita con primer grado, lo mismo que les enseñe en español lo retomo con el umbeyajts, al enseñar la “m” les escribo “mam, mom, max”, de esa manera hago con cada una de las grafías. Les estoy enseñando a los niños a leer y escribir tanto en el español como en ombeayiüts al mismo tiempo, porque es necesario que se vayan familiarizando con cada una de las letras que tiene el alfabeto tanto en español como en umbeyajts para que pueden escribir bien. Entonces podemos usar la misma metodología para ambas lenguas. (P2, SFO, 18 de octubre de 2016)

Podemos resaltar que la cuestión de la formación docente es un elemento importante en este proceso. Como se menciona en la cita anterior, la profesora enseña directamente la lectura y escritura del ombeayiüts tanto a los niños que halan como a aquellos que lo están aprendiendo. En este sentido, las declaraciones de los niños son muy interesantes porque dejan ver la forma diferente en que viven la enseñanza del ombeayiüts según su perfil lingüístico, sobre todo en SDo, en donde, como vimos hay niños hablantes y no hablantes. Por ejemplo esta declaración de una niña que habla la lengua:

Si, si sé más o menos. Porque he leído el libro que hizo el profesor Obdulio con Laura Motessi (refiriéndose al libro de “Mi pequeña antología del niño ikojts”). También leemos y copiamos las frases que mi profesor Antonio escribe en el pizarrón. [...] En quinto grado nos enseñó el profesor Reynaldo, veíamos palabras o frases, o a veces nos ponía un tema, por ejemplo: la gallina, y hablábamos sobre eso, -yo como tamal de gallina, caldo de gallina, la gallina vive en el corral- así nos enseñaba con oraciones. Así he aprendido a leer y escribir el umbeyajts, no es tan complicado, solo un poquito. (A3, SDo, 14 de septiembre de 2016)

Observamos igualmente un procedimiento que aborda enunciados y no solo listas de palabras, pero que es vivido de forma distinta por este otro niño que no habla la lengua:

A veces leo los textos o las palabras pero no le entiendo lo que quiere decir o lo que significa. [...]. En cuarto grado aprendimos y leímos sobre nombre de animales como: iguana ‘ix’, perro ‘pyety’, gato ‘mich’, solamente eso. En quinto grado vimos sobre cuentos y sus personajes y seguimos trabajando con palabras, y ahorita mi profesor se llama Antonio Palafox y sabe hablar el umbeyajts, ya nos dijo que nos va a enseñar (A4, SDo, 14 de septiembre de 2016)

Como lo afirman los docentes, han realizado intentos de abordar la lengua en el aula, de acuerdo a sus propias formas de enseñanza y a su formación docente y académica.

Sin embargo, la mayoría de los profesores declaran incertidumbre sobre la forma de abordar el ombeayiüts ya sea como primera o segunda lengua. Los mismos profesores afirman que esta ha sido una de las situaciones que ha limitado el abordaje de la lengua en el aula, el desconocimiento de métodos y metodologías para la enseñanza del ombeayiüts.

Por un lado afirman que la formación profesional ha sido un punto fundamental en su labor docente, coinciden en aseverar que su proceso de formación ha influido directamente en su labor. Afirman que ingresaron al servicio docente a través del

Curso de Inducción a la Docencia (curso intensivo de tres meses), posteriormente algunos continuaron su formación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), otros en Normales Superiores en diferentes especialidades como matemáticas o español. Sin embargo, mencionan que ésta formación no les dio elementos metodológicos en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere, como vemos en la siguiente opinión:

La formación en la UPN es de uno, es decir, como una autoformación, ya que los asesores solamente nos daban los materiales de lectura y las indicaciones de qué trabajos había que realizar y entregar, cuestiones relacionadas a la enseñanza o abordaje de la lengua no se retomó en las clases. Salvo en algunas lecturas que hablaban sobre la importancia de trabajar a partir de la lengua materna de los niños, pero de forma particular sobre cuestiones metodológicas no vimos nada al respecto, sino más bien, se hablaba de la lengua indígena en términos generales. (P3, SDo, 13 de octubre de 2016)

Esta situación ha llevado a, como ellos afirman, “enseñar la lengua como lo consideran, como le entienden o piensan que debe ser” sin seguir alguna metodología específica. Asimismo, los ha llevado a confundir la diferencia entre enseñar el ombeayiüts como L1 o L2. Recordemos que únicamente en SMO el ombeayiüts tiene mayoritariamente el estatus de L1, mientras que para las otras variantes es segunda máxima para SFO y SMA, mientras que para SDO, el ombeayiüts se manifiesta tanto como L1 y L2.

Esto ha sido una situación común para los profesores de educación indígena incluidos los profesores ikoots, el desconocimiento sobre la diferencia metodológicamente hablando, de abordar una lengua como L1 o como L2, se han propuesto solamente enseñar la lengua:

Creo que a otros compañeros les pasa lo mismo que a mí. Me he enfocado directamente a enseñar la lengua indistintamente, sin pensar si debe de ser diferente entre primera o segunda lengua, sino que, enseñé directamente la lectura y escritura del ombeayiüts en el caso de los niños de primer grado,

y sí, a los niños se les dificulta mucho, pero nunca me puse a pensar hasta ahorita, si existe esa diferencia en enseñar la lengua como L1 o L2. (P2, SFo, 18 de octubre de 2016)

Como vemos, por un lado existe una disponibilidad y apertura hacia la enseñanza de la lengua, pero por otro lado, existe un desconocimiento sobre la diferencia metodológica entre L1 y L2, que tiene que ver directamente con la formación docente.

En este apartado, hemos puesto de relieve la fragilidad de la enseñanza del ombeayiüts en las escuelas. Por un lado, a excepción de SMA, el resto de los profesores trata de enseñar la lengua, una o dos horas a la semana, y esto se vio en sus horarios de clase, pero como lo declaran los alumnos, a veces sólo está en el horario y sólo se aborda la materia dependiendo del profesor. Por otro lado, nos encontramos con las dificultades de los docentes para adoptar una metodología que responda a la diversidad de perfiles de los alumnos, relacionada con la falta de formación docente en este aspecto. Pero sobre todo, y esto es del mayor interés para esta investigación, nos encontramos con la puesta en relieve, por parte de los docentes, de una actitud hacia la problemática de la escritura y la variación dialectal en la enseñanza, que complejiza aún más la enseñanza de la lengua. Algunas declaraciones al respecto nos llevan a pensar que el español para ellos es una lengua más neutral, despojada de los conflictos de la variación dialectal del ombeayiüts. Estos temas son los que abordamos en el siguiente apartado.

6.2 El impacto de la variación en la enseñanza

Podemos decir que las ideologías de los profesores son heterogéneas y múltiples y esto a la vez depende de muchos factores, como el contexto, la experiencia docente misma, la formación profesional, los intercambios profesionales, entre otros. Cabe destacar que los docentes de esta investigación asumen una determinada ideología sobre los procesos de variación dialectal lo que conduce a valorarlos positiva o negativamente a través de las consideraciones, comentarios e informaciones que aportan ante dicha situación. Como ya se mencionó en el quinto capítulo, la mayoría

de la gente encuestada piensa que existen variantes, asentadas en cuatro comunidades reconocidas históricamente, y a la vez, consideran que existe inteligibilidad entre dichas comunidades. Los docentes comparten esta posición en sus declaraciones, sin embargo, como vimos en el capítulo cinco, su enseñanza de la lengua se encuentra atravesada por consideraciones hacia la escritura y la variación dialectal que abordamos en este apartado a través de dos sub-apartados: en el primero abordamos sobre la concepción de la escritura y cómo ha influido en su práctica pedagógica y en las discusiones sobre la normalización y en el segundo, sobre la identidad lingüística y los materiales de enseñanza, es decir, la concepción de trabajo con la variación dialectal en el aula.

6.2.1 Concepción de escritura y variación dialectal

Como hemos postulado en el primer capítulo, las normas lingüísticas son “empresas sociales, estructuradas y explícitas (discursos, reglas, evaluaciones, sanciones), que emanan de subgrupos de locutores y que ejercen una acción clasificatoria y jerarquizante con respecto al funcionamiento del lenguaje” (Bronckart en Idiazábal 1998, p. 216). Bronckart distingue tres tipos de normas: de poder, de élite y de identidad. Las normas de poder son las que vienen sancionadas por instituciones como la academia o la escuela; son procesos normativos “fuertes”, basados en gramáticas prescriptivas y con influencia, sobre todo, en los usos escritos de la lengua. Las normas de élite vienen elaboradas por los grupos sociales de élite (literatos o políticos); no son instituciones propiamente normativas pero adyacentemente emiten normas de uso. Finalmente, las normas de identidad hacen referencia a las que surgen de iniciativas de grupos sociales más o menos delimitados (feministas, adolescentes) que quieren marcar con el lenguaje su identidad; aunque a veces discrepan de las normas generales de uso, también marcan pautas modélicas.

Se pregunta Idiazábal (1998, p. 217) “¿Por qué se considera imprescindible que una lengua tenga un código descrito en una gramática, un léxico acumulado en un diccionario y una selección de textos escritos por autores de prestigio si nadie recurre a estas instancias para el funcionamiento verbal habitual?”. Continuando

con la misma autora, comenta que las gramáticas, los diccionarios y las antologías de textos selectos sólo sirven como modelos académicos y dentro de la escuela. Se recurre a ellos cuando hay que enfrentarse a cierta escritura que necesite mostrar erudición y que esté en consonancia con lo planteado desde diversas instancias educativas. Así, se le atribuye un tremendo peso a la normativa única cuando ésta apenas contempla rasgos transferibles a usos más dinámicos y modernos de la lengua.

En las lenguas al parecer, nos encontramos con una norma de “poder”, según la tipología de Bonkart. Las instituciones gubernamentales como el INALI han tomado como uno de sus ejes de desarrollo la normalización de las lenguas indígenas, como lo postula el mismo instituto en su *programa de política pública institucional denominado Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008–2012 (PINALI)* en el cual se dice:

El Proceso de Normalización Lingüística de las Lenguas Indígenas Nacionales se vincula con el objetivo particular No.5: Desarrollar el estudio planificado de la diversidad lingüística mexicana, correspondiente al Eje Rector II: el enfoque del multilingüismo complementado con el enfoque intercultural del Programa 5.1: Normalización lingüística de las lenguas indígenas nacionales del Programa de Revitalización, Fortalecimiento y desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2008-2012) PINALI. (INALI, 2009, p. 20)

Así, esta institución ha trabajado en la normalización de algunas lenguas originarias entre las que se encuentra la lengua ombeayiüts.

Para el proceso de normalización, se han llevado a cabo un total de 10 jornadas de trabajo, a las que han asistido habitantes de las cuatro comunidades, hablantes y no hablantes. Aunque dentro de las comunidades, esto ha sido tema de discusión y de “reclamo” por parte de la población en general y de algunos profesores en particular, quienes preguntan por la forma de selección de los participantes en las jornadas que ha promovido el INALI. Como señala uno de los profesores:

No sé cómo se seleccionan a las personas que asisten a esas reuniones (del INALI), muchos no tenemos conocimiento de ello, como profesores y también gente de la misma comunidad, creo han asistido solo algunas personas, pero pienso que hay gente que habla todavía la lengua y que no se le ha invitado y que pueden aportar a lo que se está haciendo, porque hablan la lengua. Pero en realidad, no sabemos quiénes son los que han ido y cómo los llamaron o como los seleccionaron. (P3, SDo, 13 de octubre de 2016)

Los docentes de las cuatro comunidades consideran la normalización como algo importante y necesario, y todos apuntalan que de esa manera se podría tener un material para “saber cómo escribir correctamente”, como se puede apreciar en la siguiente afirmación:

Pienso que la norma de la lengua es muy necesaria, porque debemos de tener y manejar un solo alfabeto, la misma propuesta de grafías o letras y así podamos escribir de manera uniforme. También la norma apoyará para las próximas generaciones de niños para que vean de cómo se escribe y así no se pierdan las palabras como se ha venido sucediendo. Pero como he dicho, se necesita mucha investigación, mucho análisis para poder establecer las reglas, por ejemplo el español tiene sus propias reglas gramaticales y el ombeayujts debería tenerlo también. Para que tenga un orden igual que cualquier otra lengua. (P5, SMA, 22 de septiembre de 2016)

Pero también comentan la importancia de que exista un consenso sobre los avances que se han tenido en la reuniones relacionadas a la normalización de la lengua, debido a que como hemos comentado, solamente han participado algunos miembros de la comunidad. Como revisamos en el capítulo tres, cuando hablamos de la organización social, los ikoots han tenido una tradición de organización comunal y de sistema de cargos, aunque esté empiece a verse entamado por los partidos políticos, todavía tienen la tradición de reunirse y discutir las problemáticas que atañen a las comunidades. Por ende, tanto profesores como personas de las comunidades, consideran que debe haber una reunión comunitaria de información,

una asamblea para dar a conocer lo que se está trabajando con la lengua y los acuerdos a los que se ha llegado y el porqué de ellos, para que de esa manera la comunidad apruebe o no, es decir, que debe haber una legitimidad social de la norma para que pueda tener validez social, de lo contrario no tendría ningún sentido, ni significado para la población, como lo manifiesta la siguiente declaración de un profesor:

La norma no debe ser solo para uno, sino para toda la población. Difundirlo, darlo a conocer, para saber cómo lo valora la gente adulta, los abuelos, involucrar a la autoridad municipal, los agentes municipales, lo pienso así para que lo vean ellos, la critiquen, la valoren cómo quieren que quede, si quieren participar, de qué manera quieren enriquecer todo. Si no se toman en cuenta eso, no pasará nada, no será aceptado. Y para que una norma tenga validez, debe de dar su punto de vista toda la población, toda la comunidad para que sepan y lo conozcan. Para que se diga que participaron todos, que den sus opiniones, aclarar dudas, aportar ideas o algunas palabras que se está perdiendo y agregarlas, de lo contrario nadie lo utilizará o no le tomarán importancia, cada quien seguirá escribiendo como quiera y pueda, como pasa ahora, porque no tendrá aceptación. (P6, SMO, 08 de noviembre de 2016)

Como podemos apreciar, el valor de la comunidad se sigue anteponiendo a la cuestión particular o de grupos para la validez o no de una situación, máxime sobre decisiones sobre la escritura o representación de la que consideran su lengua.

Los mismo participantes de las reuniones de normalización son conscientes de esta situación, ya que han comentado, por ejemplo, que las propuestas que se han hecho, para la representación de los fonemas palatalizados con un apóstrofo (') "p', t', etc."

Es necesario primeramente someter a valoración práctica la pertinencia o funcionalidad de la propuesta de palatales (p') con apóstrofo, llevarlo a cabo en el aula con los niños y entre los mismos profesores para que en lo posterior se pueda valorar si se queda de esa manera o no, así también, lo

que se pretende es llegar a un proceso de consulta de los avances en las cuatro comunidades (Relatoría, reunión de normalización de la lengua huave, 30/08/2014).

Aunque esto se ha quedado únicamente en acuerdos, porque aún no se ha llevado a cabo ninguna reunión con las comunidades para dar a conocer los avances o someter al piloteo los fonemas y neologismos que se han propuesto. Incluso, algunos profesores que han tratado trabajar esta propuesta de escritura de las palatales, han comentado que “la representación con apóstrofe, por ejemplo /k’/, /ng’/ dificulta la enseñanza de la escritura con los alumnos, no le entienden, no es práctico” (Relatoría, reunión de normalización de la lengua huave, 30/08/2014)

Por otro lado, lo que las reuniones de normalización han dejado ver es la concepción de escritura de los participantes ya que las discusiones se han centrado en las grafías a utilizar para poder conformar un “solo alfabeto”, es en la determinación de grafías donde se ha incrustado la discusión y máxime con la representación de los fonemas palatalizados que, como ya lo señalamos en el cuarto capítulo son el centro de los debates, por ejemplo, con la palabra *chivo*, S_{Mo} escribe la palabra “*teants*” representando la palatalización a veces con “i ó e”, mientras que S_{Do}, S_{Fo} y S_{Ma} escriben “*tyants*” con “y”, así, las tres comunidades, S_{Do}, S_{Fo} y S_{Ma}, se conjuntan por coincidir en su representación gráfica, dejando de lado a S_{Mo}, que de acuerdo a la ideología generada en los profesores y hablantes de esta variante por la escritura, consideran que no tienen fonemas palatalizados.

Podemos decir que existe una concepción de escritura como una transcripción directa de la oralidad y a la vez, permeada por una fuerte identidad lingüística con la variante. Estos dos aspectos los retomaremos más adelante, donde la escuela, tiene de alguna manera un papel fundamental, por el momento nos preguntamos ¿de dónde surge esta concepción de la escritura?

Recordemos que los primeros acercamientos de los ikoots con la escritura (Cuturi y Gnerre 2008) se dieron con los *miteat poch*, estos personajes desarrollaron la escritura de acuerdo a sus posibilidades y a la transposición que hacían del español al ombeayiüts, consideraban que el ombeayiüts se podía escribir a partir de los

fonemas del español, pero de alguna manera para ellos la escritura era una forma de decir algo, lo que les interesaba era sentar por escrito sus textos.

Posteriormente, Charles Brasseur en 1859 en su libro denominado “Vocablos de la lengua huave”, utiliza una forma de escritura retomando grafemas del inglés y como podemos verlo en la escritura de las siguientes palabras:

- Shacual ---hijo
- Ashewy----hombre
- Nahta -----mujer
- Ocass -----estrella

Posteriormente, con la llegada de los misioneros del ILV en 1943 a SMO a través de Milton Warkentin, que a la postre publicara varios textos en conjunto con sus informantes nativos, así como una gramática se transcribe con una propuesta diferente que, aunque no fue de acceso para los pocos ikoots que estaban alfabetizados (en español por supuesto) y menos para toda la población. Si sentó un precedente que se iría extendiendo con la llegada de Glenn Albert y Emily Stairs, otros misioneros lingüistas protestantes quienes publican en 1981 el *Diccionario Huave de SMO* del ILV el cual llevaba en el anexo una parte gramatical y el alfabeto que manejaba el ILV, realizado por Emily Stairs y Elena de Hollenbach. Ellos establecieron que se requería para la lengua ombeayiüts una forma de escritura que fuera lo más cercana posible a las reglas grafémicas del español. Es decir, una transposición de grafemas, aunque comentan los autores, toman en cuenta, en la medida de lo posible, las formas de las raíces lexicales y las secuencias de los morfemas del ombeayiüts.

Podemos ver como, de propuesta en propuestas se fue generando la idea de que lo que se discutía eran las grafías de la lengua. Pero la escuela tiene un lugar importante en esta evolución.

En la educación primaria, la enseñanza de la escritura es abordada desde la concepción que cada docente haya construido a lo largo de su formación académica y también desde su experiencia profesional y personal, pero esta se encuentra permeada por el contexto social, cultural e institucional.

Los profesores entrevistados coinciden en que para que la escritura de los niños se desarrolle de buena manera, deben ocupar las grafías de forma correcta, como lo podemos observar en el siguiente comentario de un profesor de SMO:

Enseñar a leer y escribir en ombeayiüts es poder orientar a los niños a que utilicen bien las letras, que no se equivoquen, claro que esto se irá logrando poco a poco hasta el momento en que ellos logren usar muy bien las reglas gramaticales, por ejemplo cuando ya estén en quinto o sexto grado. Pero desde pequeños deben de ir conociendo el alfabeto del ombeayiüts para que lo puedan escribir bien posteriormente, eso es lo que lo persigue la escritura de la lengua. Lo importante es que los niños aprendan a utilizar bien cada una de las letras para que escriban bien. (P7, SMO, 08 de noviembre de 2016).

Esta tendencia es una constante para los profesores aparece a lo largo de la entrevistas, este maestro de SDo, va en el mismo sentido:

Por eso la importancia de que nosotros como profesores debemos de revisar el alfabeto muy bien, para que tengamos una buena escritura, es decir, escribir bien cada una de las letras, enseñar cada una de las letras que compone una palabra, para poder después enseñar a los niños cuáles son las letras que componen el alfabeto y así, ellos puedan aprender a escribir bien y se les pueda entender bien, a utilizar las letras que corresponde y no se confundan. (P4, SDo, 13 de octubre de 2016)

Esta idea es reproducida en los alumnos, como lo podemos ver en esta declaración de los alumnos:

Ahora en sexto también ya tuvimos una clase en ombeayiüts, donde buscamos palabras con la que inician las palabras, por ejemplo con S como “sow, sap”, con T “tas, tong”, con R “rew, rich” y así con todas las letras, solo eso hemos trabajado. Encontré muchas palabras que inician con T y muy pocas las que inician con S y R. La maestra nos dice que debemos de aprender bien las letras de cada palabra para poder escribir bien, si no, no se entendería o se entendería mal lo que nosotros estemos escribiendo.

Que lo importante es escribir bien las letras. (A2, SMO, 29 de septiembre de 2016)

Pero esta concepción parece provenir también de los planteamientos en el plan y programa de estudios, por ejemplo en el plan 1993, daba oportunidad o libertad al profesor de buscar el método de enseñanza inicial de la lectura y escritura:

Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias. (Plan y Programas, 1993, p. 14)

Aunque el mismo Plan y Programa plantea que cualquiera que sea el método elegido por el profesor para enseñar la lecto-escritura, no se debe de reducir al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. No obstante, debido a la organización de los contenidos que plantea el Programa a partir de ejes temáticos. Se puede observar que el eje temático Lengua escrita, plantea en algunos de sus contenidos, los siguientes (Plan y Programa, 1993, p. 23):

Conocimientos, habilidades y actitudes ·

- ✓ Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva
- ✓ Representación convencional de las letras p, l, s, m, d y t en letra script y cursiva
- ✓ Representación convencional de las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva
- ✓ Representación convencional de las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w y k en letra script y cursiva
- ✓ Direccionalidad de la escritura

Al parecer los profesores se han quedado con la idea de éstos contenidos y su enseñanza de forma directa, es decir, enseñar grafía por grafía con la concepción

de buscar lograr con ello, una buena escritura o como ellos mismo mencionan “que los niños aprendan a escribir bien”.

Los profesores tuvieron mayor acercamiento con el Programa de 1993, ya que con la Reforma Integral de la Educación Básica llevada a cabo en el año 2009 para el caso de educación primaria, pero completado en todos los grados en el 2011, en dicho Plan y Programa se plantea un nuevo enfoque hacia la enseñanza de la alfabetización inicial:

Leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista mucho del simple trazado de letras o de su vinculación sonora (m+a+m+á). Por el contrario, los pequeños incrementan su conocimiento del lenguaje al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura, por lo que no es necesario esperar a que comprendan el principio alfabético para que comiencen a escribir textos propios. (Plan y Programa, 2011, p. 41)

Los planteamientos con relación a la forma de concebir la alfabetización cambian en el programa del 2011 con relación al 1993, ya que, retoma como enfoque las prácticas sociales del lenguaje. Pero este programa no fue aceptado por los profesores debido a las cuestiones políticas que se vivían y se viven en Oaxaca, como se puede observar en esta afirmación:

Nos adecuamos o acostumbramos más con el Programa del 93, es con la se ha trabajado más, de dónde hemos sacada los contenidos para enseñar, el nuevo programa que se tuvo no lo conozco y aquí los profesores no trabajamos con base en eso, porque es de la reforma y en Oaxaca acordamos seguir con el Plan anterior y con la propuesta del sindicato, el PTEO (Plan para Transformación de la Educación de Oaxaca), con eso tratamos de trabajar. (P1, SFo, 18 de octubre de 2016)

De acuerdo a los comentarios del profesor, no se tiene conocimientos sobre el Plan y Programas del 2011, también porque los materiales no llegaron a todas las escuelas, sino, se tenía que descargar desde la plataforma de la SEP.

Como podemos apreciar a través de los comentarios, la concepción de escritura ha sido considerada como una transcripción o un registro directo de la oralidad, no obstante como se ha señalado también esto se ha reflejado en las discusiones de normalización de la lengua, donde se antepone la ideología de que las grafías representan la oralidad de cada variante. Como lo reafirma el siguiente comentario:

Como equipo de maestro que integramos la escuela, hemos acordado por ejemplo con el alfabeto, usar todas las vocales del español agregando solamente en la “ü” y en las consonantes decidimos utilizar: d, g, k, l, m, n, p, r, s, t, x, y. En las compuestas decidimos que no íbamos a utilizar la “ch”, el argumento que se manejó es que en el alfabeto que utilizamos no se utiliza la letra “c” ni la “h” y se optó por utilizar la “tx” en sustitución de la “ch”, pero la realidad ya no sé si producen el mismo sonido o no. Es el acuerdo que tuvimos y por eso se supone que así estamos enseñando a los niños. Pero esto es un acuerdo solamente de nuestra escuela, las demás siguen utilizando la “CH”. Otra cosa que han querido implementar es que en lugar de utilizar la “w” se usara la “u”, por ejemplo en “uar” (ratón) o con “kuane” (qué), dicen que tiene el mismo sonido, o considerar la W como una vocal, pero a lo mejor se necesita estudiar más si es la representación que decimos. (P7, SMO, 08 de noviembre de 2016).

La consideración de que la escritura es principalmente un alfabeto, o un alfabeto unificado en el caso de todas las variantes es común por parte de los profesores en todas las comunidades, esto puede deberse a que existe una identidad con la variante misma, como lo abordaremos más adelante. Sin embargo, también la concepción de escritura ha dividido a los profesores, como lo comenta la misma profesora:

Estaría muy bien que se tuviera una sola propuesta para presentarlo con las demás variantes, pero ahora existen pequeños divisiones entre la

misma zona escolar. Por eso muchos han comentado que una u otra propuesta no es válida... Lo que pasa en la realidad es que cada quién escribe como puede, como le enseñaron en la escuela o en su formación o cómo ha visto o siguiendo lo que viene en el diccionario del ILV, por eso algunos mencionan que se debe escribir tal cual como viene en el diccionario. (P7, SMO, 08 de noviembre de 2016).

Como vemos, la escuela juega un papel importante en esta concepción de escritura, como lo afirma la propia profesora, pero también incide en los alumnos creando confusión en ellos, como lo podemos detectar en la declaración de esta alumna:

Nos han dicho que no debemos de usar la letra “u” porque no existe muchas palabras con esa letra. Otra cosa que nos han dicho también es que no debemos de utilizar la ch sino la “tx” que funciona como la “ch” eso nos han dicho las maestras Evangelina y Elena que porque no existe la “C” ni la “H” en ombeayiüts; pero con el maestro Aarón en tercero y cuarto si usábamos la ch, por eso más o menos sé leer y escribir un poco en ombeayiüts al principio me confundía por el cambio de letras que nos decían las maestras, por eso luego me equivoco en la escritura de algunas palabras, no ocupo las letras adecuadas, ya entonces la maestra me lo corrige, porque nos ha dicho que debemos de escribir bien tanto en ombeayiüts como en español, utilizar muy bien las letras para que se entienda bien nuestros textos y no tengamos problemas de ortografía, por eso trato de mejorar mis letras para escribir bien. (A1, SMO, 29 de septiembre de 2016).

Como ha señalado Landaburu (1998), anteriormente la escritura era parte del contexto natural, social y territorial. Pero el alfabeto, realizó una ruptura con este valor de los sistemas semióticos anteriores. “Al articularse más al sonido y menos al significado, la escritura se fue desterritorializando para representar lo que todos los hombres tienen en común, su voz, y no lo que los distingue, una tierra o una historia particular” (Landuburu, 1998, p. 57).

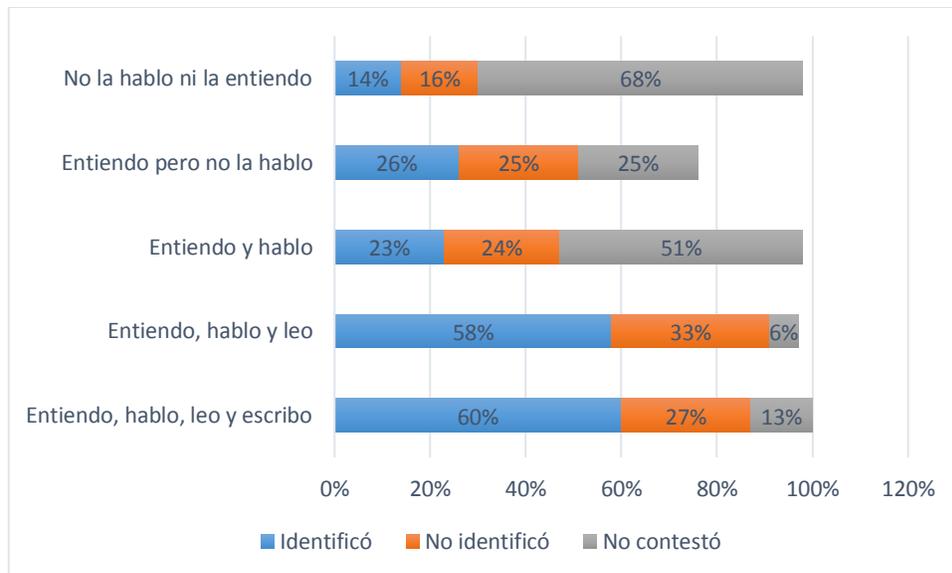
La otra línea que atraviesa la concepción de escritura es la identidad con la variante. Como también lo revisamos en el capítulo 3, en tiempos más recientes los

profesores bilingües quisieron alejarse de la propuesta del ILV, se organizaron en 1994 para realizar una nueva propuesta de escritura, pero finalmente cada una de las variantes propuso mantener la escritura que ya venía utilizando, es decir, que la representación gráfica de la lengua iba ligada con la variante de pertenencia.

Los datos que recopilamos en el trabajo de campo con un instrumento que consistía en dos enunciados escritos en cada una de las variantes históricas, y en la que los encuestados tuvieron que identificar o reconocer a qué variante pertenecía cada enunciado y dar la razón por la que reconoció tal o cual variante, parecen ir en esta dirección.

Evidentemente se esperaba que sólo los que sabían leer y escribir iban a poder identificar las variantes, pero al analizar y sistematizar los resultados, nos percatamos que había otro elementos en juego, como se muestra en la siguiente gráfica 17 en donde se analizan los perfiles lingüísticos de quienes lograron reconocer las variantes.

Gráfica 17. Perfiles en la identificación de variantes.

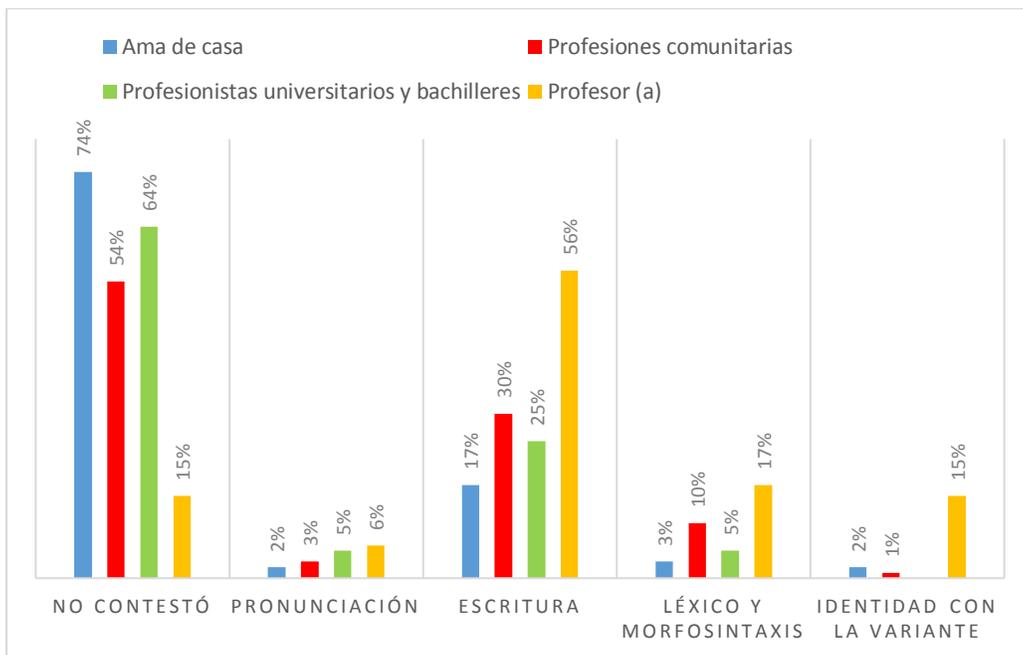


Fuente: Elaborado con base en datos del instrumento que se aplicó.

Como podemos observar, efectivamente quienes más identificaron o reconocieron (60%), fueron las personas que tienen las cuatro habilidades de la lengua, es decir, entienden, hablan, leen y escriben en ombeayiüts, en segundo lugar aparecen con

(58%) las personas que mencionaron no saber escribir la lengua, pero si las otras tres habilidades, esto se puede entender ya que, además de tener un nivel de dominio de la lengua, utilizan su habilidad lectora del español para decodificar el ombeayiüts. Pero también, en el cuadro resalta un dato muy interesante, un 14% de quienes mencionaron no hablar ni entender la lengua, también identificaron las variantes, por lo que podemos decir que tienen una percepción de la variación dialectal a través de la escritura.

En la siguiente gráfica, se conjunta las razones que dieron los encuestados, cabe resaltar que no se les dieron opciones para escoger, sino que ellos mismos dieron sus propias razones. Los resultados obtenidos, se puede ver en la gráfica siguiente:
Gráfica 18. Influencia de la escritura en la determinación de variantes.



Fuente: Elaborado con base en los resultados del instrumento aplicado.

Estos resultados nos llevan a suponer que la escritura está influyendo mucho en el reconocimiento de la variación dialectal, ya que la mayor parte del universo que dieron sus motivos, se concentraron en *la escritura* como razón principal. Esto confirma una de las hipótesis que habíamos planteado para ésta investigación. Dato importante también, es que fueron los profesores quienes registraron mayormente dicha razón con un 56%.

Esto es interesante, porque como ya lo habíamos mencionado más arriba, la concepción de la escritura está atravesada por dos elementos: la consideración de que es la transcripción de sonidos y la representación de la identidad de variante. Si los profesores tienen esta ideología, lo que se puede deducir, es que la están reproduciendo en el ámbito escolar.

Por otra parte, No obstante, esto que pasa en el campo educativo, no es por una voluntad consciente de los profesores, tampoco podemos afirmar que la escuela sea la única que determina la concepción de escritura. Varios factores se conjuntan, desde los procesos formativos, la forma en que se fue historizando el acercamiento a la escritura de los ikoots, hasta el proceso de normalización de la lengua el cual es también una intervención en la formación del objeto mismo de enseñanza, es decir, sobre la lengua.

Así, en este apartado mostrado la identidad lingüística que establecen los docentes con la que consideran su variante que la hablen o no, relación que profundizamos en el siguiente apartado.

6.2.2 La identidad lingüística y los materiales

Los profesores y alumnos en las entrevistas, al igual que las personas de la comunidad, consideran que la variación dialectal no es una limitante para la comunicación entre las diferentes comunidades, es decir, consideran que existe inteligibilidad, como lo comenta el siguiente profesor:

Yo pienso que sí nos entendemos entre las cuatro comunidades, si platicamos entre personas de diferentes comunidades nos entendemos. Por ejemplo, yo que he salido mucho de visita con los hablantes de SDo, SFo y SMa, platicando con ellos nos entendemos sin problema alguno. Pero creo que de todos, le entiendo mejor a SDo, es el más claro, se parecen mucho a lo que nosotros hablamos. (P6, SMo, 08 de noviembre de 2016)

Esto confirma lo que se ha manifestado en otros capítulos de este trabajo. Por otro lado, los profesores consideran que hay una variante que entienden “mejor o más”,

como en el caso de los profesores de SMO, quienes consideran que le entienden mejor a SDo y a SMA, como lo manifiesta el profesor anterior y como se resalta también en el siguiente comentario:

Nos entendemos sin grandes complicaciones, pero sigo pensando que le entiendo mucho mejor a SDo, también a los de SMA les entiendo aunque tiene algunos cambios, y siento un poco más complicado la forma de hablar de SFO. Pero sí podemos entendernos poniendo un poco de nuestra parte, por ejemplo en el curso de inducción que fui, tuve dos compañeras una de SFO y una de SDo y con ella platicábamos en ombeayiüts y nos entendíamos sin problema alguno. (P7, SMO, 08 de noviembre de 2016)

De la misma manera, este profesor de SMA, considera que sí se entienden entre todas las variantes, pero también expresa que se entienden mejor con SDo, considera que hablan casi de la misma manera, como se puede leer en la siguiente afirmación:

[...] SDo se parece mucho a la variante de aquí (SMA), por eso me gustaría aprenderla muy bien. No cambian mucho las variantes, se pueden entender muy bien, al menos eso pienso, si lo hablara pudiera entenderme con las otras variantes porque es el mismo dialecto con pequeños cambios, al igual que el zapoteco, tienen muchas variantes pero se entienden. El dialecto de nosotros se entiende y pienso que nos entendemos un poco más con SDo, porque coinciden en sus palabras. Pero podemos entendernos entre todos, solo cambia un poco por ejemplo: Perro aquí le decimos “put”, en SDo “pyet” y en SMO “pet”, al igual que camarón, aquí le decimos “tixum” lo mismo que SDo y SMO le dice “tixem”, se entienden, aunque creo que hay otras palabras donde si cambian mucho, pero depende del tema que estén platicando. Y luego existen otras palabras que tienen otro significado para algunas variantes, por ejemplo el alacrán aquí a igual que SDo le decimos “pup” y para SMO al parecer esta palabra es una grosería. (P5, SMA, 22 de septiembre de 2016)

Desde esta perspectiva en el ámbito de la enseñanza consideran que es importante y que se puede trabajar la variación dialectal, todos afirman que es importante trabajar las diferentes variantes, y que es necesario como profesores aprenderlas para poder enseñarlas después en el salón de clases. También se afirma, que la carencia de una metodología dificulta y complica esta tarea, así como la representación escrita de la lengua, pasando por la actual discusión sobre la normalización del ombeayiüts.

Sin embargo, cuando se habla de los materiales, como ya se había hecho patente en el primer apartado de este capítulo, los docentes hablan de que estos tienen que ser elaborados en cada variante:

Las variantes se entienden, coinciden, solamente cambian en algunas palabras. Pero cualquier material de alguna otra variante se tiene que acomodar a la variante que se habla, es decir, se debe de adoptar el material al lugar donde se esté trabajando, que nos sirva como un apoyo, y como aquí ya no se habla (SDo), si llegara algún material de dónde basarnos para aprender o enseñar, considero que sería muy bueno de tener un recurso de donde apoyarse para poder enseñar de esa manera, claro en la variante de aquí. Pienso que de esa manera se puede tener un material y que puedan utilizar todas las comunidades, sería una base que tendríamos los profesores para poder enseñar. (P4, SDo, 13 de octubre de 2016)

Como se puede apreciar en la afirmación anterior, por una parte se dice que existe un entendimiento entre las diferentes variantes, pero por otra parte, cualquier material que llegara a la escuela o comunidad no se retomaría en la variante en que viene escrita, sino que, se adaptaría a la variante de la comunidad, es decir, existe una fuerte identidad con la comunidad histórica que se pertenece, sin importar la vitalidad que tenga o si el docente la habla o no; recordemos que, como ya se explicó en el tercer capítulo, en la construcción del “alfabeto unificado” por parte de los profesores bilingües en 1994, el acuerdo fue que cada una de las variantes usara su propia forma de escritura, es decir, identificado con sus comunidades históricas

y esta premisa se sigue postulando en las reuniones de normalización como hemos señalado, o como plantea una de las profesoras “yo hablo mi variante, pero como no estoy trabajando en mi comunidad no la enseño, mejor hablo y trabajo en español con mis alumnos” (profesora de 3º, comunicación personal, SFo, octubre de 2016). Esta cuestión de identidad lingüística con las comunidades históricas, la manifiestan también los niños, es decir, la relación identitaria con la comunidad histórica ha sido traspasada a las nuevas generaciones, como lo podemos ver en la siguiente declaración de un niño de SDo:

Pienso que a lo mejor primero existía allá (SMo) y después ya se vinieron por aquí, para SDo y por eso aquí ya no hablan mucho el umbeyajts. Pienso que la mejor forma de hablar es la que tienen los de SDo Pueblo Viejo, porque ahí hablan más el umbeyajts, porque de ahí se pasaron para acá, luego a lo mejor sigue SMo. Es bonito el umbeyajts que hablan todos, lo importante es que lo hablen. Si tuviéramos un libro en cualquier umbeyajts nos serviría de mucho, y lo pasaríamos a la variante de aquí, a nuestra variante, ya después podemos aprender las demás. (A4, SDo, 14 de septiembre de 2016)

Pero también esta relación identitaria puede ser cortada o discontinuada, como es el caso de SMA, donde existe una ruptura intergeneracional con el uso de la lengua, así como las actitudes negativas por parte de los padres jóvenes y esto a la vez, se ve reflejada en los niños, o como señalan Hirsch, González y Ciccone (2006), los cambios en los valores sociales y actitudes dentro del mismo grupo hacia la lengua juegan un rol importante. Esto lleva también, a la fractura de la identidad del grupo y el rol que la lengua cumple en simbolizar una identidad positiva.

Retomando la cuestión de adaptación, con base en la percepción de los profesores, podemos decir que lo han asociado directamente con el manejo de las grafías o letras en cada una de las variantes, como ya lo hemos señalado, esto por la concepción que se tiene de la escritura. Es decir, consideran que las letras juegan un papel importante para poder trabajar la variación dialectal, como se puede apreciar en la siguiente afirmación:

Posiblemente sí se podría desarrollar un material para ese objetivo (trabajar la variación dialectal), pero sería a partir de una adaptación a la variante de uno, a la variante de la comunidad donde se esté trabajando; por ejemplo, si viene en la variante de SDo lo tendremos que adaptar a la variante de aquí (SFo) y considero que lo harían de la misma manera SMO y SMA. De lo contrario se nos dificultaría en las grafías, porque aunque nos entendemos, pero escribimos de diferente manera y ahí es donde tendríamos dificultades, no manejamos las mismas grafías. No lo enseñaríamos así como viene sino que tendríamos que adaptarlo, utilizar las grafías que se utiliza en nuestra variante, de lo contrario no se podría enseñar. (P1, SFo, 18 de octubre de 2016)

Y esta posición es altamente compartida, aparece en casi todas las declaraciones consideran que es importante el uso de las variantes dialectales, pero que la enseñanza debería de ser la variante propia, es decir, utilizar un material en la variante propia de la comunidad de trabajo:

Pienso que cada variante debe de tener su propio material, sus propios libros. Considero que todas las variantes son muy importantes y por eso no debemos imponer alguna sobre las otras, yo no puedo llevar mi material de SDo y trabajarlo en SMO, no sería lo correcto, tendría que buscar materiales en la variante de SMO. Pero a lo mejor sí me serviría el material pero solamente como apoyo, pero trabajarlo en la variante en donde esté, digo esto porque los niños no le van a entender, si apenas están aprendiendo la variante porque ya no la hablan y si uno les habla o les enseña otra, no van a entender nada. (P4, SDo, 13 de octubre de 2016).

Así, aunque Los profesores han puesto énfasis de la importancia de todas las variantes, declaran que lo primero que harían con cualquier material que estuviera escrita en otra variante, es adaptarlo en la variante propia, ya que consideran que si lo enseñan en la variante que viene escrito, primero, no saben hablar o desconocen la variante los que genera inseguridad y en segundo, piensan que los

niños no le entenderán (aunque recordemos que los niños no son hablantes del ombeayiüts, excepto SMO y algunos de SDo).

Otro argumento es que escriben diferente y que por ende los materiales no serían entendibles. Esta idea tiene mucha relación con los resultados del instrumento que aplicamos a partir de la lectura de materiales para conocer la inteligibilidad escrita y en el cual tenían que identificar a que variante pertenecía cada una de las dos oraciones. Los resultados no muestran que efectivamente, los maestros entendieron mejor el de la variante propia, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 50. Inteligibilidad escrita entre variantes.

Variante que respondió Enunciados reconocidos	SMo	SDo	SMa	SFo
SMo Promedio	56.5%	35.5%	48%	13%
SDo Promedio	34.5%	41.5%	23.5%	15%
SMa Promedio	23%	12.5%	60.5%	6%
SFo Promedio	20%	14%	18%	20%

Como vemos en la tabla, en primer término existe un auto reconocimiento (en gris oscuro), es decir, que pudieron identificar el enunciado escrito en su propia variante. En segundo término, podemos ver (en gris claro) la variante que reconocieron más después de la propia: donde SMO reconoció en mayor medida a SDo (34%) y a SMA (23%), SDo reconoció mayormente a SMO (35.5%), por su parte, SMA identificó más a SMO (48%) en segundo lugar a SDo con (23.5%). Esto va en correspondencia con

lo que declaran las personas de las comunidades en la encuesta, sobre la variante que más entienden.

Pero esta prueba nos arroja un promedio de inteligibilidad en forma escrita de 27.45%, aunque una limitante fue que no se trabajó un instrumento oral para poder establecer una comparación, entre la inteligibilidad oral y la escrita, ya que para muchas personas fue la primera vez que se enfrentaron a la escritura de la lengua y no existe la familiaridad, pero a pesar de ello leyeron dada la transferencia lingüística y, dado que la tesis iba encaminada a indagar si la escritura influye en el reconocimiento de las variantes se optó por este instrumento.

Pero aún con sus limitantes, lo que nos deja ver el cuadro anterior, es que existen bajos niveles de inteligibilidad escrita. Sin embargo, podemos preguntarnos si lo que plantean Chambers y Trudgill (2004) para la inteligibilidad oral, aplica para la escrita, a saber que la inteligibilidad depende de factores ideológicos y actitudinales. Así, la cuestión es de saber si esta se encuentra atravesada por la fuerte identidad con la variante propia, o si verdaderamente existe bajo nivel de entendimiento a nivel escrito y que por ello requieren los materiales en sus propias variantes. Pero también, podemos decir, que esta falta de inteligibilidad escrita es producto de que no se enseña a leer y a escribir en ombeayiüts y menos aún se enseñan las variantes orales y escritas.

Ahora bien, con la norma del ombeayiüts facilitará o no el fomento de la lectura y escritura de la lengua, no lo podemos saber, tendríamos que hacer otra investigación, lo que sí sabemos es que la cuestión de la norma actualmente está siendo cuestionada por los enfoques plurilingües en la enseñanza de lenguas. De acuerdo con Candelier (2008), surgen como superadores de los llamados *enfoques singulares* en el terreno de la enseñanza de lenguas. Recordemos que los enfoques plurales de las lenguas y las culturas buscan o contemplan a la vez, más de una variedad lingüística y cultural poniendo en práctica actividades didácticas de enseñanza y aprendizaje que las impliquen.

Esta perspectiva tiene como premisa fundamental ayudar a los alumnos a establecer relaciones entre un número determinado de lenguas, sin importar lograr

las mismas competencias en todas las lenguas enseñadas o si se plantea la adquisición de competencias parciales para alguna de ellas. Su objetivo principal es afirmarse en la primera lengua para facilitar el acceso a una segunda lengua. Se trata de una didáctica de lenguas que postula que los alumnos no clasifican las lenguas y culturas en compartimentos separados sino que construyen una competencia comunicativa con el aporte de todo conocimiento y toda experiencia con las lenguas ya sea la primera, segunda o lengua extranjera.

A través de los enfoques plurales se pretende trabajar diferentes lenguas o más de una variedad lingüística. Es decir, lo que buscan estos enfoques es poner en práctica actividades de enseñanza y aprendizaje que implican al mismo tiempo varias variedades lingüísticas. Se pretende que a partir de estos enfoques el alumno, a partir de su primera lengua pueda aprender otras lenguas más u otras variedades de esa misma lengua, o bien, aprender a partir de cualquier variedad lingüística de una lengua, ya que, lo que se busca es llegar a una competencia, una competencia que no consiste en “un repertorio de competencias comunicativas diferenciadas y separadas dependiendo las lenguas” sino en “una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye todo el repertorio lingüístico del que se dispone”(Consejo de Europa, 2002, p. 205).

Como vemos, los enfoques plurales, como la intercomprensión, el continuum lingüístico, la didáctica integral de lengua surgen como alternativa en la enseñanza de lenguas y cuestionan la norma y el estándar proponiendo que no se necesita un estándar sino formación en el conocimiento del objeto, es decir, que no existen las fronteras dialectales. Más bien, la pretensión es que se utilice cualquiera de las variantes para la enseñanza, ya que, cada una de las variantes lingüísticas comparte casi todos sus rasgos con cada uno de los dialectos contiguos y por ende, se puede realizar una enseñanza integrada, como afirma Idiazabal, Manterola y Diaz de Gereña (2015), la didáctica integrada de las lenguas constituye uno de los enfoques más interesantes para incidir en la capacitación práctica de uso de varias lenguas variantes.

No obstante, esto es una labor compleja, ya que como habíamos planteado, si bien, por un lado los profesores de las diferentes comunidades históricas, aceptan la importancia de la variación dialectal, por el otro, manifiestan una relación muy estrecha de identidad con su variante en contraparte.

Ndoj wüx poch

Aaga najiüt wiitüt tiüt tandiüm mayam, majaw ngineay ajlüy meawan mikwal otüing ombeayiüts aton ngineay ndoj atüch, apeay niüng akiaacheran. Ngineay ajaraw niüng akiaacheran aaga mikwal otüing ombeayiüts aton ngineay ateotsüw, apiüngüw monkiaach, monkiajchay aton nipilan tiül kambaj andüy wüx akiaacheran ombeayiüts: majüik ayarich meawan nawiig arangüch imiün wüx ngüntasmiünej mikwal otüing ombeayiüts ngwa ngwüy. Wüx tambas tiül noik noik mikambaj ikoots tanajaw ngineay ajküw monkiaach tengial angocheyej makiüjpüw ngineay arangüch, ajontsüch ombeayiüts. Aton tanajaw ajküw monkiaach ngomajawüw meawan ajküw nawiig ajlüy wüx ombeayiüts aton ngineay makiaacheran, kos napateay ayarich ombeayiüts wüx makiajchich.

Atkiay ndoj, tambiülüüch kiriw andüy ngiane tengial matiib aaga najiüt kam, atkiay tatiib andüy wüx ngineay alndom marangüch, mayarich, makiajchich meawan mikwal otüing ombeyiüts. Ngineay apiüngüw, andeaküw, majawüw aton kwane iün tiül omalüw nejiw monkiajchay, monkiaach andüy wüx mikwal otüing ombeayiüts, ngineay arangüw wüx mangiayiw, mandeaküw wüx ombeayiüts, leaw andeaküw nejiw aton ngineay majawüw andeaküw alinoik kambaj ikoots.

Xiyay tael tiül tiiüd niüng tajüyeran, tandüübaran, tamelich wüx tasojkiay aaga najiüt kam, ngineay akiaacheran mikwal otüing ombeayeran nengüy tiül miiütaats, aton kos ngomajlüy xiyay najiüt, nawiig mandeak andüy wüx aaga yaj kiaj, atnej wüx ombeayiüts ngomajlüy xiyay, imiün wüx tanasooig noik tiiüd niüng tajiür mbajkaw ndoj tasooig alarej nine tiiüd: noik, ngineay mbajkaw mikwal otüing ombeayiüts atkiay ndoj matiib ngineay asojkiaw poch wüx ombeayiüts; ijkiaw, ngineay ayarich ombeayiüts, ngineay arang, apiüng nipilan andüy wüx ombeayiüts, arej, niüng kiaacheran, ngineay andeaküw najiüt larangüch andüy wüx ayarich mikwal otüing ombeayeran, ajküw ombeayiw tanom kambaj, aaga yaj tüüch mael xiyay aaga najiüt, ambaran nengiün ajüyeran ndoj andilileran majaraw ngineay tengial matiib aag tiiüd tengial andajpich, atkiay ndoj mandüübaran noiknej, ngomawaran tiül tiiüd.

Wüx ndot majüyeran tiül meawan apikiw kambaj ikootsarangüch aaga najiüt kam, alndom mandeakaats leaw tanaxom.

Tajawüch tajiür xiyay ajüyiw ikoots atkiay ndoj teamteamiün tatüchiw, ndot ombasüw marangüw, majontsotsüw wüx ombeayiüts, ajküw nipilan mondiüm masajüw wüx nipilan ngün monteok netam mandüjpiw tajiürüw xiyay andeaküw andüy wüx aaga najiüt kam, tikambaj tapeayiw mondüy nawiig monaw tiül monkanchiün nasoik ILV, nejiw tarangüw xiyay nawiig wüx ombeayiüts, ngineay arangüch, asojkiaw poch, aton tatüniw mangiyiw ndoj tamongochiw wüx nawiig nandearak, aton tamongochiw andüw wüx ombeayiüts leaw iün tiül jayats minawiig teat monteok. Aton alndom mantsopijchaats ijkiaw narangüch:

- Ajküw teat monxey nosokiw *miteat poch* ngomea tandeaküw, ngomea tajküyiw andüy wüx majawüw ngün nine najontsüch mayariw wüx tarangüw, tajontsotsüw wüx ombeayiüts, nejiw tayariw leaw nine poch landoj ombasüw marangüw wüx ombeay moel imiün wüx tajontsotsüw wüx ombeayiüts, ndoj teamteamiün tajntsop mondeak andüy wüx ngün nine najontsüch netam mayarich atnej nganüy nüt wüx tejaraw ngineay marangüch noik nawiig niüng mandeak ngineay majontsüch, mayarich noiknej ombeayiüts, tiül aton tengial andearak ngün nine najontsüch ayariw noik noik mikwal otüing ombeayiüts, aaga yaj teamajakich tengial ajaraw aaga najontsüch netam marangüch atnej andearak, aaga yaj ngomea naleaing, netam majaraw aaga najontsüch wüx noik ombeayeran aaga yaj noik narangüch niüng meawan monaw tiül noik kambaj tandiümüw marangüch atkiay, masey ngiaj ngomanchonenaag atnej andearak.
- Wüx tajntsop mondeak andüy wüx ngün nine najontsüch mayarich wüx marangüch wüx ombeayiüts aton tandearak andüy wüx meawan mikwal otüing ombeayiüts, kiaj tandearak ngomengiyeyej andeaküw noik noik kambaj ikoots (atnej tapiürang altiül ngomayariw ajküw nine najontsüch ajiünts timipajawaran). Aton monkiaach monaw tiül meawan apikiw kambaj ikoots tajiürüw monkanchiün akiüjpüw teat Rendon Monzon. Aaga mondeak

tajlüy aton andüy wüx ngün nine najontsüch netam mayarich atkiay majiürüch noiknej, majontsüch noiknej, ndoj wüx ngomea tajlüy aaga yaj.

Aaga mondeak andüy wüx ngineay ajiür ambiülüüch andeaküw noik noik kambaj ikoots tajntsop imiün tiül nandearak niüng ajükich ngineay witiüt tiüt noik noik kambaj ikoots, tapiürang palpalwüx nejiw.

Aaga mondeak tengial ajlüy andüy wüx ngineay marangüch aton andüy wüx mikwal otüing ombeayiüts, ajlüy tiülmiün monkiaach aton tiül nipilan tengial ambüw tiül monkanchiün tengial arangüw nawiig andüy ngineay marangüch noiknej ombeayiüts, altiülnipilan ngonaw majaw, mangiay kwane andüy wüx tengial andearak kam, aton monajiüt ngonaw mayaküchiw tiül.

Nipilan monaw tiül apikiw kambaj ikoots, tajükichaw wüx tatüneranüw mangiayiw imiün wüx noik nawiig, nejiw tapiüngüw angiaiyeyej andeaküw nejiw, aaga andeaküw kiaj “altiül andeaküwmiün, ateotsüwmiün” kos aton nejiw tandeaküw wüx mixomayej makiüjpüw aljane nipilan imiün tiül palwüx kambaj ikoots andeaküw imiün wüx ombeay moel, ngomayariw ombeayiüts. Aton aaga najiüt tarangüch majaraw ngineay asojkiay ombeayiüts tajakich ambiülüüch aagmiün ngineay ajiüts noik noik ninen najontsüch, kiriw ambiülüüch ngineay asojkiaw poch, atkiay alndom mandeakaats meawan kambaj ikoots alndom mingiayeyej andeaküw nejiw. Ngomea tatüneran mangiayiw nipilan imiün wüx nandearak, atnej landoj andearak tarangüch noik monkanchiün akiüjpüw monkiaach niüng tandearak meawan ores wüx ombeayiüts, ngomea tajlüy xiyay nael mingiayeyej, aton monkiaach tandeaküw angiaiyiw, ajawüw kwane teamandeak leaw akijmiün tiül nawiig tajndiw.

Wüx tajndiw majawüw najontsüch poch atkiay ndoj majaraw ngotow angiaiyeyej, tajakich ajlüy 27.45% ajawüw kwane apiüng ajküw najontsüch, aaga yaj alndom mandeakaats ajakich nipilan ngomea mateowüw nawiig, poch wüx ombeyiüts, aton tajakich masey altiül nipilan apiüngüw ngomandeaküw ombeayiüts nejiw tajawüw ngiane naw noik noik poch, aton 66% nipilan tatüneran mangiayiw tapiüngüw aaga ngineay arangüch noik noik nine najontsüch ajükich ngün mikwal otüing ombeyiüts

ayar nejiw, ngiane naw, atkiay ajakich aaga majontsüch ajjür angochenaag makiüüb mikwal otüing meawan ombeayiüts.

Wüx tayambüch majaraw ngineay ayarich meawan mikwal otüing ombeayiüts, majüik akiaacheran, tajakich ajküw monkiaach andiümüw xiyay ombeay kambaj ngiane nawüw, masey andeaküw tengwüy ngomandeaküw. Tajakicheran aton, nipilan andiüm noik mikwal otüing ombeayiüts aaga leaw aliün mandearak xiyay atnej tikambaj aton andiümüw aaga leaw andeaküw nejiw.

Atkiay, nipilan monaw tiül apikiw kambaj ikoots akiiüb monkiaach apiüngüw angiyeyej andeaküw nejiw (masey andeaküwmiün) tengwüy naleaing landoj mandeaküw makiüjpüw aljane naw tiül alinoik kambaj, nejiw andeaküw alndom mandüjpiw noiknej tiiüd wüx makiajchiw ombeayiüts, nganüw aaga nawiig mbich netam marangüch imiün wüx ombeay noik noik mikwal otüing ombeayiüts. Monkiaach xiyay andiümüw leaw andearak tiül mikambajüw nejiw, imiün wüx tapiüngüw ayariw ombeay moel wüx akiajchiw atkiay ngomayariw alinoik mikwal otüing ombeayiüts. Ajüik aaga ombeay moel noik ombeayeran akül pinawan, alndom mayarich kos ngomea ombeay kambaj ikoots. Aton aag ayariw nipilan wüx maxomüw alinop nipilan andeak alinoik ombeayiüts, kos ajlüy 65% tapiüngüw ngomandeaküw wüx ombeayiüts wüx maxomüw nipilan monaw palwüx kambaj ikoots. Aaga yaj alndom marang noik nadam nael kos alndom müüch ndrom ombas ombeayiüts, aaga yaj netam mandüyeran najneaj, mayambüch ngineay ajlüy, kos tiül aaga najiüt tengial najakichan kam, tengial ayarich aagmiün leaw tandeaküw nipilan tatüneran mangiyiw.

Atkiay alndom majawaats masey mengiyeyej andeaküw nejiw ikoots aton apiüngüw najneaj majawüw meawan mikwal otüing ombeayiüts, napateay ajawüw ngiane naw noik ombeayiüts jondot majontsüch wüx nawiig, alndom marang aag tapiüngüw majlüy, marangüch nawiig imiün wüx leaw nejiw andeaküw, aton atnej andeak Chambers y Trudgill (2004) aaga mangiyeyej andeaküw nejiw mondeak noik ombeayeran aaga yaj aton imiün tiül leaw apiüng, ateots meawan nipilan monaw tiül noik kambaj. Atkiay alndom mapiüngaats aaga napateay ajawüw ngiane naw noik noik najontsüch ombeayiüts alndom marang kos nipilan napateay

ateowüw wüx ombeayiüts aton kos apiüngüw aaga noik noik mikwal otüing ombeayiüts palpalwüx najontsüch ayariw. Atkiay alndom majawaats ajküw monkiaach (56%) tapiüngüw tajawüw ngiane naw noik mikwal otüing ombeayiüts imiün wüx ngineay ajontsotsüw wüx ombeayiüts.

Aton aaga niüng akiaacheran nipilan apiüngüw xiyay atam kos kias alndom “mapakücheran” ombeayiüts atnej SFo, niüng langomandearak xiyay ombeayiüts, alndom mandearak niüng tengial ndroj ombas ombeayeran, niüng akiaacheran apiürang kias alndom mayarich, nganüy ajküw tiül kambaj niüng aliün mandearak ombeayeran ngomapiürang kias netam mayarich. Aaga ombeayiüts ajlüy tiül najiüt niüng apiürang netam mayarich ijkiaw ombeayeran (ombeayiüts-ombeay moel), nganüy niüng akiajchich marangüch nekiaach, ngomayarich najiüt andüy wüx ombeayeran, mikwal otüing ombeayeran, ngineay marangüch, majontsüch noik noik, ngomayarich leaw andeak ajküw najiüt andüy wüx ngineay makiaacheran noiknej xiyay ombeayeran, teleamiün mayarich aagmiün ombeay moel masey amb mbas tengwüy amb ijkiaw ombeayeran.

Aton monkiaach apiüngüw ngomea tasokiw wüx, ngomea takiacheranüw wüx ngineay makiajchiw ombeayeran. Nejiw ngomea majawüw ngineay asojkiay poch wüx ombeayiüts, aton ngomea majawüw ngineay ambiülüüch noik noik mikwal otüing ombeayiüts aton ngineay makiajchich. Ngondom marangüw najiüt imiün wüx ombeay moel kos ngomakijmiün ngineay mayarich mikwal otüing ombeayeran, kos tiül minawiig ombeay moel akijmiün makiaacheran noikmiün¹⁰ ombeayeran kos altiül aliün mapiüng noikmiün ombeayeran netam mandearak masey lajlüy aaga nawiig nendeak andüy wüx Meawan ombeay tanom kambaj ajiür atam atmiünej ombeay moel, netam mayarich ngiantasmiünej. Alndom marang imiün wüx aaga yaj tapiürang, aaga ombeay moel noik ombeayeran ngomajiür mikwal otüing nej, atnej

¹⁰ Mikwal otüing ombeay moel napateay ayarich tiül nawiig nendeak ngineay makiaacheran. Imiün wüx tambiülüüch nawiig tiül nimiüw koikmiüw ojkiyej neat aton tiül nawiig nasooig akokiaw koikmiüw peikmiüw ngajpowüw ijkiaw andeak tiül kiriw ngineay alndom mayarich. Aton ngomea taxoram xiyay najiüt andüy wüx niüng akiaacheran namixnine.

mandearak noik ombayeran lamajiür ngineay marangüch, mandeaküch, noik ombeayeran najneaj tiül.

Atnej landoj majawaats aaga majiürüch noik nawiig niüng mandeak ngineay mayarich, mandeaküch ombeayiüts aaga yaj akijmiün xiyay mondeak andüy wüx, kos ajiür xiyay ael wüx apmakiaacheran. Altiül tiiüd, apiüng netam majiürüch aaga yaj, aaga yaj aton alndom marang niüng akiaacheran mayareran noikmiün ombeayeran, aton altiül mondüy nawiig atnej Andión Herrero (2008), apiüng netam majiürüch ngineay majontsüch noiknej noik ombeayeran, aton apiüng netam majawüch, mayarich meawan mikwal otüing ombeayeran, nganüy altiül mbich apiüngüw ngomea netam mayarich aaga yaj wüx akiajchich, kos aaga yaj tengial majakich noik ombeayeran ajlüy, aaga yaj ngomea naleaing kos ajlüy xiyay, leaw netam marangüch, makiaacheranüw wüx monkiaach ndom ombasüw majawüw ngineay asojkiay ombeayiüts, atnej andeak Jaffe (2005), ngineay ayarich, arangüch najiüt makiiüb ombeayeran nasoik corsa.

Leaw aton netam mandeakaats, ajküw nipilan monaw tiül apikiw kambaj ikoots tapiüngüw, nejiw ikoots netam mandeaküw, mapiüngüw ngineay marangüw atkiay ndoj majiürüw noik nawiig niüng mandeak ngineay masojkiay, ngineay majontsüch ombeayiüts, aton apiüngüw kambaj netam mandeak jane netam mamb tiül noik noik monkanchiün tengial ajlüy, ndoj atkiay aton kambaj netam mandeak majüik najneaj tengial arangüch, majüik tengial majakich leaw andeak, andiüm meawan kambaj ngwa ngwüy, atkiaj ndoj apmayarich meawan leaw tengial arangüch.

Ndoj wüx, alndom mandeakaats ngomayarich meawan mikwal otüing ombeayiüts, ngomajlüy ngineay makiaacheran, netam mayambüch, netam marangüch, netam mayareran, aaga yaj alndom marang imiün wüx makiaacheran wüx monkiajchay ngineay marangüw. Masokiw wüx ngineay aldom makiajchiw imiün wüx xiyay ombeayeran. Netam makiaacheranüw aton mandeaküw xiyay ombeayeran, aton mayareran niüng akiaacheran monkiaach tiiüd niüng mayarich xiyay ombeayeran, aton ngineay makiaacheran ajküw ombeayeran kiaj, ngün tiiüd netam mandüjpich, niüng mayareran meawan ombeayeran aton mikwal otüing ombeayeran.

Conclusiones

Esta investigación en primera instancia se propuso investigar el estado de la variación dialectal de la lengua ombeayiüts y su impacto en su enseñanza. El impacto como la forma en que la variación dialectal y las representaciones que de ella tienen los agentes educativos, influye en el desarrollo de los programas para su enseñanza: la aceptación o no de los materiales existentes por las diferentes variantes. Pero durante los primeros acercamientos a los contextos de estudio, observamos cómo los maestros se confrontan cada vez a las propuestas de escritura de los materiales. Pero sobre todo, observamos que en realidad desconocen las propuestas de enseñanza y los materiales que conlleva, dado que existe poco trabajo con la lengua en las escuelas.

Por tal motivo, ante esta problemática, nuestro objeto de investigación se replanteó, y se enfocó hacia las condiciones existentes para hacer una propuesta de tratamiento de la variación dialectal en la enseñanza de la lengua. Es decir, cuáles son las ideologías y actitudes hacia las variantes dialectales de los actores del proceso educativo y cómo proyectan la inclusión de la misma en Planes y programas de estudio.

El camino que se recorrió fue complejo, desde la constitución y abordaje del objeto de estudio: enseñanza y variación dialectal por un lado, por otro lado, la falta de estudios e investigaciones sobre las relaciones entre variación dialectal y enseñanza de las lenguas originarias de México y, en específico de la lengua ombeayiüts; lo que nos llevó a construir un marco metodológico que combine las tres variables de nuestro objeto de estudio, a saber, la variación dialectal desde un punto de vista lingüístico dirigido a reconocer algunas de las características de la variación estructural del ombeayiüts; sociolingüístico, enfocado a las ideologías y las actitudes y educativo, la forma en que la investigación en enseñanza de lenguas abordaba el fenómeno, todo esto en el contexto de lenguas minorizadas lo que hizo más complicado el sendero y llevó a un ir y venir en cuanto al análisis de resultados y el sustento de la parte metodológica.

Después de haber desarrollado la investigación en las cuatro comunidades históricas, podemos mencionar los principales hallazgos obtenidos.

La revisión del acercamiento histórico a la escritura de los ikoots, nos muestra el papel que la evangelización tuvo y sigue teniendo en SMO, primero con la cristianización y después con los misioneros evangelistas del ILV quienes produjeron gramáticas y diccionarios, recopilaron relatos tradicionales y tradujeron el Nuevo testamento. Dos hechos pueden ser puestos en relieve:

- Mientras que los *miteat poch* “papás/señores de la palabra” no discutieron un alfabeto, sino que usaron su competencia en español para escribir sus rezos en ombeayiüts, la discusión posterior se fue convirtiendo poco a poco en debate sobre las grafías, incluida la actual sobre la normalización de la lengua, que se centran en términos de los grafemas que utiliza cada una de las variantes, lo que lleva a una concepción de que la escritura es transcripción directa de lo oral a lo escrito y no un sistema convencional de representación acordado de forma social.

- Conforme se fue convirtiendo en discusión sobre las grafías, también se fue asociando a las variantes y construyendo la idea de que no hablaban igual (la discusión sobre palatalizadas fue emblemática en este aspecto). Recordemos las reuniones de los maestros bilingües de las cuatro variantes bajo la asesoría de Rendón Monzón y el movimiento de la comunalidad. La discusión se centra igualmente en el alfabeto y no se logra unificar.

Esta discusión sobre las diferencias entre variantes se construye alrededor de las variantes históricas, establecidas por el relato fundador y no se reivindica para las variaciones de las colonias que se encuentran alrededor de las cuatro comunidades.

Sin embargo, las discusiones sobre escritura y diversidad dialectal se producen en ciertos sectores, principalmente entre los profesores y personas que han asistido a las reuniones de normalización, pero no se ha integrado e implicado, en las decisiones grafémicas al resto de la comunidad, a las autoridades comunitarias.

Por su parte, la población, como dejan ver las encuestas, maneja la idea de que sí se entienden entre las variantes, pero ésta inteligibilidad es “virtual”, porque lo que dicen también es que cuando se encuentran con las otras variantes se hablan en español. El estudio estructural (lingüístico) de la variación dio como resultado una variación fundamentalmente fonológica y en menor medida morfosintáctica, lo que permite decir que a priori no debería haber muchas razones lingüísticas para que no hubiera inteligibilidad. Aunque no se hizo una prueba de inteligibilidad oral con la población, si se abordó en el taller con los maestros y, como vimos, el taller fue en ombeayiüts y no se presentó ningún problema de inteligibilidad, además de que éstos declaran entender las muestras de los libros a través del vocabulario activo y pasivo.

No obstante, cuando se hace la prueba de inteligibilidad escrita, tenemos una media de 27.45%. y aunque podemos decir que esto se debe a que no existe una familiaridad con la lectura en la lengua, encontramos que, en esta misma prueba, gente que dice no ser hablante distingue las variantes y 66% del total que justifica su elección dice que es por la forma en que se escribe, asociando escritura y variación dialectal. Como también vimos, los maestros son mayoritarios en esta asociación.

Cuando nos acercamos a indagar la forma en que estas concepciones de la variación se expresan en la enseñanza, nos encontramos que la identidad con la variante juega un papel muy importante. En la encuesta encontramos que el único elemento que se aduce para preferir una variante sobre otra es en primer lugar porque es la variante propia y en segundo lugar, la vitalidad lingüística como es el caso de SMO. Esta última es muy apreciada por cada una de las otras tres variantes pero no tanto como lo que denominamos identidad lingüística con su variante histórica, que se reivindica se hable o no.

Así, aunque población y docentes dicen que hay inteligibilidad (virtual) o vivida (es el caso de los docentes del taller) expresan que aunque puedan compartir una metodología, los materiales tienen que ser en cada variante. Esta identidad tiene tanta fuerza que expresan preferir hablar en español, antes que introducir una

variante diferente en los alumnos. Pareciera que el español se considera una lengua franca, neutral, despojada de identidad con una variante. Incluso, es la lengua que usan cuando se encuentran con otras variantes, ya que en la encuesta un 65% mencionó no hablar en ombeayiüts cuando se encuentran con personas de otras comunidades ikoots. Este mecanismo es altamente peligroso, representa un factor interno de desplazamiento, pero es necesario indagarlo con instrumentos más finos ya que no se abordó ninguna pregunta en relación directa al español, es sólo por la forma en que éste apareció en las declaraciones de los sujetos de la investigación.

De esta manera tenemos que aunque existe una inteligibilidad oral y una aceptación de la variación en este sentido, hay una baja inteligibilidad en lo escrito y es posible que por eso prefieran los materiales en su variante, pero como lo precisan Chambers y Trudgill (2004) la inteligibilidad es una construcción social. Entonces podemos pensar que la baja inteligibilidad en lo escrito puede deberse tanto a la poca práctica lectora en la lengua, tanto como a la construcción histórica de las escrituras ligadas a la variación y a la cual la escuela ha contribuido. Vemos por ejemplo como los docentes en un alto porcentaje (56%) dan como razón para reconocer las variantes, la forma escrita.

Por otro lado, la escuela también es vista como un lugar o espacio importante para “revitalizar” la lengua, como es el caso de SFo mayormente, toda vez que la lengua ya no tiene presencia en la comunidad como lengua de comunicación, es decir, entre menos vitalidad de la lengua, se le adjudica un papel primordial a la escuela como espacio de rescate y práctica de la lengua, mientras que, donde existe vitalidad, no es considerada un espacio de uso prioritario de la lengua. La lengua ombeayiüts se encuentra en programas en los que hay que manejar dos lenguas pero la formación de los maestros no aborda los temas de las lenguas adicionales y por lo tanto tampoco de la variación dialectal en tanto oral y escrita, es decir, no se retoma los enfoques plurales de enseñanza de lenguas, sino que más bien, se trabaja en la perspectiva monolingüe del español indistintamente como L1 o L2.

Sin embargo, los docentes declaran no haber tenido nunca una formación para la enseñanza de la lengua ni el manejo de alguna metodología tanto como para primera o segunda lengua. Es decir, que nunca han reflexionado sobre las características estructurales de su lengua y nunca han analizado, ni la variación dialectal, ni la forma en que esta se trabaja en la enseñanza de lenguas. El español no les puede servir de modelo porque la variación dialectal no se aborda en los programas nacionales dado que son programas con perspectiva monolingüe¹¹, siguen teniendo la connotación de lengua nacional aun y cuando la Ley de Derechos Lingüísticos legisla el carácter de lenguas nacionales para todas las lenguas del territorio. Tal vez este comportamiento de los programas, esté abonando a la idea de que el español es una lengua neutral, despojada de la variación dialectal, lo que se denomina una lengua estándar, variedad supradialectal.

Pero, como ya lo revisamos, el estándar es una fuente de debates en el campo de la enseñanza de lenguas. Las posiciones van desde las de los enfoques tradicionales que lo consideran como un elemento indispensable y único, aunque esto lleve a considerarse a la escuela como un espacio donde se impone una cierta variante, pasando por algunas posiciones moderadas como la de Andión Herrero (2008) quien propone que el estándar es necesario pero también la revisión de la variación, hasta las posiciones que consideran que la lengua estándar es una concepción del monolingüismo y monoculturalismo y que no se necesita un estándar sino formación en el conocimiento del objeto, lo que Jaffe (2005) denomina la polinomia refiriéndose a las decisiones tomadas por los planificadores de la lengua corsa.

¹¹ La variación dialectal del español ha sido poco trabajada en los Planes y Programas de Educación Básica. A partir de la reforma de 2009 y en el documento Acuerdo Número 592 se menciona de manera somera este aspecto. Tampoco se encontraron investigaciones sobre el tema en educación básica.

Lo que si podemos decir es que lo que expresan los colaboradores de esta investigación, es que les toca a los ikoots decidir sobre el proceso de normalización de su lengua, desde el nombramiento de los participantes por parte de la comunidad, la aceptación, validez o no de los “acuerdos” y avances de las reuniones de normalización y su aplicación.

Finalmente, podemos decir que las condiciones para el tratamiento de la variación dialectal en la lengua ombeayiüts no existen, sino que hay que crearlas, fomentarlas a través de un proceso formativo. Ofrecer una formación que aborde las premisas y principios fundamentales de los enfoques plurales. Una formación plurilingüe que incorpore otras lenguas en los currículos de los profesorados así como la incorporación de una didáctica del plurilingüismo que apunte a la construcción del conocimiento a partir de una dinámica de interlenguas, es decir, perspectivas metodológicas con recursos que favorezcan las transferencias e hipótesis translingüísticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Bibliografía

Abouchaar, A. (2012) “Contra el hablante/oyente ideal y la ideología del monolingüismo”, en *Forma y Función*, vol. 25, núm. 2, pp. 85-97. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Albó, X. (1998) “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”, en Luis Enrique L. e Ingrid J. (coords) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata. pp: 126-156

Almeida M. (1999) *Sociolingüística*. La laguna: Universidad de la Laguna.

Alvar, M. (1979) “Lengua, dialecto y otras cuestiones conexas” en *LEA*, I. Madrid, pp. 5-29.

Álvarez, A. (1999) “Comunidad de habla e identidad en Venezuela: el Centro y Los Andes”, en Matthias Perl y Klaus Pört (eds.) *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe Hispánico*. Tübingen: Niemeyer, pp.197-212

----- (2007) *Textos sociolingüísticos*: Mérida, Venezuela: Editorial venezolana

Álvarez Garriga, D., Speranza, A. (2012) *La incidencia de la variación gramatical en la enseñanza de lenguas*. Trabajo presentado en IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 7 y 8 de noviembre de 2012, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2731/ev.2731.pdf

Álvarez, A.y Medina, A. (2001) “Actitudes lingüísticas en adolescentes andinos” en Domínguez, C., Pietrosevoli, L. y Álvarez, A (eds.) *Homenaje a Paola*

Bentivoglio. Estudios lingüísticos. Universidad de Los Andes: Cuadernos de Lengua y Habla, pp. 29-50.

Amadio, M. (1987) *Educación y Pueblo Indígenas en Centroamérica.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Andión Herrero, M. A. (2008) “Modelo, estándar y norma, conceptos imprescindibles en el español L2/LE” en *RESLA 21*, pp. 9-26.

Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Appel, R. y Muysken P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas.* Barcelona: Ariel.

Archivo de Lenguas Indígenas de México (1983) *Huave de San Mateo del Mar, Oaxaca* (El Colegio de México y Centro de Investigación para la Integración Social, eds.). México: Ediciones Contraste.

Arnau J. et. al. (1992) *La educación bilingüe.* Barcelona: ICE-HORSORI.

Auroux, S. (1994) *La révolution technologique de la grammatisation.* Liège: Pierre Mardaga éditeur.

Avendaño Sánchez, C. (2004) “Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor”, en *Filología y Lingüística XXX* (2), pp. 131-154

Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.* Madrid: CATEDRA.

Barrios, G. y Magdalena C. (1994) “El enfoque sociolingüístico del registro escrito”. En: Carlos Hipogrosso y Alma Pedretti (comps.) *La escritura del español.* Montevideo: Universidad de la República, pp.87-99.

Bastardas Boada, A. (2003) "Política mundial del lenguaje en la era de la globalización: diversidad e intercomunicación desde la perspectiva de la complejidad", en *Dimensión antropológica*, (México) 28, pp. 15-41.

Belmar, F. (1901a) *Breve reseña histórica y geográfica del estado de Oaxaca*. Oaxaca: s. n.

----- (1901b) *Estudio del idioma huave*. Oaxaca: s. n.

Bernaus, M. (2004) "Un nuevo paradigma en la didáctica de lenguas" en *Glosas Didácticas*, 11, 3-13.

Bertely, M. (1998) "Educación indígena del siglo XX en México" en Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México*, T. II. México: FCE.

----- (2000) *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.

Bilgrami, A. (2005) "Ideolect", en T. Honderich (ed), *The Oxford Companion to Philosophy*.

Bizer, G. (2004) "Attitudes", en Charles Spielberger (ed.). *Encyclopedia of Applied Psychology*, vol. 1. London: Elsevier Academic Press, pp. 245-249.

Blas Arroyo, J. (1999) "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica" en *Estudios Filológicos*, N° 34, pp. 47-72.

Borrego Nieto, J. (2001) *EL concepto de norma regional y su aplicación a las hablas catellano-leonesas*. Valladolid: II Congreso Internacional de la Lengua Española". RAE / Instituto Cervantes.

Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bloomfield, L. (1968) *El lenguaje*. México: UNAM.

Brambilia, Rojo F. (2003) *Análisis de la metodología de enseñanza del náhuatl como lengua meta en los siglos XIX y XX*. México: UNAM

Brasseur de Bourbourg, E. C. (1861) "Coup d'oeil sur la nation et la langue des Wabi population maritime de la côte de Tehuantepec (Mexique)", en *Revue orientale et américaine*, 5, pp. 261-271.

Brenner, M. E. (2006) "Interviewing in Educational Research", en J. L. Green; G. Camilli; P. B. Elmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, pp. 357-369.

Brumm, M. (2006) "Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural", en *Revista Ethos educativo*, mayo-diciembre. México, pp. 36-37.

----- (2010) *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México: INALI

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Burgoa, F. (1934) *Geografía descriptiva de la parte septentrional del Polo Ártico de la América, nueva Iglesia de las Indias Occidentales y sitio astronómico de esta provincia de predicadores de Antequera, Valle de Oaxaca*. 2 Vols. México: Imprenta loam Ruyz.

Calvet, L. J. (1987) *La guerre de les langues et les politiques linguistique*. Paris, Payot/Hachette.

----- (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

Campbell, L. (1997) "American Indian languages: The historical linguistics of Native America", en *Oxford Studies in Anthropological Linguistics*, no. 4. Nueva York: Oxford University Press.

Candelier, M. (2008) *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP).

- Canterla y Martin de Tovar F. (1982) *La iglesia de Oaxaca en el siglo XVIII*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanos-Americanos de Sevilla.
- Cardona, G., (1979) "Categorías cognoscitivas y categorías lingüísticas en huave", en I. Signorini (ed) *Los huaves de San Mateo del Mar, ideología e instituciones sociales*. México: INI, pp. 315-365
- Cargile, A. y Bradac, J. (s.f.) "Attitudes toward language: a review of speaker-evaluation. Research and a general proces model", en Gudykunst, W. *Communication yearbook*. No. 25, pp. 347-382.
- Castaneira, A. (2008) *El Paso Mareño: La interacción huave en el Istmo Sur de Tehuantepec, Oaxaca. (Posclásico Medio)*. FAMSI.
- Castillo Hernández, M. A. (2007) *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*. México: UNAM
- Chambers y Peter T. (2004) "Dialect and Language" en *Dialectology*. Cambridge University Press, pp. 3-12.
- Cooper, R. L. (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge Cambridge: C. U. P.
- Congosto Martín, Y. (2004) "Notas de morfología dialectal en los manuales de español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona" en *ASELE. Acta XV: Centro Virtual Cervantes*
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Coseriu, E. (1967) "Sistema, norma y habla". En E. Coseriu: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, p. 11-113.
- (1981) *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Cristal, D. (1994) *Enciclopedia del lenguaje*, Madrid: Taurus.
- Cruz, V. (1993) *El general Charis y la pacificación del México postrevolucionario*, México: CIESAS.

- Cummins, J. (1991) "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", en E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-89
- (2000) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Cuturi, F. (2003) *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico indigeno*. Roma: Meltemi.
- (2006) "La etnografía desde el punto de vista de los nativos", en G. Artís, (coord.) *Encuentro de voces. La etnografía de México en el siglo XX*. México: INAH, pp. 441-473
- Cuturi, F. y Gnerre, M. (2008) "Los Ikoots (huave) de San Mateo del Mar y la escritura: desconfianzas, acercamientos y apropiaciones", en López Cruz, A. y Swanton, M. *Memorias del Coloquio Francisco Belmar, vol. II, Oaxaca*, Biblioteca Francisco de Burgoa, CSEIIO, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, INALI: 189-226.
- Dalton, M. y Guadalupe M. (1992) *Mitos y realidades de las mujeres huaves*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas y El Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca.
- Delgado Escobar, N. (2010) *Libro de texto en Rarámuri y la variación dialectal*. Tesis inédita, Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN.
- Demonte Barreto, V. (2003) *Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española*. España: Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset.
- Derrida, J. (2009) *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

De Andrés, R. (1997) *Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto (I y II)*. Conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de León.

Díaz Couder, E. (1997) "Multilingüismo y Estado Nación en México" en *Diversité Langues*. Montréal-Canadá: Université de Quebec. Disponible en <http://www.uquebec.ca/diverscite>.

----- (2000-2001) "La clasificación de las lenguas indígenas", en *Ciencias*. Octubre-marzo No. 60-62. pp. 133-140

Diebold, A. R. (1961a) "Incipient bilingualism" en *Language*, No. 36, pp. 97-112.

----- (1961b) *Bilingualism and Biculturalism in a Huave Community*. New Haven: Yale University.

----- (1969) "The Huave", en Wauchope, R. (ed.) *Handbook of Middle American Indians*, vol. VII, Austin, pp. 478-488.

Diez Canseco, F. (1804) "Respuesta al cuestionario de Don Antonio Bergoza y Jordán, Obispo de Antequera, a los señores curas de la diócesis (1802)", en Huesca, I., Esparza M., y Luis C. (Comp.), Gobierno del Estado de Oaxaca, México.

Echeverría Fuentesvilla, J. y Nemesio S. G. (1983) *Xa nawiiig wüx ombeayüts. Lecto-escritura en lengua huave. Libro del maestro*. San Mateo del Mar Oaxaca. México: DGEI-SEP.

Edwards, J. (2009) *Language and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fasold, R. (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid: Visor Libros

Fishman, J. (1979, 1982) *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

----- (1984) "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación", en P. Garvin y Yolanda L. (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, pp. 375-423

----- (1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Franco Rosales, M. C. (1997) "Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 2 No. 4, pp. 349-363
- García Souza, P. y Andrés O. (2001) *Tiempos ceremoniales: ensayos de cosmogonía y dancística huave*, tesis, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gay, J. A. 1950 (1881) *Historia de Oaxaca*. México: Biblioteca de Autores y Asuntos Oaxaqueños.
- Geeraerts, D. (2008) "The Logic of Language Models: Rationalist and Romantic Ideologies and their Avatars", en Süselbeck et al. (Eds.). 43-73.
- Genesee, F., Lambert, W. E. & Holobow, N. (1986) "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense", en *Infancia y aprendizaje*, 33, pp. 27-36.
- Gigante, E. (1994) *Formación de maestros para la educación intercultural bilingüe. Informa de investigación*. México: Fundación SNTE-UNESCO/OREALC.
- Giménez, G. (2003) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ponencia.
- Gómez Parada, F. (2003) *La Loma Blanca*. Oaxaca: Editorial Carteles Editores-PGO.
- Gómez Martínez, E. (2005) *Diagnóstico regional del istmo de Tehuantepec. Proyecto Perfiles Indígenas*. CIESAS Istmo

- González I Planas, F. (2002) “Los conceptos de codificación y estandarización según las experiencias catalana y asturiana”, en *Ianua. Revista philologica Romanica*. Vol.3. Disponible en: <http://www.romaniaminor.net/ianua/03.htm>
- Gnerre, M. (en prensa) “Francisco Belmar y el estudio del huave”, en Barriga F. P. (coord.) *Actas del encuentro sobre la obra de Francisco Belmar*. México: INAH.
- Grande Alija, F. J. (2000) “La diversidad del español a través de los manuales de e/le. ¿Qué lengua enseñan?” en *ASELE. Actas XI*. Centro virtual Cervantes.
- Gumperz, J. (1996) *Language in social groups*. Stanford: University Press.
- Halliday, M. (1978) *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1965) “Construcción y reconstrucción en la planificación lingüística: Gramática de Ivar Aasen” en *Palabra*, 21/12, pp. 188-207.
- Heath, S. B. (1989) “Language Ideology”, en *Barnouw et al. (Eds.)*, pp. 393-395.
- Hernández-Campoy, J.M. y J.A. Villena-Ponsada (2009) “Standardness and Non-standardness in Spain: Dialect Attrition and Revitalisation of Regional Dialects of Spanish”, en *International Journal of the Sociology of Language* 196/197, pp. 181-214.
- Hernández-Campoy, J. M. (2004) “El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística”, en *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, 33.

Hernández Díaz, J. y Jesús Lizama, Q. (1996) *Cultura e identidad étnica en la región huave*. Oaxaca: UABJO

Hernández Machuca, D. C. (2012) “Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza” en *Enunciación* Vol. 17 No. 1. Bogotá, Colombia, pp. 40-54

Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006) “Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes”, en *Indiana*, 23, pp.103-122.

Holmes, J. (1992) *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Longman Limited.

Hornberger, N. (1995) “Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos” en *Alteridades*. Vol. 5, No. 10. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Hudson, R. A. (1981) *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama

Idiazabal, I., Manterola, I y Leire D. (2015) “Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe” en García Azcoaga, I., e Idiazabal I. (eds) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ILV (1953) *El Himnario huave*. México: ILV.

----- (1972, 2009) *Jayats Trat leaw tarang Teat Dios por Miteatiüts Jesucristo. El Nuevo Testamento de nuestro Señor Jesucristo en huave*. México: La Biblioteca Mexicana del Hogar.

----- (1983) *Una inteligibilidad interdialectal en México. Resultados de algunos sondeos*. México: ILV

----- (1996) *Jayats Nanderac wüx Miteatiüts Jesucristo. El Nuevo Testamento de nuestro Señor Jesucristo en el huave de SMO*. México: La Liga Bíblica.

INALI (2008) *Catálogo de lenguas indígenas*. México: INALI.

- (2009) *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012. PINALI*. México: INALI
- INEGI (1995) *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI
- (2000) *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI
- (2005) *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI
- (2010) *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI
- Jaffe, A. (2005) "La polynomie dans une école bilingue corse: bilan et défis" en *Marges Linguistiques*, 10, pp. 282-299. Disponible en http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml102005.pdf
- Janés Carulla, J. (2006) "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 117-132
- Karlsson, L. (2004) *Psykologins Grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kenneth, P. y Milton W. (1961) "Huave: A study in syntactic tone with low lexical functional load", en A William Cameron Townsend en el *vigésimo quinto aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*. México: SIL, pp. 627-642
- Kim, Y. (2008) *Topics in phonology and morphology of SFo Huave*. Adissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Linguistics in the Graduate Division of the Universite of California, Berkeley.
- (2010) "Phonological and morphological conditions on affix order in Huave", en *Morphology* 20 (1), pp. 133-163.
- Koike, D. y Carl K. (2003) *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Lima: Willey.
- Kroskirty, P. V. (2010) "Language ideologies – Evolving perspectives", en Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (eds.). *Society and Language Use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 192-211

- Laburte Tolra, P. y Jean Pierre, W. (1998) *Etnología y Antropología*. Madrid: Ediciones Akal S. A.
- Landaburu, J. (1998) "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas", en L. E. López e I. Jung (coords) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata, pp. 39-82.
- Lasagabaster, D. (2003) *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio
- Lastra, Y. (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Labov, W. (1968) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra
- León, N. (1903) *Catálogo de antigüedades huavis del estado de Oaxaca existentes en el Museo Nacional de México*. México: Imprenta del Museo Nacional.
- López Morales, H. (2004) *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López, L. E e Ingrid J. (1998) *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata
- Lupo, A. (1981) "Credenze astronomiche e concezioni cosmologiche dei Huave di San Mateo del Mar (Oaxaca, Messico)", en *L'Uomo* V (2), pp. 267-314
- (1991) "La etnoastronomía de los Huaves de San Mateo del Mar", en Johanna Broda y Stanislaw Lwaniszewski (eds). *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*. México: UNAM
- (1997) "El monte del vientre blando. La concepción de la montaña de un pueblo de pescadores: los huaves del istmo de Tehuantepec", en Cuadernos del sur. Ciencias Sociales, año 4, No.11.

- Eckert, P. y J. R. Rickford (2001) *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Etxebarria, M. (2000) *Variación sociolingüística en una comunidad bilingüe*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Martínez Zendejas, J. B. (2000) *La educación indígena bilingüe bicultural orígenes, discursos y debates. El proceso de desarrollo curricular en educación indígena. Recuperación de una experiencia, 1984-1989*. Tesis de Maestría, UPN. México
- Martínez Gracida, M. (1984) *Los huaves*. México: Archivo General del Gobierno del Estado de Oaxaca
- Martín, L. y Mijares, L. (2007) “Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares” en *Revista de Educación*, 343, pp. 93-112.
- Marco López, A. (1993) “Bilingüismo y educación” en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 18, pp.175-185
- Meliá, B. (1979) *Educação indígena e alfabetização*. San Paolo: Edições Loyola.
- Meneses Morales, E. (1991) *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*. México: Centro de estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- (1998) “Palabra vista, dicho que no se oye”, en L. E. López e I. Jung (coords) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata, pp. 23-38
- Meneses, J. y David, R. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Cataluña: UOC
- Michelena, L. (1981) “Lengua común y dialectos vascos”, disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/asju>.

- Millán, S. (2003) *El cuerpo de la nube. Etnografía de las representaciones huaves sobre las jerarquías civiles y religiosas*. Tesis de doctorado. UAM-Iztapalapa, México.
- (2004). *La costumbre amenazada. Procesos de transformación religiosa en el Istmo de Tehuantepec*. México: INAH.
- Minera Reyna, L. E. (2010) “La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* No. 8. Nebrija Universidad
- Monte, N. (1998) “Las luchas de la memoria: entre el pasado oral y el presente escrito”, en L. E. López e I. Jung (coords.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. pp. 83-95. Madrid: Morata.
- Montes G., J. J. (1986) “Lengua-dialecto una vez más la persistencia y actualidad de un viejo problema” en *THESAURUS* Tomo XLI. Núm. 1, 2 y 3, Bogotá, pp. 23-41
- (1995) *Dialectología General e Hispanoamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno Fernández, F. (2005) *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel
- Neufeld Warkentin, C. (1996) *Fishers of Men. Huave Indian Fishermen Become Fishers of Men, Using the Gospel Net of God’s Word in Huave*. Tucson: edición particular.
- Neumann, D. B. y Mirta E., Q. (2004) “Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar”, en *Revista Argentina de Sociología*, mayo-junio, año/vol. 2, número 002. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología, pp. 89-100.
- Noyer, R. (2013) “A generative phonology of San Mateo del Mar”, en *Chicago Journals*. The universite of Chicago Press. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/668570>.

- Noyer, R. (s/f) *Gramática introductoria. Diccionario del idioma Umbeyujts (el huave de Santa María del Mar, Oaxaca)*. Versión preliminar.
- Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (2004) "Dilemas y desafíos de la educación lingüística", en *Estudios de sociolingüística: Lenguas, sociedades y culturas*. 5(2), pp. 207-218.
- Pascual, J. A. y Prieto de los Mozos, E. (1998) "Sobre el estándar y la norma", en C. Kent y M. D. de la Calle (eds.) *Visiones salmantinas (1898 / 1998)*. Salamanca: Universidad de Salamanca / Ohio Wesleylan University, pp. 63-95.
- Paufler, H. (1997) "La noción de dialecto y las diferentes corrientes dialectológicas en el mundo hispánico" en *Revista de Filología Románica*, No. 4, vol. 1. págs. 421-435. Universidad complutense de Madrid.
- Radin, P. (1916) "On the relationship of huave and mixe" en *American Anthropologis*. Vol. XVIII, No. 1-4, pp. 411-421.
- (1929) "Huave texts", en *International Journal of American Linguistics*, 5, pp. 1-56.
- Ramírez Castañeda, E. (1987) *El fin de los monteocs. Tradición oral de los huaves de San Mateo del Mar*. México: INAH
- Ramírez, J. (1997) *Actitudes lingüísticas de aprendices EFL hacia la pronunciación estándar británica y americana*. [Memoria de grado para optar al título de Magister en Lingüística]. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Rensch, C. (1976) "Otomanguan isoglosses" in *Diachronic, areal and typological linguistics*. Mouton, the Hague, pp.295-316

- Robichaux, D. (2005) "Identidades cambiantes "indios y mestizos" en el suroeste de Tlaxcala" en *Relaciones*, 104, Vol. XXVI. México: Universidad Iberoamericana, pp. 58-104
- Romaine, S. (1988) *Pidgin and creole languages*. Londres y Nueva York: Longman.
- Rosales Carranza, J. F. (1983) *La agricultura en la zona huave. Caso de San Mateo del Mar*. México: Universidad Autónoma de Nayarit. Tesis de Ingeniería Agrónoma.
- Rosenblat, A. (1977) "El criterio de corrección lingüística: Unidad o pluralidad de normas en el castellano de España y América", en A. Rosenblat: *Sentido mágico de la palabra*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, pp. 223-255.
- Roth Seneff, A. (1989) "Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México", en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, núm. 38, vol. X, México: El Colegio de Michoacán, pp. 29-50.
- Richards J., C. Richards y Rodgers, T. S. (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sánchez, J. J. (2005) "El ideolecto y su traducción: tres ejemplos italianos" en *Revista de la Sociedad Española de Italianistas*, No. 3, pp. 165-184.
- Sánchez, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997) *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Avendaño, C. (2004) "Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor" en *Filología y Lingüística XXX* (2), pp. 131-154
- Sapir, E. (1931) "Dialecto", en *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*. Vol. 5, New York, pp. 123-126

Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos aires: Editorial Losada S. A.

Saville Troike, M. (2005) *Etnografía de la comunicación. Una introducción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sebba, M. (2007) *Spelling and society: The culture and politics of orthography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Segundo Guzmán, M. A. (2014) “¿Memorias reales o memorias cristianizadas? Tecnologías corporales de la contención en el libro vi de la Historia general de las cosas de la Nueva España, Siglo XVI” en *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, año 22, No. 43, pp. 167-195

SEP (1993) *Plan y programas de Estudio 1993*. México: SEP

----- (1999) *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños Indígenas*. México: SEP

----- (2006) *Lengua extranjera inglés. Fundamentos*. México: Dirección General de desarrollo curricular.

----- (2011) *Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP

SEP-DGEI (2006) *Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación básica. Primaria Indígena*. México: SEP

Serrano, M. J. (2011) *Sociolingüística*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Signorini, I. (1991) *Los huaves de San Mateo del Mar. Ideología e instituciones sociales*. México: INI

----- (1997) "Rito y mito como instrumentos de previsión y manipulación del clima entre los huaves de San Mateo del Mar", en Marina Goloubinoff et al. *Antropología del clima en el mundo hispanoamericano*, vol. II, Ecuador: Abya-Yala, pp. 83-97.

Silva Corvalán, C. (2001) *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

Silverstein, M. (1979) "Language structure and linguistic ideology", in *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Edited by Paul Clyne, William F. Hanks, and Carol L. Hofbauer. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Socarrás, E. (2004) "Participación, cultura y comunidad", en Linares F., Cecilia, Pedro, Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Solá, J. (2000) "Reflexió breu sobre el concepte de "normativa"", en J. Solà (ed.) *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari*. Propostes pràctiques. Barcelona: Fundació Caixa de Sabadell, pp. 39-46.

Suárez, J. (1975) *Estudios Huaves*. México: INAH-SEP

Starr, F. (1902) *Physical Characters of Indians of Southern Mexico*. Chicago: The University of Chicago Press.

Stairs, G. A. y E. Scharfe de S. (1981) *Diccionario huave de San Mateo del Mar*. México: ILV

Stairs, E. y E. Hollenbach (1981) "Gramática huave", en G. A. Stairs y E. Scharfe de Stairs, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*. México: ILV, pp. 285- 391

Street, B. (1988) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Suárez, J. (1975) *Estudios huaves*. México: INAH.
- Swadesh, M. (1959) *Mapas de clasificación lingüística de México y las Américas*. México: UNAM
- Tallé, C. (2005) *La scuola bilingue di San Mateo del Mar (Oaxaca, Mex.). Microdinamiche quotidiane di socializzazione scolastica e percorsi di appropriazione culturale dell'istruzione in una comunità huave*. Tesis de doctorado en Antropología Cultural. Roma.
- Teufel, G. (1995) "Language attitudes of Anglo-Australian high-school students towards German accented English", en *VIEW (Z)*, Vienna, English Working Papers. 2(4), pp. 59-73.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin
- Ugueto, M. (2005) *Actitud ante una lengua: actitud ante una etnia. Actitudes lingüísticas en la comunidad Wayuú Ranchería*. [Memoria de grado para optar al título de licenciada en letras] Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- UNESCO (2002) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo*. UNESCO
- (2003) *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro"*. París: UNESCO
- Van D. (1999) "Un estudio lingüístico de la ideología", en Giovanni Parodi Sweis (Ed.), *Discurso, cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*. Valparaiso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaiso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Vallés, M. S. (2002) "Entrevistas cualitativas", en *Cuadernos Metodológicos*, No. 32. Madrid: CIS.

Velasco, H. y Diaz de ada, A. (2004) *La lógica. Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Villagómez Velázquez, Y. (2004) "Diversidad étnica e identidad en la llanura costera del istmo oaxaqueño" en *Mundo Agrario. Revista de estudios rurales*. 4(8). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.584/pr.584.pdf

Von Gleich, U. (1989) *Educación primaria Bilingüe intercultural en América Latina*. Alemania: Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn.

Warkentin, M. y J Olivares (1947) "The holy bells and other Huave legends", en *Tlalocan*, 2, pp. 223-34.

Warkentin, M. y C. Warkentin (1952) *Vocabulario huave*. México: ILV.

Wölck, W. (1977) "Un problema ficticio: ¿lengua o dialecto Quechua?" en *Lexis*, Vol. I, No. 2, pp. 151-162.

Zimmermann, K. (2003) "Lingüísticas parciales, nacionales y transnacionales: construcción y transgresión de fronteras", en *Lexis XXVII*, 1 y 2, pp. 503-527.

Anexos

Anexo 1.

Encuesta

Fecha: _____

1. Nombre:

2. Género: F _____ M _____ Edad: _____ Comunidad: _____

3. Profesión: _____

Subraya la respuesta.

4. Nivel de estudio.

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Media superior
- d) Superior
- e) Posgrado
- f) Ninguno

5. Habla el ombeayiüts?

- a) Si
- b) No

6. Qué nivel de dominio tiene del ombeayiüts?

- a) Entiendo, hablo, leo y lo escribo
- c) Entiendo, hablo y leo
- d) Entiendo y hablo
- e) Entiendo pero no lo hablo.
- f) No la hablo ni la entiendo.
- g) Ninguno

7. ¿Dónde adquirió el ombeayiüts?

- a) En la casa
- b) En la comunidad
- c) En la escuela
- d) En el trabajo
- e) Otro. _____

8. El ombeayiüts lo tiene como:

- a) Primera lengua
- b) Segunda lengua

- c) Tercera lengua
- d) Ninguno

9. A parte del ombeayiüts, habla alguna otra lengua?

- a) Español
- b) Zapoteco
- c) Inglés
- d) Otra ¿cuál? _____

10. Actualmente en su comunidad, en qué lugar se habla todavía el ombeayiüts?

- a) En la casa
- b) En la pesca
- c) En la fiesta patronal
- d) En los bailes
- e) En la iglesia
- f) En el mercado
- g) En el corral
- h) En la presidencia municipal
- i) En la radio comunitaria
- j) En la escuela
- k) En las asambleas comunitarias
- l) Otro, _____

11. Quienes hablan actualmente el ombeayiüts?

- a) Abuelos
- b) Jóvenes
- c) Niños
- d) Profesores
- e) Curanderos
- f) Rezadores
- g) Danzantes
- h) Autoridades municipales
- i) Autoridades religiosas
- j) Otros _____

12. Para usted, una variante dialectal es una:

- a) Forma distinta de hablar la lengua en las comunidades.
- b) Forma distinta de hablar la lengua por cada persona.
- c) Forma distinta de hablar la lengua por municipio.

13. Para usted, cuántas variantes hay del ombeayiüts?

- a) Más de 5

- b) 4
- c) 3
- d) 2
- e) 1
- f) No hay variantes

14. Cuáles son las variantes del ombeayiüts?

- a) San Mateo, San Dionisio, San Francisco, Santa María del Mar.
- b) San Mateo, San Dionisio y San Francisco del Mar.
- c) San Pablo, Costa Rica, Juárez, Huazantlán, etc.
- d) Pueblo viejo, Guamúchil.
- e) Pueblo viejo, pueblo nuevo, Villanueva, Santa Cruz, etc.

15. Piensa que hablar ombeayiüts.

- a) Es muy importante
- b) Es poco importante
- c) No es importante

16. Le gustaría que sus hijos o nietos hablaran el ombeayiüts?

- a) Si
- b) No

17. Cómo consideras que hablan el ombeayiüts las personas de otras variantes?

- a) Muy bien
- b) Bien
- c) No bien
- d) Diferente
- e) No sé cómo hablan.

18. Para usted cuál es la mejor variante?

- a) San Mateo del Mar
- b) San Dionisio del Mar
- c) San Francisco del Mar
- d) Santa María del Mar
- e) Todas
- f) Ninguna

19. Por qué considera que esa sea la mejor variante?

- a) Porque es la variante que hablo.
- b) Porque soy de la comunidad.
- c) Porque tengo amigos de esa variante.

- d) Porque es donde se habla todavía el ombeayiüts.
 - e) Porque me gusta como hablan esa variante.
 - f) Otra.
-

20. A cual variante le entiende usted mejor?

- a) San Mateo del Mar
- b) San Dionisio del Mar
- c) San Francisco del Mar
- d) Santa María del Mar
- e) Ninguna
- f) Todas.

21. Le gustaría aprender alguna otra variante?

- a) Si ¿Por qué? _____
- b) No ¿Por qué? _____

22. Cuál variante le gustaría aprender?

- a) San Mateo del Mar
- b) San Dionisio del Mar
- c) San Francisco del Mar
- d) Santa María del Mar

23. Se entienden entre los diferentes municipios que hablan ombeayiüts?

- a) Si ¿Por qué? _____
- b) No ¿Por qué? _____

24. Has hablado, platicado con alguien de otra variante?

- a) Si
- b) No

25. Cuando usted se encuentra con personas de otra variante, platican en ombeayiüts?

- a) Si
- b) No

26. Por qué no habla en ombeayiüts cuando se encuentra con personas de otra variantes?

- a) Porque pienso que no me va entender.
- b) Porque pienso que no le voy a entender.
- c) Porque no me gusta hablar ombeayiüts fuera de la comunidad.
- d) Porque no sé hablar ombeayiüts.
- e) Porque me da vergüenza hablar el ombeayiüts.

f) Otra. _____

27. En qué lugares platica con personas de otras variantes?

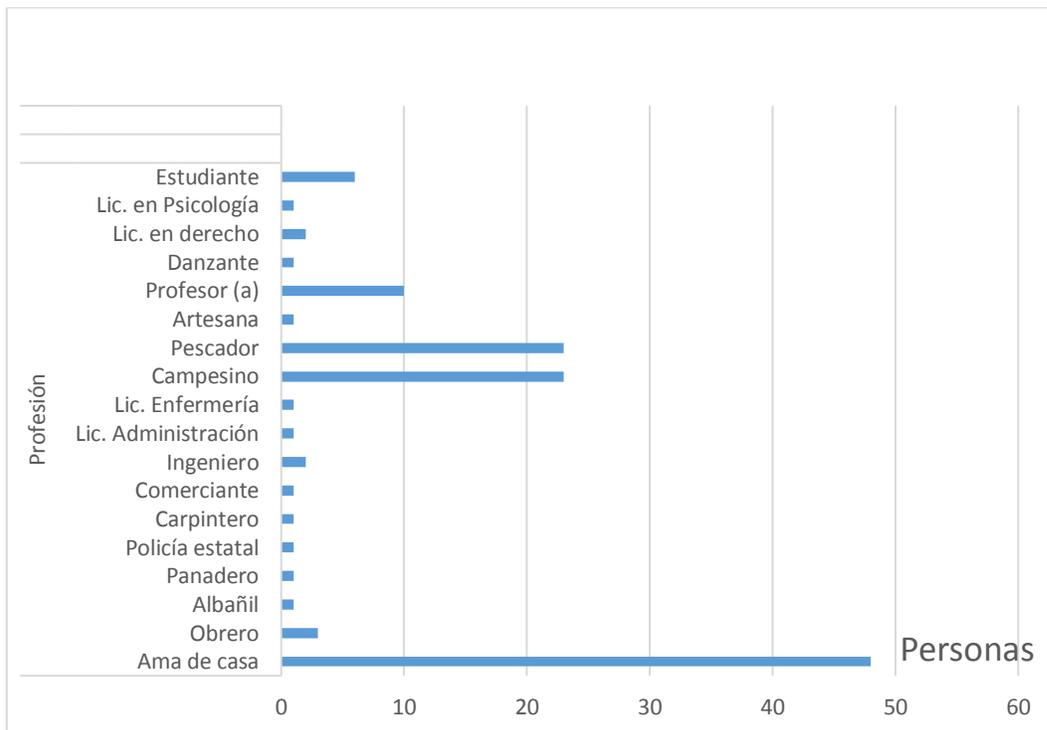
- a) En la pesca
- b) En el camino
- c) En Salina Cruz
- d) En Juchitán
- e) En Tehuantepec
- f) En el camión.
- g) Otros lugares _____

28. Revise los enunciados y diga a que variante pertenecen colocando el número correspondiente sobre la línea, asimismo, indica porqué considera que son de esa variante.

- 1. San Francisco del Mar
- 2. San Mateo del Mar
- 3. San Dionisio del Mar
- 4. Santa María del Mar

- kwane minüt mityat nej aaga Rosa _____ ¿Por qué? _____
- kwej minüt mitety ñiw aj Rosa _____ ¿Por qué? _____
- kuñ minaty mitety pa Rosa _____ ¿Por qué? _____
- Kwuñ minut mityety ñuw aj Rosa _____ ¿Por qué? _____
- ikojts xuwayey nyat akuliw tiel Oaxaca _____ ¿Por qué? _____
- konajts xuwe nyat akaliuf tiol Oaxaca _____ ¿Por qué? _____
- ikojts ajjerüw xuwayey nyat aküliw Oaxaca _____ ¿Por qué? _____
- lkoots ajjürüw xiyay nyat aküliw tiül Oaxaca _____ ¿Por qué? _____

Anexo 2. Profesión



Anexo 3. Cuadro del corpus y del análisis de la variación léxica

	SDo	SMa	SMo	SFo
1.	[onih]	[unih]	[onih]	[uni(h)]
2.	[kit]	[pi(t)]	[kit]	[pi(t)]
3.	[war]	[mbur]	[war]	[mbur]
4.	[omb kit]	[omb pi(t)]	[omb kit]	[umb pi(t)]
5.	[natek biüm]	[jaʃ]	[jaʃ]	[natek kiom]
6.	[anop]	[nop]	[nop]	[anop]
7.	[anots]	[nots]	[nots]	[anots]
8.	[sambim]	[sambim]	[sambim]	[sambam]

9.	[tiʃ]	[tiʃ]	[tiʃ]	[taʃ]
10.	[lakow]	[lakow]	[lakow]	[lakuw]
11.	[him]	[him]	[him]	[ham]
12.	[imb]	[imb]	[imb]	[amb]
13.	[akiliw]	[akiliw]	[akiliw]	[akalif]
14.	[liw]	[liw]	[liw]	[laif]
15.	[aki]	[aki]	[aki]	[akal]
16.	[miʃ]	[miʃ]	[miʃ]	[maʃ]
17.	[kintʃ]	[kintʃ]	[kintʃ]	[kantʃ]
18.	[angi]	[angi]	[angi]	[angaj]
19.	[ahi]	[ahi]	[ahi]	[ahaj]
20.	[andij]	[andij]	[andij]	[andaj]
21.	[wiʃ]	[wiʃ]	[wiʃ]	[waʃ]
22.	[niʃ]	[niʃ]	[niʃ]	[naʃ]
23.	[pij]	[pij]	[pij]	[paj]
24.	[nahki]	[nahki]	[nahki]	[nahkaj]
25.	[ahiir]	[ahiir]	[ahiir]	[ahior]
26.	[aniing]	[aniing]	[aniing]	[aniong]
27.	[nahiit]	[nahiit]	[nahiit]	[nahiot]
28.	[nimiüw]	[nimiüw]	[nimiüw]	[anejk ñumiow]
29.	[mbiühlaw]	[mbiühlaw]	[mbiühlaw]	[mbiohlaw]
30.	[sandiim]	[sandiim]	[sandiim]	[sandiom]

31.	[niri <i>i</i> w]	[niri <i>i</i> w]	[niri <i>i</i> w]	[imidi <i>u</i> w]
32.	[ti <i>i</i>]	[ti <i>i</i>]	[ti <i>i</i>]	[tiol]
33.	[tumi <i>i</i> n]	[tomi <i>i</i> n]	[tomi <i>i</i> n]	[tomion]
34.	[i <i>i</i>]	[i <i>i</i>]	[i <i>i</i>]	[iol]
35.	[ni <i>i</i> n and <i>l</i> ow]	[ni <i>i</i> n and <i>l</i> ow]	[ni <i>i</i> n and <i>l</i> ow]	[nion and <i>u</i> w]
36.	[titi <i>i</i> m]	[titi <i>i</i> m]	[titi <i>i</i> m]	[titlom]
37.	[nt <i>ʃ</i> uhli <i>i</i> w]	[nt <i>ʃ</i> ehli <i>i</i> w]	[nt <i>ʃ</i> ehli <i>i</i> w]	[nt <i>ʃ</i> uhliow]
38.	[nimi <i>i</i> w]	[nimi <i>i</i> w]	[nimi <i>i</i> w]	[aneik ñumiow]
39.	[atow]	[atow]	[atow]	[ati <i>u</i> w]
40.	[ihtsiw]	[ihtsiw]	[ihtsiw]	[ihtsuw]
41.	[nangan <i>l</i> owaran]	[nangan <i>l</i> owaran]	[nangan <i>l</i> owaran]	[nangan <i>u</i> waran]
42.	[op ʃiwiʃ]	[op ʃiwiʃ]	[op ʃiwiʃ]	[aup ʃiwiʃ]
43.	[ʃaw]	[ʃaw]	[ʃaw]	[hiʃaw]
44.	[ihpiw]	[ihpiw]	[ihpiw]	[ahpaw]
45.	[akoklaw]	[akoklaw]	[akok <i>l</i> aw]	[akok <i>l</i> aʃ]
46.	[anajiw]	[anajiw]	[anajiw]	[anajuf]
47.	[ajajiw]	[ajajiw]	[ajajiw]	[ajajuf]
48.	[ohpiakiw]	[ohpiakiw]	[ohpiakiw]	[anuyuf]
49.	[tasah]	[tasah]	[tasah]	[tasa(h)]
50.	[masej]	[masej]	[masej]	[mase(j)]
51.	[aʃin]	[aʃin]	[aʃin]	[aʃindit]
52.	[asah]	[asah]	[asah]	[asa(h)]

53.	[i]	[i]	[i]	[at]
54.	[ki]	[ki]	[ki]	[kat]
55.	[ni]	[ni]	[ni]	[nat]
56.	[ngani]	[ngani]	[ngani]	[ngana(j)]
57.	[agan ^{low}]	[^{an} gan ^{low}]	[agan ^{low}]	[agan ^{u(w)}]
58.	[nipelan]	[nipelan]	[nipelan]	[nipina(n)]
59.	[angali]	[angali]	[angali]	[aunieh]
60.	[ohkijeh]	[ohkijeh]	[ohkijeh]	[akapaf]
61.	[hor]	[hor]	[hor]	[xex or]
62.	[langwihtsi]	[langwihtsi]	[langwihtsi]	[lahmuly apuhniut]
63.	[kawak]	[kawak]	[kawak]	[unts kawak]
64.	[ikmiw]	[ikmiw]	[ikmiw]	[ajkiaw ñumiow]
65.	[andij si]	[andij si]	[andij si]	[altiwix najiot]
66.	[asomom]	[asomom]	[asomom]	[urosion]
67.	[gahpopek]	[gahpopek]	[gahpopek]	[akapa pukiuf]
68.	[gahponi]	[gahponi]	[gahponi]	[akapa nuhujuf]
69.	[gahpojaj]	[gahpojaj]	[gahpojaj]	[akapa nuyuf]
70.	[gahpopiak]	[gahpopiak]	[gahpopiak]	[akapa ahujuf]
71.	[gahpokij]	[gahpokij]	[gahpokij]	[akapa pekaf]
72.	[naganiow]	[nanganiow]	[nanganiow]	[nanganiuw]
73.	[kos]	[kos]	[kos]	---

74.	[or]	[or]	[or]	---
75.	[lamong wiʃ]	[lamong wiʃ]	[lamong wiʃ]	---
76.	[tabahts]	[tabahts]	[taba:ts]	[tabahts]
77.	[nawihk]	[nawihk]	[nawi:g]	[nawihk]
78.	[ʃimihts]	[ʃimihts]	[ʃimi:a:ts]	[ʃimihts]
79.	[ʃilahk]	[ʃilahk]	[ʃi:la:g]	[ʃilahk]
80.	[ʃaolahts]	[ʃaolahts]	[ʃi:ola:ts]	[ʃaolahts]
81.	[ʃakwal]	[ʃakwal]	[ʃikwal]	[ʃakwal]
82.	[ʃamam]	[ʃamam]	[ʃimi:m]	[ʃamam]
83.	[tamtaman]	[tamtaman]	[tamtami:n]	[tamtaman]
84.	[ʃilan]	[ʃilan]	[ʃi:lan]	[ʃilan]
85.	[ʃakos]	[ʃakos]	[ʃikos]	[ʃakos]
86.	[ʃakoh]	[ʃakoh]	[ʃikoh]	[ʃakoh]
87.	[tiʃum]	[tiʃum]	[tiʃem]	[tiʃum]
88.	[ʃeʃ]	[ʃeʃ]	[ʃaʃ]	[ʃeʃ]
89.	[hel]	[hel]	[hal]	[hel]
90.	[ihlaki:n]	[ihlaki:n]	[ihlaji:n]	[ihlaki:n]
91.	[ʃateti]	[ʃateti]	[ʃiti:at]	[ʃateti]
92.	[ihkew]	[ihkew]	[ihk:law]	[ihkew]
93.	[nadam ndiuk]	[nadam ndiuk]	[nadam ndek]	[nadam ndiuk]
94.	[mimam tiʃum]	[mimam tiʃum]	[mimi:m tiʃem]	[mimam tiʃum]
95.	[ʃur]	[ʃur]	[ʃor]	[ʃur]

96.	[natek]	[natek]	[natiak]	[natek]
97.	[niupants]	[niupants]	[nepants]	[niupants]
98.	[tuh]	[tuh]	[teh]	[tuhk]
99.	[saruel]	[saruel]	[saral]	[saruel]
100.	[pañah]	[pañah]	[kinit]	[apañah]
101.	[kwej]	[koj]	[koj]	[koj]
102.	[akas]	[kas]	[kas]	[kas]
103.	[tsiraw]	[laraw]	[laraw]	[laraw]
104.	[mindix ſiwis]	[mikwal ſiwis]	[mikwal ſiwis]	[mikwal ſiwis]
105.	[nikants]	[nakants]	[nakants]	[nakants]
106.	[how]	[nuty]	[how]	[how]
107.	[ſatʰhk]	[ſatʰhk]	[ſiʰ:g]	[ſatʰh(k)]
108.	[ſanoh]	[ſanoh]	[ſinoh]	[ſano(h)]
109.	[ſantah]	[ſantah]	[ſintah]	[ſanahta (h)]
110.	[amej]	[amej]	[amiay]	[ame(j)]
111.	[aſuhb]	[aſuhb]	[aſe:b]	[aſihb]
112.	[apej]	[apej]	[apiaj]	[ape(j)]
113.	[sanej]	[sanej]	[sanlay]	[sane(j)]
114.	[napatej]	[napatej]	[napatiaj]	[napate(j)]
115.	[amej]	[amej]	[amiaj]	[ame (j)]
116.	[nahneh]	[nahneh]	[nahniyah]	[nahne(h)]
117.	[ſimbej]	[ſimbej]	[ſimblaj]	[ſimbe(j)]

118.	[ʃatet i bida]	[ʃatet i bida]	[ʃit i atbida]	[taʃ u j ʃatet i]
119.	[ik]	[ik]	[ike]	[yok]
120.	[ʃik]	[ʃik]	[ʃike]	[ʃiok]
121.	[ʃan i t]	[ʃan i t]	[ʃin i t]	[ʃan a t i]
122.	[at a h k]	[at a h g]	[at a : g]	[al o ing]
123.	[ongw i h t s]	[ongw i h t s]	[ongwi: i ts]	[ungwi u h t s]
124.	[ʃow a je j]	[ʃow a je j]	[ʃi j a j]	[ʃu w e (j)]
125.	[ahp o t i]	[ahp o t i]	[ahp o :t]	[ahpot]
126.	[nah ng wow]	[nah ng wow]	[nah ng ow]	[nah ng oj]
127.	[nang a h k jow]	[nang a h k jow]	[nang a : g jow]	[nang a h g jow]
128.	[nt f up]	[nt f up]	[nt f ep]	[nt f ip]
129.	[ont s]	[ont s]	[o: nt s]	[unt s]
130.	[i h t f]	[i h t f]	[i: t f]	[a h t f]
131.	[op ʃi l eh]	[op ʃi l eh]	[op ʃi l ah]	[aup ʃi l eh]
132.	[ʃan g w i ʃ]	[ʃan g w i ʃ]	[ʃin g w i ʃ]	[ʃan g w a ʃ]
133.	[n l und i j]	[n l und i j]	[n e nd i j]	[n l und a j]
134.	[o ʃ up]	[o ʃ up]	[o ʃ ep]	[u ʃ up]
135.	[ti i h d]	[ti i h d]	[ti: i d]	[tiot]
136.	[aki i h b]	[aki i h b]	[aki: i b]	[aki u h b]
137.	[naw a n i t]	[naw a n i t]	[n o n i t]	[naw a n a t]
138.	[ʃ a mambida]	[ʃ a mambida]	[ʃ i m i mbida]	[ta h t a j ʃ a m a m]
139.	[t f eh]	[t f ah]	[t f ah]	[nt f ah]

140.	[unik ʃiwɪʃ]	[onik ʃiwɪʃ]	[onik ʃiwɪʃ]	[unɪok ʃiwɪʃ]
141.	[aniol]	[nɪol]	[nɪol]	[konol]
142.	[ⁿgeh]	[ⁿglane]	[ⁿglane]	[keh]
143.	[kɫaij]	[kaij]	[kaij]	[kahlaj]
144.	[teapochiw]	[teaandlakɪw]	[taandlakɪw]	[deandeakaf]
145.	[napuk]	[napɪk]	[napɪk]	[napaɪk]
146.	[ʃukwɪw]	[ʃɪkwɪw]	[ʃɪkwɪw]	[ʃukwaf]
147.	[kolsoh]	[kʷalsoh]	[kʷalsoh]	[kotkoso (h)]
148.	[ngini(j)]	[nginij]	[nginij]	[ngine (j)]
149.	[taliik matitʃ]	[laliik matitʃ]	[laliik matitʃ]	[((t-)aliik mataʃ]
150.	[umalʃaiind]	[malʃiiind]	[mal ʃiiind]	[umalʃaion]
151.	---	[pilaw]	[pilaw]	[kanch tach]
152.	[gahparɣej]	[gahpar]	[gahpar]	[akapa uruhpaw]
153.	[gahpikew]	[gahpik]	[gahpik]	[akapa ahpaw]
154.	[ermiɪw]	[ermiɪw]	[ermiɪw]	[pinawan nadam omal wax akapaf]
155.	[nɪiʔ]	[tsɪiʔ]	[tsɪiʔ]	[café]
156.	[natsɪiʔ]	[piʔts]	[piʔts]	[mbuwiol]
157.	---	[mbiots]	[mbiots]	[morad]
158.	[---]	[ox]	[ox]	[---]
159.	[tiül plas]	[tiplas]	[timplas]	[tiplas]
160.	[(n)iteran]	[nɪuteran]	[niteran]	[ñɪuteran]

161.	[t ⁱ en]	[t ⁱ un]	[ten]	[t ⁱ un]
162.	[namiolet]	[namolet]	[nollat]	[namolet]
163.	[ts ^y uhb]	[ts ⁱ uhb]	[ts ^e :b]	[ts ⁱ uhb]
164.	[ñikik]	[ran]	[ra:n]	[ran]
165.	[wahl]	[wal]	[wa:l]	[wal]
166.	[mbah tixar]	[xar mbah]	[tixar mbah]	[xar mbah]
167.	[mium]	[mum]	[mem]	[mum]
168.	[n ⁱ uentʃ]	[n ⁱ untʃ]	[nentʃ]	[n ⁱ untʃ]
169.	[nambor]	[naut ⁱ]	[namb ⁱ or]	[naut ⁱ]
170.	[lomboh]	[l ⁱ umbuh]	[lembeh]	[l ⁱ umbuh]
171.	[anok]	[n ^a ik]	[nok]	[ane ⁱ k]
172.	[ap ⁱ kiw]	[ap ^o kiw]	[ap ⁱ kiw]	[ap ^o kiuf]
173.	[gahp ^o w ⁱ w]	[gahp ^a w ⁱ w]	[gahp ^o w ⁱ w]	[apekaf]
174.	[mikwal nakwalaran]	[mikwal mikwal]	[mikwal nakwalaran]	---
175.	[nahb]	[nab]	[na:b]	[nahb]
176.	[umbet]	[ombet ⁱ]	[ombiat]	[umbet]
177.	[nit ⁱ]	[nit ⁱ]	[nit]	[nit ⁱ]
178.	[k ^u t ^f uh ^{tʃ}]	[ku:tʃ]	[nine]	[k ^u t ^f uh ^{tʃ}]
179.	[k ⁱ ambah]	[k ^e ambah]	[k ^a ambah]	[k ^a ambah]
180.	[t ^y uhb]	[t ⁱ uhb]	[t ^e :b]	[t ⁱ uh ⁱ b]
181.	[lum ⁱ nit]	[lum ⁱ nit]	[lim ⁱ nit]	[lum ^a t ⁱ]
182.	[langwi ⁱ hts]	[l ⁱ ongwi ⁱ hts]	[langwi: ⁱ ts]	[lalungwiuhts]

183.	[ñunahpej]	[ñuñuhpej]	[nenihplaj]	[nanuhpe]
184.	[kiliit]	[kewak]	[kawak]	[kafak]
185.	[mindiiik ndyuk]	[ndiik ndiuk]	[ndiik ndek]	---
186.	[nginej]	[ngiatow]	[ngotow]	[ngoj]
187.	[asuhk]	[asok]	[aso:k]	[asohk]
188.	[sanangowitj]	[sanangowihitj]	[sanangowit:tj]	[sanangwahitj]
189.	[apeſeran]	[apiſaran]	[apiſeran]	---
190.	[ahlük]	[ahlühk]	[ahlüj]	[ahlak]
191.	[ſiniühk]	[ſiniühg]	[ſini:ig]	[ſiniuhk]
192.	[akehtfej]	[aklehfej]	[aklahfej]	[akehtfe(j)]
193.	[niuw]	[niuh]	[neh]	[niuw]
194.	[mühd]	[mud]	[me:d]	[muhd]
195.	[asuhk olahts]	[asohik olahts]	[aso:k ola:ts]	[atamahne ulahts]
196.	[niupeſ]	[nipeſ]	[neplaſ]	[sonong]
197.	[nginiej]	[nginej]	[nginla]	[keñ]
198.	[pieti]	[puti]	[peti]	[kius]
199.	[niungali]	[nangali]	[nengali]	[aujuh]
200.	[riw]	[ruw]	[rew]	[ru]
201.	---	[apah kuk]	[apah kek]	[miokas ndiuk]
202.	[atiingeran]	[utiingeran]	[otiingeran]	[katin]
203.	[kwej]	[k ^w uni]	[k ^w ane]	[kuni]
204.	[akwalahts]	[mixujchiüjts]	[akwala:ts]	---
205.	[tumbasakats]	[azul]	[mbasakats]	[tsakahts]

206.	[miküt dios]	[küt ninaj]	[ntʃip]	[mikaty dios]
207.	[yuhʔ]	[uhd]	[e:d]	[pulʔk]

Anexo 4. Enunciado para el análisis morfosintáctico

	Comunidades	Transcripción fonética	Glosa
1.	SMo	[ʃike ʃinɪt]	Yo me llamo
	SDo	[ʃik ʃanɪt]	
	SFo	[ʃʰok ʃanətʃ]	
	SMa	[ʃik ʃanɪt]	
2.	SMo	[nglane niriw]	De dónde eres
	SDo	[ngieh niriw]	
	SFo	[nawke iriow]	
	SMa	[ngieh niriw]	
3.	SMo	[kʷane andij wiʃ iklahʃay]	Qué estudias
	SDo	[kʷeh tiklehʃey wiʃ]	
	SFo	[ndaj waʃ ikehʃe]	
	SMa	[kʷuñ a nd ij wiʃ ikehʃej]	
4.	SMo	[nglane naw a:ga Rogelio]	De dónde es Rogelio
	SDo	[ngieh naw ahg Rogelio]	
	SFo	[nawke pe Rogelio]	
	SMa	[ngieh naw ahk Rogelio]	
5.	SMo	[kʷane minɪt miʃat neh a:ga Rosa]	Cómo se llama el papá de Rosa
	SDo	[kʷeh minɪt miteʃ ñiw ahg Rosa]	

	SFo	[kuñ minatɪ mitetɪ pa Rosa]	
	SMa	[k ^{wu} ñ minit̪ ñiw mitlat Rosa]	
6.	SMo	[kas mikoh mitlat ihiiɾ?]	Cuántos hermanos mayores de tu papá tienes
	SDo	[akas mikoh mitetɪ ihiiɾ?]	
	SFo	[kas mikoh mitetɪ ihior?]	
	SMa	[kas mikoh mitetɪ ihiiɾ?]	
7.	SMo	[ʃike sahiir ʃijaj sak ^{wala} :ts]	Yo tengo muchos familiares
	SDo	[ʃik sahiir ʃowajej ʃafamilɪ]	
	SFo	[ʃiok sahior ʃowej ʃafamilɪ]	
	SMa	[ʃik sahiir ʃowajej mitʃehʃiɪts]	
8.	SMo	[ahiiɾ arohpiw mik ^{wal} neh]	Tienes tres hijos
	SDo	[ahiiɾ arohpiw mik ^{wal} ñiw]	
	SFo	[ahior aruhpaw mik ^{wal} ñu]	
	SMa	[ahiiɾ aruh mik ^{wal} ñuw]	
9.	SMo	[Pedro aʃe:b ⁿ doh a ^m b akiahtʃaj]	Pedro se baña luego se va a estudiar
	SDo	[Pedro aʃyhb ⁿ doh a ^m b akiehtʃej]	
	SFo	[Pedro aʃihb ⁿ do a ^m b akehtʃe]	
	SMa	[Pedro aʃuhb ⁿ doh a ^m b akehtʃej]	
10.	SMo	[ahmel nit̪ neh a ⁿ dok kit̪ tiil nadam ⁿ dek]	Por la tarde el pesca peces en el océano pacífico.
	SDo	[ahmel nit̪ ñiw a ⁿ dok tiil nadam ⁿ dyuk]	
	SFo	[ahmul nat̪ ñuw a ⁿ dok tiol nadam ⁿ dyuk]	

	SMa	[pañah ñuw a ^{ndok} ti ^{il} nadam ⁿ diuk]	
11.	SMo	[neh tengial atlow nawi:g]	Él está leyendo libro
	SDo	[ñiw teahi ^{ing} nawihk]	
	SFo	[ñuw ⁿ deatiuw nawihk]	
	SMa	[ñuw ndea ahi ^{ing} nawihg]	
12.	SMo	[ahwik ^{nit} neh apak amiaj]	Arriba el sol él se levanta
	SDo	[likawi ^ʃ ^{nit} ahi ^k amej]	
	SFo	[ñuw afik a nat ⁱ kafa ^ʃ apak amej]	
	SMa	[laiüm umbraw apak amej]	
13.	SMo	[Juan o ^{ng} wi: ⁱ ts atlow minawi:g neh]	Juan por la noche lee su libro
	SDo	[Juan u ^{ng} wi ^h ts ahi ^{ing} minawihg ñiw]	
	SFo	[Juan u ^{ng} wi ^u hts atluw minawihk]	
	SMa	[Juan o ^{ng} wi ^h ts ahi ^{ing} minawihg ñuw]	
14.	SMo	[Pedro aki: ^{ib} mikoh neh a ^{mb} iw a ^{ndokoh}]	Pedro con su hermano se van a pescar
	SDo	[Pedro aki ⁱ hb mikoh ñiw a ^{mb} iw a ^{ndokoh}]	
	SFo	[Pedro akiub mikoh a ^{mb} aw a ^{ndokoh}]	
	SMa	[Pedro aki ⁱ hb mikoh ñuw a ^{mb} iw a ^{ndokoh}]	
15.	SMo	[Carlos a ^{ndi} im ^{mit} nah ^{ngow} ti ^ʃ em]	Carlos quiere comer caldo de camarón
	SDo	[Carlos a ^{ndi} im ^{mit} nah ^{ngow} ti ^ʃ um]	
	SFo	[Carlos a ^{ndi} om mat ⁱ nah ^{ngo} j ti ^ʃ um]	
	SMa	[Carlos a ^{ndi} im ^{mit} nah ^{ngow} ti ^ʃ um]	

16.	SMo	[iko:ts ahji'riw ʃijaj niat akiliw tiil oaxaca]	Los ikoots tienen muchos años viviendo en Oaxaca
	SDo	[ikohts ahli'riw ʃowajej ñat akiliw oaxaca]	
	SFo	[kohahts xowey ñati takalesan Oaxaca]	
	SMa	[ikohts lamahiir ʃowajej niat akeliw tiil nadam kembah oaxaca]	
17.	SMo	[ʃike te'ngjal sa'ndok tiil nadam 'ndek]	Yo estoy pescando en el océano pacífico
	SDo	[ʃik timi'htʃ sa'ndok tiil nadam 'ndyuk]	
	SFo	[ʃiok 'ndiusa'ndok tiol nadam 'ndyuk]	
	SMa	[ʃik ndea sa'ndok tiil nadam 'ndiuk]	
18.	SMo	[nop niʃ mini't neh Isabel, neh akil tiil nadam kambah DF]	Una mujer de nombre Isabel, ella vive en la ciudad de DF.
	SDo	[anop niʃ mini't ñiw Isabel, ñiw akil tiil nadam klambah DF]	
	SFo	[anop naʃ minati Isabel, ñuw akal tiol nadam kambah DF]	
	SMa	[nop niʃ mini't ñuw Isabel, ñuw akil tiil nadam kembah DF]	
19.	SMo	[K ^w ane i'ndiim mi'ngal]	Qué quieres comprar
	SDo	[K ^w eh ñiw i'ndiim mi'ngal]	
	SFo	[Kuñ i'ndiom miuñ]	
	SMa	[K ^w uñ i'ndiim mi'ngal]	

20.	SMo	[neh a ^{ngij} kolkmi ^{iw} ombiat noik me:d]	Ella paga cien pesos el precio de un huipil
	SDo	[ñiw a ^{ngij} kolkmi ^{iw} u ^m beti anok myhd]	
	SFo	[ñuw a ^{ngaj} aneik nadam omal u ^m beti aneik muhd]	
	SMa	[ñuw a ^{ngij} kolkmi ^{iw} ombeti anoik muhd]	
21.	SMo	[ihp ^{iw} mi ^m montah]	Dos señoras
	SDo	[ihp ^{iw} mam montah teapochiw tiül tiühd]	
	SFo	[ahpaw munahtah ⁿ dea ⁿ deakaf tiol anots tiuhd]	
	SMa	[ehp ^{iw} mam montah ⁿ dea ⁿ deaküw tiül tiühd]	
22.	SMo	[masej na ^{ngow} i ^{htj} wix nop ⁿ tjep]	Puede ser que lo intercambie por un canasto
	SDo	[masej na ^{ngow} i ^{htj} wix anop ⁿ tjup]	
	SFo	[mase na ^{ngwa} tj wax anop ⁿ tjip]	
	SMa	[masej na ^{ngow} i ^{htj} wix anop ⁿ tjup]	
23.	SMo	[a:ga Carlos nahnlah omia:ts neh]	Carlos está feliz
	SDo	[ahg Carlos nahneh omiahts ñiw]	
	SFo	[Carlos nahne umiahts]	
	SMa	[Carlos nahneh umiahts ñuw]	
24.	SMo	[María ⁿ gomahniah omia:ts neh kos mik ^{wal} neh aki ^{liw} Querétaro]	

	SDo	[María ^{ng} umahneh omiahts ñiw kos mik ^{wal} akíliw Querétaro]	María está triste porque sus hijos viven en Querétaro
	SFo	[María ^{ng} umahne umiahts kos mik ^{wal} ñuw ahlakiw Querétaro]	
	SMa	[María ^{ng} omahneh omiahts ñuw, mik ^{wal} ñuw akeliw Querétaro]	
25.	SMo	[Pedro a ^{mb} mahaw nop nendíj aki:í ib mimí m neh]	Pedro va a ver un curandero con su mamá
	SDo	[Pedro a ^{mb} mahaw anop ñundíj akií hb mimam ñiw]	
	SFo	[Pedro a ^{mb} mahaw anop ñurang sahk akiub mimam]	
	SMa	[Pedro a ^{mb} mahaw anop ñu nd íj akií hb mimam ñuw]	
26.	SMo	[tíat ne nd íj miní it neh Juan]	El señor curandero se llama Juan
	SDo	[tetí ne nd íj miní it ñiw Juan]	
	SFo	[ñurang sahk minatí ñuw Juan]	
	SMa	[tetí ñu nd íj miní it ñuw Juan]	
27.	SMo	[tasap a sap]	Agarró al borrego
	SDo	[tasap a sap]	
	SFo	[tasap a sap]	

	SMa	[tasap a sap]	
28.	SMo	[tasap a poh]	Agarró a la tortuga
	SDo	[tasap a poh]	
	SFo	[tasap a poh]	
	SMa	[tasap a poh]	
29.	SMo	[tasap areh teh]	Agarró tres conchas
	SDo	[tasap aryeh tyuh]	
	SFo	[tasap aruh tiuh]	
	SMa	[tasap aruh tiuh]	
30.	SMo	[tapah a pet]	Llamó al perro
	SDo	[tapah a pyet]	
	SFo	[tapah a kius]	
	SMa	[tapah a put]	
31.	SMo	[mimats María]	La cama de María
	SDo	[mimats María]	
	SFo	[mimats María]	
	SMa	[mimats María]	
32.	SMo	[mimats mitiat María]	La cama del papá de María
	SDo	[mimats mitet María]	
	SFo	[mimats mitet pa María]	
	SMa	[mimats mitet María]	

33.	SMo	[mipet tasap mem]	Tu perro agarró mosca
	SDo	[mipyet tasap myum]	
	SFo	[mikius tasap a mum]	
	SMa	[miput tasap a mum]	
34.	SMo	[op nine nit]	Hoja de la palama pequeña
	SDo	[kutʃuhtʃ aop nit]	
	SFo	[aup kutʃuhtʃ nit]	
	SMa	[op kutʃuhtʃ nit]	
35.	SMo	[mionih tʃants]	Carne de chivo
	SDo	[miunih tʃants]	
	SFo	[miunih tʃants]	
	SMa	[miunih tʃants]	
36.	SMo	[nahnlah mionih tʃants]	Es buena la carne de chivo
	SDo	[nahneh miunih tʃants]	
	SFo	[nahne miunih tʃants]	
	SMa	[nahneh miunih tʃants]	
37.	SMo	[mika ^{nts} mikoh]	El chile de tu hermana
	SDo	[mika ^{nts} mikoh]	
	SFo	[mika ^{nts} mikoh]	
	SMa	[mika ^{nts} mikoh]	
38.	SMo	[nadam ʃor]	Olla grande

	SDo	[nadam ʃur]	
	SFo	[nadam ʃur]	
	SMa	[nadam ʃur]	
39.	SMo	[nahniah me:d]	Huipil hermoso
	SDo	[nahneh myuhd]	
	SFo	[nahne a muhd]	
	SMa	[nahneh muhd]	
40.	SMo	[tʃano asap che:b]	Chano agarra tiburón
	SDo	[tʃano asap tʃyuhb]	
	SFo	[tʃano asap a tʃujhb]	
	SMa	[tʃano asap chuhb]	
41.	SMo	[miis asap war]	El gato agarra ratón
	SDo	[mitʃ asap war]	
	SFo	[mis asap a mbur]	
	SMa	[mitʃ asap mbur]	
42.	SMo	[naʃej tambij koj]	Señor mató conejo
	SDo	[naʃuej tambij kwej]	
	SFo	[naʃuj tambij a koj]	
	SMa	[naʃuj tambij koj]	
43.	SMo	[mindok ʃikoh]	La atarraya de mi hermano
	SDo	[mindok ʃakoh]	

	SFo	[m ^{ndok} ʃakoh]	
	SMa	[m ^{ndok} ʃakoh]	
44.	SMo	[a ^{mb} ani:b o ^{mb} kit]	Va a vender huevo
	SDo	[a ^{mb} mani ^{hb} o ^{mb} kit]	
	SFo	[a ^{mb} manaj u ^{mb} pi]	
	SMa	[a ^{mb} ani ^{hb} o ^{mb} pi]	
45.	SMo	[ne ^{mbiat} a o ^{mb} kit]	Está caro el huevo
	SDo	[ñu ^{mbet} a o ^{mb} kit]	
	SFo	[ñu ^{mbet} a u ^{mb} pi]	
	SMa	[ñu ^{mbet} o ^{mb} pi]	
46.	SMo	[ta ^{ntsor} neh pet]	Le ladró el perro
	SDo	[ta ^{ntsor} ñiw pyet ⁱ]	
	SFo	[ta ^{ntsor} ñuw a kius]	
	SMa	[ta ^{ntsor} ñuw put ⁱ]	
47.	SMo	[nah ^{ñah} o:ts mihiw waki ^ʃ]	La leche está sabrosa
	SDo	[nah ^{neh} aonts mihiw waki ^ʃ]	
	SFo	[nah ^{ne} a lech uk ^w eh a waka ^ʃ]	
	SMa	[nah ^{neh} o ^{nts} mihiw waki ^ʃ]	
48.	SMo	[ti ^{il} ʃika ^{mbah} nipilan a ^{ndokoh}]	En mi pueblo las personas pescan
	SDo	[ti ^{il} ʃaki ^{mbah} nipilan a ^{ndokoh}]	
	SFo	[ti ^{il} ʃaka ^{mbah} nipena a ^{ndokoh}]	

	SMa	[ti:il ʃike ^m bah nipelan a ⁿ dokoh]	
49.	SMo	[a ⁿ dorok ki:it aki:i b ti: ^m xem]	Se pesca pescado y camarón
	SDo	[a ⁿ dorok ki:it maki:i hb ti: ^m ʃum]	
	SFo	[a ⁿ dorok ka:ti akib ti: ^m ʃum]	
	SMa	[a ⁿ dorok ki:it aki:i hb ti: ^m ʃum]	
50.	SMo	[ʃe: ^ʃ ʃej aki:i b ⁿ ʃej ti: ^o ŋg]	El señor guajolote y la señora sapo.
	SDo	[ʃeh ^ʃ tyel ⁱ maki:i hb ʃeh ^ʃ ti:k]	
	SFo	[a ti:ul ⁱ akib nahta ^ʃ ʃjam]	
	SMa	[ta: ^ʃ uj ti:ul ⁱ aki:i hb tahta ti: ^o ŋg]	