Oscar López Nicolás
Gabriela García Salido
Telma Angelina Can Pixabaj
(coordinadores)

Lenguas en contexto:

experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística

LENGUAS DEL SUR

Lenguas en contexto:

experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística

Oscar López Nicolás
Gabriela García Salido
Telma Angelina Can Pixabaj

(coordinadores)

Lenguas en contexto:
experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias
sobre Chiapas y la Frontera Sur
Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2024

Catalogación en la publicación UNAM.
Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

López Nicolás, Oscar, editor. | García Salido, Gabriela, editor. | Can Pixabaj, Telma Angelina, editor.

Lenguas en contexto: experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística / Oscar López Nicolás, Gabriela García Salido, Telma Angelina Can Pixabaj (coordinadores).

Primera edición. | San Cristóbal de Las Casas, Chiapas : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur, 2024.

LIBRUNAM 2247408 | ISBN 978-607-30-9876-2.

Indios de México -- Lenguas -- Documentación. | Indios de América Central -- Lenguas -- Documentación. | Lenguas en peligro de desaparición -- México. | Lenguas en peligro de desaparición -- Guatemala. | Corpus lingüístico. | Sociolingüística -- México. | Sociolingüística -- Guatemala. | Lingüística antropológica.

LCC PM3008.L464 2024 | DDC 497—dc23

Este proyecto ha recibido financiamiento parcial de diversas fuentes a través de los coordinadores, entre los que destacan: 1) CONACYT (DADC 299117), coordinado por la Dra. Gabriela García Salido, en corresponsabilidad con el Dr. Oscar López y la Dra. Telma Angelina Can Pixabaj; 2) «El mam de Unión Juárez: su importancia lingüística dentro del mam y la familia maya (CIMSUR); 3) «Documentación lingüística del mam occidental hablado en México y Guatemala» (PAPIIT IN404720), a cargo de la Dra. Telma Angelina Can Pixabaj; 4) «Estructura, función y uso de categorías indexicales en zapoteco. Deixis, clasificadores y evidencialidad» (CIESAS), a cargo del Dr. Oscar López Nicolás; 5) «Análisis de la cláusula compleja en dos lenguas sureñas de la familia yutoazteca: o'dam y audam (IN402621)», a cargo de la Dra. Gabriela García Salido.

Imagen de portada: textil amuzgo, Oaxaca-Guerrero

Primera edición: 2024

D.R. © 2024, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510, Del. Coyoacán, Ciudad de México, Coordinación de Humanidades,
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur
Calle María Adelina Flores, núm. 34-A, Barrio de Guadalupe, 29230,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Tel.: (967) 678 2997
www.cimsur.unam.mx

ISBN 978-607-30-9876-2

Esta obra fue dictaminada positivamente por pares ciegos externos a solicitud del Comité Editorial del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México / *Printed in Mexico*

Índice

Introducción. Nexo lengua-cultura, documentación y revitalización lingüística
Telma Angelina Can Pixabaj / Gabriela García Salido / Oscar López Nicolás 9

PARTE I. DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA Y LENGUAS EN PELIGRO

Capítulo 1. Deixis espacial en yokot'an (maya chontal): palabras demostrativas complejas
Amanda A. Delgado Galván 27

Capítulo 2. La documentación del chol de Frontera Corozal, Ocosingo, Chiapas
Juan Jesús Vázquez Álvarez 45

Capítulo 3. Documentación léxica del tseltal de Villa Las Rosas
Tomás Gómez López 65

PARTE II. SISTEMAS DE SALUDOS

Capítulo 4. El sistema de saludos en dos comunidades mixes: Yacochi y Tamazulápam
Godofredo G. Santiago Martínez / Nereida Crystabel Martínez García . . 89

Capítulo 5. Rompiendo el hielo: apuntes para iniciar una conversación en otomí de Tenango
Manuel Andrés Pérez-Pérez 115

PARTE III. ANÁLISIS DE TEXTOS DOCUMENTADOS EN LENGUAS INDÍGENAS

Capítulo 6. El rezo de recibimiento a los difuntos en el totonaco de Tuxtla: organización discursiva y paralelismo
Adela Juárez Esteban 135

Capítulo 7. Narrativa y arte verbal en el zapoteco de San Pedro Mixtepec: análisis de un texto narrativo
Norma Leticia Vásquez Martínez 157

PARTE IV. REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Capítulo 8. La revitalización lingüística: una perspectiva multidimensional
Eladio Mateo Toledo 183

Capítulo 9. Revitalización y enseñanza de lenguas indígenas para la construcción de una educación para la paz
Lorena Córdova Hernández 199

Sobre los autores y las autoras 217

Introducción. Nexo lengua-cultura, documentación y revitalización lingüística

Telma Angelina Can Pixabaj • Gabriela García Salido • Oscar López Nicolás

Sobre el contexto del libro

Este libro es producto del Seminario Permanente sobre Lengua y Sociedad, un proyecto interinstitucional coordinado entre el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIMSUR-UNAM), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur, y el Centro de Estudios Antropológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (CEA-FCPYS-UNAM).

Creado como un espacio de diálogo académico entre investigadores y estudiantes de posgrado interesados en desarrollar estudios lingüísticos, antropológicos, lingüístico-antropológicos y etnográficos con un eje común: investigar sobre el uso de la lengua dentro de la sociedad, el seminario planteó entre sus principales objetivos: *1*) conformar un equipo de trabajo para la discusión y el intercambio de conocimientos y experiencias tanto en el nivel metodológico como en el teórico sobre el estudio de la lengua en el contexto social y cultural y *2*) publicar y difundir los resultados de las investigaciones de quienes participaron en el seminario desde la perspectiva de la lingüística antropológica.

Desde su inicio, en 2018, en el marco del seminario se organizan tres sesiones al año en tres sedes: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, la ciudad de Oaxaca y la Ciudad de México. En cada una se invita a un experto a que guíe la discusión teórica y metodológica que se desarrolla en la primera parte, en la que también se exponen proyectos, propuestas de trabajo y avances de

investigación de cada participante. La segunda parte de las sesiones, que es abierta al público, consiste en una conferencia magistral que imparte una persona invitada sobre alguna temática relacionada con el eje de investigación del seminario —lengua y sociedad—. Varios especialistas con investigaciones afines a los intereses académicos del seminario han contribuido y fortalecido la discusión metodológica y conceptual.[1]

En octubre de 2019 se realizó en la ciudad de Oaxaca el Primer Encuentro de Estudios sobre Lengua y Sociedad. Lenguas Amerindias, que se coordinó desde el seminario y para el cual se contó principalmente con el financiamiento del CONACYT (DADC 299117) y de las tres instituciones organizadoras. A este encuentro se invitó a especialistas con quienes había coincidencia en cuanto a metodologías y temas de investigación, y cada capítulo de este libro se presentó en forma de ponencia en ese primer encuentro.

Por último, más allá del mérito social y académico, con este volumen queremos contribuir a impulsar el estudio de temas sobre la lengua en su amplio contexto social, dar a conocer los proyectos de investigación que se llevan a cabo en la actualidad y compartir el conocimiento de y sobre las lenguas indígenas que se hablan en México y Guatemala.

Sobre el contenido del libro

Este volumen reúne trabajos que dan razón de fenómenos relacionados con el uso de varias lenguas indoamericanas habladas en México y Guatemala con un común denominador metodológico: la documentación lingüística. En ese marco, las contribuciones se han organizado a partir de cuatro ejes temáticos: *1*) Documentación lingüística y lenguas en peligro; *2*) Sistemas de saludos; *3*) Análisis de textos en lenguas indígenas, y *4*) Revitalización lingüística.

El lenguaje es fundamentalmente un fenómeno sociocultural que supone una incidencia recíproca entre la lengua, las prácticas culturales y las pautas de comportamiento social de los hablantes de una determinada comunidad lingüística. Esta correlación puede derivar de tres factores. El primero tiene

[1] Hasta enero de 2020 hemos contado con los siguientes especialistas invitados: la Dra. Lourdes de León (CIESAS Ciudad de México), el Dr. Danny Law (Universidad de Texas en Austin), el Dr. Lev Michael (Universidad de California en Berkeley), el Dr. Olivier Le Guen (CIESAS Ciudad de México), el Dr. John Haviland (Universidad de California en San Diego) y la Dra. Valentina Vapnarsky (Centro Nacional para la Investigación Científica, Francia).

que ver con el hecho de que cada lengua tiene una historia genética propia, es decir, cada sistema lingüístico contiene rasgos y formas que heredó de una protolengua, mientras que otros rasgos y formas, en cambio, se habrán perdido en la evolución natural del sistema; en cuanto a las lenguas que tienen un ancestro común, es posible explicar por qué evolucionan en formas similares. El segundo factor está relacionado con el contacto entre hablantes de lenguas adyacentes, que puede resultar en estructuras compartidas, categorías o modos similares de denominar la realidad extralingüística; es decir, una lengua puede estar moldeada parcialmente por la interacción de los hablantes con sus vecinos, hablen o no la misma lengua, pues algunas categorías y conceptos son más propensos a difundirse por medio del contacto con los otros. El tercer y último factor se relaciona con el hecho de que las lenguas llevan una huella del hábitat y el entorno físico de sus hablantes, de sus relaciones con el otro, así como de sus creencias y maneras de percibir el mundo, como elementos integrales y constitutivos de su entorno social. La perspectiva de la lengua en contexto, entonces, nos permite observar la mutua dependencia entre la gramática y los parámetros no lingüísticos de las sociedades en las que se hablan las lenguas (Aikhenvald, Dixon y Jarkey 2020).

Los niveles de organización gramatical y las funciones que los hablantes determinan se van configurando en los actos de habla concretos y cotidianos, situados siempre en un dominio contextual de orden fenomenológico —construido por el espacio, el tiempo, los actores y los objetos—, en un ámbito con pautas de comportamiento social y en un sistema de creencias consolidado a través de la historia de las comunidades lingüísticas, de tal manera que la aproximación al contexto produce un interés inherentemente indexical (Silverstein 1992) que deriva del ámbito preciso de intersección de la lengua y del ambiente circundante. En este sentido, el estudio de las lenguas en su contexto revela la manera en que facetas y rasgos específicos de ellas son expresiones sedimentadas, es decir, gramaticalizadas y lexicalizadas, de las decisiones de los hablantes en el tiempo y orientadas por la organización social y el estilo de vida de estos. Tales expresiones del lenguaje son de interés en la documentación lingüística (DL) para su estudio y resguardo.

La DL consiste en «la creación, anotación, conservación y divulgación de registros de una lengua» (Woodbury 2011:159), lo cual refiere a la obtención de materiales en contextos naturales que se analizan lingüísticamente (transcripción, traducción con anotaciones) para luego resguardarlos en archivos

digitales y difundirlos por varios medios. Estos datos se pueden utilizar para crear interfaces entre datos primarios y estudios de otros tipos (Himmelmann 2007:15) que pueden ser, entre otros: gramáticas, vocabularios o diccionarios de varios tipos, estudios sobre géneros discursivos, registros de habla sobre temas como medicina, alimentación o tejeduría, materiales educativos y sistemas de organización social.

La DL ha evolucionado a lo largo de los años, sobre todo en cuanto a su metodología, objetivos y alcances; no obstante, esta práctica se asentó en los tiempos de Franz Boas, cuando se centró en la obtención de datos, especialmente para clasificar lenguas y culturas (Duranti 2000; 2003) a fin de realizar compilación de textos, vocabularios y estudios o bosquejos gramaticales. A este conjunto de materiales se le denomina ejes de la DL o triada boasiana. En la década de los noventa la DL recobró importancia a partir de la preocupación por el peligro de pérdida de muchas lenguas, y desde entonces se ha ido sofisticando cada vez más. Por un lado, ha existido una preocupación por registrar discursos o contextos específicos para resguardar muestras de usos de los idiomas, tales como los sonidos, las palabras y todas las formas gramaticales en sí, pero también prácticas, conocimientos y dominios temáticos, como lo indica Terrell (2014). En la actualidad, la DL también involucra el uso de la tecnología tanto para la obtención de datos (grabadoras o videocámaras digitales, por ejemplo), como para su análisis (uso de programas especiales para transcribir y hacer anotaciones lingüísticas) y el desarrollo de archivos digitales para su resguardo, difusión y acceso libre.

Otro aspecto que se ha desarrollado recientemente es la colaboración entre personal académico, dado que en muchos casos se forman grupos multidisciplinarios en los que se integran hablantes de aquellas lenguas que se documentan; en otros se incluye el entrenamiento de estudiantes o hablantes locales (Mateo Toledo 2010) y en algunos más se dedica parte del proyecto a la elaboración o colaboración en la producción de materiales didácticos. Debido a que la documentación reúne varios aspectos que se reflejan en el uso de los datos para propósitos de planificación lingüística, para llevarla a cabo se utilizan medios tecnológicos o de otro tipo para recopilar datos y realizar análisis, y se consideran todas las modalidades de expresión (verbal, gestual, de señas, etc.). Muguiro (2014) establece que lo anterior se debe a los avances de la documentación lingüística, los cuales se reflejan en la multifunciona-

lidad, la multimedialidad y la multimodalidad en el contexto de la DL y la revitalización lingüística.

Los objetivos que motivan los proyectos de documentación pueden variar dependiendo de cada caso, pues pueden estar relacionados, entre otros factores, con intereses lingüísticos, etnográficos, antropológicos o históricos. Aunque el enfoque sea distinto, la metodología de la DL proporciona herramientas para tener un eje conductor, además de que en ella deben considerarse otros aspectos, como la ética en relación con los hablantes, las comunidades, los medios a usar y los materiales a grabar.

Cabe resaltar que la DL cobró auge con el surgimiento del Endangered Language Documentation Programme (ELDP) —Programa de Documentación de Lenguas en Peligro— de la Universidad de SOAS en Londres (ahora establecido en Berlín, Alemania), ya que este programa se enfoca de manera especial en las lenguas en alto riesgo de extinguirse. Con base en Moseley (2010), existen de 6 000 a 7 000 idiomas en el mundo y se estima que cerca de 50 % están en peligro de extinción. Por este motivo, si no se documentan las lenguas, las personas de las siguientes generaciones no tendrán ningún registro sobre su uso y funcionamiento, mientras que si, por el contrario, se documentan y se resguardan los materiales, en el futuro se tendrá acceso a ellos y se podrán usar como claves de referencia, análisis, comparación o enseñanza para la revitalización o el mantenimiento lingüístico, entre otros propósitos.

Se considera que una lengua está en peligro de pérdida cuando las generaciones nuevas ya no la están aprendiendo o cuando solo se usa en contextos muy restringidos. En estos casos, generalmente tienen un uso instrumental, como en la casa, con los amigos o con los vecinos y, debido a que ya no son un medio de comunicación común, desaparecen en varios ámbitos, como el religioso, el espiritual tradicional, las asambleas, los mercados y en otros contextos en donde probablemente se usó como medio principal de comunicación. Esto trae como consecuencia la pérdida no solo de vocabulario, sino también de conocimiento y de la transmisión de léxico. Las lenguas en peligro de pérdida se pueden agrupar, según Thomason, en seis categorías:

- *segura*: la lengua es hablada por todas las generaciones, la transmisión intergeneracional es ininterrumpida;
- *vulnerable*: la mayoría de los niños habla la lengua, pero el uso puede estar restringido (por ejemplo, en la casa);

- *definitivamente en peligro*: los niños ya no la aprenden como lengua materna en casa;
- *severamente en peligro*: la lengua es hablada por los abuelos y la generación mayor, mientras que la generación de los padres puede entender, pero no la usan con los niños ni entre ellos;
- *críticamente en peligro*: solo la hablan ancianos, y lo hacen de manera parcial e infrecuentemente; y
- *extinta*: ya no hay hablantes (Thomason 2015:4).

Las lenguas son documentables cuando aún las emplea alguna persona en algún contexto, natural o creado, y pueden documentarse por niveles, del 1 al 5, de tal manera que existe una relación muy estrecha entre la DL y las lenguas en peligro. El nivel de vitalidad y otros aspectos, como los propósitos de la documentación, los niveles de dificultad para obtener datos o la posibilidad de contar con la colaboración de los hablantes, se reflejan en los capítulos que contiene la primera parte de este libro.

Aunado a lo anterior, Fitzgerald (2017:114) menciona que es necesario incluir las artes verbales como parámetro esencial a efecto de garantizar la riqueza de un registro completo para que de ese modo la documentación de una lengua sea suficientemente extensa y pueda cubrir las prácticas lingüísticas de una comunidad determinada (Himmelmann 1998; 2007). En este mismo sentido, Fitzgerald (2017:114) describe las artes verbales como aquellas que «abarcan los usos creativos y artísticos de una lengua dada por parte de los hablantes, como la narración de cuentos, canciones, juegos de palabras y poesía». Además, Woodbury (2015) menciona que la documentación y el registro de artes verbales puede movilizar la producción de materiales didácticos y la teoría gramatical, tal como lo explicita Mateo Toledo en su capítulo sobre revitalización lingüística en este libro. Fitzgerald (2017:116) argumenta, asimismo, que la poesía, el canto y la narración son importantes recursos para las comunidades lingüísticas y para los teóricos, como también lo son, a nivel fonológico, los registros orales, pues están relacionados con las prácticas culturales. En este sentido, pone el ejemplo de Hill y Zepeda (1999), quienes realizaron un estudio en la reserva tohono o'odham para mostrar cómo la corriente de aire entrante pulmonar era usada por las mujeres como característica de marcador de intimidad.

En cuanto a la relación de la DL con la lingüística antropológica, Epps, Webster y Woodbury (2023:2) publicaron una iniciativa en la que definieron

los principios y métodos para el registro y análisis del juego del habla y el arte verbal, los cuales describieron como «cualquier actividad del habla en la que los propios signos lingüísticos adquieren especial prominencia en la producción e interpretación del discurso». El repertorio que los autores consideraron arte verbal puede abarcar desde actividades del habla, como juegos de palabras, hasta narrativa formal y oratoria.

Para Epps, Webster y Woodbury (2023:4) lo importante no es solo centrarse en la noción de Jakobson sobre la función poética del discurso, sino también relacionar «los elementos y componentes del lenguaje en relación con lo social, con contextos culturales de uso y con contexto de otras posibilidades verbales que no están en primer plano». Además, para estos autores es importante que los trabajos de DL contengan información etnográfica sobre los registros de arte verbal de las comunidades con las que se trabaja, entendiendo, en palabras del mismo Woodbury (2011:159), que la DL incluye «la creación, anotación, preservación y difusión de registros de una lengua para un amplio rango de propósitos y usuarios», ya que al incorporar distintos registros lingüísticos, como el lenguaje expresivo, la yuxtaposición del lenguaje, los gestos, información sobre la entonación y muchos otros, se podrá dar cuenta de la organización del discurso de una manera más orgánica. En otras palabras, el enfoque etnográfico que se utiliza en la DL de los diferentes discursos y el arte verbal, enriquece la comprensión de los contextos en los que participan los actores sociales. Esto va de la mano con los temas relacionados con la segunda y tercera parte de este volumen: Sistemas de saludos y Análisis de textos documentados en lenguas indígenas, ya que los autores de los capítulos contenidos en ellas siguen estos principios.

Epps, Webster y Woodbury (2023:13) señalan que, en la metodología de la DL, la transcripción también debe representar aspectos de estructuración sintáctica, paralelismos, pausas, entonación y métrica, entre otros factores, y advierten que «toda la actividad del habla de cada hablante se desarrolla como una alternancia entre la palabra y el silencio» (Epps, Webster y Woodbury 2023:18). Para ello, la versión de la transcripción se determina por líneas, en donde la pausa es el criterio de identificación, y todo tipo de pausa se anota. Entre los fenómenos que articulan los autores es posible analizar los siguientes:[2]

[2] Algunos trabajos de investigación que explicitan esta metodología y análisis son los de Barrett (2014), Cruz (2017) y Bermúdez (2018), entre otros.

- las pausas y otros fenómenos de duración;
- el tono y la entonación;
- patrones de sonido como paralelismos, repeticiones e ideófonos;
- organización del discurso y patrones temáticos;
- paralelismo en el léxico, la gramática y el significado;
- otros tipos de gramática, contenido y significado; extensión, cambio de código, contigüidad, metáfora y figuras retóricas; y
- retraducción y exégesis.

Lo anterior ofrece un contexto para la comprensión de los temas abordados en este libro. Cabe señalar que cada capítulo incluye una descripción de la situación sociolingüística del idioma en estudio e información sobre sus rasgos gramaticales principales en los casos necesarios. A continuación se presenta una descripción de los aportes que incluyen las cuatro partes del volumen.

Parte I. Documentación lingüística y lenguas en peligro

Los tres capítulos que contiene esta parte abordan temas relacionados con la documentación lingüística y las lenguas en peligro, y esto se debe a que muchas veces es difícil desligar estos dos aspectos, especialmente si se trata de lenguas indígenas o de variantes lingüísticas que se encuentran en alguna condición de desventaja frente a otras. Aunque todas las lenguas se consideran en peligro de pérdida, cada una cuenta con un nivel de vitalidad diferente, o bien este puede variar de un lugar a otro en el interior de la misma lengua. Por ejemplo, el chol y el yokot'an se pueden juzgar como lenguas con un nivel de vitalidad alto, pero las variedades que aquí se presentan estarían en un nivel medio o con cierto grado de vulnerabilidad. De igual manera, el tseltal de Villa Las Rosas se halla en alto peligro de pérdida, pero no es el caso de todas las variedades del tseltal. En la descripción que los autores ofrecen sobre el proceso de documentación también se puede observar que la tarea de obtener datos resulta más difícil en el último caso.

El capítulo «Deixis espacial del yokot'an (maya chontal): palabras demostrativas complejas», de Amanda Delgado Galván, es parte de los resultados de un proyecto de documentación a largo plazo en el cual la autora recopiló los ejemplos que presenta. En la primera parte del capítulo aborda el estado de la lengua y la metodología utilizada para su estudio. Señala que el yokot'an es una

lengua en alto nivel de vulnerabilidad debido a que las personas adultas ya no la transmiten a las nuevas generaciones y en las escuelas, aunque los docentes sean maya hablantes, el yokot'an no es la lengua de instrucción que se utiliza, como pasa con muchas otras lenguas en México; por el contrario, en el sistema educativo la lengua es una materia de estudio, se le dedica poco tiempo y no se cuenta con materiales suficientes para su enseñanza. En cuanto a la metodología, la autora describe la temporalidad del proyecto, el involucramiento y la capacitación de los hablantes, y que se contó con la participación de dos lingüistas. Todas las personas involucradas tomaron decisiones en cuanto a los eventos de habla a documentar e intervinieron en la sistematización de los datos, que procedían tanto de contextos de uso natural de la lengua como de eventos de habla escenificados. En la segunda parte del capítulo la autora presenta y describe datos en relación con los demostrativos —nominales, adverbiales y locativos— y con las expresiones deícticas proximales y distales, para lo cual ofrece un inventario completo de las palabras demostrativas complejas y da cuenta de la concurrencia de la expresión verbal y gestual de estos elementos en el yokot'an.

El segundo capítulo «La documentación del chol de Frontera Corozal, Ocosingo, Chiapas», de Juan Jesús Vázquez Álvarez, presenta datos relevantes en cuanto a los contextos de uso del chol en un poblado donde aparentemente la lengua ya no se transmite a las nuevas generaciones, es decir, no se reconoce como el medio de comunicación principal con los niños en el ámbito familiar. En este texto el autor describe la situación de la lengua chol en general, para luego aterrizar en el caso de Frontera Corozal, una localidad en la que coexisten varias lenguas, al menos dos mayas (chol y tseltal), el español y el inglés en cierta medida. En cuanto al chol, hay hablantes de las dos variantes reconocidas: la de Tila y la de Tumbalá. Los adultos mayores o abuelos (primera generación) sí usan la lengua, los hijos (segunda generación) usan la lengua en menor medida y los nietos (tercera generación) no aprenden el chol en casa como su primera lengua, sino el español, lo cual mencionaron tanto los pobladores como los maestros de las escuelas primarias. Sin embargo, uno de los hallazgos del trabajo de documentación que el autor presenta es que los nietos (tercera generación) sí hablan la lengua fuera de casa, especialmente en la escuela y en contextos deportivos. Ante tal situación, el autor resalta dos aspectos que contribuyen o permiten este hecho: el *input* y la convivencia, es decir, el *input* que reciben los niños en casa y los espacios fuera del hogar

que favorecen la comunicación en chol. Otro dato relevante, aunque esperado de alguna manera, es el dominio de la variante de prestigio; en este caso, la reconocida entre los choles es la de Tumbalá, algo que se observa también entre los hablantes de esta lengua asentados en Frontera Corozal.

En el tercer capítulo, «Documentación léxica del tseltal de Villa Las Rosas», Tomás Gómez López hace un recuento del proceso de elaboración de un diccionario sobre una variante del tseltal que se encuentra en alto riesgo de pérdida, pues ya no se transmite a las nuevas generaciones y ya no es un medio de comunicación en la comunidad, aunque todavía hay un número significativo de hablantes mayores con los que el autor pudo realizar este proyecto de documentación. Tomás Gómez indica que, debido a la situación en la que se encuentra la lengua, pudo detectar ciertas dificultades para el reconocimiento de determinado léxico, lo que conduce al uso de préstamos del español y, en algunos casos, a la no distinción de significados a través del léxico.

Parte II. Sistemas de saludos

Los trabajos que tratan el fenómeno del saludo muestran al lector o lectora una mirada a las distintas posibilidades que surgen en el momento de problematizar la lengua en su amplio contexto sociocultural. En el capítulo denominado «El sistema de saludos en dos comunidades mixes: Yacochi y Tamazulápam», Godofredo Santiago Martínez y Nereida Martínez García analizan un tipo de interacción atestiguada en muchas comunidades de habla y lenguas alrededor del mundo: el saludo. En este trabajo los autores abordan las diferencias, pero también las semejanzas, en las maneras de saludar de los hablantes del mixe de Yacochi y de Tamazulápam, a partir del entendimiento del léxico, de la configuración morfológica y sintáctica de las expresiones, así como de la función social de este acto de habla. En el capítulo los autores examinan datos documentados de interacciones espontáneas que permitieron la descripción detallada del léxico que se utiliza en discursos de este tipo, las formas gramaticales y los contextos de uso, en donde están involucrados factores como: la edad, el género y la posición social de los interlocutores, criterios espacio-temporales como la ubicación geográfica en la cual tienen lugar los saludos, la trayectoria o el desplazamiento de los participantes y el momento del día o la noche en el que ocurren los saludos.

La segunda contribución de esta parte, «Rompiendo el hielo: apuntes para iniciar una conversación en otomí de Tenango», de Andrés Pérez-Pérez, tiene como objetivo describir los elementos lingüísticos y extralingüísticos involucrados en la apertura de la conversación en el otomí de Tenango. Haviland (1984) señala que toda conversación tiene una estructura prototípica que, al menos, consta de tres momentos: el *inicio* o *apertura*, en donde típicamente se incluye un saludo y se inicia el intercambio conversacional; el *cuerpo* o *desarrollo*, donde se abordan uno o varios temas; y una *clausura* o *despedida* que termina el intercambio conversacional. Los estudios sobre las conversaciones naturales son escasos, sobre todo en lenguas minoritarias, y de ahí deriva la relevancia de este capítulo, en el que el autor describe cómo los otomíes inician una interacción conversacional con base en datos recopilados en la sierra otomí-tepehua, en la localidad de *Nze̱shni* 'San Nicolás', en Tenango de Doria, Hidalgo, en el marco del proyecto Documentation of Speech in Tenango Otomi financiado por el Endangered Language Fund.

Parte III. Análisis de textos en lenguas indígenas

La tercera parte ofrece un panorama sobre la descripción y el registro de textos hablados en el contexto de México, y proporciona dos ejemplos de análisis lingüístico donde los textos tienen una función primordial e interaccional. Tanto el análisis del totonaco de Tuxtla, como el del zapoteco de San Pedro Mixtepec, ponen su enfoque en analizar el discurso, resaltando el comportamiento de la gramática a partir de la inclusión de aspectos relacionados con la actuación y la interacción de los eventos comunicativos registrados. El primer capítulo de esta parte es de Adela Juárez Esteban y lleva por título «El rezo de recibimiento a los difuntos en el totonaco de Tuxtla: organización discursiva y paralelismo». La autora en este trabajo muestra que los signos lingüísticos no son marginales, sino que su función está relacionada con la organización e interpretación de cada discurso en particular. Los patrones temáticos y de paralelismo que identifica Juárez funcionan para dar propósito al discurso, es decir, el orador hace «cosas» con las palabras, específicamente les hace saber a los difuntos que son recibidos y que se les invita a hacerse presentes en una fecha dedicada a ellos. Lo observado en este análisis solo representa una de las muchas manifestaciones del arte verbal anclado en un texto de discurso ritual.

En el trabajo titulado «Narrativa y arte verbal en el zapoteco de San Pedro Mixtepec», Norma Leticia Vásquez Martínez expone un análisis de la narrativa y del arte verbal que muestra dos fenómenos relevantes: *1*) patrones de sonido, es decir, duración de pausas, intensidad, tonía y fonología expresiva con énfasis en las repeticiones y los alargamientos vocálicos, y *2*) patrones temáticos, en donde se privilegia observar la organización temporal del discurso y el paralelismo. En particular, la autora se centra en el paralelismo sintáctico que existe en la lengua.

Los dos trabajos de esta tercera parte analizan textos de arte verbal y muestran la importancia y utilidad de la documentación lingüística para estudios en el marco de la lingüística antropológica.

Parte IV. Revitalización lingüística

En esta sección se exponen dos trabajos que tienen una estrecha relación con la DL, eje transversal de este libro. Como se ha mencionado, la metodología de la DL puede incluir la formación de recursos humanos, la elaboración de materiales didácticos y el libre acceso a otros de tipo multimedia que contribuyen o se constituyen en la base de los esfuerzos de la revitalización lingüística juntamente con las respectivas experiencias. En el primer aporte de esta parte del libro: «La revitalización lingüística: una perspectiva multidimensional», Eladio Mateo Toledo publica una revisión general del desarrollo de la revitalización lingüística, su asociación con las lenguas en peligro de extinción y su relevancia en la lingüística. Asimismo, expone varios esfuerzos y enfoques relacionados con la materia y describe las experiencias de un proyecto basado en un modelo de formación de recursos humanos en y sobre el q'anjob'al (lengua maya de Guatemala). Dicho proyecto tuvo una cobertura amplia en cuanto a temas y actores sociales, e incluyó a diferentes especialistas enfocados a proponer una perspectiva más social de la revitalización del q'anjob'al. Esta experiencia, indica, podría servir como una propuesta de revitalización para contextos locales en otros países.

El capítulo de Lorena Córdova Hernández lleva por título «Revitalización y enseñanza de lenguas indígenas para la construcción de una educación para la paz». La autora sostiene que la educación para la paz es una propuesta ético-política que permite abordar la enseñanza de lenguas indígenas para fomentar estas últimas, ya que este tipo de educación ofrece competencias sociales

que pueden revertir el desplazamiento lingüístico. Córdova parte de que en México las lenguas indígenas se incluyen en los distintos niveles educativos solo como asignaturas oficiales, pero no son el vehículo de comunicación, y debido a ello el espacio escolar no está propiciando el aprendizaje pleno ni la revitalización. Además, en los contextos en los que las lenguas aún son vitales, su enseñanza no incide de manera directa en la construcción de una cultura de paz —donde los valores de justicia, solidaridad, igualdad, cooperación y libertad son ejes fundamentales para la comunicación intra e intercomunitaria—. En otras palabras, las iniciativas gubernamentales, académicas y comunitarias se han enfocado en salvaguardar las lenguas, mientras que su enseñanza se ha centrado en transmitir conocimiento sobre estas o en producir materiales. Esta disyuntiva, sin embargo, no se problematiza a la luz de la situación social de los hablantes, sus relaciones, prejuicios y conflictos entre sí —los conflictos debilitan cualquier iniciativa o metodología de enseñanza de las lenguas—. El capítulo se fundamenta en la experiencia de la autora con lenguas indígenas fronterizas y en riesgo de desaparición de los estados de Chiapas y Oaxaca.

Las contribuciones de esta obra, dedicada a las experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística, contienen, como se ha indicado, varios temas asociados con la DL, y en su conjunto ofrecen análisis de amplia relevancia en el marco de la lingüística antropológica.

Agradecimientos

Queremos manifestar nuestra gratitud a Isabel Rodríguez Ramos y Gustavo Peñalosa Castro por la edición de esta obra; a la doctora Guadalupe Elizalde Molina, por el seguimiento a todo el proceso editorial desde la Secretaría Técnica, y al Comité Editorial del CIMSUR-UNAM. De igual manera, expresar nuestro reconocimiento a las personas que dictaminaron la obra por el tiempo invertido, las observaciones y sugerencias que ayudaron a mejorar el contenido y la presentación de la obra. Todos los errores son responsabilidad de los autores.

Bibliografía citada

Aikhenvald, Alexandra, R. M. W. Dixon y Nerida Jarkey (eds.)

2020 *The Integration of Language and Society. A Croos-Linguistic Typology*, Oxford, Oxford University Press.

Barrett, Rusty

2014 «Ideophones and (non-)Arbitrariness in the K'iche' Poetry of Humberto Ak'abal», *Pragmatics and Society*, 5/3, pp. 406-418.

Bermúdez, Natalia

2018 *A Description of Naso Verbal Art*, tesis doctoral, Austin, University of Texas at Austin.

Cruz, Hilaria

2017 «Prayers for the Community: Parallelism and Performance in San Juan Quiahije Eastern Chatino», *Oral Tradition*, 31/2, pp. 509-534.

Duranti, Alessandro

2000 *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.

2003 «Lengua como cultura en la antropología norteamericana. Tres paradigmas», *Current Anthropology*, 44/3, pp. 323-347.

Epps, Patience L., Anthony K. Webster y Anthony C. Woodbury

2023 «Documenting Speech Play and Verbal Art: A Tutorial», en Peter Jenks y Lev Michael (eds.), *Key Topics in Language Documentation and Description. Language Documentation and Conservation* (Special Publication, 26, pp. 175-241), Honolulu, University of Hawai'i Press.

Fitzgerald, Colleen

2017 «Motivating the Documentation of the Verbal Arts: Arguments from Theory and Practice», *Language Documentation and Conservation*, 11, pp. 114-132.

Haviland, John B.

1984 «Las máximas mínimas de la conversación natural en Zinacantán», *Anales de Antropología*, 21, pp. 221-255.

Hill, Jane H. y Ofelia Zepeda

1999 «Language, Gender and Biology: Pulmonic Ingressive Airstream in Women's Speech in Tohono O'odham», *Southwest Journal of Linguistics*, 18/1, pp. 15-40.

HIMMELMANN, NIKOLAUS P.

1998 «Documentary and Descriptive Linguistics», *Linguistics*, 36, pp. 161-196.

2007 «La documentación lingüística. ¿Qué es y para qué sirve?», en John Haviland y José Antonio Flores Farfán (coords.), *Bases de la documentación lingüística* (pp. 15-47), México, INALI.

MATEO TOLEDO, ELADIO

2010 «El modelo de formación e investigación lingüística del PLFM Y OKMA: aportes y perspectivas», en Gabriel Ascencio Franco (ed), *La antropología en Centroamérica, reflexiones y perspectivas* (pp. 185-198), México, Red Centroamericana de Antropología / UNACH / UNAM / UNICH.

MOSELEY, CHRISTOPHER (ED.)

2010 *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, París, UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas (consulta: 04/06/2020).

MUGUIRO, NATALIA

2014 «La documentación lingüística y sus avances: ventajas de la multifuncionalidad, multimedialidad y multimodalidad para la recuperación y revitalización de lenguas indígenas», ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Letras, 25-29 de noviembre, Universidad de Buenos Aires.

SILVERSTEIN, MICHAEL

1992 «The Indeterminacy of Contextualization: When is Enough Enough?», en Peter Auer y Aldo Di Lucio (eds.), *The Contextualization of Language* (pp. 55-78), Amsterdam, John Benjamins, núm. 8.

TERRELL, JACOB

2014 «Endangered Domains, Thematic Documentation and Grammaticography», en Toshihide Nakayama y Keren Rice (eds.), *Language Documentation & Conservation. Special Publication No. 8: The Art and Practice of Grammar Writing* (pp. 109-119), Honolulu, University of Hawai'i Press.

THOMASON, SARAH G.

2015 *Endangered Languages. An Introduction*, Cambridge, Cambridge Textbooks in Linguistics.

WOODBURY, ANTHONY C.

2011 «Language Documentation», en Peter K. Austin y Julia Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186), Cambridge: Cambridge University Press.

2015 «Verbal Artistry: The Missing Link Among Language Documentation, Grammatical Theory, and Linguistic Pedagogy», ponencia presentada en el 4th *International Conference on Language Documentation and Conservation,* Honolulu, 26 de febrero- 1 de marzo, 2015.

Parte I

Documentación lingüística y lenguas en peligro

Capítulo 1. Deixis espacial en yokot'an (maya chontal): palabras demostrativas complejas

Amanda A. Delgado Galván

Introducción

Las expresiones deícticas están profundamente ancladas al lugar y al tiempo de la enunciación. Como señala Levinson (2004:97), «la deixis introduce propiedades subjetivas, atencionales e intencionales y por supuesto dependientes del contexto». La información contextual es gramaticalizada en categorías que incluyen persona, espacio y tiempo deíctico, mientras que el hablante en el espacio deíctico ancla un punto en el evento discursivo para expresar la localización de la figura de acuerdo con diferentes ejes espaciales. Para esto, en el uso cotidiano sobre el «habla del espacio» se emplean diversos elementos lingüísticos como los demostrativos —en español *este* y *ese*, *aquí* y *allá*—. En las lenguas se utilizan, entonces, sistemas demostrativos definidos gramaticalmente para localizar algo en el espacio o en el tiempo o para referirse a algún segmento del discurso. Además, los demostrativos pueden estar acompañados por gestos para señalar la referencia. Este texto está dedicado a describir de manera general el sistema demostrativo deíctico de espacio del yokot'an (maya chontal o chontal) de Tabasco.

Los demostrativos son formas gramaticalizadas que utilizan los hablantes de yokot'an para referirse a la localización relativa de las cosas y de las personas en el lugar y el tiempo de la enunciación. Dixon (2003:61) señala que las lenguas tienen sintácticamente demostrativos nominales, adverbiales y verbales. De acuerdo con esta tipología, el yokot'an tiene solo demostrativos nominales y adverbiales.

En este artículo describo primero la propuesta metodológica que utilicé para la documentación lingüística de expresiones espaciales del yokot'an, sigo con la descripción de la forma de los demostrativos —nominales y adverbios locativos y de modo—, y continúo con la descripción de las expresiones deícticas: (=)*da* que señala cercanía al origo y es, por lo tanto, proximal e *-i*, que señala una disociación con el origo y es, en consecuencia, distal. Posteriormente, muestro que estos demostrativos pueden aparecer como palabras independientes o como parte de palabras complejas, presento el inventario completo de palabras demostrativas complejas y describo con detalle la forma de los demostrativos nominales y adverbiales locativos. Por otro lado, evidencio que el yokot'an tiene un sistema demostrativo tripartito y, finalmente, ilustro los gestos demostrativos en coocurrencia con el habla.

Los datos que muestro fueron recolectados en las comunidades de San Isidro Primera, Tucta, Tecoluta y Tapotzingo en el municipio de Nacajuca, Tabasco, durante varios periodos de trabajo de campo entre 2013 y 2016. Se emplearon varios métodos para la recolección de datos, como la investigación con acción participativa de la comunidad. Los datos parten de eventos comunicativos observados (grabaciones etnográficas de las peregrinaciones) y eventos comunicativos escenificados (elicitaciones con estímulos elaborados por el Instituto Max Planck, entre otros).

El yokot'an es una lengua polisintética de raíces polivalentes, de marcación de núcleo y verbo inicial. Tiene un orden básico VAO/VOA, VA (Delgado 2009) y tres patrones para codificar relaciones gramaticales: alineamiento ergativo, alineamiento ergativo escindido y alineamiento agentivo (Sánchez y Zavala 2005).

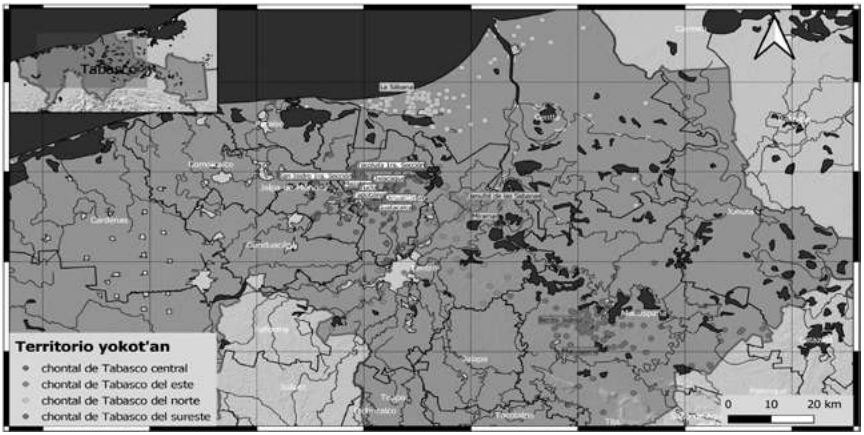
El territorio de la lengua yokot'an

El yokot'an (maya chontal) es una lengua de la familia maya que se habla en el sureste de México, en el estado de Tabasco. El INALI reconoce que el yokot'an, que pertenece al subgrupo cholano-tseltalano de las lenguas mayas, tiene cuatro variantes dialectales:[1] centro (Nacajuca), este (Tamulté de las Sabanas), sureste (Macuspana) y norte (Centla). Alrededor del territorio yokot'an se

[1] Se encuentra entre paréntesis el nombre de la variante dialectal como lo registra el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Es importante mencionar que no existe un estudio dialectal serio que dé cuenta de la realidad actual de las variantes dialectales del yokot'an.

encuentran otras lenguas de la misma familia como el maya yucateco, el tseltal, el tsotsil y el ch'ol, y otras de diferentes familias, como el náhuatl, el zoque ayapaneco y el zoque de Chiapas (Oxolotán, Tabasco). Sin embargo, entre los hablantes de estas lenguas ha habido poco contacto y solo existe bilingüismo con el español. El mapa 1.1 ilustra la localización del territorio yokot'an en el estado de Tabasco con sus variantes lingüísticas según el INALI.

Mapa 1.1 Territorio yokot'an y las variantes lingüísticas



Fuente: INALI.

Esta lengua la hablaban en 2015 aproximadamente 27 000 personas en Tabasco según datos del INEGI (2015), lo que representa 1.7 % de la población de todo el estado. En el sistema educativo en el nivel de primaria, en la mayoría de los poblados se imparte el yokot'an como una materia, que se reduce a una hora diaria o a la semana, y que consiste básicamente en repasar listas de palabras. En el nivel de secundaria no se ofrece la asignatura de lengua indígena y en la educación media superior es una optativa. Los docentes son todos hablantes nativos de la lengua, sin embargo, no cuentan con materiales pedagógicos suficientes, por lo que en la práctica el yokot'an no es la lengua de instrucción en el salón de clases. Por otro lado, hoy en día los adultos ya no transmiten la lengua a los niños, por lo que presenta una muy alta vulnerabilidad.

Una aproximación multimodal y multimetodológica de la documentación lingüística

En este trabajo describo el sistema demostrativo del yokot'an de la variante dialectal centro (Nacajuca), de los poblados de San Isidro Primera, Tucta, Tecoluta y Tapotzingo. Estudio el lenguaje de espacio[2] en su uso cotidiano y en contextos rituales desde una aproximación multimodal y multimetodológica en el marco de la documentación lingüística.

La documentación se llevó a cabo con un equipo de colaboradores siguiendo los criterios de una investigación-acción participativa que comenzó con mi primera visita de campo en 2013. Entonces, varios «ofrecedores» (especialistas rituales) se acercaron a mí para sugerirme que hiciera un registro visual de algunas de las festividades que consideraban en riesgo de desaparecer. Tras esa solicitud, un equipo de colaboradores nativos y yo comenzamos a trabajar en el diseño de una propuesta para efectuar ese registro, lo que hicimos en 2016.[3] En todo el tiempo intermedio se afianzaron nuestras relaciones y se realizaron varios talleres sobre el uso de herramientas de grabación y de software lingüístico, así como talleres básicos sobre fonología y morfología. Además, se llevaron a cabo conversaciones y pláticas con miembros de la comunidad de la iglesia y especialistas rituales. Se trató de un trabajo de largo aliento en el que se efectuó una reflexión profunda sobre cómo deberíamos conducir el proyecto de forma ética. Asimismo, se conformó eventualmente un equipo de documentación que consistía en dos lingüistas y seis investigadores de campo. Yo actué como la responsable directa de la logística, la organización y la recolección de los datos primarios, y el segundo lingüista, Maurice Pico, como recolector de datos primarios. El equipo de investigadores de campo estuvo conformado por cuatro mujeres y cuatro hombres hablantes nativos, cuyos nombres figuran en el cuadro 1.1, en el que constan también resúmenes de las tareas que cada uno realizó. Las tareas consistieron en establecer la logística de campo, gestionar la agenda para las entrevistas con los especialistas rituales y con otros participantes para realizar elicitaciones y conducir las entrevistas en yokot'an. Asimismo, los miembros del equipo

[2] Los resultados que aquí presento forman parte de mi tesis doctoral: *Una descripción de la semántica espacial del yokot'an*.

[3] Pudimos llevar a cabo el proyecto «La tradición oral de las peregrinaciones, una práctica cultural en peligro» gracias al patrocinio de Fellowship for Oral Literature of the Firebird Foundation 2016.

llevaron a cabo el trabajo de anotación en el programa ELAN, y definieron las preguntas tomando en cuenta qué elementos fortalecerían el conocimiento de la historia del yokot'an.

Cuadro 1.1 Actividades de investigadores de campo

Investigadores de campo		**Tareas principales**			
Nombre	Localidad de origen	Logística de campo	Agenda con especialistas rituales	Anfitrión de entrevistas	Anotador (ELAN)
Bernardino Montero	Tucta	X	X	X	X
Esmeralda López	San Isidro Primera	X	X	X	X
Griselda Luciano	Tapotzingo				X
Pedro Lázaro	Tucta	X	X	X	
Argelia Cruz	Tucta			X	X
Jesús de la Cruz	Tapotzingo				X
José Benito	Tecoluta	X			
Eleuteria Jerónimo	Tecoluta			X	

Nos propusimos entonces, en 2016, documentar la celebración de las peregrinaciones al señor de Tila y de las celebraciones *utäsijob ni matän* 'regalo', que en español se conocen como enramas. Los datos primarios que presento aquí son, por lo tanto, de eventos comunicativos observados y también de eventos escenificados[4] en los que participaron varios miembros de la comunidad. Los datos comunicativos observados —resumidos en el cuadro 1.2— conforman un registro de varios géneros en torno a los eventos etnográficos de las peregrinaciones yokot'anes. Es importante mencionar que todos los

[4] Himmelmann (1998:185) define los eventos comunicativos en tipos básicos de acuerdo con la naturalidad en que ocurren. Considero en este caso la elicitación como parte de los eventos comunicativos escenificados.

registros son indispensables para la compresión final de los demostrativos; sin embargo, el registro de las interacciones comunicativas durante la colocación de elementos rituales en los altares fue decisivo para entender el uso de estos elementos gramaticales.

Cuadro 1.2. Géneros recolectados de eventos comunicativos observados

Género	Eventos comunicativos observados
Conversaciones espontáneas	Colocación de altares, ofrecimientos, promesas, preparación de alimentos, peticiones, negociaciones...
Narraciones	La historia del *tunkul*, la peregrinación a pie a Tila, biografías de especialistas rituales, desastres naturales, danzas rituales...
Narraciones (ficción)	«El zorro», «Los dos hombres pescadores», «Ixbolom»...

Los eventos comunicativos escenificados que se registraron específicamente para los demostrativos fueron: *Locally-Anchored Spatial Gestures, version 2* (Kita 2001), *The 1999 Demonstrative Questionnaire:* «*This*» *and* «*That*» *in Comparative Perspective* (Wilkins 1999), además se consideraron otras elicitaciones de L&C Field Manuals and Stimulus Material, como «La historia de la pera» (Mayer 1969) y «Yendo a cazar» (Vuillermet y Desnoyers 2013), entre otros.

Formas deícticas (=)*da* proximal e -*i* distal

El yokot'an tiene el morfema deíctico (=)*da* origo glosado aquí como proximal y el morfema -*i* no-origo glosado aquí como distal. Estos morfemas crean expresiones deícticas, pero también palabras demostrativas cuando se añaden a una base pronominal. El morfema proximal (=)*da* puede ocurrir como clítico o como palabra independiente. Como palabra independiente puede aparecer como una expresión autónoma siempre acompañado de un gesto deíctico de

brazo extendido, como en el ejemplo (1),[5] y puede acompañar a un verbo en modo imperativo, como en el ejemplo (2).[6]

|brazo extendido sujetando la tortilla con la mano|
(1) da.
PROX[7]
'[Aquí] tienes'
(NC_ESM_45)

(2) ¡a t-et!
PROX venir-[PFV]ABS.2
'¡Ven !'
(HT_ALB_658)

La forma (=)*da* como clítico nunca se presenta de manera aislada, sino que se añade a distintos morfemas:[8] a un nominal (3), a un verbo (4) o a una forma interrogativa (5).

(3) kä-k'ech-i ni patan=da.
ERG.1-agarrar-[PFV]ABS.3 DET **trabajo**=PROX
'Agarré este trabajo [de patrón de la iglesia]'
(HT_ALB_314)

(4) kabalaw an'-on=da=ba porke mach kä-ni'-chän-e.
Q EXIST-ABS.1=PROX=TOP porque NEG ERG.1-ya.no-ver-IPFV[ABS.3]
'¿Dónde estoy[aquí]? porque ya no veo'
(DosHombresPescadores_LUC_147)

[5] Existe en la tradición maya la posibilidad de glosar la marca de persona como juego A y juego B en el verbo; sin embargo, esto universalmente es complicado para lectores ajenos al círculo maya. Por lo tanto, la glosa que uso para marcar persona en el verbo es ergativo y absolutivo. Por otro lado, indico la glosa de los gestos por encima del ejemplo entre barras verticales (plecas); únicamente señalo los gestos que acompañan la expresión demostrativa cuando estos ocurren.

[6] El morfema *wi* puede perder la semivocal en habla rápida, por lo que aparece como *ida* 'aquí'.

[7] Abreviaturas: 1: primera persona, 2: segunda persona, 3: tercera persona, ABS: absolutivo, DIST: distal, ENT: entidad, ERG: ergativo, EXIST: existencial, EXC: exclusivo FNT: fuente, IPFV: imperfectivo, INF: infinitivo, MFF: marcador de frase final, LOC1: demostrativo locativo proximal, LOC2: demostrativo locativo distal, MANN1: manera, MANN2: manera escenificada, N: neutral, NEG: negativo, PFV: perfectivo, PROX: proximal, PL: plural, PRSN: presentativo, Q: palabra interrogativa, TOP: tópico, VBZ: verbalizador.

[8] Con esta expresión, el informante se refería al cuero de piel de borrego que se coloca encima del tambor como membrana o parche.

(5) aw-otot ka-chka=da
ERG.2-casa Q-como=PROX
'¿Cómo es (esta) tu casa?'
(CONV_PAU_15)

Además, como clítico aparece en expresiones presentacionales, como en el ejemplo (6), las cuales solo ocurren cuando el objeto está visible. También se une a una forma pronominal para constituir palabras demostrativas complejas, como en (7), lo que veremos con más detalle más adelante.

|señala con dedo el dibujo|
(6) jin tokan=**da** yok yinik (u)-chun-e t'ok u-ts'omba.
ENT PRSN=PROX pequeño hombre ERG.3-sentar-IPFV con ERG.3-rifle
'Este, aquí hay un pequeño hombre sentado con su rifle'
(YendoAcazar_SAT_3)

|señala hacia el suelo con mano extendida|
(7) wi=da alotoj-on=doko.
LOC1-PROX casar-ABS.1=PL.EXCL
'Nos casamos aquí [en San Isidro]'
(CONV_PAU_14)

El morfema distal -*i* aparece con pocos morfemas, y nunca ocurre con un nominal ni como palabra independiente. Solo se añade a bases pronominales como sufijo en palabras demostrativas complejas, como en el ejemplo (8). Más adelante ilustro todas las posibles ocurrencias de este morfema con bases pronominales.

|señala con el dedo índice hacia arriba|
(8) u-k'äch-i nant-**i**
ERG.3-agarrar-[PFV]ABS.3 LOC2-DIST
'Agarró [la enfermedad] allá'
(HP_ALF_241)

Palabras complejas demostrativas

Las palabras deícticas demostrativas están compuestas por una base pronominal y van seguidas de un morfema deíctico =*da* proximal e -*i* distal. Las bases pronominales muestran distintos rasgos semánticos asociados con alguna de

las funciones que siguen: temporal, locativo, entidad (referencial de un objeto), manera y dirección. Las formas deícticas junto con las bases pronominales crean un sistema de contraste binario en las funciones semánticas mencionadas.

El cuadro 1.3 ilustra todas las posibilidades atestiguadas de palabras demostrativas complejas creadas con los morfemas deícticos. Las expresiones demostrativas con función temporal, locativa y de entidad pueden aparecer con ambos morfemas deícticos; sin embargo, las palabras con función semántica de manera y dirección aparecen solamente con el morfema *-i* distal, y nunca con (=)*da* proximal. Estas dos últimas funciones también cuentan con formas que no requieren morfemas deícticos, como el demostrativo de manera *cha'* 'de ese/este modo' y el demostrativo *yo'* 'de acá', que no se muestran en el cuadro.

Cuadro 1.3 Formas demostrativas complejas

Función	Rasgos	Base pronominal	Morfemas deícticos =da proximal/ -*i* distal	Glosa
Temporal	presente	*ba*	*ba=da* TEMP1-PROX	'ahora'
	pasado	*on*	*on-**i*** TEMP2-DIST	'ayer'
Locativo	cerca	*wi*	*wi=da* LOC1-PROX	'aquí'
	lejos	*nant*	*nant-**i*** LOC2-DIST	'allá'
entidad	general	*jin*	*jin=da* ENT-PROX	'esta entidad aquí'
			jin-i ENT-DIST	'esa entidad allá'
Manera	acción	*che'*	*che'=da* MANN1-PROX	'así de esta manera'
Dirección	eje vertical hacia arriba	*isk*	*isk-**i*** up-DIST	'allá arriba'
	eje vertical hacia abajo	*em*	*em-**i*** down-DIST	'allá abajo'
	fuente de origen	*ya'*	*ya'-**i*** FNT-DIST	'de allá'

Para los fines de este texto solamente presento la descripción de las palabras demostrativas complejas con función semántica de locativo y de entidad.

La base pronominal locativa *wi* glosada aquí como LOC1 tiene como propiedad que el objeto de referencia se encuentra cerca del hablante y cerca del destinatario, como en el ejemplo (9), y *ant*, glosado aquí como LOC2, tiene como propiedad que el referente está lejos del hablante y del destinatario, como en el ejemplo (10).

|inclinación de cabeza|
(9) **wi=da** u-ch-i-jo'
LOC1=PROX ERG.3-hacer-[PFV]ABS.3.PL
'Aquí lo hicieron'
(HPatron_JUA_133)

|apunta con dedo índice alzado con movimiento|
(10) **nant-i** (u)-chok-i uy-ej noj baläm
MANN1-DIST ERG.3-tirar-[PFV]ABS.3 ERG.3-diente grande jaguar
'Hasta allá se botó el colmillo del jaguar'
(Conejo_ALB_90)

La base pronominal *jin*, glosada aquí como ENT, hace referencia a la atención a cosas (objetos, humanos o no humanos). Es la única base pronominal demostrativa que, además de aparecer con los morfemas (=)*da* proximal cerca del hablante y el destinatario, como en el ejemplo (11), e *-i* distal lejos del hablante y del destinatario, como en el ejemplo (12), puede aparecer solo, es decir, sin ningún sufijo deíctico, como en el ejemplo (13). Este último ejemplo describe perfectamente cómo funciona una situación en la que el objeto no tiene una referencia ni próxima ni distante al hablante ni al oyente; por lo tanto, se considera que el objeto se encuentra en un espacio neutral. En este caso se ilustra cómo la presencia de los muertos no puede ubicarse lejos, pero tampoco cerca, debido a su carácter espiritual. Sin embargo, se reconoce su presencia en el lugar y los hablantes prefieren usar un demostrativo *jin* 'neutral' para determinar su ubicación.

|sostiene el objeto con la mano|
(11) **jin=da** ni pächi
ENT=PROX DET cuero[9]
'Este es el cuero (con que se hace el tambor)'
(HT_ALB_176)

[9] Los nominales en yokot'an pueden aparecer con la marca de persona glosada aquí como ergativo (ERG) para indicar la función de posesivo, como en el ejemplo (6), y el absolutivo (ABS) para indicar formas predicativas, como *na'-on* 'soy madre'.

|apunta con dedo índice|
(12) äläk'i kama kaj **jin-i**=une
animales como tierra ENT-DIST=MFF
'Como los animales en esa tierra'
(CONV_MAT_158)

(13) **jin** u-chäm-o-jo'
ENT.N ERG.3-morir-IPFV-PL
'A esos que mueren [se hace el ofrecimiento de muertos]'
(HPatron_ALF_200)

El uso de la base pronominal *jin* sin un sufijo o clítico deíctico introduce un tercer contraste, como se ilustra en el cuadro 1.4. Por lo tanto, esta base pronominal aparece en tres formas: distal, proximal y neutral, lo que da la posibilidad de un sistema demostrativo tripartito.

Cuadro 1.4. Tercer contraste con el morfema *jin*

Función	Rasgo		Base	Contrastes	Glosa
entidad	general		*jin*	*jin=da* ENT=PROX	'esta entidad aquí'
				jin-i ENT-DIST	'esa entidad allá'
				jin ENT.N	'esos por ahí'

Coocurrencia de gestos con demostrativos

Esta sección está dedicada a una breve descripción multimodal del uso de los demostrativos. La utilización de gestos puede ocurrir de manera sincronizada con demostrativos nominales, y obligatoriamente con adverbios locativos y de manera. Los gestos se realizan con los dedos, la mano o la cabeza y se emplean de distinto modo dependiendo de la función deíctica que acompañen. Por ejemplo, cuando un objeto es tocado o sostenido, o se apunta con el dedo o las manos, se requiere usar la forma proximal, y cuando un objeto se puede señalar con el dedo índice a larga distancia, entonces se usa la forma distal. Sin embargo, los datos muestran que existen otras características de los gestos que son persistentes en la manera de ejecutarse cuando ocurren junto con el demostrativo que acompañan. Por ejemplo, un demostrativo nominal comúnmente va acompañado de un señalamiento con el dedo índice o la mano. Esto se muestra

en el ejemplo (14). La imagen 1.1[10] ilustra cómo Matilde J. apunta con el dedo índice y con la cabeza a su hijo, que se encuentra frente a ella, para introducirlo y distinguirlo de otros de sus hijos que se hallaban en el mismo lugar.

Imagen 1.1. Gestos de demostrativo nominal. Esmeralda L. y Matilde J.

|apunta dedo índice y con movimiento de cabeza|

(14) kajlo' **jin-i** bix-on tä wäj~wäj-n-e
hijo ENT-DIST ir-[PFV]ABS.1 a pasear~pasear-VBZ-INF
'[Por ese] niño me fui a pasear [con mi canasta para pescar camarón]'

Los adverbios locativos y el adverbio demostrativo de manera *cha'* 'de ese/este modo' tienen como característica que obligatoriamente van acompañados de un gesto. Los gestos de los adverbios demostrativos locativos atestiguados en el corpus se resumen en el cuadro 1.5.

Cuadro 1.5. Tipos de gestos que acompañan los locativos demostrativos

Adverbio locativo	Glosa gestual
wi=da LOC1=PROX 'aquí'	Mano extendida en un eje vertical con un movimiento hacia abajo, señalamiento de dedo índice con movimiento hacia abajo, toca alguna parte de un objeto o del cuerpo, balanceo de la muñeca de la mano hacia abajo, movimiento de cabeza hacia abajo que puede ir acompañado de un parpadeo de ojos.
nant-i LOC2-DIST 'allá'	Mano extendida en un eje vertical, señalamiento de dedo índice con movimiento hacia arriba, mano con movimiento de brazo extendido, movimiento de cabeza hacia arriba.

[10] Se cuenta con los permisos de los participantes para la publicación de las imágenes en este texto con fines educativos. Retomo la definición de clítico de Haspelmath (2022:19) como un morfema ligado que no es un afijo ni tampoco una raíz. Un clítico es monomorfémico y no exhibe selectividad de clase de palabra (como sí lo hacen los afijos).

Un ejemplo de gesto que se realiza acompañando a un adverbio locativo se ilustra en la imagen 1.2 y el ejemplo (15). En la primera, don Alfonso A. hizo un gesto con el dedo índice, con un movimiento hacia arriba, para indicar la ubicación del terreno.

Imagen 1.2. Gesto con adverbio locativo *nanti* 'allá'. Esmeralda L. y Alfonso A.

|señala con dedo índice y con movimiento de mano|

(15) u-k'äch-i **nant-i** kan u-kab
ERG.3-agarrar-[PFV]ABS.3 LOC2-DIST hacia ERG.3-tierra
'[Él] lo agarró de allá, de su terreno'
(*hp*atron_*alf*_248)

El adverbio demostrativo de manera *che'da* 'así de este modo' puede ir acompañado de un gesto con la cabeza inclinada. Cuando el usuario indica con la mano las dimensiones o la forma del objeto, entonces utiliza la expresión *kamada* 'de este modo es', como en el ejemplo (16), que se ilustra con la imagen 1.3. En este caso, Paula A. indica el tamaño del pescado, en respuesta a una pregunta de Esmeralda L. en la elicitación del cuestionario de gestos de Mesoamérica (Le Guen s.f.).

(16) kama=da
manera.es=PROX
'De esta manera es [el tamaño del pescado]'
(PAU _CGM _5:55)

Imagen 1.3. Uso de *kamada*. Paula A.

La forma adverbial *cha'* 'de ese/este modo' obligatoriamente aparece acompañada de la escenificación de la acción con las manos, los pies o el cuerpo entero para explicar cómo se realiza la acción a la que se está haciendo referencia, como en el ejemplo (17). La escenificación se ilustra en la imagen 1.4.

|escenifica con su pie la manera en que se mete a la canasta|
(17) A-ch-en **cha'** w-ok
ERG.2-hacer-IPFV[ABS.3] MANN2 ERG.2-pie

|escenifica cómo se inclina la canasta con las manos|
tan chach **cha'** a-t'el-es-än
dentro canasta MANN2 ERG.2-inclinar-CAUS-IPFV[ABS.3]

a-chach=une
ERG.2-canasta=MFF
'Haces así con tu pie dentro de la canasta y canteas tu canasta'
(CONV_MAT_224)

Imagen 1.4. Uso de *cha'*. Esmeralda L. y Matilde J.

Conclusiones

He presentado elementos esenciales de una aproximación multimetodológica y multimodal holística sobre el uso de los demostrativos en yokot'an, así como un análisis de las expresiones deícticas en esta lengua que se generan con las formas (=)*da* e -*i* no-origo. Mostré que estos morfemas crean expresiones deícticas complejas. Estas formas deícticas, junto con las bases pronominales (temporal, locativa, de entidad, de manera y de dirección), crean un sistema de contraste binario. Asimismo, puse atención en la descripción del demostrativo nominal *jin* y di cuenta de que la existencia de un tercer contraste permite determinar que el sistema demostrativo yokot'an es tripartito.

La integración de datos de elicitación y datos de uso en el contexto cultural de origen permite complementar las lagunas de los diversos métodos de levantamiento de datos. Los datos de uso, por ejemplo, me han permitido constatar que la asociación entre cierto tipo de señas gestuales con configuraciones específicas, y cierto tipo de expresiones demostrativas, no es aleatoria, pero,

además, que el grado de solidaridad entre una expresión demostrativa y un tipo específico de indicación gestual varía según la forma considerada. La interpretación y el uso de las formas demostrativas y del gesto acompañante se vuelven dependientes una de la otra, y dicha dependencia parece variar de acuerdo con el grupo de demostrativos considerados. Mostré que los gestos que acompañan a los demostrativos adverbiales locativos presentan características sistemáticas, lo que hace que la modalidad gestual forme parte integral del uso y del funcionamiento de las expresiones demostrativas del yokot'an y de su sistema lingüístico. Lograr datos de uso en el contexto cultural habitual es algo que solamente se pudo lograr con un trabajo colaborativo de documentación lingüística, en una cooperación a largo plazo entre lingüistas, investigadores de campo y participantes. Este tipo de colaboración no solamente ofreció mejores resultados en la investigación, sino que permite el resguardo del patrimonio histórico de las peregrinaciones del pueblo yokot'an en los propios términos culturales de la comunidad, a la vez que ofrece una visión más completa de la lengua.

Bibliografía citada

Delgado, Amanda

2009 *Descripción del orden básico de palabras en Yokot'an (chontal de Tabasco) del poblado de Tapotzingo, Nacajuca, Tabasco*, tesis de licenciatura inédita, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Dixon, Robert

2003 «Demonstratives: A Cross-Linguistic Typology», *Studies in Language. International*, 27(1), pp. 61-112.

Himmelmann, Nikolaus P.

1998 «Documentary and Descriptive Linguistics», *Linguistics*, 36, pp. 161-196.

Kita, Sotaro

2001 «Locally-Anchored Spatial Gestures, version 2: Historical description of the local environment as a gesture elicitation task», en S. C. Levinson y N. J. Enfield (eds.), *Manual for the Field Season 2001* (pp. 132-135), Nimega, Max Planck Institute for Psycholinguistics.

LE GUEN, OLIVER

s.f. *Gestos en Mesoamérica: emblemas, clasificadores y otros verbos co-gestuales.*

MAYER, MERCER

1969 *Frog, Where Are You?*, Nueva York, Dial Press.

SÁNCHEZ, PEDRO Y ROBERTO ZAVALA

2005 «Chol and Chontal: Two Mayan Languages of the Agentive Type», ponencia presentada en Leipzig.

VUILLERMET, MARINE Y ANTOINE DESNOYERS

2013 *A Hunting Story — Yendo a cazar: A Visual Stimulus for Eliciting Constructions that Associate Motion with Other Events*, Berkeley, Universidad de California Berkeley, Linguistic Department.

WILKINS, DAVID

1999 «The 1999 Demonstrative Questionnaire: 'This' and 'That' in Comparative Perspective», en D. Wilkins (ed.), *Manual for the 1999 Field Season* (pp. 1-24), Nimega, Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Capítulo 2. La documentación del chol de Frontera Corozal, Ocosingo, Chiapas

Juan Jesús Vázquez Álvarez

Introducción

El proceso de documentación del chol que se analiza aquí se inscribe en el contexto del proyecto de investigación individual titulado «La vitalidad lingüística del chol en Frontera Corozal, un poblado en la historia de la frontera», el cual se desarrolla en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIMSUR-UNAM).[1] Este proyecto tiene como objetivo analizar la vitalidad lingüística de la lengua chol mediante la observación de los espacios de uso y la transmisión intergeneracional de esta lengua maya en Frontera Corozal, municipio de Ocosingo, Chiapas. Según el Censo de Población y Vivienda de 2020 (INEGI 2020), Frontera Corozal contaba en ese año con una población total de 6 111 habitantes. Este poblado, que se localiza a orillas del río Usumacinta y colinda con Guatemala, es producto de la colonización de la Selva Lacandona que inició a mediados del siglo pasado, cuando llegó nueva población a la región tanto indígena como no indígena (De Vos 2002; 2004). En la época de su fundación, Frontera Corozal agrupó a hablantes de distintas variantes del chol y a algunas familias tseltales que se encontraban dispersas en la Reserva de la Biósfera Montes Azules. Cabe destacar que la promoción turística para visitar los principales sitios arqueológicos de la región,

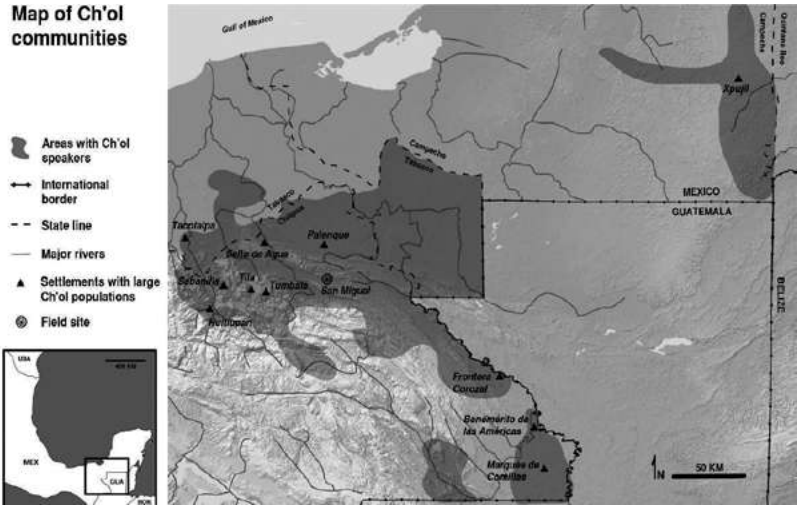
[1] Algunos datos presentados en este trabajo fueron enriquecidos por las opiniones de colegas en el Seminario Permanente: Estudios Lingüístico-Antropológicos, en el CIMSUR-UNAM. Agradezco especialmente los comentarios de Telma Can Pixabaj y Fernando Guerrero Martínez.

como Bonampak y Yaxchilán, ha ocasionado que en la región se observe la constante presencia de lenguas como el inglés y, por su puesto, el español. El contexto multidialectal y multilingüe que caracteriza al poblado permite abordar varios temas de investigación lingüística y sociolingüística, como los relacionados con la inteligibilidad de las dos principales variantes dialectales del chol, el bilingüismo o multilingüismo y las actitudes lingüísticas de los choles frente a su lengua materna.

Los choles: ubicación geográfica

Los choles se encuentran asentados principalmente en tres estados de la República mexicana: Chiapas, Tabasco y Campeche. En Chiapas, constituyen la mayoría poblacional en los municipios de Sabanilla, Salto de Agua, Tumbalá, Tila y Palenque; además, también hay población chol en Yajalón, Simojovel, Huitiupán, Ocosingo, Marqués de Comillas, Benemérito de las Américas y Maravilla Tenejapa. En el estado de Tabasco, se localizan en los municipios de Tacotalpa, Macuspana, Balancán y Tenosique, y en Campeche en los municipios de Calakmul, Escárcega, Carmen y Candelaria.

Mapa 2.1. Ubicación geográfica de los choles en los estados de Chiapas, Tabasco y Campeche



Fuente: Little (2020).

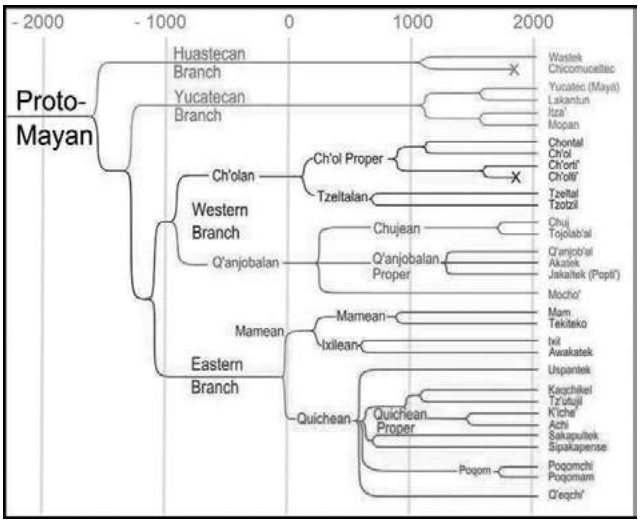
Es importante mencionar que los asentamientos choles en el estado de Campeche se fundaron a partir de la migración desde Chiapas durante la segunda mitad del siglo pasado. Asimismo, la presencia de población chol en algunos municipios de Chiapas, como Ocosingo, Marqués de Comillas, Benemérito de las Américas y Maravilla Tenejapa, también obedece a corrientes de migración durante la misma época en que ocurrió el movimiento poblacional hacia Campeche.

Little (2020), con base en datos de 2010, menciona que en ese año había aproximadamente 222 000 hablantes del chol, mientras que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI 2015) indica que en 2015 la población chol mayor de tres años era de 251 809 personas (124 762 hombres y 127 047 mujeres).

La lengua chol y sus variantes lingüísticas

La lengua chol pertenece a la gran familia lingüística maya, la cual, según el INALI, es una de las que tiene mayor cantidad de lenguas en México, junto con la oto-mangue, el yuto-nahua y el mixe-zoque. En la gráfica 2.1 se presenta el listado completo de las lenguas mayas y sus agrupaciones.

Gráfica 2.1. Las lenguas mayas



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_mayenses

La lengua chol se deriva del grupo cholano y está estrechamente vinculada con el chontal de Tabasco, el chorti' y el extinto cholti'. Cabe aclarar que el chorti' se habla en Guatemala.

El chol tiene dos variantes dialectales con alto grado de inteligibilidad entre sí, comúnmente conceptualizadas como chol de Tila y chol de Tumbalá (Vázquez Álvarez 2002; 2011; Arcos López 2009; Coon 2010), y que el INALI denomina ch'ol del noroeste y ch'ol del sureste. La variación entre ellas se puede encontrar en los planos fonético, léxico y morfológico. En el primer caso, sobresale la pronunciación retrofleja de algunos sonidos fricativos y africados: [ʃ], [ʧ] y [ʧ'']. Abundan también las diferencias léxicas, las cuales son plenamente identificadas por todos los hablantes y muchas veces son motivo de bromas de las personas, tanto de Tila como de Tumbalá (véase cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Variación léxica

Español	Chol de Tumbalá	Chol de Tila
Piedra	*Xajlel*	*Tyuñ*
Muchacho	*Ch'ityoñ*	*Alob*
Muchacha	*Xch'ok*	*Xk'aläl*
Araña	*Am*	*Xchiwoj*
Armadillo	*Wech*	*X-ib*
chayote	Ñi*'uk'*	*Ch'ijch'um*
Arcoíris	*Ty'oxja'*	*Xojob*
Flauta de carrizo	*Amäy*	*Jaläl*
Tornamilpa*	*Mol/molicholel*	*Sijom*

Fuente: adaptado de Vázquez Álvarez (2011:5).

* Segunda siembra de maíz durante el año, la cual se realiza principalmente entre los meses de septiembre a diciembre, dependiendo de la altitud del terreno.

En cuanto a morfología, destacan las formas particulares de la marcación aspectual, en especial para el progresivo y el perfectivo. Como puede observarse en el cuadro 2.2, el progresivo en Tumbalá se realiza en su forma plena como *woli* o solamente pronunciando la primera sílaba, *wo*, mientras en la variante de Tila se realiza en la forma completa como *chonkol*, elidiendo la última consonante o pronunciando únicamente la primera sílaba. Cabe aclarar que entre algunos hablantes del municipio de Sabanilla destaca el uso de

yäke(l) para el progresivo. Este municipio suele ubicarse en la variante de Tila, aunque se han reportado algunas particularidades como la mencionada.[2] En cuanto al perfectivo, destaca el uso de *tsa'* o *ta'* para Tumbalá y *tyi* para la otra variante, aunque en este último caso, cuando el morfema aspectual aloja algún clítico, se requiere el uso de la forma que aparece en Tumbalá. Finalmente, el imperfectivo no presenta diferencias en su uso.

Cuadro 2.2. Variación en la marcación aspectual

Marcación aspectual	Tumbalá	Tila
Progresivo	*Woli/wo*	*Chonkol/choko/chon, yäkel/yäke*
Perfectivo	*Tsa'/ta'*	*Tyi/tsa'/ta'*
Imperfectivo	*Mi/muk'*	*Mi/muk'*

Estudios sobre temas de la gramática del chol

A finales de los años cuarenta del siglo pasado investigadores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) iniciaron estudios de carácter antropológico y lingüístico en poblaciones indígenas de Chiapas entre las que consideraron algunos poblados choles. Los primeros materiales que divulgaron incluían cartillas para la escritura de la lengua materna, manuales de alfabetización de español y manuales de conservación del suelo y de salud. También generaron materiales sobre historia de México, economía y aspectos de la cosmovisión chol. En lo referente a temas lingüísticos, recopilaron ejemplos de la variación dialectal, elaboraron vocabularios sobre términos de parentesco y análisis sobre el sistema de numeración, e hicieron recopilaciones sobre narrativa tradicional, como la obra *Chol Texts on the Supernatural* (Whittaker y Warkentin 1965). Publicaron también un diccionario que incluye un breve esbozo gramatical, conjugaciones verbales y nombres de plantas y animales (Aulie y Aulie 1978). Por último, Warkentin y Scott (1980) publicaron la obra *Gramática ch'ol*, con fines pedagógicos, en la cual describieron el uso de todos los tipos

[2] La forma progresiva del tseltal es *yakal*, la cual se podría asociar con el origen de la forma reportada para Sabanilla. Es interesante apuntar que algunos choles asentados en la Selva Lacandona y Campeche provenientes de Sabanilla no usan este morfema ya que, según ellos, usan *woli* o *chonkol*, dependiendo de la variedad dominante de la localidad en términos cuantitativos, es decir, de qué municipios proviene la mayoría de los pobladores choles.

de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, artículos, pronombres, preposiciones y conjunciones.

Durante las décadas de los setenta y ochenta se llevaron a cabo otros estudios descriptivos sobre temas de la gramática del chol y se elaboraron diccionarios. En este periodo destaca el trabajo de Otto Schumann Gálvez (1973) titulado *La lengua chol de Tila, Chiapas*. Este trabajo consta de dos partes: en la primera el autor aborda temas de gramática, como la fonología, pero principalmente la morfología y una introducción a la sintaxis, y la segunda consiste en un diccionario bilingüe español-chol y chol-español. En el mismo año en que Schumann escribió esta obra, Attinasi (1973) obtuvo el grado de doctor en lingüística en la Universidad de Chicago con la tesis *Lak t'an. A Grammar of the Chol (Mayan) Word*. Este trabajo, al igual que el anterior, incluye, por un lado, un análisis lingüístico de las palabras choles desde la fonología y la morfología y, por otro lado, un lexicón que contiene raíces léxicas y morfemas gramaticales. Del mismo modo que el trabajo de Schumann, los ejemplos que emplea Attinasi en esta tesis provienen de la variante dialectal de Tila. Más tarde, Koob Schick (1979), basada en la aplicación de un cuestionario léxico de 1 500 palabras y su transcripción fonética, hizo la descripción del sistema fonológico del chol. Esta autora puso especial atención en el patrón alofónico a final de sílaba, incluyendo la realización aspirada de las consonantes sordas, así como el patrón silábico. Por último, también como trabajo de tesis de licenciatura, Meneses Méndez (1987) abordó el tema de la frase nominal del chol con base en la variante dialectal de Tumbalá. En esta investigación trató temas como la morfología sustantiva, considerando la flexión, la derivación, la composición y la reduplicación, así como los componentes de la frase nominal, particularmente los adjetivos y pronombres.

Otro conjunto de materiales con orientación pedagógica son los que desarrollaron a finales de los noventa, desde la Dirección de Educación Indígena, instancia dependiente de los Servicios Educativos para Chiapas, un grupo de docentes que trabajaban en educación indígena, en nivel primaria. En su proyecto procuraron conformar equipos de trabajo por agrupación lingüística con representatividad de todas las variantes dialectales. En el caso del chol, publicaron una gramática monolingüe bajo el título *Ña'alty'añ ch'ol* (Montejo López et al. 1999) en la cual describieron los niveles fonológico, morfológico y sintáctico del chol. Posteriormente, el mismo equipo publicó un diccionario monolingüe con el título *Säkläji'b ty'añ ch'ol* (Montejo López et al. 2001) que

incluye el alfabeto, aclaraciones sobre la variación dialectal y un resumen de aspectos relevantes de la gramática.

Coincidiendo con el inicio del presente siglo, se publicaron novedosos estudios gramaticales producidos principalmente por estudiantes del CIESAS en el programa de Maestría en Lingüística Indoamericana. Por ejemplo, Vázquez Álvarez (2002) en su tesis de maestría titulada *Morfología del verbo de la lengua chol de Tila, Chiapas*, identificó varias propiedades gramaticales de esta lengua maya desde la perspectiva contrastiva y tipológica. Por su parte, Gutiérrez Sánchez (2004) exploró con mayor detenimiento el alineamiento activo/agentivo en chol en su tesis de maestría titulada *Las clases de verbos intransitivos y el alineamiento agentivo en el chol de Tila, Chiapas*. Otra tesis de maestría relevante fue desarrollada por Martínez Pérez (2005), quien elaboró una distinción entre frases nominales y construcciones con «nombres de acción» en chol. Posteriormente, Martínez Cruz (2007) llevó a cabo su estudio también para su tesis de maestría en Campanario, municipio de Tila, sobre los adjetivos y conceptos de propiedad en chol. Los temas tratados en cada una de las tesis en esta etapa de los estudios gramaticales de la lengua chol fueron realizados minuciosamente y destacan no solo por el enfoque teórico metodológico, sino porque los autores y autoras eran hablantes del idioma en cuestión. Algo que caracteriza también a estos estudios es que en ellos únicamente se trabajó con la variante dialectal de Tila.

Por último, hay que mencionar el trabajo de tesis de tres estudiantes de universidades de Estados Unidos. Jessica Coon (2004), de Reed College, escribió su tesis de licenciatura titulada *Roots, Words, and Split ERGativity in Chol*, donde sugiere que en esta lengua maya no se distinguen los verbos agentivos de los nominales. Más adelante, esta autora escribió su tesis doctoral en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) sobre la complementación en chol (2010) con base en datos recogidos en la localidad Campanario del municipio de Tila, Chiapas. En 2011, Vázquez Álvarez escribió una gramática de referencia en inglés como tesis doctoral en la Universidad de Texas, en Austin, que contempla temas relacionados con la fonología, la morfología y la sintaxis del chol, y recoge las principales características gramaticales de esta lengua maya. Recientemente, Little (2020), en su tesis doctoral presentada en la Universidad Cornell, abordó la definitud de los nominales en chol y su posición respecto a la frase verbal. En su estudio, de corte teórico, propuso que los sustantivos definidos se generan fuera de la frase verbal o han sido

desplazados de una posición interna a la frase verbal, donde solo se permiten los sustantivos escuetos con una interpretación indefinida.

Estos estudios, especialmente los de carácter descriptivo, ofrecen suficientes elementos para explorar con mayor detalle algunos aspectos de la gramática, especialmente en el nivel de la sintaxis. Con estos trabajos también se sientan las bases para realizar investigaciones que permitan entender mejor la variación dialectal del chol, así como otros temas de carácter sociolingüístico.

Frontera Corozal, un pueblo chol enclavado en la Selva Lacandona

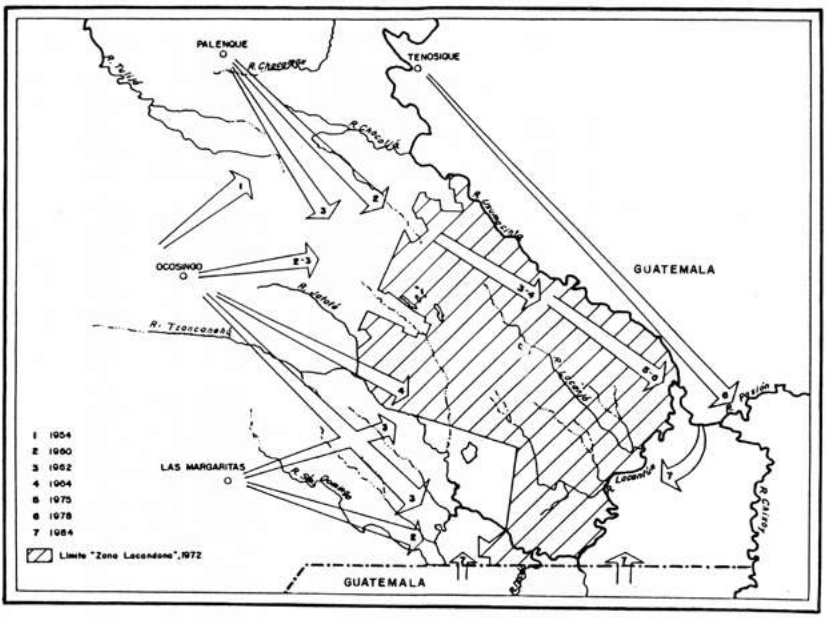
Frontera Corozal pertenece al municipio de Ocosingo, Chiapas, y se fundó a partir de un plan del gobierno federal que estaba dirigido a ordenar el poblamiento en la Reserva de la Biósfera Montes Azules. Según De Vos (2004), durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) se promovió el poblamiento de tierras nacionales vírgenes y, como resultado de dicha acción, en 1972 se reportó el establecimiento de 21 poblados sin resolución presidencial, enclavados en la parte norte de la zona Lacandona, y de 17 poblados con resolución presidencial de dotación o ampliación, enclavados total o parcialmente en la zona (De Vos 2002:mapas 19 y 20).

En el mapa 2.2 se puede apreciar que el poblamiento de El Lacandón inició en los años cincuenta desde los municipios de Ocosingo, Palenque, Las Margaritas y Tenosique. Según De Vos (2004), el movimiento poblacional culminó en 1984, cuando la migración había llegado hasta los actuales municipios de Benemérito de las Américas, Marqués de Comillas y Maravilla Tenejapa.

A las últimas corrientes de migración local se sumó la presencia de población refugiada guatemalteca:

> […] de ambas regiones —El Ixcan y el Petén— provinieron las más de 20 000 personas que en 1982 lograron escapar de las matanzas y encontraron posada en dos puntos de la franja fronteriza mexicana: la vera izquierda del río Usumacinta y la ribera derecha del río Lacantún (De Vos 2002:290).

Mapa 2.2. Corrientes de población hacia El Lacandón

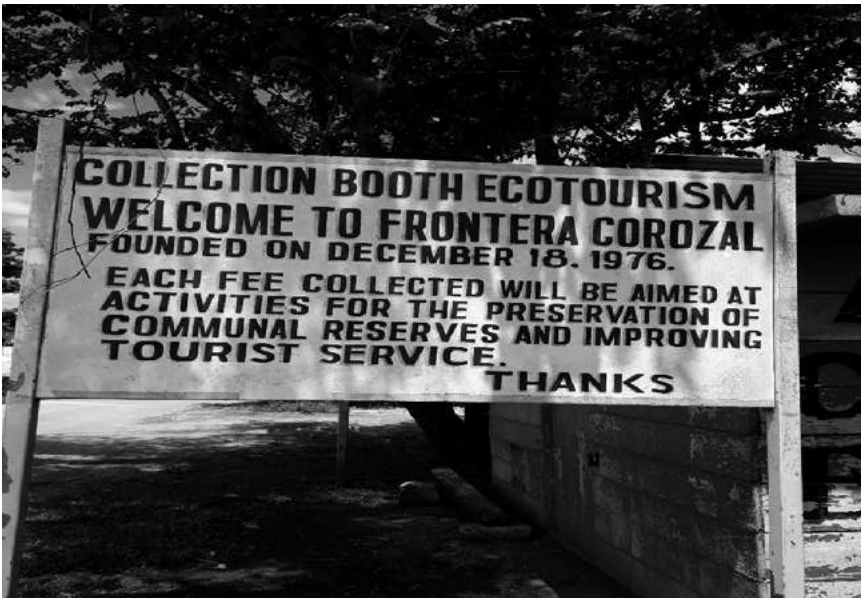


Fuente: De Vos (2004:350).

Frontera Corozal se fundó oficialmente en 1976 a partir de la agrupación de choles que se encontraban asentados irregularmente en áreas protegidas por el gobierno federal, como la Reserva de la Biósfera Montes Azules, mientras que la población tseltal en condición similar fue ubicada en el poblado Nueva Palestina.

El poblado chol en cuestión se localiza en las márgenes del río Usumacinta, que sirve de límite internacional entre México y Guatemala, y la población goza de algunos beneficios económicos de la federación por contribuir en el cuidado de la flora y fauna de la reserva. El asentamiento se encuentra cerca de Yaxchilán, un sitio arqueológico del periodo clásico maya que atrae turismo nacional e internacional, lo que ha originado la creación de varias agrupaciones de taxistas, lancheros, restauranteros y hoteleros que buscan ofrecer servicios a los visitantes nacionales y extranjeros.

Imagen 2.1. Anuncio de bienvenida en la entrada de Frontera Corozal



Fuente: foto del autor.

Como se verá a continuación, la lengua chol goza de cierta vitalidad en el poblado en cuestión en un contexto de interés múltiple: como límite internacional, como reserva ecológica y como enclave de interés turístico.

Observaciones sobre el uso de la lengua chol

El uso de un idioma está directamente relacionado con su vitalidad. Los hogares frecuentados en las comunidades visitadas durante el desarrollo del proyecto se caracterizaban por que las familias establecían una comunicación bilingüe tanto en chol como en español. Entre los adultos mayores se pudieron escuchar conversaciones en chol y todavía se observaron casos de monolingüismo en chol, especialmente entre las mujeres. Por el contrario, entre la población infantil se observó como tendencia el dominio pleno del español debido a que era la lengua de comunicación con los padres, a pesar de que estos últimos hablaban chol. Los niños y las niñas que habían aprendido la lengua local lo hicieron gracias a la comunicación con abuelos y abuelas y

porque habían contado con la oportunidad de ponerla en práctica en algunos espacios fuera del hogar, como en la escuela primaria. Ante tal panorama se partía de la hipótesis de que el chol en esta localidad se encontraba en una situación de riesgo de pérdida o desplazamiento ante el español.

Este escenario, que también se observa en otras lenguas minoritarias, a nivel internacional ha generado un interés por conocer la identificación de factores que permitan estimar la vitalidad lingüística. Por ejemplo, la UNESCO, con la participación de un grupo de expertos en el estudio del lenguaje, sugirió la siguiente lista de elementos a considerar para conocer la vitalidad de un idioma:

- transmisión intergeneracional de la lengua,
- número absoluto de hablantes,
- proporción de hablantes en el conjunto de la población,
- cambios en los ámbitos de la utilización de la lengua,
- respuesta en los nuevos ámbitos y medios,
- disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua (UNESCO 2003).

Además, este organismo propuso una escala del 0 al 5 para identificar el uso real de una lengua, desde una situación donde un idioma se considera como extinto a una en la que goza de vitalidad.

El primer factor de los indicados previamente, la transmisión intergeneracional de la lengua, se ha considerado como el más sobresaliente en la evaluación de la vitalidad de un idioma, aunque indudablemente la transmisión de la lengua materna a la población infantil es un aspecto difícil de evaluar. En este capítulo se comparten algunas notas acerca de este punto con base en lo observado en la población chol de Frontera Corozal.

En este poblado se realizaron de tres a cuatro visitas al año de entre cinco y siete días cada una, en las que se estableció contacto con algunas familias para observar la interacción comunicativa en su seno. Durante las estancias en la comunidad se realizó sobre todo observación de interacciones comunicativas en ámbitos o espacios diferentes al hogar, como el embarcadero, los comedores, las tiendas, el parque, la oficina del Registro Civil, las escuelas y las iglesias. Se aplicaron entrevistas informales, algunas de las cuales fueron audio o videograbadas. En el caso de los jóvenes, principalmente los que estaban cursando o habían cursado el bachillerato, se les aplicó un cuestionario para

comprender el uso que hacían de la lengua chol en el hogar y en los espacios públicos, su conocimiento de la escritura y, si fuera el caso, la variante que dominaban. Este ejercicio permitió también conocer el origen de muchas de las familias que habitaban en el poblado.

Metodológicamente se dividió la población en tres generaciones: abuelos/abuelas, hijos/hijas y nietos/nietas. Los primeros eran en su mayoría los fundadores del poblado, los segundos nacieron ahí y en algunos casos acompañaron a sus padres en la búsqueda de tierras en la Selva Lacandona y, por último, los nietos y nietas habían nacido en la comunidad. En el caso de estos últimos, se dio seguimiento a su situación lingüística principalmente en las escuelas primarias y en las de bachillerato. Se mantuvo una constante comunicación con la dirección y la planta docente de la escuela primaria Jaime Torres Bodet (véase imagen 2.2), espacio donde se me permitió observar la práctica en el aula y la interacción comunicativa de los niños y niñas durante el recreo. También me invitaron a impartir varios talleres a los docentes en los que se trataron temas como la escritura práctica, la gramática, la variación dialectal de la lengua chol y algunos ejemplos de prácticas culturales de los choles en los municipios de origen, por ejemplo, en Tila. Asimismo, otros centros escolares mostraron interés en la implementación de talleres similares a sus estudiantes, como el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (Cecytech 33), que se localiza en Frontera Corozal, y la Unidad Académica Crucero San Javier de la Universidad Tecnológica de la Selva (UTSelva), actividades que se esperan concretar próximamente.

Las conversaciones o entrevistas con los adultos mayores de la comunidad se llevaron todas a cabo en lengua chol, mientras que las realizadas con algunos individuos de la segunda generación fueron en español, a pesar de que dominaban plenamente el chol. Con respecto a la transmisión de la lengua local a hijos e hijas, el segundo grupo etario reconoció que las personas adultas les hablaban en español, razón por la cual algunos manifestaron sorpresa de que los pequeños supieran el chol, o por lo menos lo entendieran. Con los resultados de estas primeras exploraciones se anticipaba encontrar que la población infantil o de tercera generación dominara escasamente la lengua local, pero, para mi sorpresa, al acudir a una de las escuelas primarias de la localidad encontré que el chol era el principal medio de interacción de los alumnos durante el recreo. Por esta razón se puede considerar que la lengua local goza de buena vitalidad en el poblado de Frontera Corozal.

Imagen 2.2 Aulas de la escuela primaria Jaime Torres Bodet

Fuente: foto del autor.

Con base en lo observado, se pueden destacar dos factores que contribuyen en el mantenimiento lingüístico. El primero es el *input* que reciben los infantes en el hogar cuando sus padres platican en chol con los abuelos o con sus vecinos, pues es evidente que hay una constante exposición a la lengua local en el hogar y en el poblado, a pesar de que sus padres les hablan en español, y el segundo es la oportunidad de usar el chol en los momentos de esparcimiento en la escuela primaria, como la convivencia o el deporte. En un trabajo previo (Vázquez Álvarez 2019) destaqué la impresión del director de una de estas escuelas, quien mencionó que entre los niños y niñas que ingresaban a la primaria destacaba como tendencia el dominio del español, mientras que comprendían solamente algo de la lengua local, pero esta situación cambiaba a partir del cuarto grado, cuando desarrollaban la habilidad oral. Una motivación que el director identificó fue el uso de la lengua en los partidos de futbol o básquetbol cuando se encontraban fuera de las aulas escolares. Cabe

mencionar que, efectivamente, los estudiantes usaban el chol mientras practicaban deporte.[3]

Confluencia de las variantes dialectales del chol en Frontera Corozal

Tal como se indicó en líneas anteriores, la lengua chol cuenta con dos variantes dialectales: la de Tila y la de Tumbalá. Los hablantes de la primera variante identifican la segunda como el habla de *k'ukwits*,[4] es decir, «el habla que caracteriza a los pobladores del cerro de los quetzales», refiriéndose concretamente al municipio de Tumbalá. Aunque el habla en ambos casos es diferente, los hablantes de una y otra variante pueden sostener conversaciones.[5] Puesto que las personas que poblaron Frontera Corozal llegaron de distintas áreas dialectales del territorio chiapaneco, desde el inicio de la investigación me pregunté qué habría ocurrido con la variación dialectal en el poblado en cuestión. Esperaba que se hubieran producido consecuencias lingüísticas en este contexto particular, donde existía contacto entre hablantes de las dos variantes del chol, a pesar de que en la distribución territorial se podía observar una agrupación con base en los lugares de origen, tal como lo reflejan los nombres de los barrios: Nuevo Tila y Tumbalá. Los propios pobladores manifestaron que en estos barrios habitaban principalmente choles oriundos de los municipios a los que hacía referencia el nombre de su barrio.

Ante el panorama expuesto, una de las preguntas obligatorias que hice a los adultos durante las entrevistas o conversaciones tenía que ver con el conocimiento de las variantes del chol y si estas se mantenían en el poblado. Muchos entrevistados estimaron que en el lugar predominaban hablantes de la variante

[3] En una de las primeras visitas a la escuela primaria, los maestros estaban preparando a los alumnos para una competencia deportiva con otras escuelas de la región, para lo cual destinaban la mitad de la jornada escolar para la práctica deportiva. En este contexto fue interesante observar la interacción comunicativa en chol, tanto en los eventos de futbol como en los de básquetbol.

[4] Esta es una palabra compuesta que contiene las raíces sustantivales *k'uk'* 'quetzal' y *wits* 'cerro'.

[5] En una experiencia laboral impartiendo clases en una escuela primaria del municipio de Tumbalá, un día noté que un par de alumnos estaban muy atentos a mi léxico característico de la variante de Tila. Cuando pronunciaba una palabra que para ellos no era familiar, decían «te lo dije, el maestro dice cosas raras». Esto pasaba a pesar de que llevaba varios meses poniendo mucha atención a la pronunciación de algunos sonidos (por ejemplo, los retroflejos) y sustituyendo algunos elementos gramaticales y léxicos (véase cuadro 2.1, presentado arriba).

de Tumbalá; de hecho, algunos de ellos, particularmente de la variante dialectal de Tila, manifestaron que dominaban la variante no propia, al igual que sus hijos. El director de la escuela primaria lo resumió de la siguiente manera:

> La mayoría de acá de la comunidad [Frontera Corozal] son de variante Tumbalá y pocos eran de la variante Tila, Sabanilla. Había una gran diferencia. Y muchas veces, la lengua que ellos [niños que usan la variante de Tila] empleaban se escuchaba muy chistoso para ellos [niños que usan la de Tumbalá] y se burlaban… Y uno como maestro se pone a platicar con el niño, que no debe hacer eso, es una variante que ellos tienen… Pero a raíz de eso, también se ha ido modificando su lenguaje, por ejemplo, se han ido acoplando a lo de Tumbalá. Entonces, es muy raro escuchar orita la variante de Tila. Hasta con los señores, como que ha ganado terreno el de Tumbalá, porque son mayoría. Entonces, los señores que hablan de esa forma, pues yo creo que también ya les ha dado pena, «quizás se van a burlar de mí», y se han ido acoplando. Los de Tila ya están hablando como los de Tumbalá, cosa que para mí no debió ser así… Como la mayoría de aquí es de lengua de Tumbalá, pues también la mayoría de los niños se han ido acoplando. Porque también han tenido ese miedo, «si lo digo, se va a reír, se va a burlar de mí». Es un poco complicado ir corrigiendo eso (entrevista 21/03/2018).

Llama la atención el tema de la presión que los niños hablantes de la variante tumbalteca ejercían sobre la forma de habla de los que dominaban la otra variante en el ámbito escolar, hasta el punto de dar como resultado un cambio lingüístico. Entonces, la población infantil, que reforzaba su adquisición de la lengua chol en los primeros dos o tres años en la escuela primaria, se esperaba que aprendiera la variante de Tumbalá. Por su parte, el factor cuantitativo pareció jugar un papel importante para que entre los adultos se presentara también la misma situación. Esta percepción coincide con los resultados de una encuesta que aplicó De la Torre en varias comunidades choles de la Selva Lacandona, en la que este autor confirmó que Tumbalá era el municipio que proveyó la mayor cantidad de colonizadores choles en las áreas de expansión y, por lo tanto, esta variante dialectal fue la que predominó (1994:84).

Las apreciaciones de algunos pobladores y del director de la escuela primaria acerca de un posible cambio lingüístico me condujeron a revisar algunas conversaciones para contar con evidencias lingüísticas. Algunos hallazgos los presenté en una obra anterior (Vázquez Álvarez 2019), los cuales resumo a continuación.

En una evaluación que llevé a cabo con algunos hablantes del idioma en cuestión, coincidimos en que la entonación que se escucha de manera sobre-

saliente entre los hablantes de Tumbalá se está perdiendo en Frontera Corozal. En el nivel fonético, en Tumbalá es característica la pronunciación retrofleja de la fricativa palatal [ʃ] y la africada palatal [ʧ],[6] propiedad que se está perdiendo en Frontera Corozal. En este sentido, aunque los niños que aprenden el chol en los nuevos centros de población ya no están recibiendo el *input* de la entonación y la realización retrofleja de algunos sonidos, la apreciación de los adultos es que domina la variante de Tumbalá.

En lo que respecta a particularidades gramaticales entre las variantes dialectales del chol, destacan diferencias entre las formas de marcación de los aspectos progresivo y perfectivo. En Tila, el progresivo se indica con *chonkol*, mientras que en Tumbalá se hace con *woli*;[7] el perfectivo se realiza como *tyi* en Tila y como *tsa'* en Tumbalá. Cabe aclarar que la forma del perfectivo característica de Tumbalá también se encuentra en Tila únicamente cuando dicho morfema aloja algún clítico. El ejemplo (1) corresponde a un hablante adulto originario del municipio de Tila; en este caso se esperaría el uso del progresivo que caracteriza a su lugar de origen; sin embargo, emplea la forma que corresponde a la otra variante dialectal, en una realización monosilábica o reducida.

(1) **Wo** i-k'ajty-iñ-Ø-o'
PROG A3-preguntar-TD-B3-PL[8]
'Están preguntando (sobre algo)'

En el siguiente fragmento de la conversación, (2), la misma persona emplea el morfema para el aspecto perfectivo que no es propio de su variante dialectal, puesto que en vez de *ta'* se esperaría el uso de *tyi*.

(2) **Ta'** kä-le-Ø otyoty=bä
PRFV quedar-STAT-B3 casa=REL
'Se quedó la casa (dejamos la casa)'

[6] En la escritura práctica [ʃ] se representa como *x* y [ʧ] como *ch*. Cabe señalar que en la escritura ortográfica no se representa la cualidad retrofleja entre los tumbaltecos.

[7] Es común que en Tila *chonkol* se pronuncie *chonko* o *chon* y la forma *tsa'* en Tumbalá como *ta'*.

[8] Se emplean las siguientes abreviaturas: A: marcas de persona del Juego A o pronombre ergativo; B: marcas de persona del Juego B o pronombre absolutivo; NEG: negación; PL: plural; PRFV: perfectivo; PROG: progresivo; REL: relativo; STAT: sufijo estativo; TD: sufijo para verbos transitivos derivados.

Otro cambio que llama la atención en la emisión del mismo hablante es la inclusión del clítico =*ik* al morfema negativo, estrategia que es exclusiva de la variante tumbalteca. En este mismo ejemplo (3) se observa además el cambio en el uso del morfema del perfectivo ilustrado en el ejemplo anterior.

(3) **ma'añik** ta' ñämi ja'al
NEG PRFV pasar lluvia
'No pasó la lluvia'

Estas pequeñas muestras del uso de algunos elementos gramaticales particulares confirman las opiniones recabadas entre los choles de Frontera Corozal, en el sentido de que predominan el aprendizaje y el uso de la variante dialectal de Tumbalá. Los ajustes en la forma de habla adulta también se observan en el plano léxico; por ejemplo, esta misma persona ha dejado de usar palabras que distinguen a la variante que se emplea en su lugar de origen, pues nombra *ñi'uk'* al chayote, *xajlel* a la piedra, *ch'ityoñ* a los niños y *xch'ok* a las niñas (véase cuadro 2.1).

Las evidencias lingüísticas presentadas aquí hacen suponer que los choles identifican las distinciones más sobresalientes en la pronunciación de los sonidos, las particularidades gramaticales y las diferencias léxicas más representativas de una u otra variante dialectal. Tomando en cuenta la opinión de los hablantes en cuanto a la dirección del cambio lingüístico, y con base en lo observado en los ejemplos presentados aquí, es evidente que las personas oriundas de Tila están realizando acomodaciones para acercarse a la variante ajena, lo que da como resultado la percepción generalizada de que en el poblado predomina la variante dialectal de Tumbalá. Es de esperarse también que los niños adquieran la «variante dominante», tal como lo señaló el director de la escuela primaria.

Conclusiones

El panorama histórico y lingüístico de Frontera Corozal presentado aquí es parte de los avances en el desarrollo del proyecto que trata sobre la vitalidad lingüística del chol en este poblado. Llama la atención la ubicación estratégica del lugar por tres realidades: por asentarse en el límite internacional entre México y Guatemala, por localizarse en la zona de una reserva forestal y por

ser un punto de interés turístico debido a su cercanía con los sitios arqueológicos de Yaxchilán y Bonampak. Este contexto complejo permite entrever un intenso contacto lingüístico, sobre todo si se considera también la situación multidialectal de los pobladores. Por esta razón, este poblado es atractivo para analizar la vitalidad lingüística del chol mediante el registro de los ámbitos de uso y la observación de cómo está ocurriendo la transmisión intergeneracional.

La información se recabó principalmente por medio de conversaciones y entrevistas realizadas tanto en español como en chol, algunas de las cuales fueron audio o videograbadas. También se aplicaron cuestionarios a jóvenes y, por último, se observaron las interacciones comunicativas en algunas familias.

Para concluir, es necesario mencionar algunas rutas a seguir en el marco de este proyecto. Por un lado, hace falta documentar las prácticas culturales y contrastarlas con los lugares de origen, especialmente en los municipios de Tila y Tumbalá. También es necesario analizar los resultados de los cuestionarios aplicados a más de 100 jóvenes, los cuales darán información sobre el repertorio lingüístico de las personas, la variante que dominan, sus lugares de origen, la práctica escrita, así como aspectos de actitudes e ideologías lingüísticas. Por otra parte, hay que analizar más datos de personas oriundas de Tila o Sabanilla, así como el habla de la población infantil, para confirmar los cambios gramaticales que están aconteciendo según lo reportado en algunas entrevistas. Por último, es necesario ampliar la investigación a otras comunidades donde predomine población chol a lo largo de la carretera fronteriza que, además del municipio de Ocosingo, incluiría los de Palenque, Benemérito de las Américas, Marqués de Comillas y Maravilla Tenejapa.

Bibliografía citada

Arcos López, Nicolás

2009 *Los clasificadores numerales y las clases nominales en ch'ol*, tesis de maestría inédita, CIESAS.

Aulie, Wilbur y Evelin de Aulie

1978 *Diccionario ch'ol-español, español-ch'ol*, México, Instituto Lingüístico de Verano.

Attinasi, John Joseph

1973 *Lak t'an. A Grammar of the Chol (Mayan) Word*, tesis doctoral inédita, Universidad de Chicago.

COON, JESSICA

2004 *Roots, Words and Split ERGativity in Chol: Grammar and an Analysis of a Mayan Language*, tesis de licenciatura, Portland, Reed College.

2010 *Complementation in Chol (Mayan): A Theory of Split ERGativity*, tesis doctoral inédita, Massachusetts Institute of Technology (MIT).

DE LA TORRE YARZA, RODRIGO

1994 *Chiapas: entre la torre de babel y la lengua nacional*, México, CIESAS.

DE VOS, JAN

2002 *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-2000*, México, Fondo de Cultura Económica / CIESAS.

2004 «El Lacandón: una introducción histórica», en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), *Chiapas, los rumbos de otra historia* (pp. 331-361), México, UNAM / CIESAS.

GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, PEDRO

2004 *Las clases de verbos intransitivos y el alineamiento agentivo en el chol de Tila, Chiapas*, tesis de maestría inédita, CIESAS.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI)

2020 *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI. Disponible en https://www.inegi.org.mx/app/cpv/2020/resultadosrapidos/default.html?texto=Frontera%20Corozal (consulta: 20/02/2021).

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI)

2015 *Indicadores básicos sobre la agrupación ch'ol, 2015*. Disponible en https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/chol.pdf (consulta: 10/04/2021).

KOOB SCHICK, HILDEGARD MARÍA

1979 *Fonología del chol de Salto de Agua, Chiapas*, tesis de licenciatura inédita, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

LITTLE, CAROL-ROSE

2020 *Mutual Dependencies of Nominal and Clausal Syntax in Ch'ol*, tesis doctoral, Universidad de Cornell.

MARTÍNEZ CRUZ, VICTORIANO

2007 *Los adjetivos y los conceptos de propiedad en chol*, tesis de maestría, CIESAS.

Martínez Pérez, Carolino

2005 *Análisis morfosintáctico de la frase nominal y la construcción de los nombres de acción en la lengua chol de Tila, Chiapas*, tesis de maestría inédita, ciesas.

Meneses Méndez, Domingo

1987 *Morfología de los elementos del sintagma nominal en chol*, tesis de licenciatura inédita, ciesas / Instituto Nacional Indigenista.

Montejo López, Bernabé et al.

1999 Ña*'alty'añ ch'ol*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado, Servicios Educativos para Chiapas, Dirección de Educación Indígena.

2001 *Säkläji'b ty'añ ch'ol*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado, Servicios Educativos para Chiapas, Dirección de Educación Indígena.

Schumann Gálvez, Otto

1973 *La lengua chol, de Tila (Chiapas)*, México, unam.

unesco

2003 *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, París, unesco.

Vázquez Álvarez, Juan Jesús

2002 *Morfología del verbo de la lengua ch'ol de Tila, Chiapas*, tesis de maestría inédita, ciesas.

2011 *A Grammar of Chol, a Mayan Language*, tesis doctoral inédita, Universidad de Texas en Austin.

2019 «Perfil sociolingüístico de Frontera Corozal», *Revista Pueblos y fronteras digital*, 14, pp. 1-32.

Warkentin, Viola y Ruby Scott

1980 *Gramática ch'ol*, México, Instituto Lingüístico de Verano.

Whittaker, Arabelle y Viola Warkentin

1965 *Chol Texts on the Supernatural*, México, Instituto Lingüístico de Verano. Wikimedia. Disponible en https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mayan_languages_tree_en.svg (consulta 20/02/2021).

Capítulo 3. Documentación léxica del tseltal de Villa Las Rosas

Tomás Gómez López

Introducción

Este trabajo da cuenta de una práctica lexicográfica, específicamente de la documentación del léxico del tseltal de Villa Las Rosas, Chiapas, la cual consistió en registrar el vocabulario de esta variante del tseltal con una descripción minuciosa del significado de cada lexema acompañada de ejemplos ilustrativos e información sobre morfología asociada. El resultado de esta compilación fue un diccionario bilingüe tseltal-español que se describirá a lo largo de este texto.[1]

El interés por documentar el tseltal de Villa Las Rosas surgió al observar que había caído en desuso tanto en el contexto público como en el ámbito familiar. A pesar de que el tseltal contaba en 2005 con un total de 433 006 hablantes, la variante sureña de Villa Las Rosas tenía 925 hablantes mayores de cinco años (INEGI 2005).[2] En este contexto, los hablantes tseltales equivaldrían a 3.7 % del total de habitantes: 24 969; sin embargo, el trabajo de campo mostró que el número de hablantes en la realidad era menor al reportado por el INEGI, ya que en Villa Las Rosas vivían tseltales provenientes de otros municipios. También observamos en el poblado que el tseltal que ahí se hablaba ya no se transmitía a las nuevas generaciones, pues los hablantes eran principalmente adultos y ancianos.

El estado de esta variante del tseltal nos enfrentó con ciertas dificultades, como el reconocimiento de algunas formas léxicas y el registro de préstamos del español. Con relación al reconocimiento del léxico, algunos hablantes han

[1] Esta investigación es parte de los resultados obtenidos de mi tesis doctoral: *Estudio lexicográfico del tseltal de Villa Las Rosas* (Gómez López 2017).

[2] Datos del Conteo 2005 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2005).

dejado de usar términos básicos del tseltal, como *k'oj* 'máscara' y *ajk* 'tortuga', y en su lugar usan términos del español, lo cual es más notorio cuando nos acercamos a términos especializados, como los nombres de los colores, predicados expresivos o ciertos nombres de plantas y animales, entre otros. El uso de términos del español en lugar de léxico tseltal ocurre en casos como los siguientes: cuando se usan tanto el término en tseltal como en español: *kuxlejal* 'vida, existencia; hecho de vivir en un lugar o con alguien' y *bida* 'vida'; cuando solo se usa el término en español: *alaguna* (~*alguna* ~ *algun*) 'laguna'; y casos en los que el término en español solo se usa en una colocación —por ejemplo, *atrasar* se utiliza en la expresión *la spas atrasar* '(Lit.: lo hizo atrasar) se atrasó; le estorba'—. Respecto a los préstamos del español que presentaban modificaciones en su pronunciación, como en el caso de *alaguna*, se tomó la decisión de agregarlos al diccionario tseltal-español, mientras que los préstamos que no presentaban modificaciones, como *bida* y *atrasar*, se registraron en el Anexo 3, titulado «Préstamos del español sin transfonologización». El registro de los préstamos sin transfonologización no se realizó de manera sistemática, por lo que el anexo indicado solo cuenta con 72 entradas.

En este capítulo, a continuación se presentan la localidad y la variante del tseltal bajo estudio, posteriormente se da cuenta de las dos áreas de la lexicografía y las características principales de tres obras de referencias, y para finalizar se ofrece un panorama general del proceso que se llevó a cabo para la documentación del léxico del tseltal de Villa Las Rosas.

Villa Las Rosas

Localidad

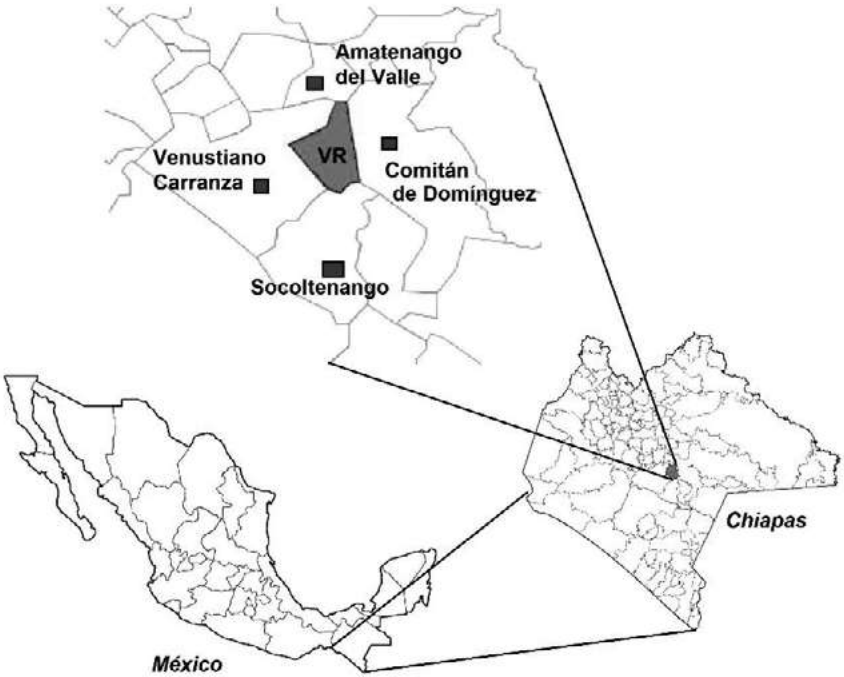
El municipio de Villa Las Rosas (antes Pinola y actual Las Rosas) se encuentra en los límites de la Altiplanicie y de la Depresión Central de Chiapas, México. Colinda al norte con Amatenango del Valle, al sur con Socoltenango, al este con Comitán de Domínguez y al oeste con Venustiano Carranza.

Tseltal de Villa Las Rosas

El tseltal se habla en el estado de Chiapas y se divide en tres zonas dialectales: norte, centro y sur (Polian 2013:37). El tseltal de Villa Las Rosas es una de

las tres variantes del tseltal sureño, que incluyen el tseltal de Amatenango del Valle y el de Aguacatenango.

Mapa 3.1. Ubicación geográfica de Villa Las Rosas



La población de Villa Las Rosas era de 24 969 personas en 2005, de las cuales 1 103, mayores de cinco años, eran hablantes de una lengua indígena: 925 tseltales, una chol, una zapoteca, una maya, una náhuatl, una tojolabal, 148 tsotsiles y 22 no especificado (INEGI 2005).[3] Sin embargo, «el trabajo de campo nos permitió observar que el tseltal de Villa Las Rosas ya no es usado activa-

[3] El *Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del Cuestionario Básico* del INEGI (2020) reportó una población de 28 829 en (Villa) Las Rosas; sin embargo, no ofrece datos específicos sobre lengua indígena, que sí se encuentran en el censo de 2010 (INEGI 2010) y en el *II Conteo de Población y Vivienda 2005* (INEGI 2005). En el censo de 2010 se registraron 1 346 hablantes de alguna lengua indígena (INEGI 2010) y en *II Conteo de Población y Vivienda 2005* (INEGI 2005) se reportaron 1 103 hablantes de una lengua indígena. La fuente de 2005, además, ofrece cifras respecto a cuántos eran hablantes del tseltal y de otras lenguas, razón por la cual se utilizaron los datos de ese año.

mente ni se transmite a las nuevas generaciones, ya que no se reconocieron hablantes menores de 20 años» (Gómez López 2017:12). Estas características sitúan al tseltal de este poblado en estado de «obsolescencia» (Aikhenvald 2012:77), es decir, en un «proceso gradual» de muerte (Campbell y Muntzel 1989), por la transición gradual a la lengua dominante. «La obsolescencia en el caso del tseltal de Villa Las Rosas es el resultado de factores sociales, políticos, económicos y migratorios» (Gómez López 2017:14).

Mapa 3.2. Zonas dialectales del tseltal y el tseltal de Villa Las Rosas

Fuente: adaptado de Polian (2013:37).

Lexicografía

La lexicografía es un área de la lingüística que se ocupa de la teoría y la práctica en la creación de diccionarios. El área de la lexicología o teoría lexicográfica concierne al «examen y desarrollo de las teorías sobre la compilación, carac-

terísticas, propósitos y uso de los diccionarios» (Svensén 2009:3). El área de la práctica lexicográfica remite a una «práctica de documentar tanto los significados como los usos de las 'palabras' (literalmente, registrándolas 'por escrito'), [que] es quizás, gracias a sus productos, la rama más conocida de la lingüística para el público en general» (Haviland 2007:159). Este estudio se centra en la segunda área: la práctica de documentar el léxico del tseltal de Villa Las Rosas.

Los productos lexicográficos son «obras de referencia» que están diseñadas para permitir, recuperar y almacenar información de manera relativamente fácil y rápida (Hartmann y James 1998:84). Se distinguen los siguientes tipos de obras de referencia: glosarios, vocabularios, diccionarios, enciclopedias, anuarios, directorios, fuentes biográficas, entre otras. En la siguiente sección se describen las principales características del diccionario y se ilustra el registro de un caso concreto, la palabra *ants*, en tres obras de referencia del tseltal.

Obras de referencia

Un diccionario es una obra de referencia en la que se registran palabras y expresiones de una o más lenguas con una mayor profundidad a nivel de descripción del significado y de los usos posibles (Hartmann y James 1998:41; Real Academia Española 2017; Jackson 2002:22). Las diferencias entre un diccionario y un vocabulario se encuentran esencialmente en su extensión, exhaustividad y cobertura semántica.

Los ejemplos de (1) a (3) ilustran el registro de la palabra *ants*, que presenta la variación ortográfica *antz*, en las siguientes obras de referencias: *Un pequeño glosario tzeltal de Tenejapa, Chiapas, México*, de Berlin y Kaufman (1997), *Vocabulario tseltal-español* de Zapata Guzmán (2002), y el diccionario tseltal-español incluido en el *Estudio lexicográfico del tseltal de Villa Las Rosas* de Gómez López (2017).

En el ejemplo (1), la entrada de la palabra *antz* se compone de un lema en negrita, una equivalencia de traducción al inglés 'woman' y al español 'mujer', y dos clasificaciones gramaticales: n para la clase gramatical a la que corresponde la palabra y N para la clase gramatical a la que corresponde la raíz.

(1) Entrada de glosario
antz woman n N
mujer (Berlin y Kaufman 1997:4).

En el ejemplo (2), la entrada de la palabra *ants* se compone de un lema en negrita, una clasificación gramatical (*biil*), una equivalencia al español 'mujer' y un ejemplo ilustrativo con su traducción al español.

(2) Entrada de vocabulario
ants *biil* Mujer: «Xkuchoj beel si' *te ants*» 'La mujer lleva cargando su leña'
(Zapata Guzmán 2002:24).

En el ejemplo (3), la entrada de la palabra *ants* se compone de un lema en negrita, dos clasificaciones gramaticales (I. *s.* y II. *s2.*) y 18 ejemplos ilustrativos con sus respectivas traducciones al español que muestran diferentes contextos de uso de la palabra. La primera clasificación gramatical corresponde a una palabra polisémica con tres significados y además ofrece información sobre morfología asociada (*Pos.Marc.*: -ilel, il).

(3) Entrada de diccionario[4]
ants I. *s.* **(1)** mujer ◊ **nameye**, **ya xkuch si' antsetike** 'anteriormente, las mujeres cargaban leña' ◊ **ya smon sbajik k'al lej itaj antsetike ta wits** 'las mujeres se animan a ir a buscar verduras en el cerro' ◊ **k'ax nax ta ilel antse** 'la mujer fue visitada' ◊ [A] **lewel k'al sti' p'ine**, **yu'un ja'chik a sk'an antse** 'la boca de la olla quedó amplia, porque así la pidió la señora' ◊ **jo'one**, **antson** 'yo, soy mujer' ‖ **(2)** mujer, esposa ◊ **ayonix ants**, **ja' yora yal tane** 'ya tenía esposa, cuando cayó la ceniza (del volcán Chichonal)' ◊ **keremon to la jlej antse** 'aún era joven cuando busqué esposa' ‖ *Pos.Marc.*: **-ilel**, **il** hija; hembra (de un animal) ◊ **ay cha'tul yantsilel yuntikil jbankile** 'entre sus hijos de mi hermano tiene dos hijas' ◊ **ay cha'kojt yal sme' jts'i'e**: **jkojt skelemul**, **jkojt yantsilel** 'mi perra tiene dos crías: un macho y una hembra' ◊ **ya jmambe yantsilel stat kalak'e** 'voy a comprarle una hembra a mi gallo' ◊ **li' tal uk yantsil jnich'ane** 'también aquí

[4] Símbolos y abreviaturas usados en ejemplos de entradas: (1, 2, 3, 4…) 'número de sentidos', [A] 'indica que el ejemplo está asociado a un audio', [AUD] 'se señala que la entrada tiene audios tanto del lema como de los ejemplos', [EVR] 'español de Villa Las Rosas' -{ } 'formas reduplicadas', + 'composición de dos o más lexemas en una unidad léxica', < > 'infijo', = 'clítico', ■ 'comentarios o explicaciones, subsentidos de un significado', ◊ 'ejemplos', ⇒ 'remisión a otra entrada', ‖ 'división de cada apartado', 1,2,3 'número de homónimos', $_{1,2,3}$ 'número de homónimos', *adj.pos.* adjetivo posicional, *Atr.* 'forma atributiva', biil 'nombre (o sustantivo)', I, II, III 'número de clasificación gramatical', *Inf.* 'infinitivo', *loc.pred.* 'locución predicativa', *loc.s.* 'locución sustantival', *Morf.* 'morfología', n 'noun (clase gramatical de la palabra)', N 'noun (clase gramatical de la raíz)', *N.C.* 'nombre científico', *NoPos.* 'forma no poseída', Pos.Marc. 'posesión marcada', s. 'sustantivo de la clase 1', *s.a.* 'sustantivo de acción', *s.col.* 'sustantivo colectivo', s2. 'sustantivo de la clase 2', *Sin.* 'sinónimo', *v.i.* 'verbo intransitivo', *v.t.* 'verbo transitivo', *var.* 'variación'.

vino la hija de mi hijo' ‖ **(3) ants yo'tan** *loc.pred.(s.+s2.)* ('es mujer su corazón') es cobarde, débil (carácter) ◊ [A] **lom ants yo'tan winike** 'el hombre es muy cobarde' ◊ [A] **stukele**, **ants yo'tan**, **ja' yu'un lom ya xiw** 'él, es cobarde, por eso tiene mucho miedo' ◊ **ants ko'tan** 'soy cobarde'.

II. *s2.* amante mujer ◊ **ya slej on kantse**, **yu'un sk'an ta'in** 'me busca mucho mi amante, porque quiere dinero' ◊ **ay jtul yants winike** 'el hombre tiene una amante' ◊ [A] **yakon smukutayel kants a** 'estaba vigilando a mi amante' ◊ [A] **ay kants**, **pe la jch'oj jilel**, **sk'an on ta'ine** 'tenía una amante, pero la dejé, porque pedía mucho dinero'.

(Gómez López 2017:123-124)

Documentación léxica del tseltal de Villa Las Rosas

El proyecto de documentación léxica del tseltal de Villa Las Rosas emergió del proyecto «Diccionario multidialectal del tseltal»,[5] coordinado por Gilles Polian en 2011. Entre 2011 y 2012 (nueve meses aproximadamente), se registraron mil entradas con información mínima (lema, clase gramatical y significados con algunos ejemplos ilustrativos), que posteriormente amplié (2013-2017) en el marco de mi tesis doctoral (Gómez López 2017). El resultado fue un diccionario en el que se registraron 2 810 entradas con una descripción minuciosa del significado de cada lexema, que incluye ejemplos ilustrativos e información sobre morfología asociada. En la introducción se presenta una reflexión metodológica, algunos análisis sobre lexicografía maya y una explicación de todas las categorías utilizadas. De 2018 a 2023, el número de entradas se amplió a 4 285 para la publicación del *Diccionario del tseltal de Villa Las Rosas* (Gómez López en prensa).

Datos

Los datos empleados para la elaboración del diccionario tseltal-español provienen de un corpus de 45 horas de conversaciones y de sesiones de elicitación que se grabaron, tradujeron y transcribieron en el marco del proyecto

[5] En el proyecto «Diccionario multidialectal del tseltal» se recopiló el léxico de 17 variantes del tseltal, incluyendo el de Villa Las Rosas. Este y el proyecto de documentación léxica del tseltal de Villa Las Rosas se desarrollaron en paralelo y se alimentaron mutuamente. Buena parte de la estructura general del *Diccionario del tseltal de Villa Las Rosas* y del protocolo lexicográfico en él incluido se inspiraron en el *Diccionario multidialectal del tzeltal* (Polian 2018).

mencionado coordinado por Gilles Polian. Estas «grabaciones versan sobre los temas siguientes: historias de vida, agricultura, producción de la caña, historias sobre seres sobrenaturales, enfermedades, la lengua tseltal, fiestas, entre otros» (Gómez López 2017:3). Con base en el corpus, se hizo un registro de lexemas y se extrajeron numerosos ejemplos ilustrativos.

Las sesiones de elicitación se realizaron en dos periodos de trabajo de campo (2011-2012 y 2013-2017). Es importante señalar la participación de 12 colaboradores hablantes de tseltal, de los cuales ocho fueron mujeres y cuatro hombres, que contaban entre 33 y 80 años de edad y procedían de los barrios de La Ciénaga (1), La Quinta (3), Ojo de Agua (3), San Antonio (2), San Pedro (1) y la localidad de San Luis (2). La mayoría de los colaboradores no contaba con «ningún grado de escolaridad» (8), uno tenía solo hasta cuarto grado de primaria y dos contaban con licenciatura. Durante las sesiones de elicitación se complementó el léxico obtenido del corpus de textos de habla natural, se averiguaron los sentidos, se comprobaron los ejemplos ilustrativos tomados de corpus y se elaboraron otros.

Para realizar trabajo de campo en Villa Las Rosas se contó con recursos del Proyecto de Documentación del Tseltal, hospedado en CIESAS-Sureste, financiado por Endangered Language Fund, el Programa en Lingüística Indoamericana del CIESAS, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (beca de doctorado) y la Fundación Telmex (beca de doctorado).

Recolección de los datos

En la fase de recolección de datos se comenzó elicitando las forma léxicas que aparecían en la «lista transdialectal»,[6] y después se tomó la decisión de registrar las palabras que iban apareciendo en el habla y en el léxico sugerido por los colaboradores. En este sentido, el contenido de las entradas era mínimo: lema, clase gramatical y significado breve, con algunos ejemplos ilustrativos. Cuando se decidió elaborar el diccionario, se exploraron más a fondo los significados, se comprobaron, elaboraron y extrajeron nuevos ejemplos, se grabaron en audio las palabras y los ejemplos y se registraron ciertas propiedades morfológicas irregulares e información complementaria. Además:

[6] Esta «lista transdialectal» fue elaborada por Gilles Polian (2018) en el marco de la elaboración del *Diccionario multidialectal del tzeltal*.

> se hizo una extracción léxica sistemática con base en una conversación de 118 minutos entre dos tseltales de Villa Las Rosas. En esta conversación, se identificaron 588 unidades léxicas. El objetivo de esta actividad fue rastrear parte del vocabulario básico para no dejarlo de lado en el diccionario (Gómez López 2017:4).

El resultado de esta práctica lexicográfica fue un diccionario bilingüe tseltal-español con 2 810 entradas, que cuenta con una introducción amplia, algunos análisis sobre lexicografía maya y una explicación de las categorías utilizadas (Gómez López 2017). Además, contiene cuatro anexos: *1*) nombres y apellidos, *2*) topónimos, *3*) préstamos del español sin transfonologización y *4*) DVD-R. Los primeros tres anexos registran palabras específicas como nombres, apellidos, topónimos y palabras prestadas del español que no tienen ningún cambio en la pronunciación en tseltal. El léxico prestado puede consistir en palabras simples o polisémicas (por extensión semántica), tener doble categoría gramatical o ser el segundo componente de expresiones (colocaciones). El DVD-R contiene 6 219 audios en los que se grabó la pronunciación de las palabras en aislamiento (lemas, variantes de lemas) o contextualizadas (ejemplos). Algunos audios de ejemplos se extrajeron del corpus, pero la mayoría se grabaron durante las sesiones de elicitación.

Una característica relevante del diccionario del tseltal de Villa Las Rosas consiste en que los lemas de las entradas son temas sin flexión, es decir, los lemas temas están desprovistos de morfología flexiva. Hartmann y James (1998:131) llaman a este tipo de obra de referencia «diccionario de temas».

Características de las entradas

Los componentes principales de las entradas y las subentradas son: el lema, la clasificación gramatical o clase de palabra y la descripción del significado en español. En (4), el lema *ajan* en negrita es el primer componente de la entrada, después se ubica la abreviatura en cursiva *s.* de la clase gramatical a la que corresponde el lema, que es un sustantivo de la clase 1, y finalmente *ajan*, que significa ‘elote’, es el tercer componente de la entrada.

(4) Componentes principales de las entradas y subentradas
ajan *s.* elote…

La mayoría de las entradas contiene ejemplos ilustrativos en tseltal con traducción al español y, además, se incorpora información lingüística adicional de varios tipos. En (5) se muestra una entrada con los tres componentes principales (lema, clasificación gramatical y significado) y componentes adicionales (ejemplos en tseltal con traducción al español e información adicional: forma plural *Pl.* y glosa morfológica *Morf.*).

(5) Componentes adicionales de la entrada de la palabra *bech'*

bech'el *adj.pos.* enrollado (cuerda, lazo, alambre, bejuco, culebra) ◊ **bech'el ta te' chane** 'la culebra está enrollada en el árbol' ◊ **bech'el ta ak' kalambreje**, **yu'un lom pim** 'mi alambre está enrollado de bejuco, porque el lugar está muy tupido' ‖ *Pl.*: **bech'ajtik** ◊ **bech'ajtik ta ixim yak'ul chenek'** 'el bejuco de las matas de frijol está enrollado en las plantas de maíz' ◊ **ay bech'ajtik ak' ta te' yu'un pik'ok' li' ta jk'altike** 'el bejuco de *pik'ok'* que hay allá en nuestra milpa está enrollado en los árboles' ‖ *Morf.*: **bech' -el** [enrollar -EST].[7]

En el diccionario, las subentradas se ubican en párrafos independientes con un sangrado mayor en relación con la entrada principal; las subentradas «corresponden a hipónimos del lema principal, es decir, el significado del sublema está incluido en el significado del lema» (Gómez López 2017:51). Por ejemplo, la entrada de *ul* 'atole' presenta las subentradas *ajan ul* 'atole de elote', *pajal ul* 'atole agrio' y *ts'abul ul* 'atole de granillo'. Las primeras dos subentradas tienen sus propias entradas en el diccionario, a las cuales se remite con el símbolo «⇒».

ul $_{1}$ *s.* atole …
ajan ul *s.* atole de elote ⇒**ajan ul**.
pajal ul *s.* atole agrio ⇒**pajal ul**.
ts'abul ul *s.* atole de granillo.

Significados

La recopilación del léxico del tseltal de Villa Las Rosas implicó la descripción del significado de las palabras en español. En este trabajo se usa el término «significado», que entendemos como la descripción que presenta el contenido semántico de los lexemas. La base de la exploración de los significados de

[7] Abreviaturas de glosas morfológicas: CAUS: causativo, COL: colectivo, EST: estativo, NOM: nominalizador, RED: reduplicación, TVZR: transitivizador.

las palabras se encuentra en el *Diccionario multidialectal del tseltal* (DMT) de Gilles Polian (2018), por lo cual la descripción del significado de muchas palabras del diccionario del tseltal de Villa Las Rosas (DVR) es idéntica a los del diccionario multidialectal. Este es el caso de palabras que se comparten con otras variantes del tseltal, como en (6). Sin embargo, hay palabras con significados que posiblemente no fueron registrados en el diccionario multidialectal o son propias de la variante de Villa Las Rosas, como en (7) y (8).

(6) **chan** *s.* serpiente, culebra, víbora (término genérico) (DMT y DVR)

(7) **naj** *s.* **(1)** casa (DMT y DVR)
(2) vaina, funda (DMT y DVR), estuche, panal, hormiguero (DVR)
(3) pueblo (hablando desde a fuera de la periferia de la cabecera municipal) (DVR)

(8) **al** $_2$ *s2.* **(1)** hijo de mujer (DMT y DVR); criatura
(2) cría de animal (DMT y DVR)
(3) hijuelo (DVR)
(4) yal sk'ab *loc.s.(s2.+s2.)* ('el hijo de la mano') su dedo de la mano (DMT y DVR)
(5) yal yok *loc.s.(s2.+s2.)* ('el hijo del pie') su dedo del pie (DMT y DVR)
(6) yal yuntikil *loc.s.(s2.+s2.)* ('los hijos de sus hijos') sus nietos (DVR)
(7) yal ak *loc.s.(s2.+s.)* ('hijo del Llano') persona (tseltal o tsotsil, que emigró de la exfinca El Paraíso para poblar la parte este de la cabecera municipal de VR); ⇒**jparisero** (DVR)
(8) yal ta'in *loc.s.(s2+s.)* ('el hijo del dinero') interés (sobre un préstamo); premio [EVR] (DVR)

En esta exploración de los significados se encuentran palabras y expresiones que son propias del tseltal de Villa Las Rosas, como en (9).

(9) Léxico propio del tseltal de Villa Las Rosas

bix	'carrizo'
bukuk	'polvo'
chichom	'jícama'
tataran	'gallo'
tek	'maíz molido destinado a los pollos'
xotot	'ciempiés'
ch'axal	'desnudo'
luchin	'pequeño'
suy	'duro, macizo'

(Gilles Polian [prólogo], en Gómez López 2023:18)

También se encontraron palabras que son poco reconocidas entre los hablantes tseltales, como en (10); en estos casos, la primera forma que ofrecieron los hablantes fue el léxico del español. Además, se registraron los términos del español que presentan trasfonologización al tseltal, como en (11).

(10) Léxico con poco reconocimiento
k'oj 'máscara'
a'inte' 'mesa'
ojk 'tortuga'

(11) Préstamos del español con transfonologización al tseltal
balte 'balde, cubeta'
banta 'banda, faja'
bersin 'vecino (genérico; hombre)'
bigrio 'vidrio, cristal'

En el siguiente apartado se describen los tipos de significados identificados en el diccionario del tseltal de Villa Las Rosas.

Tipos de significados

Pudimos encontrar desde palabras cuyos significados describieron los hablantes con una palabra en español, hasta otras que requirieron especificaciones, comentarios o explicaciones.

En (12) encontramos significados con descripción mínima, es decir, el significado de cada lema está descrito con una palabra en español. Hay palabras que pueden llevar alguna especificación entre paréntesis, por ejemplo, en *atimal* se especifica que se puede lavar ropa, como en (12c).

(12) Descripción mínima
a. **ak'abey** *adv.* anoche
b. **antsil nich'an** *s2.* hija (de hombre)
c. **atimaj** *v.i.* [AUD] lavar (ropa)

Los significados pueden estar descritos por una lista de sinónimos, como en (13). Algunos incluyen precisiones entre paréntesis, como en (13c).

(13) Descripción con sinónimos

a. **abat** *s2.* [AUD] ayudante, asistente, mandadero, chalán, mozo, esclavo, siervo…

b. **bak'** $_2$ *v.i.* hacer travesura, maldad o perjuicio, ser travieso, portarse mal…

c. **a'** *s2.* muslo, pierna (de la cadera a la rodilla)…

Un significado «puede estar descrito mediante parasinónimos (o cuasi sinónimos), es decir, palabras que tienen significados muy próximos a otras» (Gómez López 2017:58). Los parasinónimos son extensiones del significado principal; por ejemplo, el segundo significado de *a'al* es 'remedio casero', pero en ciertos contextos significa 'aguardiente', como en (14a).

(14) Descripción con parasinónimos.

a. **a'al** *s2.* **(1)** agua de alguien ⇒**ja'** $_1$ ‖ **(2)** remedio casero; aguardiente…

b. **bal** $_2$ *v.t.* **(1)** enrollar; envolver; poner en forma de cilindro…

También en algunos casos se proporciona una descripción con más detalles para facilitar la comprensión de ciertos aspectos del significado. Por ejemplo, el lema *bi* 'pues, entonces' tiene la siguiente particularidad gramatical: 'partícula que puntualiza el discurso, cerrando una idea y enfatizando ligeramente la enunciación'. Esta descripción más detallada se separa con punto y coma del significado principal.

(15) Descripción más detallada.

bi *part.* pues, entonces; partícula que puntualiza el discurso, cerrando una idea y enfatizando ligeramente la enunciación…

En algunos casos, los significados proporcionan comentarios, explicaciones y subsentidos «que ayudan a entender el significado o las variantes gramaticales de las palabras» (Gómez López 2017:58). Las descripciones de este tipo se introducen mediante el símbolo «■», como en (16) y (17). Los subsentidos se enumeran con números consecutivos (1, 2, 3), como en (17).

(16) Descripción con comentario o explicación

anbetan *v.t.* emprestar ⇒**betan**, ⇒**majan**, ⇒**enmajan** ■ construido con el prefijo *en-* del español y restringido a imperativo…

(17) Descripción con subsentidos
ak'ol $_2$ I. *adv.* **(1)** [AUD] arriba (pendiente)… ‖ **(2)** arriba ■ 1. superficie pendiente de la cabecera municipal; 2. orientación hacia las tierras altas; 3. este (punto cardinal)…

Durante la exploración de los significados se encontraron algunas palabras procedentes del español como 'guindado', 'jollín', 'abollar', 'surquear', 'guarambut', entre otras. Estas palabras se registraron como variantes del español de Villa Las Rosas, y en el diccionario se indican con [EVR]. «En esta variante del EVR se obtuvieron los significados de las palabras; los hablantes tseltales enfatizaron que en esta variante del español expresaban el significado de las palabras con precisión considerable» (Gómez López 2017:59).

(18) Descripción más variante del «español de Villa las Rosas» [EVR]

a. **abuy**, **x'abuy** *s.* [AUD] renacuajo, larva acuática de ranas y sapos, en particular chiquito y negro; guarambut [EVR]

b. **al** $_2$ *s2.* **(1)** hijo de mujer; criatura… ‖ **(8)** [A] **yal ta'in** *loc.s.(s2+s.)* ('el hijo del dinero') interés (sobre un préstamo); premio [EVR]…

c. **molol a'tel** *s.* **(1)** trabajo mutuo, recíproco; cambio de mano [EVR]…

d. **bejel** [*var.* **bel**] *s.a.* **(1)** caminar, avanzar, viajar… ‖ **(2)** cazar; campear [EVR]

En el significado de palabras prestadas se indica la lengua de donde fueron tomadas. Por ejemplo, las palabras *elemux*, *mis* y *pom* proceden del español, del náhuatl y del mixe-zoque, respectivamente. La fuente del préstamo aparece entre paréntesis, como en (19).

(19) Descripción del significado de palabras prestadas

a. **elemux** [*var.* **elmux**] *s.* (del español) limón (fruto y árbol)…
b. **mis** *s.* (del náhuatl *mistli*) gato doméstico…
c. **pom** *s.* **(1)** (del mixe-zoque) [AUD] incienso, copal (resina)…

El significado de una palabra puede coincidir con el de otra. Las coincidencias se remiten entre sí con el símbolo «⇒».

(20) Descripciones de significado con remisiones

a. **pujch** *v.i.* ampollarse ⇒**wox**…

b. **wox** *v.i.* ampollarse ⇒**pujch**…

c. **a'tel** I. *s.* **(1)** trabajo, oficio, quehacer, deber…
III. *s.a.* trabajar ⇒**a'tej**…

La información tomada de una referencia bibliográfica o página web se indica entre corchetes en superíndice y se presenta al final de cada apartado, como en: [DEM] página web del Diccionario del español de México, [Kaufman] referencia correspondiente a Kaufman (2003) y [Berlin] referencia correspondiente a Berlin et al. (1974).

(21) Información con referencias

a. **ilobaj** *v.i.* asquear ('Tener alguien una contracción en el estómago e inclinarse hacia adelante a causa de las náuseas' [DEM])…

b. **uma'** *s.* (del mixe-zoque [Kaufman]) mudo…c. **ts'ol** *s.* calabaza, calabacín (N.C.: *Cucurbita pepo* [Berlin])…

Palabras polisémicas

Los significados de las palabras polisémicas vienen numerados entre paréntesis en negrita: **(1)**, **(2)**, **(3), (4), (5)**, etc. Después del primer significado, los sentidos subsiguientes se separan con el símbolo «‖». Por ejemplo, el lema transitivo *ak'*$_3$ es una palabra polisémica que cuenta con 12 significados (acepciones o sentidos).

(22) Palabra polisémica

ak' $_3$ *v.t.* **(1)** dar, entregar (algo a alguien) ■ con sufijo **-be(y)** se suele perder la **k'** … ‖**(2)** poner, dejar (algo o alguien en algún lugar)… ‖**(3)** poner a alguien en un estado o situación… ‖**(4)** echar ‖**(5)** enviar, mandar (algo o alguien en algún lugar) ■ construido con los direccionales: ⇒**k'ajel** (**k'al**) y ⇒**tal**$_2$ … ‖**(6)** [*var.* **a'**] hacer o dejar que algo suceda, hacer o dejar que alguien haga algo (construcción causativa)… ‖**(7) la yak' yo'tan** *loc.pred.(v.t.+s2.)* ('dio su corazón') le puso importancia, ganas; le echó ganas; se esmeró… ‖**(8) la yak' ta yo'tan** [*var.* **la yak' yo'tan**] *loc.pred.(v.t.+prep.+s2.)* («lo puso en su corazón») lo tomó a pecho; se sintió; le puso importancia… ‖**(9) xyak' yo'tan** *loc.pred.(v.t.+s2.)* (en aspecto incompletivo 'da su corazón') está afligido… ‖**(10) x'ak' yo'tan** *loc.pred. (v.i.+s2.)* (en aspecto incompletivo 'se da su corazón') está afligido… ‖**(11) la**

> **yak' sk'ab** *loc.pred.(v.t.+s2.)* ('dio su mano') se comprometió, puso en riesgo a alguien o algo… ‖ **(12) la yak' tiempo** *loc.pred.(v.t.+s.)* ('dio tiempo') permitió.

En el ordenamiento de los sentidos se siguió lo propuesto en el *Diccionario multidialectal del tzeltal* (Polian 2018), es decir, se ordenaron del más básico al más específico.

Ejemplos en tseltal con traducción al español

La documentación del léxico con descripciones del significado se complementó con ejemplos en tseltal traducidos al español. Los significados y las variantes gramaticales irregulares son los contextos que ilustran el uso de los lemas. En este sentido, la mayoría de las entradas contienen ejemplos que son introducidos por el símbolo «◊». Los ejemplos en tseltal aparecen en negrita, mientras que las traducciones en español están en fuente normal.

Por ejemplo, el lema *alib* tiene dos significados y se asocia con dos variantes gramaticales irregulares: la forma no poseída (*NoPos.*) y la forma de plural poseída (*Pl.pos.*). Los significados y las variantes gramaticales irregulares reflejan los contextos que ilustran el uso del lema con ejemplos en tseltal.

> **alib** *s2.* **(1)** nuera ◊ **yalibon** 'soy su nuera' ◊ [A] **ya xba kula'tay tal kalib ora ile** 'hoy iré a visitar a mi nuera' ‖ **(2)** suegro/a de mujer (suegro: ⇒**alib winik**, ⇒**mamal alib**; suegra: ⇒**alib ants**, ⇒**me'el alib**) ◊ **¿ya sna' xjuch'el ta cha' smats' stukel e awalibe?** '¿tu suegra sabe moler su masa en el metate?' ◊ [A] **ma xyilon lek kalibe** 'mi suegra no me ve bien' ◊ [A] **¿baxkil ay sba'nal awalibe?** '¿dónde tiene terreno tu suegro?' ‖ *NoPos.*: **-al** ◊ [A] **ja' alibaletike**, **lajabix yalibab** 'las suegras, ya tienen nueras' ◊ **teme nujpune**, **ya x'ochonix ta alibal** 'si se casa, ya seré suegra' ◊ [A] **lom x'utwanik alibaletike** 'las suegras regañan mucho' ◊ **jo'one**, **ochonix ta alibal** 'yo, ya soy suegra' ‖ *Pl.pos.*: **ab**, **-tak**, **-abtak** ◊ [A] **ja' jtate**, **ma'y bayal yalibab** 'mi papá, no tiene muchas nueras' ◊ **spisil xla a'tej kalibtake** 'todas mis nueras trabajan' ◊ [A] **ya xbon tal te ba nakalik kalibabtake** 'iré allá a donde viven mis nueras' ◊ [A] **la chamikix kalibabe** 'mis suegros ya fallecieron'.

Los ejemplos se tomaron del corpus y se elaboraron principalmente durante las sesiones de elicitación, aunque en el diccionario no se especifica la fuente concreta de los datos. Los ejemplos obtenidos en campo presentan dos características: *1*) «solicitudes de traducción de ejemplos formulados en español» y

2) «ejemplos formulados espontáneamente por los hablantes tseltales al estar trabajando con ellos sobre ese lema» (Gómez López 2017:61).

Los ejemplos que formularon los hablantes espontáneamente tienen la particularidad de que explican los eventos; estos son introducidos mediante *y-u'un* y otras veces en yuxtaposición, como en (24); pueden tener un formato de discurso indirecto, como en (25), o pueden haberse formulado en un formato de diálogo, como en (24). De (23) a (26) se muestran los tipos de ejemplos que contienen las entradas del diccionario.

(23) Ejemplos sin explicativa
a. ◊ **ay bayal ach'al ta xolal** 'hay mucho lodo en la calle'.
b. ◊ **tsam k'an on ajachabe** 'la miel virgen está bien amarilla'.

(24) Ejemplos con explicativa
a. ◊ **la yach'alubtesbon jpiso alale**, **yu'un och sok ach'al yoke** 'el niño me enlodó mi piso, porque entró con sus pies enlodados'...
b. ◊ **aj'unel on winike**, **yak a'bel otsel** 'el hombre está gimiendo mucho, porque le está dando calambre'.

(25) Ejemplo de uso del lema en un discurso indirecto
◊ «**ma me xawilbajinik tultux ja'e**, **yu'un me ya xtal ula'taywanej chawiniketike»**, **jich e yalbotikon jyaya'tikone** '«no vayan a molestar a esa mariposa nocturna, porque los difuntos van a venir de visita», así nos decía nuestra abuelita'.

(26) Ejemplo de uso del lema en un diálogo
◊ **–tata'**, **tata' –¿tut xij kerem? –«la sk'ebon jkitara jprimo Temo'e» xkut –«ich'a tal» yal** '–abuelito, abuelito –qué paso, muchacho –«mi primo Anselmo me regaló una guitarra», le dije –«tráelo», dijo'.

Información adicional

La finalidad de la «información adicional [es] apoyar y acercar al lector a un conocimiento más informado sobre algunas particularidades morfológicas irregulares del tseltal» (Gómez López 2017:62). En las siguientes secciones se ofrecen algunas propiedades morfológicas irregulares y diferentes tipos de información complementaria que llevan las palabras abiertas.

Propiedades morfológicas

Las «propiedades morfológicas» incluyen las irregulares morfológicas que presentan las clases abiertas de palabras. Por ejemplo, la posesión marcada (*Pos.Marc.*) es una propiedad morfológica que tienen los sustantivos; en el diccionario se contemplan en apartados propios que se indican con el símbolo «‖».

> **tsoblej** *s2.* cantidad juntada de algo ◊ **¿jich stsoblej la ataj tal awixime?** '¿qué cantidad de tu maíz encontraste (cosechaste)?' ◊ **jich stsoblej kiximе** 'así es la cantidad mi maíz' ‖ *Pos.Marc.*: **-al** ◊ **lek stsoblejal kiximtike** 'hay una buena cantidad de nuestro maíz' ‖ *Morf.*: **tsob -lej** [juntar -NOM].

A continuación, se muestran las particularidades morfológicas de las clases abiertas de palabras registradas en el diccionario (Gómez López 2017:62 y 63).

(27) Verbos
Inf.: infinitivo.

(28) Sustantivos
Pl.pos.: plural poseído.
NoPos.: forma no poseída de sustantivos inalienables.
Pos.Marc.: posesión marcada.

(29) Adjetivos
Atr.: forma atributiva.
S.Abstr.: sustantivo abstracto.
Dif.: forma difusiva.

(30) Adjetivos posicionales
S.Abstr.: sustantivo abstracto.
Pl.: plural.

Información complementaria

La información complementaria concierne a la segmentación morfológica (*Morf.*), como en (31a y 31c), a la sinonimia (*Sin.*), como en (31b y 31c) y a los nombres científicos (*N.C.*), como en (31d). En las entradas, *Sin.* y *Morf.* aparecen en apartados propios, al final de una entrada, encabezados por el símbolo «‖», mientras que *N.C.* se incluye después del significado entre paréntesis y en cursiva.

Por ejemplo, los lemas *jojp* y *max* tienen el mismo significado, 'para contar puñados', por lo que la relación entre ambos lemas es de sinonimia. La abreviatura *Sin.* sirve como referencia cruzada a las entradas correspondientes, como en (31b y 31c).

(31) Información complementaria

a. **bulucheb** *num.* once ◊ **ya x'ochukix k'al ta bulucheb jabil** 'ya va a tener once años' ◊ **buluch ti ak'abal** 'ya son las once de la noche' ‖ *Morf.*: **buluch -eb** [once -NUM].

b. **jojp** *c.n.* para contar puñados ◊ **kabe jujujojpuk abono kixime** 'le pongo un puñado de abono a cada mata de mi maíz' ◊ **jojp nax ya yich' abono k'altike** 'solo un puñado de abono lleva la milpa' ◊ **jojpuk nax ixim kich' k'ajel** 'voy a llevar solo un puñado de maíz' ‖ *Sin.*: **max** ‖ *Morf.*: **jop <j>** [tomar un puñado de <CN>].

c. **max** $_3$ *c.n.* para contar puñados ◊ **–maxajix a ixime –¿jich smu'ul ya kich' k'ajel? –ak'a jo'maxuk** '–ya mide el maíz –¿qué tanto voy a llevar? –pon cinco puñados más' ◊ **ich'a tal jmaxuk ixim yu'un ch'in mute** 'trae un puñado de maíz para los pollitos' ◊ **ma xawich' k'ajel spisil**, **oxmax nax ya awich' k'ajel** 'no lo lleves todo, solo lleva tres puñados' ‖ *Sin.*: **jojp**.

d. **ajachan** *s.* [AUD] víbora de cascabel; víbora real [EVR] (N.C.: *Crotalus durissus*)...

En el apartado de información morfológica (*Morf.*) se presenta la segmentación de los lexemas derivados y compuestos con sus respectivas glosas entre corchetes [ ]. Por ejemplo, el lexema derivado *moj-an* se compone de la raíz *moj* 'subir' y del sufijo derivativo *-an*, glosado como -NOM 'nominalizador'. De este sufijo deriva un sustantivo: *mojan* 'especie de árbol...'.

(32) Lexemas derivados

mojan *s.* especie de árbol (no id.) ◊ **te la kijktay kakan chojak' ta ste'el mojane** 'deje mi red ahí en el árbol de *mojan*' ‖ *Morf.*: **moj -an** [subir -NOM].[8]

En los casos de algunos nombres de animales, plantas y hongos se ha incluido su nombre científico (*N.C.*) (Gómez López 2017; Polian 2018). Los

[8] Símbolos usados en el apartado de información morfológica: guion (-) separa afijos (flexivos y derivativos); guion más llaves (-{}) indica y separa formas reduplicadas; signo igual (=) separa clíticos; signo más (+) indica la composición de dos o más lexemas en una unidad léxica; inserción del infijo -j- a la base de la raíz se señala con los símbolos menos-más <j>.

N.C. se introducen después del significado y se indican en cursivas y entre paréntesis, como en (33).

(33) Nombres científicos

a. **chichom** *s.* jícama (N.C.: *Pachyrhizus erosus*)…

b. **chilchil ɪ** *s.* grillo (insecto) (N.C.: *Gryllidae*)…

c. **k'ojk'ojte'** *s.* pájaro carpintero (ave) (N.C.: *Melanerpes aurifrons*)…

Conclusiones

El tseltal de Villa Las Rosas es una variante sureña y se encuentra en estado de obsolescencia, es decir, se sitúa en un proceso gradual de muerte debido a factores relacionados con su uso restringido tanto en el contexto público como en el ámbito familiar, y que en la actualidad no se transmite a las nuevas generaciones, ya que no se encontraron hablantes menores de 20 años. Fue este el motivo por el que se consideró de gran importancia documentar su léxico.

En las páginas que anteceden se ha descrito el proceso de documentación del léxico y los rasgos principales de las entradas del diccionario del tseltal elaborado como parte de los resultados del *Estudio lexicográfico del tseltal de Villa Las Rosas* (Gómez López 2017). El propósito principal de esta práctica lexicográfica consistió en registrar el léxico con una descripción minuciosa del significado de cada unidad léxica (palabras y expresiones) y de sus usos posibles.

Los significados pudieron consistir en una palabra en español o en una descripción, con especificaciones, comentarios o explicaciones, sinónimos, parasinónimos, subsentidos, fuente de la lengua de donde fue tomada la palabra prestada, remisiones y referencias. Las palabras que tenían más de un significado fueron tratadas como polisémicas.

Los diferentes significados y las variantes gramaticales irregulares fueron los contextos en los que se ilustraron los usos de los lemas, con ejemplos en tseltal seguidos de una traducción en español. Los ejemplos procedieron del corpus y de sesiones de elicitación. Durante las sesiones, en algunos casos se solicitó la traducción de ejemplos formulados en español y se obtuvieron así descripciones formuladas espontáneamente por los hablantes al estar trabajando sobre el lema. Además, los ejemplos podían incluir una explicación de los eventos o tener la forma de un discurso indirecto o de diálogo.

El componente «información adicional» indica algunas particularidades morfológicas irregulares e información complementaria, y tiene como finalidad apoyar y acercar al lector a un conocimiento más informado de la lengua tseltal; sin embargo, su documentación no fue sistemática, excepto en los casos de segmentación de los lexemas derivados y compuestos con sus respectivas glosas morfológicas.

Tanto la cobertura semántica, los ejemplos y la información adicional, como las grabaciones en audio de las palabras en aislamiento y de los ejemplos ilustrativos del uso de los lemas determinaron la extensión y relevancia del diccionario.

Bibliografía citada

AIKHENVALD, ALEXANDRA Y.

2012 «Language Contact in Language Obsolescence», en Claudine Chamoreau e Isabelle Léglise (eds.), *Dynamics of ContactInduced Language Change* (pp. 77-109), Berlín, De Gruyter Mouton (Language Contact and Bilingualism, 2).

BERLIN, BRENT Y TERRECE KAUFMAN

1997 *Un pequeño glosario tzeltal de Tenejapa, Chiapas, Mexico: tzeltal-english-castellano, english-tzeltal-castellano*, Athens, Universidad de Georgia.

BERLIN, BRENT, DENNIS E. BREEDLOVE Y PETER H. RAVEN

1974 *Principles of Tzeltal Plant Classification. An Introduction to the Botanical Ethnography of a Mayan-Speaking People of Highland Chiapas*, Nueva York y Londres, Academic Press.

CAMPBELL, LYLE Y MARTHA C. MUNTZEL

1989 «The Structural Consequences of Language Death», en Nancy C. Dorian (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death* (pp. 181-196), Cambridge, Cambridge University Press (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language).

GÓMEZ LÓPEZ, TOMÁS

2017 *Estudio lexicográfico del tseltal de Villa Las Rosas*, tesis doctoral inédita, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

2023 *Tseltal de Villa Las Rosas, Chiapas*, México, El Colegio de México.

Gómez López, Tomás

2024 *Diccionario del tseltal de Villa Las Rosas*, México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur-UNAM.

Hartmann, R. R. K. y Gregory James

1998 *Dictionary of Lexicography*, Londres y Nueva York, Routledge.

Haviland, John B.

2007 «La documentación del conocimiento léxico», en John B. Haviland y José Antonio Flores Farfán (eds.), *Bases de la documentación lingüística* (pp. 159-196), México, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

2005 *II Conteo de Población y Vivienda 2005*, México, INEGI. Disponible en https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2005/ (consulta 03/08/2022).

2010 *Censo de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI. Disponible en https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/ (consulta 03/08/2022).

2020 *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI. Disponible en https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/ (consulta 03/08/2022).

Jackson, Horward

2002 *Lexicography: An Introduction*, Londres y Nueva York, Routledge.

Kaufman, Terrence

2003 *A Preliminary Mayan Etymological Dictionary*. Disponible en http://www.famsi.org/reports/01051/pmed.pdf (consulta 03/08/2021).

Polian, Gilles

2013 *Gramática del tseltal de Oxchuc*, México, CIESAS.

2018 *Diccionario multidialectal del tzeltal*, México, INALI.

Real Academia Española

2017 *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Disponible en http://dle.rae.es (consulta 04/03/2017).

Svensén, Bo

2009 *A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice of DictionaryMaking*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zapata Guzmán, Alfredo

2002 *Vocabulario tseltal-español*, Tuxtla Gutiérrez, Servicios Educativos para Chiapas.

Parte II

Sistemas de saludos

Capítulo 4. El sistema de saludos en dos comunidades mixes: Yacochi y Tamazulápam

Godofredo G. Santiago Martínez
Nereida Crystabel Martínez García

Introducción

El mixe de Yacochi (MY) y el mixe de Tamazulápam (MTM) son dos variedades del mixe de Oaxaca, de la rama mixeana y de la familia mixe-zoque (Wichmann 1995:9).[1] Lo que se nombra como 'saludo' en español, en estas dos variedades se conoce como *kojtspoo'kxë'n* en el MY y *käjpxpo'kxï'n* en el MTM, y se traduce como 'el descanso del habla'.[2] En nuestro estudio analizaremos el descanso del habla en estas dos variantes de mixe desde el marco de la lingüística antropológica considerando cuatro criterios principales: *1*) la forma lingüística (morfosintaxis y orden de palabras), *2*) la temporalidad, *3*) la

[1] Este trabajo es producto del Seminario Permanente sobre Lengua y Sociedad coordinado por Telma Can Pixabaj (CIMSUR-UNAM), Oscar López Nicolás (CIESAS-Pacífico Sur) y Gabriela García Salido (CEA-FCPYS-UNAM). El trabajo también es resultado de una beca de estancia posdoctoral financiada por el CONACYT (2019-2020) en el Posgrado en Estudios Mesoamericanos de la UNAM y el Seminario de Lenguas Indígenas del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL-UNAM) para el primer autor; así como de una beca doctoral del CONACYT en el Posgrado en Estudios Mesoamericanos y en el Seminario de Lenguas Indígenas del IIFL-UNAM para la segunda autora. Esta investigación ha sido motivo de análisis de los diferentes especialistas del campo de la lingüística antropológica. Agradecemos a John Haviland, Lourdes de León, Olivier Le Guen y Valentina Vapnarsky por sus comentarios y sugerencias.

[2] En el estudio de lenguas indígenas, tradicionalmente partimos de ítems léxicos del español, en este caso lo que en español se llama 'saludo' es un tipo de evento interactivo; el mismo tipo de evento desde la lengua mixe se llama *kojtspoo'kxë'n* o *käjpxpo'kxï'n*, el cual traducimos conforme a la estructura del léxico, *käjpx* es 'hablar' y *po'kx* 'descansar', lo que traducimos como 'el descanso del habla'.

deixis de lugar y *4*) la deixis social (Duranti 2000; 2004). En el análisis general organizamos la discusión a partir de los dos siguientes criterios: por el número de turnos (dos y cuatro turnos) y por comunidad (Yacochi y Tamazulápam). En esta introducción solo mostramos los datos del MY.

El descanso del habla de dos turnos

El saludo en (1) corresponde al MY, el cual cuenta con dos turnos. El contexto de interacción ocurre en un camino, en una conversación entre una 'señora' [SRA] y un 'muchacho' [M], pero existe una información extralingüística importante: el muchacho realiza el saludo de mala gana, es decir, no asume respeto hacia quien saluda, en este caso a la señora. En el turno 1 el emisor es un 'muchacho' [M] que inicia el saludo con la forma *yamëj* 'al rato', en el turno 2 la 'señora' [SRA] responde con la forma afirmativa *ëë* '¡sí!'. La forma *yamëj* '¡al rato!' es un adverbio temporal, mientras que *ëë* 'sí' es un afirmativo.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(1)	a.	¡yamëj!	b.	¡ëë!
MY		yamëj		ëë
		al.rato		está.bien
		'¡Al rato!' {txt}[3]		'¡Está bien!' {txt}[4]

Observamos que en el MY la interacción contextual en el camino y la función social del saludo las analizamos como un saludo de bajo respeto. En el MY se hace uso de un adverbio en el primer turno, y en el segundo turno se hace uso de un afirmativo.

El descanso del habla de cuatro turnos

En (2) mostramos ejemplos del MY en los cuales el saludo tiene cuatro turnos y se utiliza para mostrar respeto total en un contexto geográfico de encuentro en

[3] Los datos con la etiqueta {txt} corresponden a datos extraídos de texto (corpus lingüístico). Los datos sin esta etiqueta se obtuvieron mediante elicitación.

[4] 1: primera persona, 2: segunda persona, 3: tercera persona, ʸ: palatal flotante, AFIR: afirmativo, D: conjugación dependiente, IMP: imperativo, INC: aspecto incompletivo, MTM: mixe de Tamazulápam, MY: mixe de Yacochi, NOMIN: nominalizador, P: pronombre, S: sujeto para intransitivo, SG: singular, txt: datos de texto, VOC: vocativo.

el camino.[5] En el primer turno, el emisor, el muchacho, dice *yää ëts* 'aquí yo' y el receptor responde *ëë* 'sí'; en el tercer turno el muchacho replica *jää yamë* 'al rato', en el cuarto turno la señora responde con la forma afirmativa *ëë* '¡sí!'.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(2)	a.	¡yää ëts!	b.	¡ëë!
MY		yää ëts		ëë
		aquí 1P.SG		AFIR
		'¡Aquí yo!' {txt}		'¡Sí!' {txt}

		TURNO 3 [M→SRA]		TURNO 4 [SRA→M]
	c.	¡jää yamëj!	d.	¡ëë!
		jää yamëj		ëë
		aquí al.rato		AFIR
		'¡Aquí al rato!' {txt}		'¡Sí!' {txt}

Observamos que en el MY el saludo de cuatro turnos refiere a contextos de respeto total. La interacción contextual ejemplificada ocurre en un camino, y la función social es de respeto. En el MY se hace uso de un adverbio locativo y del pronombre de persona singular en el primer turno; en el segundo se responde con una forma afirmativa; el tercero presenta un adverbio locativo y uno temporal, y en el último turno se repite la forma afirmativa.

Notamos que las dos variedades de mixe presentan formas similares de saludo, pero con funciones distintas, y a su vez que el léxico del mixe guarda una relación estrecha con el contexto de uso del saludo. Las clases de palabras, asimismo, guardan relación y presentan funciones distintas, esto a pesar de que las dos comunidades están separadas geográficamente por 25.8 kilómetros.

El objetivo del presente trabajo es analizar el *kojtspoo'kxë'n* o *käjpxpo'kxï'n* 'el descanso del habla' del MY y el MTM, tanto en el camino como a la llegada a una casa, desde el campo de la lingüística antropológica. Los análisis giran, como se indicó, en torno a cuatro rasgos principales: *1*) la forma lingüística (morfosintaxis y orden de palabras), *2*) la temporalidad, *3*) la deixis de lugar y *4*) el uso de honoríficos.

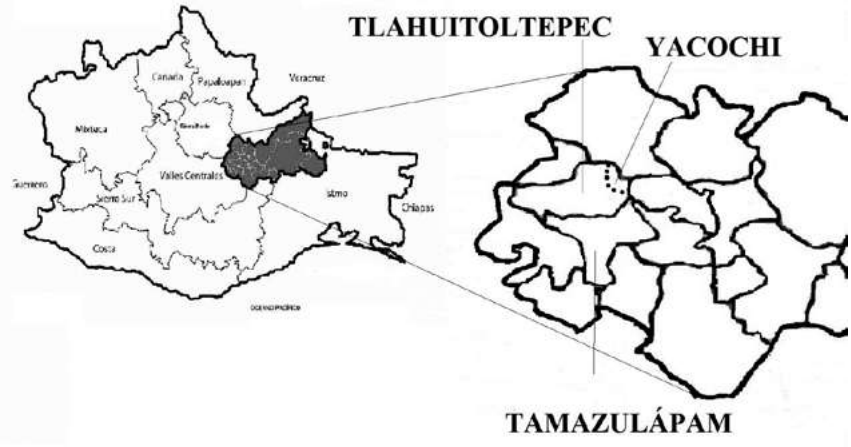
[5] En ciertos contextos, los saludos de cuatro turnos se simplifican en dos turnos; por esta razón asumimos que los saludos de dos turnos son de 'bajo respeto'; en cambio, en los saludos de 'respeto total' se cumplen las normas de cómo se debe saludar en cada una de las dos comunidades.

La lengua de estudio y sus hablantes

La lengua de estudio es la lengua mixe, que en el MY se autodenomina *ayuuk*, y en el MTM, *ïyuujk*. La palabra se divide en: *aw* 'boca' y *yuk* 'montaña' o 'bosque', por lo que podría traducirse como 'lengua de la montaña' o 'lengua del bosque'. Nótese que la autodenominación presenta cambios fonológicos entre las dos variantes.

El MY se habla en Yacochi, que pertenece oficialmente a Santa María Tlahuitoltepec y el MTM en Tamazulápam (véase mapa 4.1). Ambas comunidades de estudio se localizan al este de la capital oaxaqueña y a 25.8 kilómetros una de la otra. Yacochi cuenta con 807 habitantes, de los cuales 701 personas mayores de cinco años son hablantes de mixe, lo que corresponde a 86.8 %; en cambio, Tamazulápam cuenta con 7 362 habitantes (INEGI 2010), y aproximadamente 6 002 son hablantes de mixe mayores de cinco años, lo que representa 83.5 %.

Mapa 4.1. Ubicación de las dos comunidades mixes de estudio, Yacochi y Tamazulápam, en el estado de Oaxaca



Fuente: elaboración propia.

Existen dos propuestas de distribución dialectal: la de Wichmann (1995) y la del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI 2009); el primer autor propone cuatro variedades de mixe, mientras que el INALI propone seis. Wichmann (1995) clasifica el mixe de Tlahuitoltepec y el de Tamazulápam

como 'mixe alto sureño nuclear', y de forma implícita considera el MY como la misma variedad del mixe que la de Tlahuitoltepec. En cambio, el INALI (2009) sí separa el mixe de Tlahuitoltepec del MY, y ubica el MY dentro del grupo del mixe de Totontepec. Sin embargo, Martínez y Arellanes (2019) ofrecen un planteamiento diferente de la ubicación dialectal del MY y asumen que es un dialecto intermedio entre dos variantes de mixe porque presenta rasgos fonológicos del mixe de Totontepec y rasgos morfosintácticos del mixe de Tlahuitoltepec y Tamazulápam.

Marco teórico

El análisis del *kojtspoo'kxë'n* o *käjpxpo'kxï'n* 'el descanso del habla' en las dos variedades de mixe se enmarca en el campo de la lingüística antropológica, que se entiende como «el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura y del habla como una práctica cultural» (Duranti 2000:21). La lingüística antropológica se interesa:

> por los hablantes como actores sociales, en el lenguaje como condición y resultado de la interacción social, en las comunidades de habla como entidades simultáneamente reales e imaginarias cuya frontera está constantemente rehaciéndose y negociándose a través de miles de actos de habla (Duranti 2004:26).

Asumimos que *kojtspoo'kxë'n* y *käjpxpo'kxï'n*, para el mixe de Yacochi y de Tamazulápam, respectivamente, constituyen un género discursivo en sí mismo.

El saludo en la lengua mixe

Nuestro estudio parte de la etnoteoría o de las teorías locales, y se retoma también la antropología cognitiva: «el término 'modelo cultural' proviene de la antropología cognitiva, indicada como práctica organizada de ideas que son compartidas por los miembros de una cultura» (Harness y Super, en Martínez Pérez 2016).

Como se ha indicado, el saludo es conocido como *kojtspoo'kxë'n* en el MY (3a), y como *käjpxpo'kxï'n* en el MTM (3b). El verbo 'hablar' en MY es *kots*, en cambio en MTM es *käjpx*; ambas formas fueron reconstruidas por Wichmann

(1995).[6] Las formas *poo'kx* vs. *po'kx* son cognadas, así como los sufijos nominalizadores *–ë'n* vs. *–ï'n* con distinta vocal, media y alta, respectivamente. En ambas variedades de mixe la traducción de 'saludo' al español es 'el descanso del habla', el cual se trata de un género discursivo que se lleva a cabo en múltiples contextos, pero para efectos de este artículo nos centramos en dos: cuando las personas se encuentran en un camino y al llegar a una casa. El descanso del habla incluye el diálogo que se expresa en una primera interacción de encuentro de dos personas mixes, el cual puede ser seguido, o no, por una conversación corta o amplia. Este género discursivo está determinado por léxico, rasgos gramaticales y funciones propias. Bajo estos argumentos, es posible determinar qué es y qué no es un saludo en una primera interacción.

(3)	a.	Kojtspoo'kxë'n.		b.	Käjpxpo'kxï'n.
MY		kojts-po'kx-ë'n	MTM		käjpx-po'kx-ï'n
		hablar-descansar-NOMIN			hablar-descansar-NOMIN
		'El descanso del habla' {txt}			'El descanso del habla' {txt}

En las ideologías lingüísticas, concepciones o conocimiento, un interlocutor explicó, para el MTM, que en su adolescencia los niños y jóvenes tenían la obligación de saludar en los distintos contextos de la comunidad, y la forma correcta era el saludo de cuatro tiempos, no el de dos tiempos.

El estudio de los saludos en mixe

El saludo en mixe ha sido descrito por Santiago Martínez (2004) como parte genérica de su etnografía, y por Santiago Jiménez (2010) para el MTM. Villalpando (2009) lo describió para el mixe de Yacochi, y lo analizó desde la sociolingüística presentando evidencias de la forma. Morgan (1980) y Suslak (2005), por su parte, lo estudiaron para el mixe de Totontepec, la primera desde la sociolingüística y el segundo como parte de una información etnográfica. El trabajo de Morgan (1980) es de corte sociolingüístico, específicamente basado en el campo del contacto de lenguas. Esta autora hizo un análisis cuantitativo

[6] *kots del PM de *kojts* en el MY y *kapx para el PM de *käjpx* en el MTM, ambos reconstruidos para el proto-mixeano. Es interesante constatar que los verbos son formalmente distintos y no guardan ninguna relación histórica, es decir, son palabras sinónimas. La forma de saludo del MY es cognado con el mixe de Totontepec reportado por Suslak (2005) por el deíctico de lugar *yämëj* para el MY y *meep* 'aquí'.

de las interacciones que realizaban las mujeres en una tienda, y reportó si las personas que llegaban se saludan en mixe o en español. Entre las conclusiones de su análisis mencionó lo siguiente:

> [D]e acuerdo con el comportamiento observado de las niñas y mujeres en la tienda, un saludo verbal no es obligatorio. Cuando se saludan verbalmente, las mujeres mayores de 35 años usan el mixe, las niñas menores de 20 años usan solo español y las mujeres adultas jóvenes usan tanto mixe como español (Morgan 1980).

En (4) mostramos una forma de saludo del emisor en el mixe de Totontepec. Es interesante observar que tanto en el MY como en el MTM no ocurre el sustantivo 'dios' en el saludo, pero de cierta forma guarda relación con el saludo en MY.

TURNO 1 [M→SRA]
(4) ¡dios tak meep!
dios tak meep
dios mamá aquí
'¡Mamá dios aquí!'
(Morgan, 1980:74)

Morgan (1980), en su análisis cuantitativo de los saludos en una tienda, los clasificó en cuatro modalidades: *1*) el no saludo, *2*) el saludo en mixe, *3*) el saludo en español, y *4*) de forma bilingüe. La autora concluye que el saludo no marcado es el no saludo, pero no analiza el contenido ni la función social del saludo en mixe, es decir, desde el campo de la lingüística antropológica. Morgan (1980:65), retomando a Goffman (1981:62),[7] asume que «un saludo es un ritual según esta definición. Es superficial y convencional y reconoce al destinatario con respeto y consideración». En nuestro análisis no consideramos que el «saludo» sea un ritual, sino un evento comunicativo que ocurre en un contexto social.

En general, puede afirmarse que no existe un estudio detallado de los saludos en mixe, así como tampoco de las lenguas mesoamericanas desde las herramientas teóricas y metodológicas de la lingüística antropológica.

[7] «Ritual is a perfunctory, conventionalized act through which an individual portrays his respect and regard for some object of ultimate value to that object of ultimate value or to its stand-in» (Goffman 1981:62).

Los saludos en la literatura

Duranti (2000) reconoce que la lingüística antropológica contemporánea se centra en tres campos: *1*) la actuación (*performance*), *2*) la deixis y *3*) la participación. En reflexiones específicas sobre el saludo, este autor menciona que: «el interés en la base biológica del saludo, sus funciones sociales, su organización secuencial y su fuerza ilocucionaria han revelado una serie de propiedades recurrentes de saludos y han presentado interesantes hipótesis sobre la forma y la función de los saludos» (Duranti 1997:64-67).[8] En este estudio asumimos que para el análisis de los saludos debe considerarse una interacción dialéctica entre lengua y cultura; el estudio de la lengua permite entender la forma y el contenido del saludo, mientras que la cultura hace posible interpretar sus funciones y contextos sociales (Duranti 1997).

Duranti (1997:67) presenta seis criterios[9] para el análisis de los saludos. El primero se refiere a cómo los actantes llaman la atención y establecen un campo de interacción mediante el reconocimiento visual, es decir, es el reconocimiento entre los participantes antes del saludo; el segundo criterio se relaciona con el reconocimiento verbal propiamente; el tercero hace referencia a los contextos, en los que el emisor es quien invita, restringe y crea la expectativa a la otra parte y el receptor tiene un papel pasivo de escucha; el cuarto criterio tiene que ver con el análisis de la forma del saludo, sus rasgos lingüísticos, pero al mismo tiempo retoma los aspectos semióticos, es decir, no se admite que el saludo sea una fórmula matemática ya que no son predecibles las condiciones de un intercambio de información; el quinto criterio se asocia con el contexto espacio-temporal, como el momento del día, los lugares en donde ocurre el saludo o los medios por los que ocurre, por ejemplo, mediante un correo electrónico; por último, el sexto criterio se refiere a la identificación de los participantes en el saludo, cómo crean el contexto y cómo se identifican los participantes.

[8] «The interest in the biological basis of greetings, their social functions, their sequential organization, and their illocutionary force have revealed a number of recurrent properties of greetings and have presented interesting hypotheses about the form and function of greetings» (Duranti 1997:66).

[9] «*1*) la ocurrencia cercana al límite; *2*) el establecimiento de un campo perceptivo compartido; *3*) los formatos de pares adyacentes; *4*) la relativa predictibilidad de la forma y contenido; *5*) el establecimiento de una unidad espacio-temporal de interacción; *6*) la identificación plena del interlocutor» (Duranti 1997:67, traducción propia).

Los seis criterios de Duranti (1997) los reorganizamos para efectos prácticos, como hemos indicado previamente, en cuatro: *1*) la forma lingüística (morfosintaxis y orden de palabras), *2*) la temporalidad, *3*) la deixis de lugar y *4*) el uso de honoríficos.

La morfosintaxis permite conocer con detalle el contenido del saludo, es decir, hace posible determinar si incluye alguna información gramatical. Por otra parte, la temporalidad posibilita analizar si en el saludo existe algún elemento que haga referencia a la temporalidad extralingüística, es decir, el momento del día en el que ocurre —mañana, tarde o noche—. Analizaremos también si el saludo hace referencia a un tipo de deixis de lugar y, por último, discutiremos si en el saludo se usa algún tipo de honorífico, por ejemplo, palabras que hagan referencia al parentesco. Otros términos que serán pertinentes para el estudio son los pares dialógicos, las cadenas (Goffman 1981) o las diadas. Asimismo, se analizará si existe repetición de la forma entre los participantes.

Para tener una idea del léxico de las palabras que indican parentesco, en (5) y (6) presentamos estos términos. Se hace uso de ellos principalmente en el MTM, donde es necesario hacer la distinción entre términos de parentesco de la familia nuclear (5) y de la familia extensa (6).[10]

Familia nuclear

		MY	MTM	
(5)	a.	*tee'*	*teety*	'papá'
	b.	*taak*	*tääk*	'mamá'
	c.	*äjts*	*äjtsy*	'hermano mayor (de hombre)'
	d.	*äjts*	*ay*	'hermano mayor (de mujer)
	e.	*tsë'*	*tsï'*ï	'hermana mayor (de hombre)'
	f.	*üts*	*itsy*	'hermano menor (de hombre y mujer)'
	g.	*unëk*	*u'nk*	'hijo'
	h.	*nëëx*	*nïïx*	'hija'
	i.	*ap*	*äp*	'nieto'

[10] Los términos de la familia extensa en el caso del MTM son: *teetymëj* 'abuelo', *tääkmëj* 'abuela', *tsïkum* 'tío', *tsïkuu* 'tía', *tsukniïx* 'ahijada', *tsukmänk* 'ahijado' y *äp* 'nieto', y los de la familia política son: *ïyäp* 'compadre', *ïyok* 'comadre', *tijxytyeety* 'padrino', *tijxytyääk* 'madrina', *u'nk* 'hijo', *xa'kxy* 'nuera'. En este análisis solo retomamos los términos *teetymïj* 'abuelo' y *täälmïj* 'abuela'.

Familia extensa

		MY	MTM	
(6)	a.	*mëjtee'*	*teetymïj*	'abuelo'
	b.	*mëjtaak*	*tääkmïj*	'abuela'

El marco de participación de los saludos analizados ocurre en contextos naturales, entendiendo por ello contextos no planeados, de la vida cotidiana —en el caso que estamos analizando, en encuentros que se realizan en el camino y cuando se llega a una casa—. El hecho de que los dos autores de este capítulo seamos originarios de las dos comunidades de estudio nos facilitó realizar grabaciones y, simultáneamente, reforzamos los datos obtenidos con la introspección.

El saludo que se produce en los encuentros en el camino tiene un formato principal con al menos tres rasgos: *1*) el hecho de que los interlocutores comparten un marco de referencia, en este caso son hablantes de la lengua mixe, *2*) el principio del saludo requiere un campo de relación visual, en el que a la persona de más bajo estatus social le corresponde realizar el saludo: niño-adulto, joven-señora, aunque esta diada no se cumple sistemáticamente, y *3*) el saludo en sí se enmarca en una interacción de dos o cuatro turnos que determina si es más o menos descanso del habla.

Metodología

La metodología constó de tres pasos: *1*) observación participante, *2*) introspección y *3*) elicitación. Se asumió la observación participante porque las interacciones de saludos se documentaron en contextos de la vida cotidiana en las comunidades mixes Yacochi y Tamazulápam; en cuanto a la introspección, porque los dos autores somos hablantes nativos de las dos variedades de mixe, mientras la elicitación fue necesaria para corroborar los datos. La documentación se realizó mediante grabaciones en audio y video en los contextos naturales, y las interacciones, de por sí breves, fueron transcritas y traducidas en el programa ELAN.

En el análisis de la literatura se retoma de forma general a Duranti (1997; 2000) y Hanks (2005), pero al mismo tiempo se considera de vital importancia la etnoteoría, es decir, el conocimiento y la percepción de los hablantes sobre los saludos. En términos de Duranti (2004): «el lenguaje es la herramienta intelectual más flexible y poderosa que los seres humanos hemos creado. Una

de sus muchas funciones es su capacidad para reflejar el mundo, incluido él mismo». Asimismo, de acuerdo con Hanks (2005), el camino hacia adelante del emisor es parte de cómo este analiza el espacio, mientras que los actuantes están dentro de una estructura construida.

La descripción gramatical del MY se fundamenta en Martínez y Arellanes (2019), y la del MTM, por su parte, en Santiago Martínez (2015; 2017).[11] Para la escritura práctica[12] de la lengua mixe recurrimos a las normas planteadas por Santiago Martínez (2017).

El descanso del habla en mixe

Los términos el 'descanso del habla' en la lengua mixe o el 'saludo' en español los utilizamos de forma indistinta, pero hemos precisado a qué nos referimos en lengua mixe con el término 'saludo'. Planteamos que existen dos tipos de 'descanso del habla' en mixe que clasificamos de dos maneras: por el número de turnos —dos y cuatro—, así como por comunidad —Yacochi y Tamazulápam—. A continuación presentamos algunas diferencias de los saludos entre el MY y el MTM.

El descanso del habla de dos turnos usado en el camino en el MY

Se caracteriza por que la persona que inicia el saludo en el camino lo hace con un bajo grado de respeto. La interacción cara a cara del *kojtspoo'kxë'n* 'des-

[11] Los rasgos tipológicos del MY y el MTM son los siguientes: *1*) son de marcación en el núcleo; *2*) son polisintéticas porque admiten incorporación nominal y serialización verbal; *3*) presenta dos paradigmas de conjugación: independiente y dependiente; la conjugación independiente históricamente era una oración matriz, y la conjugación dependiente históricamente era una oración subordinada, pero en el mixe actual, la conjugación dependiente está condicionada por el léxico y las posiciones en la oración, y *4*) son lenguas canónicamente de verbo final documentadas en Santiago Martínez (2008, 2015, 2017) y Santiago Martínez y Zavala (2019) para el MTM, y en Martínez García (2010) y Martínez y Arellanes (2019) para el MY.

[12] En el estudio de las vocales del mixe de Yacochi, Martínez y Munguía (2009) y Martínez García (2010) han sido las primeras autoras en reportar la existencia de nueve vocales en el MY, mientras Martínez y Arellanes (2019) registran la existencia de 10 vocales en esta misma variedad. Es importante precisar que el MTM registra siete vocales: /a, e, i, o, u, ɨ, ɑ/ <a, e, i, o, u, ï, ä>, las formas fonológicas y sus respectivas formas prácticas; en cambio, el MY presenta 10 vocales fonológicas /a, e, i, o, u, ɨ, ɵ, y, ø, ɑ/ <a, e, i, o, u, ï, ë, ï, ö, ä>, como plantean Martínez y Arellanes (2019).

canso del habla' de dos turnos presenta diversas condiciones. Se puede utilizar en un contexto geográfico plano (7), de bajada o de subida. La multimodalidad entra en juego porque existe un momento previo al saludo que es el reconocimiento visual de los interlocutores, en donde el principio cultural indica que el participante de menor edad es quien debe saludar primero, pero ocurren casos en los que la persona de mayor edad saluda primero (Goodwin 2010).

En el ejemplo (7), el primer turno del saludo lo inicia una muchacha y el segundo, una señora. En el primer turno (7a), el emisor hace uso de un adverbio temporal *yam* 'al rato', en el que se enclitiza el pronombre de primera persona, que efectivamente hace referencia al iniciador del saludo, y en el segundo turno la señora responde con una forma afirmativa *ëë* 'está bien' (7b). La forma *yam* la analizamos como un deíctico temporal. Un rasgo extralingüístico en (7) es que se trata de un saludo de bajo respeto.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(7)	a.	¡yamëj!	b.	¡ëë!
MY		yäm=ëts		ëë
		al.rato=1P.SG		está.bien
		'¡Al rato!' {txt}		'¡Está bien!' {txt}

Sobre el adverbio temporal *yam* 'al rato' del MY, en la tradición oral del MTM se recuerda que los abuelos saludaban solo con la palabra *yäm*, que era utilizada para la mañana, la tarde o la noche, y para cualesquiera de los contextos geográficos. Es claro que se trata de dos distintas formas de vocal; el MY registra una vocal baja central /a/, en cambio, en el MTM es una vocal baja posterior /ɑ/. El tipo de descanso del habla de dos turnos analizado en esta sección lo catalogamos como Tipo 1 del MY.

El descanso del habla de dos turnos al llegar a una casa en el MY

Un segundo contexto de saludo de dos turnos ocurre cuando una persona llega a una casa. Las condiciones semióticas de este saludo consisten en que la persona que llega es la que culturalmente está obligada a saludar primero; en este contexto no existe una interacción visual previa, el primer participante emite una expresión oral y el receptor recibe auditivamente la información. Este tipo de saludo presenta tres comportamientos que son condicionados

extralingüísticamente dependiendo de la forma geográfica que ha caminado el emisor antes de llegar a la casa: *1*) recto, *2*) de bajada o *3*) de subida.

En (8), en el primer turno, el emisor, un muchacho, dice *nmets* 'vengo' y el receptor responde *ëë* 'está bien'. En cuanto al uso del verbo *mets* 'venir', de forma extralingüística se sabe en la comunidad que el iniciador del saludo ha recorrido un camino recto. Obsérvese que el primer turno registra un verbo pleno *mets* 'venir', que flexiona el prefijo de primera persona intransitivo dependiente *n-*, mientras que el sufijo palatal del aspecto incompletivo ($^{\backslash y}$)[13] se ha fundido al núcleo verbal, como lo documentan Martínez y Arellanes (2019). En este saludo encontramos una deixis de persona de forma explícita. Desde el punto de vista sintáctico (8a), es interesante notar que, a pesar de que el predicado se conjuga para la forma dependiente, no registra ningún disparador para que la conjugación sea dependiente (Santiago Martínez 2015). El verbo *mets* 'venir' se reconstruye como *mejts/*mets, lo que deja claro que ya existía este verbo en el proto-mixe de Oaxaca (Wichmann 1995).

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(8)	a.	¡nmets!	b.	¡ëë!
MY		n-mets$^{\backslash y}$		ëë
		1S.D-venir\INC.D		está.bien
		'¡Vengo!' {txt}		'¡Está bien!' {txt}

Una segunda opción de saludo al llegar a una casa es cuando el emisor, que inició el saludo, ha recorrido un contexto geográfico de bajada, como en (9). En este caso, el emisor hace uso del verbo deíctico *nkitä'*äk '(vengo) bajando' y el receptor responde *ëë* 'está bien'. El verbo *nkitä'*äk 'bajar' se usa en este contexto. En (9a), el verbo pleno *kitä'*äk 'bajar' flexiona el prefijo de primera persona intransitivo dependiente *n-* y el sufijo palatal del aspecto incompletivo $^{\backslash y}$, el cual se ha fusionado al núcleo verbal. Entonces, en este saludo se observa una deixis de persona de forma explícita. Se asemeja a (8a) en que no aparece un disparador de conjugación dependiente. El verbo *kitä'*äk 'bajar' se reconstruye como *kïta'ak/*kïtaak para el proto-mixe de Oaxaca (Wichmann 1995), lo que nos permite suponer que el saludo es antiguo.

[13] Representamos el aspecto incompletivo dependiente como un 'rasgo flotante coronal' ($^{\backslash y}$) en superíndice para el MY, mientras para el MTM es un sufijo palatal explícito *-y*.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(9)	a.	¡nkitä'äk!	b.	¡ëë!
MY		n-kitä'äk\$^{y}$		ëë
		1S.D-bajar\INC.D		está.bien
		'¡(Vengo) bajando!' {txt}		'¡Está bien!' {txt}

Una tercera diada posible es cuando el emisor ha recorrido un contexto geográfico de subida, entonces utilizará un saludo como el reflejado en el ejemplo (10). El emisor dice *nkupüt* '(vengo) subiendo' y el receptor responde *ëë* 'está bien'. El uso del verbo *kupüt* 'subir' extralingüísticamente implica que el emisor del saludo ha recorrido un camino de subida. Semejante a (8a) y (9a), el verbo pleno *kuput* 'subir', en (10a), flexiona el prefijo de primera persona intransitivo dependiente *n-* y el sufijo palatal del aspecto incompletivo \$^{y}$ que se ha fundido al núcleo verbal. En este saludo se observa una deixis de persona. Como en (8a) y (9a), no existe un disparador de conjugación dependiente. El verbo *kuput* 'subir' se reconstruye como *kupejt/*kupet 'subir' para el proto-mixe de Oaxaca (Wichmann 1995), lo que nos permite determinar también que el verbo es antiguo.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(10)	a.	¡nkupüt!	b.	¡ëë!
MY		n-kuput\$^{y}$		ëë
		1S.D-subir\INC.D		está.bien
		'¡(Vengo) subiendo!' {txt}		'¡Está bien!' {txt}

El descanso del habla de dos turnos en el MTM

El saludo de dos turnos en el MTM se utiliza indistintamente en el camino o cuando se llega a una casa, y en esta variante se puede catalogar como menos formal. El saludo (11) es una de las fórmulas más usadas en la vida cotidiana, por la mañana, tarde y noche, así como en cualquier contexto geográfico (en camino recto, de bajada o de subida).

En la interacción de dos turnos en el MTM los colaboradores informan que la persona de menor edad debe saludar primero. En (11) observamos que en el primer turno un muchacho (M) saluda a una señora (SRA). En el turno 1 el emisor inicia el saludo con la forma *nmetsy* 'vengo', que se trata de un verbo pleno porque flexiona el prefijo de persona del intransitivo dependiente *n-* y

el sufijo de aspecto incompletivo dependiente *-y*; entonces, encontramos una deixis de persona y una deixis temporal de forma explícita. La receptora del saludo, la señora, responde con el verbo *¡men!* '¡ven!'. Este es un verbo pleno desnudo porque no presenta marca de persona ni aspecto, y asumimos que es una forma imperativa. En el segundo grupo de saludos donde se hace uso de los verbos, en el MTM se presenta el cognado *mets* 'venir' y la forma *men* 'venir' sin evidencia de marca de persona y aspecto. En la forma sintáctica, ratificamos que efectivamente (11a) se trata de una conjugación dependiente plena sin un aparente condicionador para conjugación dependiente.

		turno 1 [m→sra]		turno 2 [sra→m]
(11)	a.	¡nmetsy!	b.	¡men!
MTM		n-mats-y		min\y
		1S.D-venir-INC.D		venir\IMP
		'¡Vengo (de un lugar plano)!' (txt)		'¡Ven!' {txt}

A manera de resumen de los saludos de dos turnos en las dos comunidades mixes, el saludo de llegada a una casa en el MY se compone de dos turnos, en donde interactúan dos personas, y se considera de alto respeto por el tipo de léxico que se utiliza. En este contexto se hace uso de formas verbales direccionales del recorrido realizado por la persona que llega a la casa. Los verbos son plenos porque presentan prefijos de persona y aspecto fusionados al núcleo verbal como un rasgo propio del comportamiento morfosintáctico de esta variante. Hemos expuesto que el saludo de dos turnos en el camino es de poco respeto, mientras que al llegar a una casa es de respeto pleno; en el primer caso se hace uso de un adverbio y de un afirmativo (tipo 1 del MY), mientras que en el segundo caso se hace uso de verbos direccionales, en donde el emisor hace referencia a la zona geográfica que ha recorrido, ya sea en línea recta, de bajada o de subida, y lo expresa mediante un verbo en conjugación dependiente (tipo 2 del MY; véase cuadro 4.1).

En general, antes del saludo el emisor culturalmente sabe qué tipo de verbo debe usar al realizar el saludo en el tipo 2 del MY (al llegar a una casa). Los dos tipos de saludo analizados se utilizan durante la mañana, la tarde y la noche. Los tres contextos del tipo 2 del MY registran deixis de persona fusionada al núcleo verbal. Nótese que en (11), (12) y (13) los primeros turnos no presentan aparentemente un generador de conjugación dependiente, pero asumimos que esta conjugación en algún momento histórico tuvo un disparador,

por esta razón obligatoriamente se conjuga como dependiente. En el cuadro 4.1 hemos agregado la forma de saludo de dos turnos del MTM con la cual guarda relación el MY. Nótese que las dos variedades de mixe se relacionan en el primer turno; la forma *nmets* 'vengo' del MY no expresa el sufijo palatal, lo que Martínez García (en prensa) analiza como un «rasgo flotante», ya que el MTM lo manifiesta de forma explícita: *nmetsy* 'vengo'.

Cuadro 4.1. Saludos de dos turnos en el MY

	Tipo 1 del MY	*yämëj→ëë* 'al rato'→'está bien'
El descanso del habla de dos turnos en MY		*nmets→ëë* 'vengo'→'está bien'[14]
	Tipo 2 del MY	*Nkitä'äk→ëë* '(vengo) bajando'→'está bien'
		nkupüt→ëë '(vengo) subiendo'→'está bien'

En cuanto a la función, tanto la forma *nmets* del MY como *nmetsy* del MTM registran transposición porque el hablante pudo venir de un lugar bajo, alto o de un camino recto o plano. En las dos variedades de mixe, en el contexto de saludo de llegada a una casa, cuando el receptor no escucha el saludo se registra una mayor prominencia entonacional y se alarga la vocal *nme:::ts*[15] 'vengo' para el MY, y *nme:::tsy* 'vengo' para el MTM. Otro rasgo del primer turno del saludo para el MTM es que muchas veces ya no se pronuncia la marca de primera persona del intransitivo dependiente *n-* y solo se dice *metsy* 'vengo'.

[14] Estas mismas formas en el MTM se expresan como *nmetsy→men* 'vengo'→'ven', en donde el primer turno registra una palatal.

[15] Los dos puntos repetidos en tres ocasiones '*:::*' representan un sobrealargamiento de vocales.

El descanso del habla de cuatro turnos

El 'descanso del habla' de cuatro turnos se registra en las dos comunidades mixes: en el MY se utiliza principalmente como saludo informal, mientras que en el MTM es el de respeto pleno.

El descanso del habla de cuatro turnos en el MY

La interacción de cuatro turnos en el MY se produce solo en el camino, puede ocurrir en contexto geográfico plano, de bajada o de subida, y no se toma en cuenta la temporalidad, es decir, si el saludo ocurre por la mañana, la tarde o la noche. Se registra multimodalidad porque antes del saludo existe un momento de reconocimiento previo y un espacio de interacción cara a cara. El marco de participación de análisis es el de dos participantes, donde el primero es el emisor y el segundo el receptor.

El saludo de cuatro turnos en esta variante tiene una lectura de respeto total, como se ilustra en (12), y guarda relación con el tipo 1 del MY solo en los turnos 3 y 4; en el turno 3 no se expresa *jää* 'aquí', pero sí la forma restante *yamëj→ëë*, lo que deja claro que, efectivamente, es la segunda parte del saludo de respeto total la que se ha simplificado. En el turno 1 el emisor, que es una muchacha (M), inicia el saludo con la forma *yää ëts* '¡aquí yo!', en la que se observa que no hay un verbo explícito, sino la ocurrencia del locativo proximal *yää* 'aquí' seguido del pronombre de primera persona singular *ëts* 'yo'. En el turno 2 la señora responde con la forma afirmativa *ëë* 'está bien'. En el tercer turno se utiliza el locativo, para cerrar con la forma afirmativa en el cuarto turno. El saludo tipo 1 del MY de cuatro turnos registra un primer deíctico espacial *yää* 'aquí' que expresa el iniciador del saludo en el camino y, nuevamente en el tercer turno, el mismo participante que inició el saludo utiliza otro deíctico espacial sinónimo, *jää* 'aquí' (véase cuadro 4.2). Nótese que en los turnos 2 y 4, del segundo participante, se menciona la forma afirmativa *ëë*.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(12)	a.	¡yää ëts!	b.	¡ëë!
MY		yää ëts		ëë
		aquí 1P.SG		está.bien
		'¡Aquí yo!' {txt}		'¡Está bien!' {txt}

	TURNO 3 [M→SRA]		TURNO 4 [SRA→M]
c.	¡jää yamëj!	d.	¡ëë!
	jää yamëj		ëë
	aquí al.rato		está.bien
	'¡Aquí al rato!' {txt}		'¡Está bien!' {txt}

Hemos dejado claro que el saludo de los cuatro turnos en el MY se simplifica en el saludo de dos turnos, pues en este último solo se utiliza *yamëj→ëë* sin expresar *jaa*, y en este caso el saludo tiene un sentido informal. La multimodalidad solo se registra en el vínculo visual entre los interlocutores.

El descanso del habla de cuatro turnos en el MTM

El saludo de cuatro turnos en el MTM se utiliza en el camino o al llegar a una casa. En los datos de (5) y (6) indicados previamente hemos mostrado los términos de parentesco más usados en el saludo de respeto pleno. A continuación, mostraremos que cada uno de los términos de parentesco implica distintos roles sociales dependiendo de quien realiza el saludo. En el saludo de cuatro turnos la multimodalidad se vuelve crucial porque quien lo inicie debe saber con exactitud a quién saludará, lo que pondrá en juego su capacidad de ubicar a la persona a pesar de no conocerla, aunque sabrá que es de la comunidad. Por ejemplo, un muchacho deberá saludar a una niña utilizando *itsy* 'hermana menor', si es una señora deberá decir *tääk* 'mamá', pero si es un anciano deberá utilizar *teetymïj* 'abuelo'. En el cuadro 4.2 se muestra la gama de posibilidades que tiene el iniciador del saludo, en la que culturalmente se ubica a las personas, lo que nos habla del desarrollo de la capacidad visual. Los términos de parentesco de la familia nuclear y extensa se utilizan como honoríficos en el MTM, es decir, como formas de respeto hacia las personas de la comunidad. Nótese que existen 48 posibles combinaciones de saludos, y el hablante del MTM debe saber cuál de ellos utilizar dependiendo de su rol social.

En (13) se muestra el primer saludo de respeto pleno en el MTM. En este ejemplo, un muchacho saluda a una señora en un contexto plano —de forma específica, patrón iii-f del cuadro 4.2—. En este caso la interacción ocurre en cuatro turnos. En el primero el muchacho dice *¡tääk nmetsy!* '¡vengo mamá!', donde hace uso del término de parentesco *tääk* 'mamá' con función de hono-

Cuadro 4.2. Los honoríficos condicionados por el conocimiento visual en el MTM

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
	Niño	**Niña**	**Muchacho**	**Muchacha**	**Señor**	**Señora**	**Abuelo**	**Abuela**
i) Niño			*äjtsy*	*tsï'ï*	*teety*	*tääk*	*teetymïj*	*tääkmïj*
ii) Niña			*ay*	*tsï'ï*	*teety*	*tääk*	*teetymïj*	*tääkmïj*
iii) Muchacho	*itsy*	*itsy*			*teety*	*tääk*	*teetymïj*	*tääkmïj*
iv) Muchacha	*itsy*	*itsy*			*teety*	*tääk*	*teetymïj*	*tääkmïj*
v) Señor	*u'nk*	*nïïx*	*u'nk*	*nïïx*			*äjtsy*	*tsï'ï*
vi) Señora	*u'nk*	*nïïx*	*u'nk*	*nïïx*			*ay*	*tsï'ï*
vii) Abuelo	*äp*	*äp*	*u'nk*	*nïïx*	*itsy*	*itsy*		
viii) Abuela	*äp*	*äp*	*u'nk*	*nïïx*	*itsy*	*itsy*		

rífico y utiliza el verbo *nmetsy* 'vengo'. En el turno 2, la señora responde con *¡men u'nk!* '¡ven, hijo!', que cumple con el patrón iv-c del cuadro 4.2. En el turno 2, en un primer momento, la señora expresa el verbo *men* y posteriormente el sustantivo *u'nk*.[16] Los turnos 3 y 4 expresan deícticos temporales y repetición dialógica de *¡määy!* 'se hizo de mañana' a la manera del español (buenos días → buenos días). El dato de (13a) confirma que los saludos del tipo 2 del MY sí incluyen verbos plenos, porque en el MTM flexiona el prefijo *n-* de primera persona intransitiva dependiente y el sufijo de aspecto incompletivo dependiente *–y* de forma explícita, y no se trata de otro tipo de marca posible. El verbo de (13a), que es cognado con el predicado de (13b), no registra un disparador para la conjugación dependiente de persona y aspecto, pero, como hemos explicado, es posible pensar que el generador se expresaba en algún momento histórico. Obsérvese que en (13a) de forma clara el verbo se sitúa al final, como se espera en el mixe sincrónico.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(13)	a.	¡tääk nmetsy!	b.	¡men u'nk!
MTM		tääk n-mats-y		min\y u'nk
		mamá 1S.DEP-venir-INC.DEP		ven\IMP hijo
		'¡Vengo mamá!'		'¡Ven hijo!

[16] En Santiago Martínez (2015) se asume que los contextos en los que un verbo aparece en primera posición son resultado de la focalización del verbo.

	TURNO 3 [M→SRA]		TURNO 4 [SRA→M]
c.	¡määy!	d.	¡määy!
	määy		määy
	de.mañana		de.mañana
	'¡Por la mañana!'		'¡Por la mañana!'

En (14) mostramos una segunda combinación del mismo saludo (iii-f) del cuadro 4.2. El contexto extralingüístico es el de un muchacho que recorre un camino hacia abajo, mientras que la señora recorre un camino hacia arriba; recordemos que el muchacho no está saludando a su mamá. En el turno 1 el emisor dice *¡tääk nkïtä'äky!*, que se traduce como '¡mamá, vengo bajando!'; la palabra *tääk* 'mamá' se usa como honorífico, es decir, como una forma de respeto. El segundo término del turno 1 es *nkïtä'äky* 'bajando', se trata de un verbo pleno puesto que va flexionado con el prefijo de primera persona de intransitivo dependiente *n–*, y sufija el aspecto incompletivo dependiente *-y*. El verbo *nkïtä'äky* 'bajando' describe una deixis de lugar por el hecho de que el hablante expresa la dirección que ha recorrido. En el segundo turno la señora le responde al muchacho con *¡men u'nk!* '¡ven, hijo!'; en esta expresión utiliza un verbo pleno *men* 'ven', conjugado en modo imperativo; enseguida hace uso del vocativo *u'unk* 'hijo' para expresar 'respeto'. En el turno 3 el muchacho dice *¡jïxnaaxy*!, que quiere decir '¡pasando del medio día!', y la señora responde con la misma palabra que en español (buenas tardes → buenas tardes). En el análisis del saludo de (14) hemos precisado que el verbo no registra un detonador para conjugación dependiente.

	TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(14) a.	¡tääk nkïtä'äky!	b.	¡men u'nk!
MTM	tääk n-kïtä'äk-y		min\y u'nk
	mamá 1S.D-bajar-INC.D		ven\IMP hijo
	'¡Vengo bajando, mamá!'		'¡Ven, hijo!

	TURNO 3 [M→SRA]		TURNO 4 [SRA→M]
c.	¡jïxnaaxy!	d.	¡jïxnaaxy!
	xïï-naaxy		xïï-naaxy
	día-pasar		día-pasar
	'¡Pasado del medio día!'		'¡Pasado del medio día!'

En el ejemplo (15) un muchacho recorre un camino hacia arriba. En el turno 1 el emisor dice *¡tääk nkïpity!*, que se traduce como '¡mamá, vengo subiendo!';

en este caso el honorífico es *tääk* 'mamá'. El segundo término del turno 1 es *nkïpity* 'subiendo', que se trata de un verbo pleno puesto que va flexionado con el prefijo de primera persona de intransitivo dependiente *n–* y sufija el aspecto incompletivo dependiente *-y*. El verbo *nkïpity* 'bajando' es un verbo deíctico por el hecho de que expresa la dirección recorrida por el participante del primer turno. En el segundo turno la señora le responde al muchacho con *¡men u'nk!* '¡ven, hijo!', expresión en la que utiliza un verbo pleno *men* 'ven' conjugado como imperativo; enseguida hace uso del vocativo *u'nk* 'hijo' para expresar respeto. En el turno 3 el muchacho dice '*¡kïtsuuy!*', que quiere decir 'pasando de la media noche', y la señora responde con la misma palabra a manera de repetición diádica, lo cual es una forma semejante a la utilizada en español (buenas noches → buenas noches). Nótese que, en el orden de palabras en el turno 1, el verbo se sitúa al final; en cambio, en el turno 2 el verbo va en posición inicial, pero se registra de forma imperativa. En los casos (14) y (15) hemos precisado que el verbo no registra un generador para conjugación dependiente.

		TURNO 1 [M→SRA]		TURNO 2 [SRA→M]
(15)	a.	¡tääk nkïpity!	b.	¡men u'nk!
MTM		tääk n-kïput-y		min\y u'nk
		mamá 1S.D-subir-INC.D		ven\IMP hijo
		'¡Vengo bajando, mamá!'		'¡Ven, hijo!

		TURNO 3 [M→SRA]		TURNO 4 [SRA→M]
	c.	¡kïtsuuy!	d.	¡kïtsuuy!
		kujk-tsuu-y		kujk-tsuu-y
		mitad-noche-NOMIN		mitad-noche-NOMIN
		'¡Pasado de la media noche!'		'¡Pasado de la media noche!'

En los tres saludos de cuatro turnos, en los turnos 3 y 4 se registra una repetición dialógica del momento del día. Un rasgo multimodal, en general, es que en los saludos de este tipo obligatoriamente se produce una interacción de mirada por el hecho de que se reconoce a los interlocutores mediante vocativos sofisticados y se establece el rol social que ocupa en la sociedad cada uno de los participantes. La mirada es una herramienta semiótica automática por la que se reconoce de manera concreta al interlocutor, y de forma facultativa se hace uso del movimiento de la cabeza.

Conclusiones

En nuestro estudio asumimos que el MY y el MTM son dos variantes de mixe distintas. Para los hablantes del MY el MTM es inteligible, en cambio para los hablantes del MTM la variedad del MY es ininteligible. Hemos mostrado que las dos variedades de mixe presentan formas de saludos semejantes en el léxico, los contextos de uso y el recurso de los vocativos.

En general, el estudio de los saludos es un tema pendiente en las investigaciones sobre las lenguas mesoamericanas, pero tenemos conocimiento de que lenguas como el triqui (Hernández 2012) presentan rasgos semejantes a los analizados para las dos variantes de mixe estudiadas en este capítulo.

El saludo de dos turnos en el MY presenta dos formas: *1*) una en la que solo se usa un deíctico espacial, que es un adverbio locativo, y el afirmativo (*yämë-j→ëë*), este saludo solo se usa en el camino; *2*) una segunda en la que se usa el verbo direccional con el afirmativo, exclusiva en el contexto de llegada a una casa. El saludo de dos turnos del MY se utiliza solo en el camino y consiste en la simplificación del saludo de cuatro turnos, donde se retoman los turnos 3 y 4 sin mencionar *jää* 'aquí'. Recordemos que el saludo de dos turnos del MY se utiliza en contextos de menor respeto entre los participantes. En cambio, en el MTM, el saludo de dos turnos (*nmetsy→men*) se utiliza tanto en el camino como al llegar a una casa; y existe un segundo tipo, que es la simplificación del saludo de cuatro turnos, en el que solo se hace mención del momento del día, se desprende de los turnos 1 y 2 sin mencionar los vocativos, y solo se usan las formas verbales. El saludo de dos turnos del tipo 2 del MY, que se usa solo cuando se llega a una casa, en el turno 1 emplea la forma *nmets* 'vengo', *nkikä'äk* 'vengo bajando' y *nkupüt* '(vengo) vengo subiendo'; es la forma cognada del MTM (*nmetsy* 'vengo', *nkikä'*äky 'vengo bajando' y *nkïpity* 'vengo subiendo') que ocurre en el primer turno del saludo formal de cuatro turnos. El saludo del primer turno del MTM es una transposición (*nmetsy* 'vengo') porque el emisor pudo recorrer un camino de abajo hacia arriba o al revés, pero asume que el recorrido ha sido en plano o recto.

Solo en el MTM el saludo de cuatro turnos retoma la temporalidad como en español ('buenos días', 'buenas tardes' y 'buenas noches'). En cuanto a morfosintaxis, en el saludo se hace uso de formas verbales que siguen un orden de verbo final, y se utilizan vocativos que no son referenciales, es decir, *teety* 'papá', *tääk* 'mamá', *ay* 'hermano mayor (para mujer), *äjtsy* 'hermano

mayor (para hombre)'. En el saludo, estas palabras no se refieren a familiares nucleares o genéticos, sino a personas que translingüísticamente ocupan ese rol social en la comunidad, lo que se hace explícito en el saludo. El uso de la deixis espacial se constata tanto en el MY en el contexto de dos turnos, como en el MTM en el contexto de cuatro turnos. En el uso de los vocativos, asumimos que son transposiciones porque no se saluda de forma literal a las familias genéticas.

Duranti (2004:25), en una reflexión general sobre los saludos, plantea un análisis sobre si estos en general revelan algo en relación con los antepasados. A partir del análisis de los saludos en el MTM es posible deducir que guarda relación con un hecho histórico; por ejemplo, en esta variante a los niños, jóvenes, adultos o abuelos de Tlahuitoltepec de forma genérica se les nombra *äjtsy* 'hermano mayor' o *tsï'ï* 'hermana mayor', y a los de Juquila mixes se les llama *tsïkum* 'tío' o *tsïkuu* 'tía'. El uso de estos términos de parentesco en el saludo no está alejado de la realidad, dado que en el MY existe un relato de tradición oral en el que se narra cómo los pobladores de Tlahuitoltepec, Tamazulápam y Ayutla partieron de Yacochi.

Bibliografía citada

DURANTI, ALESSANDRO

1997 «Universal and Culture-Specific Properties of Greetings», *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), pp. 63-97.

2000 *Antropología lingüística*, Cambridge, Cambridge University Press.

2004 «Agency in Languages», en Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 449-473), Cambridge, Cambridge University Press.

GOFFMAN, ERVING

1981 *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

GOODWIN, CHARLES

2010 «Multimodality in Human Interaction», *Calidoscopio*, 8(2), pp. 85-98.

HANKS, WILLIAM F.

2005 «Explorations in the Deictic Field», *Current Anthropology*, 46(2), pp. 191-220.

Hernández, Fidel

2012 «Dinámica y terminología del parentesco y del saludo en el triqui de Chicahuaxtla» [manuscrito inédito].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi)

2010 *Censo de Población y Vivienda*, México, inegi.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (inali)

2009 *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, inali.

Martínez García, Nereida

2010 *La contribución del análisis lingüístico en el desarrollo de sistemas de escritura: el caso del mixe de Santa María Yacochi*, tesis de maestría inédita, Universidad de Sonora.

En prensa *Temas de morfología, fonología y morfofonología en el mixe de Yacochi*, tesis doctoral inédita, unam.

Martínez García, Nereida y Ana Lilia Munguía

2009 «Contraste vocálico en el mixe de Yacochi», *p*onencia presentada en el x Congreso Nacional de Lingüística, Toluca, Estado de México, 6-9 de octubre.

Martínez García, Nereida y Francisco Arellanes

2019 «Adposiciones y aplicativos instrumentales en el mixe de Yacochi», en Lilián Guerrero (ed.), *Adposiciones y elementos de su tipo en lenguas de América* (pp. 345-388), México, unam.

Martínez Pérez, Margarita

2016 *Xchanel-xchanubtasel: lenguage, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula*, tesis doctoral inédita, ciesas.

Morgan, Mary M.

1980 *Language Change in Progress in Totontepec, Oaxaca, Mexico*, tesis doctoral inédita, Washington, D. C., Georgetown University.

Santiago Jiménez, Juventino

2010 *Ideologías lingüísticas sobre el uso y la socialización en Tamazulápam mixe, Oaxaca*, tesis de maestría inédita, ciesas.

Santiago Martínez, Godofredo

2004 *La tradición oral en una comunidad ëyuujk (mixe)*, tesis de licenciatura inédita, upn.

2008 *Alineamiento, inversión y obviación en mixe de Tamazulápam, Oaxaca*, tesis de maestría inédita, CIESAS.

2015 *Temas de fonología y morfosintaxis del mixe de Tamazulápam, Oaxaca*, tesis doctoral inédita, CIESAS.

2017 *Estructura de la oración en el mixe de Tamazulápam, Oaxaca. Jëte'n tu'uknë'mt y'*ää y'ëyuujk tjaatya' *tkojta', Wäjkwenp*, Oaxaca, IEEPO / SEP.

SANTIAGO MARTÍNEZ, GODOFREDO Y ROBERTO ZAVALA MALDONADO

2019 «Las rutas de gramaticalización de las adposiciones comitativa/instrumental en el mixe de Tamazulápam», en Lilián Guerrero (ed.), *Adposiciones y elementos de su tipo en lenguas de América* (pp. 389-438), México, UNAM.

SUSLAK, DANIEL

2005 *The Future of Totontepecano Mixe: Youth and Language in the Mixe Highlands*, tesis doctoral, Chicago, University of Chicago.

VILLALPANDO, JESÚS

2009 «El sistema de saludo en el mixe de Yacochi: un caso de relevancia geográfica y cultural» [manuscrito inédito].

WICHMANN, SØREN

1995 *The Relationship among the Mixe-Zoquean Languages of Mexico*, Salt Lake City, University of Utah Press.

Capítulo 5. Rompiendo el hielo: apuntes para iniciar una conversación en otomí de Tenango

Manuel Andrés Pérez-Pérez

Introducción

Llegué a Tenango por primera vez en 2015 buscando elicitar una pequeña lista de palabras y, si era posible, un par de narraciones; me había preparado leyendo algunos artículos y gramáticas sobre el otomí de la sierra y llevaba muy «frescos» mis conocimientos sobre trabajo de campo y documentación lingüística.[1] Sin embargo, muy pronto me percaté de que el hecho de no hablar ni poder comunicarme en otomí representaba un grave problema, pues me limitaba la comunicación. Mi interés en la conversación otomí no proviene de mis inclinaciones lingüísticas o antropológicas, sino de mi necesidad personal, pues después de cinco años de trabajo de campo en dicha zona mis interacciones conversacionales con hablantes de esa lengua eran bastante limitadas, y a veces nulas. En este trabajo presento las primeras notas sobre conversación otomí, y en ellas concilio la necesidad personal de desenvolverme en una comunidad con mi quehacer como lingüista.

Para contextualizar, debo mencionar que el otomí es una lengua otomangue que se habla en ocho estados de la República mexicana: Guanajuato, Veracruz, Puebla, Hidalgo, Michoacán, Querétaro, Tlaxcala y el Estado de México (Lastra 2006:22), y pertenece a la rama otopameana. En la figura 5.1 se

[1] Este capítulo se escribió en el marco del Seminario Permanente sobre Lengua y Sociedad, coordinado por Telma Can (CIMSUR-UNAM), Oscar López (CIESAS-Pacífico Sur) y Gabriela G. Salido (FCPYS-UNAM), así como del proyecto de documentación financiado por el Endangered Language Fund: Documentation of Speech in Tenango Otomi. Agradezco los comentarios de todas las personas que participaron en el seminario, así como a los dictaminadores y dictaminadoras. Cualquier error u omisión es mi responsabilidad.

muestra que su filiación más precisa lo liga a la rama otomiana, primero con el mazahua y posteriormente con el matlatzinca y el tlahuica (Bartholomew 1965).

Figura 5.1. Filiación otopameana

- Otopameano
  - Otomiano
    - Central
      - Otomí
      - Mazahua
    - Sureño
      - Matlatzinca
      - Ocuilteco
  - Pameano
    - Pame del Norte
    - Pame del Sur
    - Chichimeco Jonaz

Fuente: Bartholomew (1965).

En el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales* propuesto por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México (INALI 2009) se menciona que el otomí consta de nueve variantes dialectales. El presente trabajo se centra en la variante denominada de la sierra, específicamente en la hablada en el municipio de Tenango de Doria en Hidalgo (véase mapa 5.1), cuyo ISO-code es OTN según el portal Ethnologue (2020). Los datos del *Censo de Población y Vivienda* (INEGI 2010) determinan que en 2010 existían en Tenango 4 966 hablantes de otomí mayores de cinco años distribuidos principalmente en tres comunidades: *1*) San Nicolás, *2*) Santa Mónica y *3*) San Pablo Grande.

Esta lengua la usa predominantemente población adulta, pues entre los más jóvenes, y sobre todo los niños, el español comienza a ser la lengua de uso común. Incluso, muchos padres y madres de familia han dejado de enseñar a sus hijos el otomí, por lo que crecen siendo monolingües en español.

En Tenango, es posible escuchar hablar otomí en conversaciones cotidianas en distintos contextos, tanto públicos como privados, y gracias a la conversación, a través de un medio lingüístico, se establecen, mantienen y extienden relaciones sociales.

Mapa 5.1. Ubicación de Tenango de Doria

Fuente: basado en INEGI (2010).

Antecedentes y consideraciones teóricas

Para Pridham (2001:2) conversar consiste en hablar una lengua, es decir, cualquier intercambio interactivo entre dos o más personas, ya sea cara a cara o no, se considera una conversación. Para autores como Dingemanse y Floyd (2014:449) la conversación es mucho más compleja, pues la definen como una interacción social principalmente informal; mencionan asimismo que las personas de todo el mundo dedican una cantidad considerable de tiempo a interacciones sociales informales de este tipo, y toman en cuenta el hecho de que la conversación constituye una de las formas más comunes de uso del lenguaje, a la vez que es un medio importante para la adquisición y socialización del lenguaje (Schiffelin y Ochs 1986, Goodwin y Heritage 1990, citados en Dingemanse y Floyd 2014).

Por su parte, Haviland (1984:223) menciona que la conversación natural es la forma más común y ordinaria de interacción social, así como que el estudio

lingüístico se acerca más a los fines de la investigación antropológica cuando se esclarece la naturaleza de ese tipo de conversación.

A pesar de ello, son escasos los estudios sobre la conversación natural en lenguas indígenas. Tusón (2002:134) señala que hasta mediados del siglo XX los planteamientos teóricos predominantes en la lingüística dejaban de lado los usos concretos de los hablantes para centrarse en la descripción del sistema gramatical. Tanto fue así que los primeros trabajos que abordan la conversación no vienen de la lingüística *per se*, sino de otras disciplinas como la antropología, la sociología y la filosofía.

Este trabajo se adscribe a los parámetros y presupuestos teóricos considerados por el análisis conversacional (*conversational analysis*) propuesto y desarrollado por Sacks (1992), Schegloff (1968), Schegloff y Sacks (1973) y Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), y se acepta que dichos postulados pueden ser considerados como y desde la teoría social (Heritage 2008). Vázquez (2019), a su vez, señala que el análisis conversacional es un paradigma dentro de las ciencias sociales con el que se estudia sistemáticamente el habla interaccional, la cual ocurre en toda interacción social humana.

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) estudiaron la estructura y sistematicidad de la conversación cotidiana y propusieron que los turnos de palabras son la base organizativa de la conversación y de cualquier interacción social. Asimismo, consideraron 14 hechos característicos en las interacciones conversacionales, los cuales se presentan en el cuadro 5.1.

Cuadro 5.1. Factores en las interacciones conversacionales

1	El cambio de hablante es recurrente o, al menos, ocurre.
2	Prototípicamente, una persona habla a la vez.
3	Las ocurrencias (solapamientos) de más de una persona a la vez son comunes, pero breves.
4	Las transiciones (entre turnos de palabra) sin intervalos ni solapamientos son comunes, al igual que las transiciones que se producen con un breve intervalo o solapamiento.
5	El orden de los turnos de palabra no es fijo.
6	La duración de los turnos de palabra no es fija.
7	La duración de una conversación no se especifica previamente.
8	Lo que dicen los hablantes no se especifica previamente.
9	La distribución de los turnos de palabra no se especifica previamente.

10	El número de participantes puede variar.
11	La conversación puede ser continua o discontinua.
12	Existen técnicas para la distribución de los turnos.
13	Se emplean diversas unidades de construcción de los turnos.
14	Existen mecanismos de reparo para lidiar con errores por turno.

Fuente: Sacks, Schegloff y Jefferson (1974:700).

Vázquez (2019:55) menciona que los cuatro factores más importantes son: *1*) la ocurrencia del cambio de turno, *2*) el hecho de que prototípicamente una persona hable a la vez, *3*) la brevedad de los traslapes y *4*) el hecho de que las transiciones de turno generalmente ocurran sin espacios entre turnos o traslapes. Yo agregaría que el quinto factor más importante es *5*) el hecho de que las unidades que conforman el turno son elementos lingüísticos.

Otro concepto importante al que se recurre en este trabajo es el de «secuencia», introducido por Schegloff (1972), quien señala que la interacción entre hablantes produce acciones que se corresponden con la producción de otras acciones por parte del interlocutor. Asimismo, Sacks (1992) menciona que en la conversación hay una unidad secuencial denominada «par adyacente», que se compone de dos turnos producidos por los participantes, quienes se posicionan uno después del otro y se relacionan entre sí. Vázquez (2019) señala que esta unidad se considera como una de las más básicas y simples para el análisis conversacional, y que su principal característica es que la segunda parte de un par adyacente es del mismo tipo que la primera parte, es decir, que un saludo corresponde a un saludo, y no a una pregunta o a otra unidad.

Finalmente, se revisa a Haviland (1984; 2017), Brody (1993; 1994) y Brown (1998), pues son algunos de los pioneros en el estudio de la conversación en lenguas indígenas, específicamente en lenguas mayas. Haviland (1984:222) propuso que la organización de la conversación gira alrededor de lo que llama «relaciones de habla», es decir, ¿quién habla con quién?, ¿en qué contextos? y ¿sobre qué temas? Pues la organización del habla refleja la organización social en general.

Respecto al otomí, los únicos materiales encontrados y relacionados con la conversación han sido los videos que se encuentran en el canal de YouTube de Pedro Cardona[2] bajo la serie de enseñanza y revitalización de lenguas,

[2] Véase: https://www.youtube.com/user/yaakonline/

los cuales muestran pequeñas conversaciones temáticas y buscan difundir la lengua *hñäñho* con fines educativos. Es importante mencionar que no se han encontrado otros trabajos sobre lenguas otomíes que traten sobre la conversación y que puedan nutrir el presente texto, lo que muestra que se trata de un campo de estudio que debe investigarse con mayor detenimiento.

Objetivo

Haviland (1984) señala que toda conversación tiene una estructura prototípica que consta, por lo menos, de tres momentos: el primero es el inicio o apertura, en donde típicamente se incluye un saludo y se inicia el intercambio conversacional; el segundo es el cuerpo o desarrollo, donde se abordan uno o varios temas, y finalmente consta de una clausura o despedida. Esta estructura se muestra en el cuadro 5.2.

Cuadro 5.2. Estructura de una conversación

	Parte de la conversación	Descripción
1)	Apertura	Contiene típicamente un saludo
2)	Cuerpo o desarrollo	Lo que dicen los interlocutores de un tema
3)	Clausura o despedida	La clausura misma contiene las fórmulas de despedida

Fuente: Haviland (1984).

El autor también indica que la apertura y la clausura pueden tener una microestructura más compleja. Por ejemplo, la despedida puede tener una «preclausura» que presagia el fin de la interacción.

Autores como Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) apuntan que el cuerpo es la sección de la conversación en la que se concentra la mayor cantidad de interacciones, así como de solapamientos, además de que es la parte más amplia de la conversación natural, pues se puede ir sin límite de un tema a otro.

Debo mencionar que los trabajos que se centran específicamente en la apertura conversacional son escasos, y entre ellos destacan los de Schegloff y Sacks (1973), Schegloff (1968) y Ávila (1998). Los dos últimos se centran en conversaciones telefónicas.

El objetivo de este trabajo es describir y analizar los elementos lingüísticos que conforman las primeras secuencias en el momento de iniciar una conver-

sación, así como describir las características de los pares adyacentes en el inicio de una conversación en el otomí de Tenango.

Metodología

Los datos que se muestran en este trabajo fueron recopilados en la sierra otomí-tepehua, específicamente en la localidad de Nzẹ shni (San Nicolás), en Tenango de Doria, Hidalgo, durante los meses de julio y diciembre de 2018 en el marco del proyecto Documentation of Speech in Tenango Otomi financiado por el Endangered Language Fund.

El corpus que se ha recopilado hasta ahora consta de cinco conversaciones bipartitas espontáneas, grabadas con una cámara CANON EOS T2i y guardadas en formato .MPG; posteriormente fueron archivadas, segmentadas y transcritas en el software SayMore. Las cinco conversaciones tienen una duración de 108 minutos; para cada sesión; el software solicita que se incluyan los siguientes metadatos: *a*) fecha, *b*) título de la sesión, *c*) personas involucradas, *d*) lugar de grabación, *e*) género discursivo y *f*) consentimiento informado, entre otros aspectos. Asimismo, se tomaron en cuenta los diarios de trabajo de campo desde 2015 hasta la fecha.

Para la transcripción se ha usado la norma ortográfica propuesta por el INALI (2014)[3] con el fin de ser sistemáticos en cuanto a la producción de la lengua otomí. La ortografía para la transcripción consta de 33 letras, de las cuales 20 son consonantes (b [b], ch [tʃ], d [d], f [ɸ], g [g], h [h], j [x], k [k], l [l], m [m], n [n], p [p], r [ɾ], s [s], t [t], th [θ], ts [ts], x [ʃ], z [z], ʻ [ʔ]) y 13 son vocales (a [a], e [e], i [i], o [o], u [u], a̲ [ɔ], e̲ [ɛ], o̲ [ə], u̲ [ɨ], ä [ã], ë [ɛ̃], ï [ĩ], ü [ũ]). Además, se intentan representar aspectos prosódicos en la transcripción, tales como:

¿?	interrogación
/	pausa breve
//	pausa larga
p	piano (dicho en voz baja)
pp	pianissimo (dicho en voz muy baja)

[3] En este texto se sigue la norma ortográfica propuesta por el INALI, con excepción de que el tono ascendente en vez de marcarse con una doble vocal se marca con el diacrítico (ˇ), y el tono bajo, que en esa norma se marca con la ausencia de diacrítico, en este texto se representa con (´).

f forte (dicho en voz alta)
ff fortísimo (dicho en voz muy alta)

Asimismo, al ser conversaciones en las que solo participan dos individuos, se decidió usar para la asignación de roles A y B, donde A indica el primer orador y B, el segundo. Además, se usaron otros símbolos relativos a los turnos de habla:

[] solapamiento
<> fenómenos no léxicos, por ejemplo: <risas> o <ruido de camión>
* ininteligible

En todos los ejemplos se presentan cinco líneas, como se ilustra en (1): la primera línea muestra el texto de manera continua; la segunda separa la primera para su codificación gramatical; en la tercera se proporciona la glosa, es decir, las notaciones lingüísticas; en la cuarta línea se presenta una traducción libre al español y, finalmente, en la quinta se provee la etiqueta con que fueron archivados, y que se compone de ciertos metadatos.

(1) rà pá bìzo̱hkuá nu̱rà misiónéró bìnéts'ià Éstádós Únídós
ra pa bi=zo̱ho̱-kua nu̱ ra
DEF.SG día PRET=llegar-aquí PRT DEF.SG[4]

misionero bi=néts'ia Estados Unidos
misionero PRET=venir Estados Unidos
'El día que llegó el misionero que vino de Estados Unidos'
(Txt_Narr_Religion-SNC_SCJ_MAPP_L1)

La conversación otomí: apertura

Distribución de los primeros turnos

Schegloff (1968:1076) menciona que en las conversaciones telefónicas existe una regla para distribuir los primeros turnos que consiste básicamente en que el primer turno de habla lo toma quien responde al teléfono. Sin embargo,

[4] Abreviaturas: 1: primera persona, 2: segunda persona, 3: tercera persona, DEF: definido, ENF: (pronombre) enfático, LEN: lenis, OBJ: objeto, PRES: presente, PRET: pretérito, PRT: partícula, SG: singular.

dado que los datos recolectados para este trabajo no son telefónicos, dicha regla no parece aplicarse a los primeros turnos; en cualquier caso, he notado que también hay una regla con respecto a la distribución, la cual se podría resumir en que el primer turno de habla lo toma quien anuncia su presencia, es decir, la persona que llega a visitar o la que pasa por la calle o camino y se encuentra con otra.

En (2) se muestra que la primera persona en tomar el turno es la que busca a su interlocutora, y la llama por su hipocorístico «Chela», y esta, al notar su presencia, le responde y la llama para que acuda a donde ella se encuentra a fin de iniciar una interacción más amplia.

(2) A: *ff* Chélá // xo̱tè
Chela xo̱tè
Marcela buenas.tardes
'¡Marcela! Buenas tardes'

B: xo̱tè / gí be̱kwá
xo̱tè gí=be̱kwa
buenas.tardes 2.PRES=venir.acá
'Buenas tardes, ven acá'
(Conv_01_MN&FS_MAPP_L3-4)

Como se observa en (2), el uso del hipocorístico va acompañado de un saludo, lo cual se describirá en el apartado siguiente. Otro ejemplo en el que se muestra esta búsqueda del interlocutor por parte del sujeto que llega al lugar donde se llevará a cabo el acto de habla se muestra en (6); en ese ejemplo se describirán este y otros aspectos relevantes.

Saludos

Duranti (1997:64) señala que los saludos son importantes como parte de la competencia de un individuo en cuando a su pertenencia a un grupo; por ello, los estudios sobre saludos en las lenguas del mundo son amplios y se han realizado desde distintas perspectivas como la etología, la antropología o la lingüística. Sin embargo, el mismo autor también menciona que, a pesar de los amplios estudios previos y de las múltiples perspectivas desde las que se ha tratado el tema, no existe una forma sistemática clara para decidir qué es un saludo en una lengua en específico.

En este trabajo tampoco me centraré en definir cada aspecto que puede conformar un saludo, sino que describiré ejemplos de lo que los propios hablantes han denominado saludos y su papel en la apertura de una conversación.

Saludos formales

Una forma de iniciar una conversación en el otomí de Tenango es por medio de lo que los hablantes llaman «saludos formales». En estas secuencias se diferencia a la persona que recibe el mensaje, es decir, que existen saludos específicos dirigidos a hombres y a mujeres. Los saludos encontrados se muestran en (3).

(3) a. háts'i
háts'i
amanecer
'buenos días' (receptor: mujer)

b. háxiàmṳ̀
háxi-à-mṳ̀
amanecer/LEN-3OBJ-cuando
'buenos días' (receptor: hombre)
trad. Lit. 'cuando amanece'

c. xkọ̄tè / xọ̄tè
xkọ̄=tè
¿?[5]=tarde
'buenas tardes' (receptor: mujer)

d. téjàmṳ̀
té-jà-mṳ̀
tarde-acaba.de-cuando
'buenas tardes' (receptor: hombre)

(Elicit_58_CCC_MAPP_L24-27)

Estos saludos se usan en horarios específicos del día. Los primeros (3a y 3b) se utilizan por la mañana, hasta la 1 o 2 de la tarde, cuando generalmente es la hora de la comida; después de esta se usan los mostrados en 3c y 3d.

[5] Como se observa, no se lograron identificar todos los morfemas, y marqué los casos no identificados con signos de interrogación ¿?.

Estos saludos formales se responden con otros iguales, dependiendo de a quién vayan dirigidos, y se emplean en distintos contextos, como en el camino, la iglesia, encuentros casuales, etc. No siempre se utilizan para iniciar una conversación, aunque son la forma más común para comenzar cualquier tipo de interacción.

Además, se observa que (3c) tiene dos variantes, siendo *xǫ̱ te* la más usada en Tenango. Algunos hablantes logran distinguir de qué pueblo provienen sus interlocutores dependiendo de qué forma usan: *xkǫ̱ te*, *xǫ̱ te* o algunas otras variantes que se utilizan en San Bartolo o Huehuetla.

Saludos en español

Otro tipo de saludos que también se usan y pueden o no iniciar una conversación son los préstamos del español que se presentan en (4).

(4) a. días ‘buenos días’
b. tardes ‘buenas tardes’
c. noches ‘buenas noches’
(DC_2017_75_MAPP)

Los ejemplos en (4) muestran formas más cortas que los saludos usuales en español, es decir, que se puede usar el saludo largo, ‘buenos días’, o una contracción del mismo que hace referencia a la hora del día en que se produce el saludo. En algunas interacciones conversacionales que se han observado o en encuentros casuales estos saludos pueden interactuar con los del apartado anterior denominados «saludos formales».

Referencia a la actividad del interlocutor

Si bien es cierto que las conversaciones prototípicamente inician con un saludo, existen ejemplos que no comienzan de esta forma. Se ha observado en el corpus que los colaboradores usan otra modalidad: hacer referencia a la actividad que su interlocutor está realizando, como en (5), donde A, al notar que B está bordando, inicia la interacción comunicativa sin un saludo, solamente describiendo el acto que B está haciendo.

(5) A: gí wedi
gí=wedi
2.PRES=bordar
'Estás bordando'

B: hā́, ḗmme jaga̱ bè̱fi
hā́ ḗmme jà-gá̱ bè̱fi
sí mucho tener-1.ENF trabajo
'Sí, tengo mucho trabajo'

(Conv_04_MN&FS_MAPP_L5-6)

Esta forma de iniciar interacciones comunicativas es una de las más comunes, sobre todo cuando no usan ningún saludo. Algunos colaboradores otomíes, al hacerles comentarios sobre este modo de iniciar un intercambio comunicativo, comentaron que si usaban una forma similar en español eran censurados o se les señalaba como algo muy obvio el indicar la actividad del interlocutor. Sin embargo, también mencionaron que esta forma es muy común en la lengua otomí.

Otras formas de iniciar una conversación

En otros casos la apertura de la conversación se hace mediante una referencia al interlocutor, como en (6), donde el emisor busca la atención del interlocutor llamándolo por su nombre. En este caso inicia con la versión otomí del nombre Juan (*Xŭa*) y posteriormente lo llama para que acuda a donde B se encuentra.

(6) A: — Xŭa, gí bḗ̱kwa,
Xŭa gí=bḗ̱kwa
Juan 2.PRES=venir.acá
—¡Juan! ven acá,

B: *ff* —¡Hanja!
Hanja
qué
—¡Qué!

(Conv_02_JSD&MN_MAPP_L1-2)

Se debe mencionar que este ejemplo es muy similar al presentado en (2), pues en ambos casos primero se llama al interlocutor; sin embargo, en (2) se

agrega un saludo y en (6) no. Ya que el uso de los nombres e hipocorísticos aparece en, por lo menos, dos ejemplos del corpus, considero que en futuras investigaciones se debe poner atención en las expresiones que se utilizan para iniciar aperturas conversacionales.

Aspectos multimodales

El análisis del discurso multimodal constituye un paradigma emergente en el campo de los estudios del discurso que amplía el estudio del lenguaje *per se*. Incluye el estudio del lenguaje en combinación con otros recursos, tales como las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones, la música y el sonido (O'Halloran 2012:76).

Saludar de mano

Dingemanse y Floyd (2014:464) señalan que los etnógrafos llevan mucho tiempo interesados en la variación y las similitudes culturales en relación con el comportamiento gestual y corporal. Si bien se ha encontrado que muchos grupos culturales comparten ciertos gestos, como señalar (ya sea con la mano o con otras partes del cuerpo) o incluso parpadear, se ha descrito muy poco sobre darse las manos.

En las conversaciones otomíes que se recopilaron en la base de datos, nos percatamos de que una de las formas que a veces acompaña el inicio de un intercambio comunicativo es saludar de mano; si bien es muy probable que esto no sea sinónimo de iniciar una conversación, se debe mencionar que este saludo puede tener implicaciones, como ser o no respetuoso con un interlocutor. Algunos colaboradores señalaron que saludar de mano es algo que no suele hacerse regularmente, pues solo se saluda así a personas a las que no se haya visto durante algún tiempo, o en algún contexto muy específico como la iglesia o la asamblea, o a personas muy específicas, como un adulto mayor, un profesor o un pastor.

A pesar de lo que mencionaron algunos colaboradores, en el corpus se observaron saludos de mano entre personas que tenían aproximadamente la misma edad y que no hacía mucho tiempo que se habían visto, tal como se

observa en la figura 5.2, donde Chela y su cuñada Lupe se dieron la mano después de que se sentaron a conversar.

Figura 5.2. Saludo de mano

Asimismo, en la figura 5.2 se observa que ambas mujeres están sentadas y su saludo de mano consiste básicamente en un leve contacto entre las palmas, sin apretarse las manos y sin movimiento. Un colaborador mayor, en una narrativa, mencionó que antiguamente los otomíes de la zona no estaban acostumbrados a saludarse «así», y que solo se saludaba «de mano» a los caciques,

aunque nunca describió el tipo de saludo en específico que se hacía. Este tema se suma a los que es necesario abordar en investigaciones futuras.

Consideraciones finales

Los estudios conversacionales se han desarrollado en su mayoría en relación con grupos sociales muy distintos a los otomíes y desde perspectivas muy diferentes a las de la lingüística antropológica. En este texto se tomaron en cuenta los trabajos realizados sobre otras culturas, así como desde otras perspectivas teóricas, y en él se ofrece información de primera mano acerca de los recursos lingüísticos que usan los otomíes de Tenango para iniciar una conversación. En principio, su valor radica en que es el primer trabajo que busca describir aspectos conversacionales en la lengua de estudio y en que centra la atención en la apertura conversacional, a la vez que proporciona datos de primera mano para contribuir a la adecuación metodológica dirigida a recolectar y procesar datos de este tipo. También trae a la superficie diversos factores que contribuyen a repensar la conversación tomando en cuenta la relevancia cultural. Si bien los datos no son abundantes dada su naturaleza, este trabajo, para ser un primer acercamiento al tema, presenta puntos de anclaje para futuras investigaciones.

En este sentido, Dingemanse y Floyd (2014:467) señalan que las herramientas necesarias para abordar la conversación provienen de diferentes disciplinas. Por ejemplo, desde la lingüística antropológica es importante que los estudios se centren en la diversidad lingüística y en los métodos para analizar el uso del lenguaje en diversos entornos culturales. Desde la antropología sociocultural se necesita aprovechar la comprensión cultural implicada en la construcción e interpretación de la interacción social cotidiana. A partir del análisis conversacional se toman los métodos, conceptos y prácticas de transcripción desarrollados para estudiar estructuras secuenciales de conversación. También se recurre a la lingüística descriptiva para comprender los elementos morfosintácticos y fonológicos básicos que constituyen las partes lingüísticas de las estructuras de interacción. La lingüística de corpus, por su parte, ofrece métodos para tratar conjuntos de datos cuantitativos y comparables. Asimismo, además de todas estas herramientas interdisciplinarias necesitamos prestar atención al comportamiento corporal visual y al estudio de los gestos

y campos relacionados, así como a los métodos para el análisis de datos de video que complementan los del análisis de la conversación.

En general, podemos afirmar que en el otomí de Tenango la conversación espontánea forma parte de la vida cotidiana; la apertura de la conversación, por su parte, busca abrir el canal comunicativo ya sea por medio de estrategias lingüísticas, como un saludo o haciendo referencia a la actividad del interlocutor, o recurriendo a algún elemento extralingüístico, como el saludo de manos.

Además, se debe mencionar que hace falta ahondar mucho más en el estudio de la conversación natural en lenguas indígenas, sobre todo en lenguas como el otomí, de la que no existen estudios de esta índole. Finalmente, debo hacer hincapié en la importancia de este tema tanto para la lingüística como para las comunidades otomíes, por lo que es necesario que otros investigadores e investigadoras, desde otras áreas de las ciencias sociales y con más experiencia y pericia, observen este tipo de interacciones sociales tan comunes.

Bibliografía citada

Ávila Muñoz, Antonio

1998 «Aproximación a la estructura de las secuencias de apertura y cierre en las conversaciones telefónicas en español», *EULA*, 12, pp. 45-68.

Bartholomew, Doris E.

1965 *The Reconstruction of Otopamean*, tesis doctoral inédita, Universidad de Chicago.

Brody, Jill

1993 «Mayan Conversation as Interaction», *Proceedings of the First Symposium About Language and Society-Austin: Texas Linguistic Forum*, 33, pp. 234-243.

1994 «Multiple Repetitions in Tojolab'al Conversation», en B. Johnstone, *Repetition in Discourse* (vol. ii, pp. 3-14), Norwood, Ablex.

Brown, Penelope

1998 «Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal Adult and Child Speech», *Journal of Linguistic Anthropology*, 8, pp. 197-221.

DINGEMANSE, MARK Y SIMEON FLOYD

2014 «Conversation across Cultures», en N. Enfield, P. Kockelman y J. Sidnell (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology* (pp. 447-480), Cambridge, Cambridge University Press.

DURANTI, ALESSANDRO

1997 «Universal and Culture-Specific Properties of Greetings», *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), pp. 63-97.

ETHNOLOGUE

2020 *Ethnologue Languages of the World*. Disponible en https://www.ethnologue.com/language/otn (consulta 01/06/2020).

HAVILAND, JOHN

1984 «Las máximas mínimas de la conversación natural en Zinacantán», *Anales de Antropología*, 21, pp. 221-255.

2017 «Mayan Conversation and Interaction», en J. Aissen, N. England y R. Zavala Maldonado (eds.), *The Mayan Languages* (pp. 401-432), Nueva York, Routledge.

HERITAGE, JOHN

2008 «Conversation Analysis as Social Theory», en B. Turner, *The New Blackwell Companion to Social Theory* (pp. 300-320), Oxford, Blackwell Publishing.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI)

2010 *Censo de Población y Vivienda*, México, INEGI.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI)

2009 *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, INALI.

2014 *Njaua nt'ot'i ra hñähñu / Norma de escritura de la lengua hñähñu (otomí) de los estados de Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Michoacán y Veracruz*, México, SEP / INALI.

LASTRA, YOLANDA

2006 *Los otomíes: su lengua y su historia*, México, UNAM.

O'HALLORAN, KAY

2012 «Análisis del discurso multimodal», *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso,* 12(1), pp. 75-95.

Pridham, Francesca

2001 *The Language of Conversation*, Londres, Routledge.

Sacks, Harvey

1992 *Lectures on Conversation*, vol. 2, Oxford, Blackwell.

Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson

1974 «A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation», *Language*, 50, pp. 696-735.

Schegloff, Emanuel

1968 «Sequencing in Conversational Openings», *American Anthropologist*, 70, pp. 1075-1095.

1972 «Notes on a Conversational Practice: Formulating Place», en David Sudnow (ed), *Studies in Social Interaction*, Nueva York, Free Press, pp. 75-119.

Schegloff, Emanuel y Harvey Sacks

1973 «Opening Up Closings», *Semiotica*, 8, pp. 289-327.

Tusón, Amparo

2002 «El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido», *Sociolinguistic Studies*, 3, pp. 133-153.

Vázquez Carranza, Ariel

2019 *Análisis conversacional: estudio de la acción social*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Parte III

Análisis de textos documentados en lenguas indígenas

Capítulo 6. El rezo de recibimiento a los difuntos en el totonaco de Tuxtla: organización discursiva y paralelismo

Adela Juárez Esteban

Introducción

En el presente trabajo examino el rezo de recibimiento a los difuntos que se lleva a cabo durante la festividad de *Saantúnu'* 'Día de Muertos' en la comunidad totonaca de Tuxtla, Zapotitlán de Méndez, estado de Puebla. En particular, este evento comunicativo sigue una organización-estructura discursiva con patrones temáticos definidos marcados por el uso de determinadas expresiones (como *tayachi*/*tayachita* 'llegar a pararse, hacer presencia' y *maaqpitsi* 'repartir algo') y gestos (el gesto ritual: la señal de la cruz). Aunado a esto, el paralelismo es una característica central en este discurso ya que su organización involucra patrones temáticos que se encuentran en paralelo. Los patrones de paralelismo no solo se observan en las pautas temáticas, sino también en la gramática y en el significado, y sirven para fortalecer/reforzar el propósito del discurso que, en este caso, consiste en hacer saber a los difuntos que se les recibe y se les invita a hacerse presentes. El análisis de este evento de habla en particular muestra algunas de las manifestaciones del juego de habla y arte verbal (Epps, Webster y Woodbury 2023).[1]

El documento está organizado de la siguiente manera. La segunda sección presenta algunos datos generales sobre la lengua y la comunidad. Posteriormente, en la tercera se ofrece información acerca del texto que se

[1] El análisis del rezo 'de recibimiento a los difuntos' no representa la totalidad de las manifestaciones del juego de habla y arte verbal en un discurso ritual, ni las variedades que puede tener este rezo.

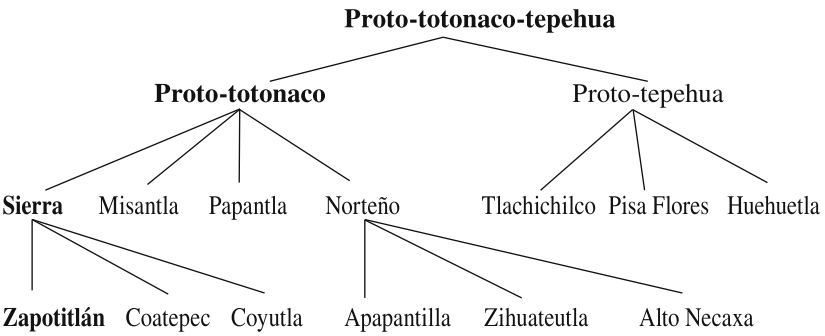
analiza. En la sección cuarta se describe la propuesta de la organización discursiva y los patrones temáticos identificados en el rezo. Después, en la sección quinta se analizan los patrones de paralelismo distinguidos y, por último, se ofrece una conclusión general del trabajo.

La lengua y la comunidad

La familia totonaco-tepehua la conforman dos ramas de lenguas: el totonaco y el tepehua, como se esquematiza en la figura 6.1. Tradicionalmente, se ha dicho que la rama totonaca está integrada por cuatro lenguas mutuamente ininteligibles: Sierra, Misantla, Papantla y Norteño (Beck 2000:214; MacKay y Trechsel 2003:276; McFarland 2009:2).

La variante que se habla en Tuxtla pertenece al totonaco de la Sierra (resaltada en negritas en la figura 6.1).

Figura 6.1. La familia lingüística totonaco-tepehua



Fuente: Beck (2000:214).

El totonaco se habla en el norte de los estados de Puebla y Veracruz. Según *el Censo de Población y Vivienda de 2020* realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2020), en México hay cerca de 256 344 hablantes (mayores de tres años) del totonaco, y en el estado de Puebla hay aproximadamente 104 194. La comunidad de Tuxtla tiene alrededor de 2 465 habitantes, de los cuales aproximadamente 2 204 hablan totonaco. Asimismo, más de la mitad de los hablantes del totonaco son bilingües en totonaco y en español.

Actualmente, el totonaco sigue siendo un medio vital para la comunicación en la vida cotidiana de los habitantes de Tuxtla y se puede escuchar en la mayoría de los hogares, en la calle, en las tiendas, en los avisos públicos que se vocean por las calles con megáfonos, en los festejos culturales (como mayordomías, fiestas patronales), en las asambleas comunitarias o en rituales asociados con la curación, al pedimento o al agradecimiento, entre otros espacios. Sin embargo, al mismo tiempo, el desplazamiento de esta lengua por el español está siendo cada vez más visible. Por ejemplo, gran parte de los jóvenes ya empiezan a comunicarse entre sí solo en español y las nuevas generaciones ya no están adquiriendo el totonaco como primera lengua porque las familias jóvenes socializan a los infantes en español. A pesar de ello, la mayoría llega a aprender el totonaco como segunda lengua dados los contextos de uso en la vida diaria.

Los antecedentes y metadatos del texto

El texto que se estudia en el presente trabajo proviene de un evento comunicativo que se produce en el festejo del Día de Muertos, que los totonacos de Tuxtla llaman *Saantúnu'*. Este discurso o habla es un rezo «de recibimiento a los difuntos» que dura cuatro minutos; se realiza en ese día señalado. Para este análisis fue grabado en la comunidad de Tuxtla el 1 de noviembre de 2013.[2]

La celebración dura tres días, del 31 de octubre al 2 de noviembre. El 31 de octubre se conoce como *xla laqsqatán* 'de los niños'; el 1 de noviembre se conoce como *xla naatlátna'* 'de los padres' y el 2 de noviembre como *taskulunatlawánat* 'día de bendición'. En estos días se acostumbra poner, entre otras cosas, tamales o comida como ofrenda en el altar. La mayoría de los totonacos de la comunidad son católicos, por lo que acostumbran tener un altar en sus hogares.

El ofrecimiento de tamales o comida como ofrenda va acompañado de un discurso para «recibir» o «despedir» a los difuntos. El discurso (rezo) que se analiza en este trabajo se realizó en el día de *xla naatlátna'* 'de los padres' y es

[2] El texto en este trabajo se presenta en dos formatos diferentes. El primero es una traducción interlineal que contiene tres líneas: la primera presenta el texto en totonaco, la segunda, su traducción libre e idiomática al español, y la tercera, los rasgos extralingüísticos. El segundo formato ofrece el texto en dos columnas: la primera está en totonaco y la segunda es la traducción libre al español de cada línea. Cada uno de estos formatos de presentación del texto pretende resaltar diferentes conjuntos de características lingüísticas.

«de recibimiento». La colaboradora es originaria de la comunidad de Tuxtla, es monolingüe en totonaco, y en el momento de la grabación tenía 67 años.[3]

El tipo de habla usado en estos contextos entra en la clasificación de habla formal, específicamente ritual.

La organización discursiva y patrones temáticos del rezo

En esta sección se analizan la organización discursiva y los patrones temáticos que se presentan en el rezo 'de recibimiento de los difuntos'. Woodbury (1987:178) señala que la organización que se propone sigue una estructura basada en la recurrencia de frases y oraciones, así como en episodios dentro del discurso. En general, el rezo de 'recibimiento a los difuntos' se compone de cuatro partes; el patrón de cada parte está marcado con un gesto ritual ('la señal de la cruz') y al final hay una coda como cierre del evento de habla.

A continuación, se explica la organización discursiva y el patrón temático siguiendo el texto con las partes identificadas.[4] En la parte I se da la apertura de habla. Esta se lleva a cabo con la emisión de la frase *ay dios kimpuchiní'* 'ay Dios, mi Dios' y la realización de dos tipos de gestos: una respiración profunda y el gesto ritual de 'la señal de la cruz' (véanse las líneas 1 y 2 en el texto). La expresión *ay dios kimpuchiní'* y los gestos (persignación y respiración profunda) son formas de comunicación con Dios que se emplean en los rezos para crear el escenario o la sesión en la cual se pueda invitar a los familiares difuntos a que hagan presencia.

También se pueden identificar tres temáticas más: la referencia a los tamales como la ofrenda (línea 3: expresión resaltada en negritas), el llamado a los familiares difuntos por medio de la mención de sus nombres y la invitación hacia ellos para que hagan presencia. En el caso concreto analizado, el primer llamado es para los familiares directos del esposo de la señora que emite el rezo (desde la línea 4 hasta la 20) y se hace a través del uso y la repetición

[3] Es necesario señalar que, debido a que este tipo de discurso se realiza en un contexto determinado y especial (en el hogar del hablante), el material grabado (audio y video) es de uso restringido, y solo está autorizado su análisis lingüístico, no su difusión.

[4] En esta sección, como se indicó en la nota 2, el texto se presenta en un formato de tres líneas: la primera contiene el texto en la lengua de estudio (totonaco), la segunda es su traducción libre al español, y la tercera muestra los rasgos extralingüísticos como inhalación, la señal de la cruz y otros, los cuales se señalan con paréntesis dobles (( )). En este formato, el texto se presenta en 47 líneas (enumeradas del 1 al 47).

del verbo *tayaa* 'pararse' más el verbo *chi*/*chita* 'llegar aquí' (resaltado en negritas en las líneas 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20) para expresar el evento de 'llegar a pararse, hacer presencia'.

El rezo 'de recibimiento/bienvenida a los difuntos'[5]

Parte I. Se da la apertura del rezo con una respiración (inhalación y exhalación) profunda y la persignación ('la señal de la cruz') como un gesto ritual.

1. *Ay dios ki::- kimpuchiní'*
   'Ay Dios mii- mi Dios'
   ((inhala)) ((exhala))

2. *pur la senial (de la santa krus…)*
   'por la señal (de la santa cruz)…'
   ((con murmullo)) ((se persigna)) ((inhala))

Presenta la ofrenda (los tamales).

3. *ay dios, pus* ***uuwí*** *kiti para tu kkaalitaxtoqtiyan, tu: kkaalipaxtoqtiman*
   'Ay, Dios, pues **aquí está** con lo que yo los recibo, con lo que los estoy recibiendo'

Nombra a los familiares difuntos; inicia con la familia del esposo y solicita que hagan presencia.

4. *Aparisio Juarez*
   'Aparicio Juárez'

5. *Mardalena:: Mardalena:: Parales*
   'Magdalena:: Magdalena:: Parrales'
   ((inhala))

[5] En esta presentación del texto se usan los siguientes símbolos de transcripción: - (guion corto): marca un corte repentino en el sonido en curso; : (dos puntos), indica que el sonido que los precede se ha alargado perceptiblemente; :: (dobles dos puntos), indican que hay un alargamiento muy prolongado; (( )) (paréntesis dobles), encierran material que no forma parte de las palabras que se están transcribiendo; ( ) (paréntesis), indican que el transcriptor no está seguro de haber oído bien lo que está transcrito; … (tres puntos); indican que hay más sonido pero que no se logra escuchar qué es porque el habla se realiza con voz murmurada.

6. *pus waa kitinchu yamá::-, kataa**tayachita**nchu chatúm mimaqtaqalhná'*
‘Pues yo con esto::-, **llega a parar**te aquí con tu esposo’
((pasa saliva e inhala))

7. *Naachuná' wixinchiyó: táata::*
‘Ahora así también tú también abuelo::’

8. *Amprosio Juares*
‘Ambrosio Juárez’
((exhala))

9. *Amprosia Juares Juares*
‘Ambrosia Juárez Juárez’

10. *(Chuu) ka**tayachita**tit, naachuná' para minataalán kataa**taya**qoo**chita'***
‘(Ahora) **lleguen a parar**se aquí, así también como tus hermanos **llega a parar**te aquí con ellos’
((inhala))

11. *Niaqti kkatsi: para tu waniqookani para mi::- para minataalán*
‘No sé más cómo se llaman tú::- tus hermanos’

12. *pucha wíxinchu mije: ka- kataa**taya**qoo**chita'**, laqapasqooya'* wíxi mpara ti:
‘pero tú **llega a parar**te aquí con ellos, tú conoces quiénes: (son)’

13. *Naachuná para chatúm mimpuuwatiyátsi'*
‘Así como también tu suegra’
((inhala))

14. *Luis Juares*
‘Luis Juárez’

15. *Dominka:: Dominka::*
‘Dominga:: Dominga::’
((una voz la distrae y voltea para ver quién es, después regresa su mirada al altar))

16. *Domínka*
‘Dominga.’

17. *Naaka**tayachị***
‘También que **llegue a parar**se aquí’

18. *Kataa**tayachita**'nchiyó, táata*
'**Llega a parar**te aquí con ella, abuelo'
((inhala))

19. *Wíxi para aqtúm para::- misqatakán, kataa**taya**qoo**chita**'nchiyó*
'Tú como un::- tus hijos, ahora **llega a parar**te aquí con ellos'

20. *Kataa**tayachita**' yamá: Ambrosia Juáres*
'**Llega a parar**te aquí con esta Ambrosia Juárez'

En la parte II se hace nuevamente el gesto ritual ('la señal de la cruz', línea 21) para iniciar la colocación de la ofrenda en el altar (línea 22). Este acto va acompañado de la expresión *uuwí* 'aquí está' (resaltada en negritas). También, en esta parte del discurso (línea 23) se puede identificar el momento en el que el hablante pide o desea que ella y sus familiares vivos lleguen con bien al siguiente año, y para ello usa los afijos *k-...-w* que marcan la primera persona plural exclusivo. Asimismo, la mujer hablante pide a los difuntos que compartan la ofrenda que está colocando en el altar (líneas 26 y 27).

Parte II: Hace el gesto ritual: la persignación ('la señal de la cruz') y coloca los tamales como ofrenda en el altar.

21. (*Por la señal...*)
'Por la señal…'
((con voz en murmullo)) ((se persigna)) ((al terminar de persignarse toma los tamales de la olla y comienza a ponerlos en el altar mientras va hablando)) ((inhala))

22. ***Uuwí** kíti para tu kit kkaalipaxtoqtimani: tuu kkaalitaxtoqtiyaninchiyó*
'**Aquí está** con lo que yo los estoy recibiendo, con lo que los recibo en este momento'

Pide o desea que el siguiente año lleguen bien (ella y sus familiares vivos).

23. ***Aakáta kilhtamakú**, li:paxú, lilaqátit; tlaani para **kakchampalaw**, **kaklakapulhpalaw***
Al otro año, es bueno, es bonito, que **nosotros (exclusivo) lleguemos (allá)** otra vez con bien, **lleguemos (allá) otra vez**'
((inhala y pasa saliva))

24. *Naachuná para mi::-*
'Así también como tú::-'

25. *Laalaqapasput- laalaqapasapitita' wixín*
'Ustedes ya se conocen bien allá'

Pide a los difuntos que compartan y repartan allá la ofrenda (los tamales).

26. *Kalaatawapititinchiyó, masi kaa'akatsiníni para tu kkaalipaxtoqtiman*
'Ahora convídense allá, aunque sea de una porción (pequeña), con lo que los estoy recibiendo'
((inhala y sigue colocando los tamales en el altar))

27. *Wixíni nalaamaqpitsiniyapitit*
'Ustedes se los van a repartir allá'
((sigue y termina de poner la primera mitad de los tamales que hay en la olla))

En la parte III se emite nuevamente la expresión *ay dios kimpuchiní'* 'ay dios, mi dios' y se realiza el gesto ritual de 'la señal de la cruz' (línea 28). También se hace, nuevamente, el llamado a los familiares difuntos mediante la mención de sus nombres e invitándolos a que hagan presencia, pero en esta ocasión los familiares que se nombran son los familiares directos (por consanguinidad) de la mujer hablante (líneas 29 a la 31 y de 34 a la 40); se puede identificar nuevamente que se usan y se repiten los verbos *tayaa* 'pararse' y *chi*/*chita* 'llegar aquí' para el llamado (líneas 30, 34, 40, 43, 44 y 45).

Parte III. Hace el gesto ritual: la persignación ('la señal de la cruz'). Nombra a los familiares difuntos de ella y les solicita que se presenten.

28. *Ay dios kimpuchiní' (por…)*
'Ay Dios mi Dios (por…)'
((exhala)) ((voz murmurada)) ((se persigna)) ((inhala))

Nombra a los familiares difuntos de ella.

29. *Naachuná wixinchiyó náana*
'Ahora así tú también abuela'
((exhala))

30. *ka**tayachita**'nchu (náana::)*
'**llega a parar**te aquí (abuela::)'

31. *Lukresia Jasintu, Lukresia Jasíntu*
'Lucrecia Jacinto, Lucrecia Jacinto'
((inhala))

Hace referencia a la ofrenda (los tamales).

32. *Pus **uuwí** para tu kkaalipaxtoqtiman, para aktsú para tu::-*
‘Pues **aquí está** con lo que los estoy recibiendo, un poquito de::-’

33. *Ka’aqaanipitit*
‘Ténganle fe’

Retoma la mención de los nombres de los familiares difuntos (por consanguinidad) de ella.

34. *Naachunánchu mpara chatúm mintlát, kataa**tayachita**’*
‘Así también como tu padre, **llega a parar**te aquí con él’

35. *Naachuná wix, Pasion Juares*
‘Así también tú, Pasión Juárez’
((inhala))

36. *Jose Juares*
‘José Juárez’
((exhala))

37. *Petrona Tino, Petrona Tino*
‘Petrona Tino, Petrona Tino’
((inhala un poco))

38. *Naachunánchu Pilipi Jasintuj*
‘Así también Felipe Jacinto’

39. *Palacita Lopes*
‘Plácida López’

40. *ka**tayachita**tit*
‘**lleguen a parar**se aquí’

Pide nuevamente que se presente su suegro y le pide (a su suegro) que acuda con el padre de su nuera (la esposa de su hijo).

41. *Naachunánchu waa mpara chatúm xtlati para ti unú’kiti para ma:- ktaalaamaqtaqalhma, para tu mije::chaanú’mimaqámpu’*
‘Así también el padre de con quien yo aquí am:- me estoy sustentando, es decir, tu descendiente’

42. *Xmaqámpu' yama: mije: Amprosio Juares*
‘El descendiente de este: Ambrosio Juárez’
((inhala))

43. *Pus naaka**tayachi**nchu, kataa**tayachita**titinchu yamá: Antres Steban*
‘Pues también que **llegue a parar**se aquí, ahora **lleguen a parar**se aquí con este Andrés Esteban’

44. *Kataa**tayachita**'nchiyó*
‘Ahora **llega a parar**te aquí con él’

45. *Kataa**tayachita**tit*
‘**Lleguen a parar**se aquí con él’

Por último, se puede identificar una parte final (la IV) que cumple la función de coda, en la que se repiten las expresiones que se han dicho a lo largo del discurso, es decir, se hace nuevamente la referencia a la ofrenda (línea 46), se pide a los difuntos que se repartan entre ellos la ofrenda (línea 46), y la mujer hablante le pide directamente a su madre difunta que reparta la ofrenda (línea 47).

Parte IV. Coda. En la coda se hace referencia nuevamente a la ofrenda (los tamales) y la mujer hablante pide a los difuntos que se repartan la ofrenda, en concreto, directamente se lo pide a su madre difunta.

46. *mpara tu: kkaalipaxtoqtiman, wixíninchu:: namaqpitsiyatit*
‘con lo que los estoy recibiendo, ahora ustedes:: lo van a repartir’.
((inhala)) ((comienza a poner la mitad restante de los tamales que quedan en la olla mientras va hablando))

47. *Kamaqpitsip, Lukresia Jacintuj*
‘Lucrecia Jacinto, repártelo allá’
((sigue colocando los tamales en el altar hasta terminar de poner todo, y aquí termina el discurso))

En el cuadro 6.1 se puede visualizar que el orden discursivo del rezo está marcado por la repetición de determinadas expresiones y gestos. Por ejemplo, que la expresión *ay dios kimpuchini'* ‘ay Dios, mi Dios’ se usa en dos momentos del habla: en las partes I y III. Asimismo, la expresión para el llamado que se realiza con los verbos *tayaa* ‘pararse’ y *chi*/*chita* ‘llegar aquí’ se utiliza en

las partes I y III y el gesto ritual ('la señal de la cruz') se lleva a cabo en tres momentos, en las partes I, II y III.

Cuadro 6.1. La organización discursiva y el patrón temático del rezo 'de recibimiento de los difuntos'

Organización del discurso	**Parte I**	**Parte II**	**Parte III**	**Parte IV, coda**
Patrón temático	Respiración profunda, *ay dios kimpuchiní'*.		Respiración profunda, *ay dios kimpuchiní'*.	
	Gesto ritual (la señal de la cruz).	Gesto ritual (la señal de la cruz).	Gesto ritual (la señal de la cruz).	
	Presentación de la ofrenda (tamales).	Hace referencia a los tamales y los coloca en el altar (acto ilocutivo).	Mención de los nombres de familiares difuntos de ella; pide que se presenten usando y repitiendo los verbos *tayaa* 'pararse' y *chi*/*chita* 'llegar aquí'.	Hace nuevamente referencia a la ofrenda y coloca el resto de los tamales en el altar.
	Mención de los nombres de familiares difuntos de su esposo; pide que se presenten usando y repitiendo los verbos *tayaa* 'pararse' y *chi*/*chita* 'llegar aquí'.	Pide (desea) que, ella y sus familiares vivos lleguen con bien al siguiente año; se usa la marca de la 1PL.EXCL.	Hace referencia a la ofrenda (los tamales).	
		Pide a los difuntos que compartan y se repartan la ofrenda.		Pide a los difuntos que se repartan la ofrenda.
				Le pide a su madre difunta que reparta la ofrenda.

También, se puede observar que algunas partes tienen rasgos especiales o exclusivos. Por ejemplo, en la parte I se presenta la ofrenda anunciándola como un «objeto» para el recibimiento/la bienvenida a los difuntos. Esto se puede hacer porque ya se ha creado el escenario ritual por medio de la expresión *ay dios kimpuchiní'* 'ay Dios, mi Dios' para invitar a Dios a participar en la comunicación y en la reunión, que sigue en las partes II, III y IV. Es decir,

la parte I establece la «orientación» de lo que sigue en el discurso. Otra parte que tiene un evento exclusivo es la II, en la que ocurre el evento del «deseo de bienestar» para los familiares vivos.

En conclusión, el rezo de recibimiento a los difuntos tiene una organización discursiva y patrones temáticos definidos que están en paralelo, como se mostrará en la siguiente sección.

La organización discursiva y patrones temáticos del rezo

En esta sección se describen los patrones de paralelismo identificados en el rezo. El paralelismo es una característica central en este evento comunicativo porque está presente tanto en la organización discursiva como en la gramática y en la semántica del discurso.

Siguiendo a Fox (2014:3), asumo que el paralelismo se refiere a la tendencia común a recurrir a un par de palabras o frases para dar énfasis, poder o significado a una expresión de ideas. Asimismo, hago uso de los conceptos «marco» y «foco» que propone Cruz (2014; 2017) para el análisis del fenómeno del paralelismo. El «marco» es la parte invariable que se repite o se conserva en cada línea, y el «foco» es la parte variable que ocupa un lugar dentro del marco (Cruz 2017:26).

A continuación, describo el paralelismo en la organización discursiva y después el paralelismo en la gramática y en la semántica identificado en el rezo.

Paralelismo temático en la organización discursiva

La organización discursiva y el patrón temático del rezo de recibimiento a los difuntos están marcados por patrones de paralelismo temático. El primer paralelismo temático que se puede identificar se observa entre las partes I y III, en las cuales se hace el llamado a los familiares difuntos por medio del uso y la repetición de los verbos *tayaa* ‘pararse’ y *chi*/*chita* ‘llegar aquí’. Solo en estas dos partes se usan estos verbos, los cuales funcionan como marco en este patrón. El segundo paralelismo temático se aprecia entre las partes II y IV, cuando la mujer hablante solicita a los difuntos que se repartan la ofrenda entre sí. En este paralelo temático, el marco es el uso del verbo *maqpitsi*

'repartir'. En síntesis, en este cuarteto temático las partes I y III forman un par y las partes II y IV, otro.

Además del cuarteto, a partir de la mención de los nombres de los familiares difuntos para el llamado se puede proponer la existencia de un nivel más de paralelismo temático, dado que la primera mención se enfoca en los familiares del esposo y la segunda está orientada a los familiares (por consanguinidad) de la hablante.

A manera de resumen, en (1) se esquematizan los niveles de paralelismo temático identificados en la organización discursiva del rezo.

1. Llamado para la familia de su esposo.
    1.0. Ofrecer los tamales
    1.1. Llamar a los difuntos [parte I]
    1.2. Deseo de bienestar y solicitud para que se repartan la ofrenda [parte II]
2. Llamado para su propia familia (del hablante).
    2.1. Llamar a los difuntos [parte III]
    2.2. Solicitud para que se repartan la ofrenda [parte IV]

Los patrones de paralelismo no solo se pueden observar en los temas del rezo, sino también en la gramática y en el significado, como se expone en la siguiente subsección.

Paralelismo en la gramática y en el significado

El paralelismo en el rezo de recibimiento a los difuntos es, principalmente, de tipo sintáctico y semántico. A continuación, describiré cada uno de los tipos identificados siguiendo el orden en que aparecen en el texto, a partir de la transcripción del rezo que sigue.[6]

[6] Para mostrar el paralelismo sintáctico y semántico, en esta sección el texto se presenta en dos columnas. La primera está en totonaco y la segunda es la traducción libre de cada línea en español. Este formato permite resaltar los patrones de paralelismo, que se resaltan en negritas. Cabe mencionar que en esta versión se omitieron en lo posible los inicios falsos, las hesitaciones y los errores de la hablante (aunque en algunas líneas sí se conservaron). El texto se presenta en 60 líneas (enumeradas del 1 al 60).

El rezo de recibimiento a los difuntos

1 ***Ay dios*** *kimpuchini'. Pur la senial (de la santa krus…)*	**Ay Dios**, mi Dios. Por la señal de la santa cruz…
2 ***Ay dios****, pus uuwí kiti para* ***tu kkaalitaxtoqti****yaa****n****,*	**Ay Dios**, pues aquí está **con lo que los recibo**,
3 ***tu kkaalipaxtoqti****ma****n****.*	**con lo que los estoy recibiendo**.
4 *Aparisio Juares*	Aparicio Juárez
5 *Mardalena Parales*	Magdalena Juárez
6 *kataatayachita'nchu chatúm mimaqtaqalhná'.*	llega a pararte aquí con tu esposo.
7 ***Naachuná*** *wixinchiyó, táata*	**Así también** tú, abuelo
8 *Amprosio Juares*	Ambrosio Juárez
9 Amprosia Juares Juares,	Ambrosia Juárez Juárez,
10 katayachitatit.	lleguen a pararse aquí.
11 ***Naachuná*** *para minataalan, kataatayaqoochita'.*	**Así también** como tus hermanos, llega a pararte aquí con ellos.
12 *Niaqti kkatsii para tu waniqookani para minataala*n	No sé más cómo se llaman tus hermanos
13 *pucha wíxinchu kataatayaqoochita'.*	pero tú llega a pararte aquí con ellos.
14 *Laqapasqooya'* wíxi mpara ti.	Tú los conoces quienes son.
15 ***Naachuná*** *para chatúm mimpuuwatiyátsi'*	**Así también** como tu suegra
16 *Luis Juares,*	Luis Juárez,
17 *Domínka.*	Dominga.
18 *Naakatayachị.*	También que llegue a pararse aquí.
19 *Kataatayachita'nchiyó, táata.*	Llega a pararte aquí con ella ahora, abuelo.
20 *Wíxi para misqatakán,*	Tú como los hijos de ustedes,
21 *kataatayaqoochita'nchiyó.*	llega a pararte aquí con ellos ahora.
22 *Kataatayachita' yama Amprosia Juáres.*	Llega a pararte aquí con esta Ambrosia Juárez.
23 *Por la señal* (...)	Por la señal (…)
24 *Uuwí kiti para* ***tu*** *kiti* ***kkaalipaxtoqti****ma****n***	Aquí está **con lo que yo los estoy recibiendo**,
25 ***tu kkaalitaxtoqti****yaa****n****i nchiyó.***	**con lo que los recibo** ahora.
26 *Aakata kilhtamakú,*	Al otro año,
27 ***lipaxúu***	**es bueno,**
28 ***lilaqátit***	**es bonito**,
29 *tlaani para* ***kak****cham****palaw***	que nosotros (exclusivo) **lleguemos (allá) otra vez** con bien,
30 ***kak****lakapulh****palaw****.***	**lleguemos (allá) otra vez**.
31 ***Naachuná*** *para mi::-*	**Así también** como tu::-
32 *Laalaqapasapitita' wixín.*	Ustedes ya se conocen bien allá.
33 *Kalaatawapititinchiyó,*	Convídense allá ahora,
34 *masi kaa'akatsinín para tu kkaalipaxtoqtiman.*	aunque sea de una porción pequeña con lo que los estoy recibiendo.
35 *Wixíni nalaamaqpitsiniyapitit.*	Ustedes se los van a repartir allá.
36 *Ay dios kimpuchini'. Por la* (...)	Ay Dios, mi Dios. Por la (…)
37 ***Naachuná*** *wixinchiyó, náana*	**Así también** tú, abuela
38 *katayachita'nchu naána*	llega a pararte aquí abuela,
39 *Lukresia Jasintu.*	Lucrecia Jacinto.
40 *Pus uuwí para tu kkaalipaxtoqtiman.*	Pues aquí está con lo que los estoy recibiendo.
41 *Ka'aqaanipitit.*	Ténganle fe.
42 ***Naachuná****nchu mpara chatúm mintlat*	**Así también** como tu padre

43	*kataatayachita'.*	llega a pararte aquí con él.
44	***Naachuná*** *wix*	**Así también** tú
45	*Pasion Juares*	Pasión Juárez
46	*Jose juares*	José Juárez
47	*Petrona Tino*	Petrona Tino
48	***Naachuná****nchu Pilipi Jasintuj*	**Así también** Felipe Jacinto
49	*Palacita Lopes*	Plácida López
50	*Katayachitatit*	Lleguen a pararse aquí.
51	***Naachuná****nchu para chatúm xtlati ti unú' kiti ktaalaamaqtaqalhma*	**Así también** el padre de con quien yo aquí me estoy sustentando
52	*Mijechanú' mimaqámpu'.*	Es decir, tu descendencia.
53	*Xmaqámpu' yamá Ambrosio Juares.*	La descendencia de este Ambrosio Juárez.
54	*Pus naakatayachinchu.*	Pues también que llegue a pararse aquí.
55	***Kataatayachita****titinchu yama Antres Steban.*	**Lleguen a pararse aquí** con este Andrés Esteban.
56	***Kataatayachita****'nchiyó.*	**Llega a pararte aquí** con él ahora.
57	***Kataatayachita****tit.*	**Lleguen a pararse aquí** con él.
58	*Mpara tu kkaalipaxtoqtiman*	Con lo que los estoy recibiendo
59	*Wixíninchu na****maqpitsi****yatit.*	Ustedes lo van a **repartir** allá.
60	*Ka****maqpitsi****p, Lukresia jacintuj.*	**Repártelo** allá, Lucrecia Jacinto.

Al inicio del rezo se puede identificar un paralelismo sintáctico en las líneas 2 y 3, que se repiten en (2). En este par, el marco (resaltado en negritas) es una cláusula relativa y el foco (subrayado) es la marca de aspecto. En la primera línea (línea 2), el aspecto es imperfectivo (-*yaa*), y en la segunda (línea 3) el aspecto es progresivo (-*ma*), como se muestra en los ejemplos glosados en (3). El marco tiene como referente los tamales, por lo tanto, este paralelismo sintáctico está vinculado con la presentación de los tamales como ofrenda que se menciona en la parte I del discurso.

(2) 2. *Ay dios, pus uuwí kiti para* ***tu kkaalitaxtoqti****yaa****n*** 'Ay Dios, pues aquí está con lo que los recibo,

3. ***tu kkaalipaxtoqti****ma****n*** con lo que los estoy recibiendo'

(3) a.

Ay	Dios	pus	uu=wi	kit=i	para	**tu**
INTERJ	Dios	pues	PROX=estar_sentado	PRO1=JF	MU	REL

k-kaa-li-taxtoqti-yaa-n
S1SG-PL.O.1/2-INS-acoger-IPFV-O2SG[7]
'Ay Dios, pues aquí está con lo que los recibo'

[7] Abreviaturas: 1: primera persona, 2: segunda persona, 3: tercera persona, CD: conector discursivo, COM: comitativo, EXH: exhortativo, IMP: imperativo, INC: incoativo, INS: instrumento, INTERJ: interjección, IPFV: imperfectivo, JF: juntura fonológica, MU: muletilla, O: objeto,

b. **tu** **k-kaa-li-paxtoqti-**maa**-n**
REL S1SG-PL.O.1/2-INS-acoger-PROG-O2SG
'con lo que los estoy recibiendo'

Otro ejemplo de paralelismo sintáctico idéntico al de las líneas 2 y 3 se observa en las líneas 24 y 25, repetido en (4). El marco es nuevamente una cláusula relativa y el foco lo conforman, otra vez, las marcas de aspecto progresivo (-*ma*) e imperfectivo (-*yaa*); en (5) se glosan estos ejemplos. Este paralelismo sintáctico está relacionado con la colocación de los tamales en el altar que se realiza en la parte II del discurso.

(4) 24. *Uuwí kiti para* ***tu*** *kiti* ***kkaalipaxtoqtimaan*** 'aquí está con lo que los estoy recibiendo,
25. ***tu kkaalitaxtoqtiyaani*** *nchiyó* 'con lo que los recibo ahora'

(5) a. Uu=wí kit=i para **tu** kit=i
PROX=estar_sentado PRO1=JF MU REL PRO1=JF
k-kaa-li-paxtoqti-ma-**n**
S1SG-PL.O.1/2-INS-acoger-PROG-O2SG
'Aquí está con lo que los estoy recibiendo'

b. **tu** **k-kaa-li-taxtoqti-**yaa-**n**=i n=chiyó
REL S1SG-PL.O.1/2-INS-acoger-IPFV-O2SG=JF JF=hoy
'con lo que los recibo ahora/hoy'

El componente sintáctico que se sustituye en los pares en (2) y (4) es la marca de aspecto. La alternancia se da entre el aspecto imperfectivo y el progresivo. Parece ser que el hecho de recibir y dar la bienvenida a los muertos cada año es un evento que no se ha terminado (por eso se usa el aspecto imperfectivo), pero a la hablante le resulta necesario agregar énfasis a su discurso usando también el aspecto progresivo para expresar que el evento de «recibir, dar bienvenida» lo está haciendo en ese momento. Lo anterior se puede constatar en el resto del discurso, ya que cuando se usa nuevamente el predicado *paxtoqti* 'recibir, dar la bienvenida' en las líneas 34 y 40, respectivamente, solo se usa con el aspecto progresivo (-*ma*). En (6) se ilustran las líneas 34 y 40 y en (7) se glosan.

PFV: perfectivo, PL: plural, PRO: pronombre, PROG: progresivo, PROX: proximal, REI: reiterativo, REL: relativizador, S: sujeto, SG: singular.

(6) 34. *Masi kaa'akatsinín para tu kkaalipaxtoqti**ma**n.* 'Aunque sea de una porción pequeña con lo que los estoy recibiendo'

40. *Pus uuwí para tu kkaalipaxtoqti**ma**n.* 'Pues aquí está con lo que los estoy recibiendo'

(7) a. Masi kaa=akatsinín para tu
aunque solo=pequeños MU REL
k-kaa-li-paxtoqti-**ma-**n
S1SG-PL.O.1/2-INS-acoger-PROG-O2SG
'Aunque sea de una porción pequeña con lo que los estoy recibiendo'

b. Pus uu=wí para tu k-kaa-li-paxtoqti-**ma-**n
Pues PROX=estar_sentado MU REL S1SG-PL.O.1/2-INS-acoger-PROG-O2SG
'Pues aquí está con lo que los estoy recibiendo'

En cuanto al paralelismo semántico, este se observa en las líneas 27, 28, 29 y 30. En (8) se muestran estos pares, que están resaltados en negritas. El primer par (líneas 27 y 28) consiste en una alternancia de los adjetivos *lipaxúu* 'bueno' y *lilaqátit* 'bonito' que codifican significados similares y, en este caso, funcionan como predicados estativos no verbales; ambos predican sobre el hecho de «llegar al siguiente año». Asimismo, estos dos adjetivos tienen un inicio silábico similar ('li'); la sílaba 'li' en *lipaxúu* 'bueno' es parte de la raíz, y en *lilaqátit* 'bonito' es un prefijo, como se ilustra en (9).[8]

(8) 26. *Aakata kilhtamakú,* 'Al otro año,
27. ***lipaxúu*** es bueno,
28. ***lilaqátit*** es bonito,
29. *tlaani para **kak**cham**palaw*** que nosotros (exclusivo) lleguemos otra vez con bien,
30. ***kak**lakapulh**palaw*** lleguemos otra vez'

(9) a. **li**paxuu
bueno
'Es bueno'

[8] En este momento no se puede afirmar si el patrón silábico inicial con 'li' es accidental o es recurrente. Es necesario analizar otros discursos rituales para ver si podría analizarse como un paralelismo morfológico.

b. **li**-laqati-t
INS-gustar-?
'Es bonito'
Lit. 'Es algo con lo que debe haber el evento de gustar'

El segundo par semántico (líneas 29 y 30) es una alternancia de los verbos *chan* 'llegar allá' y *lakapulh* 'llegar allá'. Ambos verbos son sinónimos y codifican el evento de «llegar a algún lugar o momento». En este paralelo, el marco son los afijos que definen modo exhortativo (*ka-*), persona y número gramatical (*k-...-w*), y modo reiterativo (*-pala*), y el foco es el evento (semántico) de 'llegar allá', como se muestra en (8). Este par semántico agrega énfasis al discurso.

(10) a. tlaan=i para **ka-k-**cham**-pala**<-lh>**-w**
bien=JF MU IMP/EXH-1-llegar_allá-REI-PFV-S1PL
'que nosotros (exclusivo) lleguemos (allá) otra vez con bien'

b. **ka-k-**laka-pulh**-pala**<-lh>**-w**
IMP/EXH-1-CARA-llegar_allá-REI-PFV-S1PL
'lleguemos (allá) otra vez'

Otro tipo de paralelismo que se observa en el rezo de recibimiento a los difuntos es el extendido, el cual ocurre cuando la recurrencia es mayor que solamente un par de palabras o frases. El primer paralelismo extendido que se puede observar es un triplete en las líneas 55, 56 y 57, como se ilustra en (11). En este triplete, el marco son los afijos que indican modo imperativo/exhortativo (*ka-*) y comitativo (*taa-*), y los verbos *taya* 'pararse' y *chita* 'llegar aquí', y el foco son las marcas de segunda persona (singular y plural) y tercera persona singular (no marcada) como se muestra en (12).

(11) 55. ***Kataatayachita****titinchu yama Antres Steban* '**Lleguen a pararse aquí** con este Andrés Esteban'
56. ***Kataatayachita****'nchiyó* '**Llega a pararte aquí** con él ahora'
57. ***Kataatayachita****tit* '**Lleguen a pararse aquí** con él'

(12) a. **ka-taa-ta-ya-chita-**tit-i=nchu yama Antres Steban
IMP/EXH-COM-INC-estar_parado[3]-llegar.2-S2PL-JF=CD PROX Andrés Esteban
'Lleguen a pararse aquí con este Andrés Esteban'

b. **kaa-taa-ta-ya-chita-'_** n-chiyó
IMP/EXH-COM-INC-estar_parado[3]-llegar.2-S2SG JF-hoy
'Llega a pararte aquí con él ahora'

c. **ka-taa-ta-ya-chita-tit**
IMP/EXH-COM-INC-estar_parado[3]-llegar.2-S2PL
'Lleguen a pararse aquí con él'

El segundo paralelismo extendido se observa en los momentos en que se nombra a los familiares difuntos. Después de la primera mención de los nombres (líneas 4 y 5), las alusiones posteriores del resto de los nombres inician con la palabra *naachuná'* 'así también' (resaltada en negritas en las líneas 7, 11, 15, 31, 37, 42, 44, 48 y 51). Por lo tanto, la palabra *naachuná'* 'así también' funciona como marco y el foco son los nombres de los familiares. En (13) se muestra solo una parte de este paralelismo extendido a manera de ilustración.

(13)	42. ***Naachuná**nchu mpara chatúm mintlat*	**Así también** como tu padre
	43. *kataatayachita'.*	llega a pararte aquí con él.
	44 ***Naachuná** wix*	**Así también** tú
	45. *Pasion Juares*	Pasión Juárez
	46. *Jose Juares*	José Juárez
	47. *Petrona Tino*	Petrona Tino
	48. ***Naachuná**nchu Pilipi Jasintuj*	**Así también** Felipe Jacinto
	49 *Palacita Lopes*	Plácida López
	50 *Katayachitatit*	Lleguen a pararse aquí

En resumen, se puede contemplar que las estructuras paralelas en el rezo de recibimiento a los difuntos se forman en todos los niveles de la gramática y en la estructura discursiva misma. Los patrones de paralelismo (temático, sintáctico y semántico) encontrados funcionan para fortalecer o reforzar el propósito del discurso que, en este caso, consiste en hacer saber a los difuntos que se les recibe y se les invita a estar presentes.

Conclusiones

En este documento se analizó el rezo de recibimiento a los difuntos, un evento comunicativo que se realiza en *Saantúnu'* 'Día de Muertos' en la comunidad

totonaca de Tuxtla, Zapotitlán de Méndez, Puebla. Se pudo observar que, en él, los signos lingüísticos (incluyendo los gestos) cobran relevancia especial en la producción-organización e interpretación. En general, se mostró que el juego de habla y arte verbal en este discurso, como en otros de su tipo, se manifiesta en la organización discursiva (mediante patrones temáticos definidos) y en el uso del paralelismo (temático, sintáctico y semántico).

Se propuso que el rezo de recibimiento a los difuntos presenta una organización discursiva clara con patrones temáticos definidos con base en la recurrencia de frases y oraciones y en episodios identificados dentro del discurso. En particular, el rezo se compone de cuatro partes, el patrón de cada una está marcado con un gesto ritual (la señal de la cruz) y al final hay una coda como cierre del evento de habla. Asimismo, se identificó el uso frecuente de la expresión *ay dios kimpuchini'* 'ay Dios, mi Dios', así como de los verbos *tayaa* 'pararse' y *chi*/*chita* 'llegar aquí' para el llamado a los difuntos en dos momentos de habla (en las partes I y III). Estos rasgos extralingüísticos y lingüísticos marcan el orden discursivo del rezo.

También se mostró que el paralelismo es una característica central en este evento comunicativo porque se encuentra presente tanto en la organización discursiva como en la gramática y en la semántica del discurso. Se identificaron tres pares temáticos: el primer paralelismo temático está relacionado con el llamado a los familiares difuntos por medio del uso y la repetición de la base verbal compleja *tayaa* 'pararse' más el verbo *chi/chita* 'llegar aquí'; el segundo par se refiere a la solicitud que la hablante dirige a los difuntos para que repartan la ofrenda entre ellos, contextos en los que se usa el verbo *maqpitsi* 'repartir'; y el tercer par involucra la mención de los nombres de los familiares difuntos, la primera mención es de los familiares directos del esposo y la segunda está orientada a los familiares directos de la hablante. En la gramática, se identificó un paralelismo sintáctico en el uso de una cláusula relativa y las marcas de los aspectos imperfectivo y progresivo; esta alternancia permite observar que el hecho de recibir y dar la bienvenida a los muertos cada año es un acontecimiento que no ha terminado, y se enfatiza que este evento de «recibir, dar bienvenida» se está haciendo en ese momento. En el significado, se identificó un paralelismo entre los adjetivos *lipaxúu* 'bueno' y *lilaqátit* 'bonito', y otro entre los verbos *chan* 'llegar allá' y *lakapulh* 'llegar allá'. Asimismo, se mostró que, además de los patrones de paralelismo canónicos (el par), también hay patrones de paralelismo extendidos.

Todos los patrones identificados (tanto temáticos como de paralelismo) sirven para fortalecer el propósito del discurso, que consiste en hacer saber a los difuntos que se les recibe y se les invita a hacerse presentes en una fecha dedicada a ellos.

Cabe mencionar que este análisis del rezo de recibimiento a los difuntos no representa de ninguna manera la totalidad de las manifestaciones del juego de habla y arte verbal en un discurso ritual, ni refleja las variedades que puede tener este entre los hablantes de la comunidad.

Bibliografía citada

BECK, DAVID

2000 «The Syntax, Semantics, and Typology of Adjectives in Upper Necaxa Totonac», *Linguistic Typology*, 4, pp. 213-250.

CRUZ, HILARIA

2014 *Linguistic Poetics and Rhetoric of Eastern Chatino of San Juan Quiahije*, tesis doctoral inédita, Universidad de Texas en Austin.

2017 «Prayers for the Community: Parallelism and Performance in San Juan Quiahije Eastern Chatino», *Oral Tradition*, 31(2), pp. 509-534.

EPPS, PATIENCE L., ANTHONY K. WEBSTER Y ANTHONY C. WOODBURY

2023 «Documenting Speech Play and Verbal Art: A Tutorial», en Peter Jenks y Lev Michael (eds.), *Key Topics in Language Documentation and Description. Language Documentation and Conservation* (Special Publication, 26, pp. 175-241), Honolulu, University of Hawai'i Press.

FOX, JAMES J

2014 *Explorations in Semantic Parallelism*, Australia, Australian National University Press.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI)

2020 *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI. Disponible en Censo de Población y Vivienda 2020 (inegi.org.mx)

MACKAY, CAROLYN J. Y FRANK R. TRECHSEL

2003 «Reciprocal /laa-/ in Totonacan», *International Journal of American Linguistics*, 69(3), pp. 275-306.

McFarland, Teresa Ann

2009 *The Phonology and Morphology of Filomeno Mata Totonac*, tesis doctoral inédita, Universidad de California en Berkeley.

Woodbury, Anthony C.

1987 «Rhetorical Structure in a Central Alaskan Yupik Eskimo Traditional Narrative», en Joel Sherzer y Anthony C. Woodbury (eds.), *Native American Discourse: Poetics and Rhetoric* (pp. 176-239), Cambridge, Cambridge University Press.

Capítulo 7. Narrativa y arte verbal en el zapoteco de San Pedro Mixtepec: análisis de un texto narrativo

Norma Leticia Vásquez Martínez

Introducción

En el arte verbal se incluyen diferentes tipos de arte lingüístico como la poética (Barret 2014), los rezos (Cruz 2017), la música (Barwick 2012), el canto (Meakins et al. 2018) y otros, los cuales pueden documentarse mediante distintos métodos de recopilación y análisis de datos (Epps, Webster y Woodbury 2023).[1] Para el análisis del discurso, siguiendo a Sherzer (2002), la creación del arte verbal proviene de diversos medios y recursos como la metáfora, el paralelismo, los juegos de palabras y las manipulaciones narrativas. Por su parte, el arte verbal se manifiesta a través de la manipulación de elementos y componentes del lenguaje en relación con otros contextos sociales y culturales mediante el uso de la lengua a cualquier nivel, es decir, desde los patrones de sonido hasta la sintaxis, la semántica y el discurso.

Los estudios realizados en torno al arte verbal son relevantes para entender la estructura y la gramática de la lengua, así como para comprender las diversas situaciones del habla. De acuerdo con Woodbury (1993), muchos de los sistemas de retención y pérdida de una lengua ancestral se encuentran dentro del sistema lingüístico cotidiano, ya que este fomenta la preservación de la tradición cultural. Algunos tipos de arte verbal dependen esencialmente de

[1] Agradezco infinitamente al Dr. Antony Woodbury por sus valiosos comentarios a esta primera aproximación al arte verbal en zapoteco, puesto que este trabajo comenzó con una asignatura que él impartió y que tomé como parte de los seminarios del doctorado en Lingüística Indoamericana que curso en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

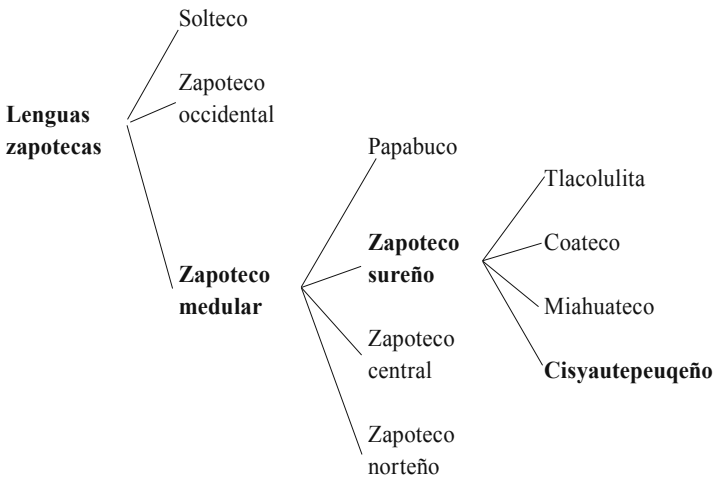
las propiedades formales lingüísticas de la lengua que las genera, por lo que, cuando desaparece esta, desaparecen también las tradiciones representadas por el arte verbal. Los discursos rituales entran dentro de estas tradiciones.

El presente documento es un estudio preliminar que tiene como propósito mostrar a grandes rasgos los fenómenos narrativos y ciertos patrones temáticos encontrados en el análisis de un texto titulado *Mx̲ iè'* 'Bruja(o)s' del zapoteco de San Pedro Mixtepec (ZSPM de aquí en adelante). Esta narración es parte del trabajo de documentación lingüística que he realizado para el desarrollo de mi investigación en el posgrado de Lingüística Indoamericana.

La lengua y la comunidad

El ZSPM pertenece al conjunto de lenguas zapotecas que se hablan en el sur de México, en concreto en el estado de Oaxaca. Forma parte, además, del grupo de lenguas del tronco otomangue, específicamente de la familia zapotecana, conformada por el chatino y el zapoteco. Esta variedad, de acuerdo con la propuesta de Smith-Stark (2007), se encuentra en la clasificación denominada cisyautepequeño, como parte del zapoteco sureño y a la vez del zapoteco medular.

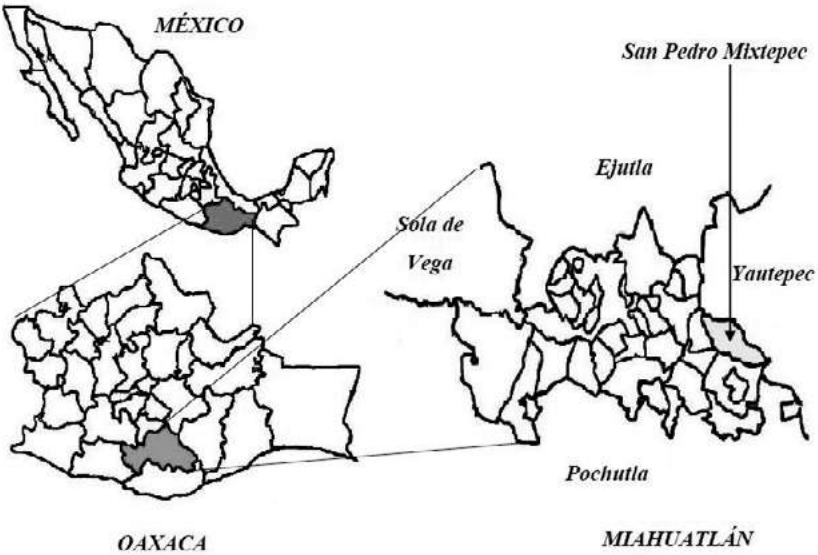
Figura 7.1. Clasificación del zapoteco



Fuente: Smith-Stark (2007).

El ZSPM se habla en el municipio de San Pedro Mixtepec, al sur del estado de Oaxaca, ubicado en el distrito núm. 26, cuya cabecera es la localidad de Miahuatlán de Porfirio Díaz.

Mapa 7.1. Ubicación geográfica de San Pedro Mixtepec



De acuerdo con la información estadística, San Pedro Mixtepec cuenta con un total de 1 087 habitantes, de los cuales 512 son hombres y 575 mujeres.[2] Los hablantes presentan un alto grado de bilingüismo (español-zapoteco) que desarrollan durante la etapa escolar; en cuanto a la adquisición del zapoteco, el índice de monolingüismo en esta lengua en niños de tres a cinco años ha disminuido a 60 %, pues los padres ya no se la trasmiten.

En la comunidad, la lengua se utiliza en la mayoría de las actividades cotidianas, como en compras y ventas, en visitas a familiares, en conversaciones casuales en la calle, en el palacio municipal, en comunicación en el hogar etc. Es importante notar que los espacios de juego en donde interactúan los niños que ya no aprenden el zapoteco como primera lengua pueden ser entornos con fuerte bilingüismo o con monolingüismo en español. Finalmente, un espacio completamente ajeno al uso del zapoteco es la escuela, ya que los docentes no son hablantes de esta lengua indígena y las clases se imparten en español.

[2] Véase: http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=203190001

Además de en el contexto comunitario, esta lengua también se habla en otros lugares entre las personas migrantes, por ejemplo, en el distrito de Miahuatlán o en la ciudad de Oaxaca. Entre estos últimos la comunicación en zapoteco se restringe a los encuentros en fiestas y en la calle, sobre todo entre paisanos que hablan la lengua; en estos contextos de migración se agudiza la falta de trasmisión del zapoteco a las siguientes generaciones.

Características generales del ZSPM

El ZSPM es una lengua tonal cuyo sistema se compone de dos tonos de nivel (bajo y alto), dos de contorno (bajo ascendente y alto ascendente) y un tono derivado (descendente); este último solo aparece en contextos de sandhi tonal.[3] En el cuadro 7.1 se encuentra la representación de los tonos.

Cuadro 7.1 Los tonos del ZSPM

Tonos		Forma ortográfica	Ejemplo	
nivel	Bajo (B)	v̀	*nì*	'pie'
	Alto (A)	v́	*ní*	'y'
contorno	Bajo ascendente (BA)	v̌	*nǐ*	'agrio'
	Alto ascendente (AA)	v̋	*nǐ̋*	'dije'
derivado	Descendente (DES)	v̂	*yò mgî*	'hay hombres'

Esta lengua se puede clasificar como una lengua analítica, es decir, cuenta con poca morfología. En los verbos pueden encontrarse prefijos de tiempo, aspecto o modo (TAM) y algunos sufijos como la negación y el aplicativo; además, puede haber incorporación nominal (aunque no se restringe a este). En los nominales la afijación se limita a prefijos de posesión y a sufijos de diminutivo y aumentativo. Véanse, en este sentido, los ejemplos en (1a) y (1b).

[3] El sandhi tonal se refiere a las alteraciones tonales que sufren las palabras al encontrarse en contextos sintácticos, es decir, cuando se pronuncian en aislamiento poseen un tono, pero al entrar en contacto con otras en contextos sintácticos sufren cambios. De acuerdo con la investigación y propuesta de Antonio (2015), en el ZSPM existen dos tipos de sandhi: *1*) los que ocurren por yuxtaposición de unidades portadoras de tono (UPT) y *2*) los provocados por un tono flotante.

(1) a. lè=mḗ r-dì'z-nié=sḗ x̲-pèd-iè'n=mḗ
FA=3DIS INC-platicar-APL:COMIT=solo POS-hijo-DIM=3DIS[4]
'Solamente platicaba con su hijo'
(R010 1622)

b. gièn-d=á bálsḗ
COMPL-haber=3INA donde.sea
'No hay donde quiera'
(R010 0696)

El orden básico de los constituyentes en esta lengua es verbo-sujeto(objeto) —VS(O)—. Este orden es bastante estricto, ya que a partir de él se definen las relaciones gramaticales de la lengua, de tal modo que un cambio de orden altera el rol gramatical de los constituyentes y, por consiguiente, el significado de la cláusula (Vásquez 2016). En las cláusulas intransitivas el orden no marcado es verbo-sujeto (VS), como en (2a), nótese que la frase nominal sujeto *xěy* 'señor' ocupa el lugar inmediatamente después del verbo. En una oración transitiva como en (2b), el sujeto se encuentra después del verbo y, seguido de este, el objeto. En esta oración *nà'* 'pronombre de primera persona singular' está cumpliendo esta función, y si se invierte el orden como en (2c), *nà'* '1SG', que estaba en la categoría de objeto, tomaría la función de sujeto, lo que provocaría un cambio de significado.

(2) a. b-ìgrê xěy
COMPL-regresarse señor
'Se regresó el señor'
(txt. R009 1092)

b. p-xè'l pxőz ná nà skwél
COMPL-mandar papá.POS 1SG.PSR 1SG escuela
'Mi papá me mandó a la escuela'
(txt. R009 1188)

c. p-xěl ná pxőz ná skwél
COMPL-mandar\1SG 1SG papá.POS 1SG.PSR escuela
'Mandé a mi papá a la escuela'
LB: *'Mi papá me mandó a la escuela'

[4] Abreviaturas: 1SG: primera persona singular, 3AN: tercera persona animal, 3CONF: tercera persona de confianza, 3INA: tercera persona inanimada, COMPL: completivo, DEM:DIST: demostrativo distal, EST: estativo, INC: incompletivo, NOM: nominalizador, POS: poseído, PSR: poseedor, REP: reportativo, SR: sustantivo relacional, SUB: subordinador.

Metadatos del texto narrativo

El texto narrativo analizado en este documento fue grabado el 6 de septiembre de 2017 y tiene una duración de siete minutos con dos segundos. El narrador es el señor Fermín Vásquez Martínez, originario de la comunidad de San Pedro Mixtepec.

Imagen 7.1. Grabación del texto narrativo con Fermín Vásquez Martínez

Este texto puede considerarse una leyenda, ya que relata hechos que, desde el punto de vista de personas ajenas a la comunidad o de los niños más pequeños, puede ser un relato fantástico. Sin embargo, para los jóvenes y mayores de esta comunidad la existencia de los *mx̲ iè'* es real y se los relaciona con muchas enfermedades que pueden sufrir los bebés como llanto excesivo o pesadillas, e incluso muertes silenciosas ocasionadas por tristeza, melancolía o falta de apetito en personas adultas. Otra de las características del malestar que ocasionan se manifiesta físicamente en la piel, puesto que suelen dejar moretones, ya que estos seres se alimentan de la sangre. En el caso de los bebés, muchas veces se considera que juegan con ellos (por ejemplo, si son varias brujas, pueden usar a los bebés como juguetes) y entre tanto ajetreo pueden incluso llegar a morir. Para la curación o prevención de estos malestares se hace uso del ajo y una cruz de ocote, entre otros objetos. En el caso de que la persona afectada tenga pesadillas, se le coloca un ceñidor encima para

ahuyentar a estos seres, o, en ocasiones, cuando las personas logran despertar, recurren al regaño y a las maldiciones.

En el caso particular de esta narración, quienes la cuentan en sus distintas versiones no suelen mencionar los nombres de las personas que se transforman, es decir, casi nunca informan quién o quiénes son en la vida real. Considero también que no existe ningún lenguaje especial para comunicar esta narración, pero sí es una de las historias tradicionales que todos los nativos debemos conocer o debimos haber escuchado alguna vez.

El texto *mx̲ iè'* fue transcrito en el programa ELAN. Para esta narración en particular consideré los cortes de acuerdo con las unidades entonacionales y las pausas entre las emisiones del hablante. Esta transcripción cuenta con un total de siete líneas. La primera contiene la numeración del comentario. La segunda corresponde a la línea de la lengua (zapoteco), y refleja el fenómeno de sandhi tonal existente, fenómenos de alargamiento vocálico, reducciones de ciertas raíces, los inicios falsos y los errores que van enmarcados entre comillas francesas; la escritura en esta línea es una mezcla entre la escritura ortográfica y la fonológica (en este segundo caso resalto solo los sonidos propios de la lengua). La tercera línea contiene la división morfémica, en la cuarta se hace el análisis gramatical de cada palabra y de los morfemas segmentables, la quinta contiene una traducción palabra por palabra con el fin de mostrar el orden básico de la lengua, y la sexta recoge la traducción libre, la más aproximada a la lengua meta que es el español. Finalmente, en la séptima línea se encuentran las notas que van aumentando de acuerdo con los análisis y fenómenos interesantes que fueron observados.

A continuación, presento una muestra de las líneas de transcripción del texto *mx̲ iè*' en el programa ELAN. Nótese el código utilizado a la izquierda de cada línea.

(3) **Ref.** 022
txt. guèyè::: psàksìyè tí ménkó↑
mrf. gu-èy=yè p-sàksì=yè tí mén=kó
gls. COMPL-ir=3CONF COMPL-molestar/dañar=3CONF un persona=DEM:DIST
trd.pxp. fue molestar un persona esa
trd.lib 'Fue a molestar a una de esas personas'
nt alargamiento vocálico (en *kó* hay ascenso en terraza por sandhi)

Patrones de sonido

Siguiendo la metodología de Epps, Webster y Woodbury (2023), en este apartado muestro avances preliminares en cuanto a fenómenos que presentan ciertos patrones de sonido. Me centraré solo en la duración de las pausas, dejando sin tratar por el momento temas como la intensidad, la tonía y la fonología expresiva (repetición y alargamiento vocálico) manifestados en la narración, dado que requieren un análisis más profundo.

Duración de pausas en el texto

Las pausas en el texto siguen patrones recurrentes que explicaré a continuación siguiendo las emisiones entonacionales del texto. En cada línea se encuentran dos numeraciones: la de la izquierda entre paréntesis corresponde a la numeración de los ejemplos en este trabajo, y los números que se encuentran entre corchetes corresponden a cada línea del texto original.

(4) *lèkʃé málmé <má..> mʃiè' nàʒá niá'mẽ́* [1] <0.79>
'pues es malo, bruja es pues'

(5) *máyó:ʒká niá' ménká* [2] **<1.41>**
'es ese animal malo (lo que está hecho)'

***

(6) *dzégó námé:::* [3] **<1.89>**
'entonces, dicen'

***

(7) *pé zô:b nkwánkí* [4] **<1.65>**
'¿esa cosa está puesta?'

***

(8) *dzígó námé::* [5] **<1.73>**
'entonces, dicen'

(9) *tí gié'lká námé lèmá bɾié'* (*lèmá*) *kòmò læ̀'ʃtsí'nmágá* [6] <0.77>
'una noche dicen salió (e...), como ese es tu trabajo pues'

(10) *mósé mén né <ɾlæ̀'::> ɾlæ̀'mẽ́ ɾànmẽ́* [7] <0.75>
'más a la gente que les enoja ver'

(11) *ɾièmé dzígó::* [8] <0.80>
'va entonces'

(12) *rsàksĭmḗ ménká ló mká'l* [9] **<1.22>**
'molesta a esa persona en el sueño'

Entre las líneas (4) y (5) la pausa es pequeña, lo cual indica que continúa la idea anterior, y la línea (5) corresponde a la explicación de (4). Nótese que justo después de esta línea hay una pausa más larga que introduce la línea (6), la cual presenta también un alargamiento vocálico prominente. En este punto el narrador está pensando cómo plantear la historia y se cerciora de que todo esté listo; nótese que antes de (7) hay una pausa más larga, y él pregunta si la cámara está puesta, después de esto viene otra pausa y repite lo mismo que en la línea (6), preparándose entonces para adentrarse en la historia, la cual continúa hasta el ejemplo (12); hace pausas cortas entre cada oración. Debido a estos patrones, se presupone que cuanto más larga sea la pausa, más disyunción se marca o se crea.

De acuerdo con el análisis realizado en función del patrón interno del texto, pueden observarse dos cuestiones generales asociadas con las pausas entre las emisiones del narrador: *1*) las pausas cortas, de aproximadamente un segundo, indican la ilación de las ideas entre una oración anterior y una posterior; si las pausas no son muy largas, lo que sucede es que el narrador se detiene para explicar puntos que conciernen a la historia, la idea completa que continúa con la narración, y *2*) las pausas largas de más de dos o tres segundos corresponden a explicaciones del narrador útiles para comprender la historia, además de a la emisión de sus propios juicios.

Patrones temáticos: organización temporal y paralelismo

En esta sección mostraré de manera general cómo se organiza el discurso por medio de: *1*) patrones temáticos, centrándome en la temporalidad marcada por las categorías de aspecto y modo en la lengua,[5] y *2*) el paralelismo.

Los patrones en la gramática pueden ocurrir de manera generalizada para dar una estructura al texto, recurriendo a los eventos narrados a lo largo de una línea de tiempo agrupados en episodios temporales o utilizando el uso de paralelismo léxico, gramatical o temático.

[5] Considero la organización temporal bajo categorías de TAM como el «tropo maestro» debido a la consistencia en el uso de los aspectos dependiendo del tiempo y el recurso narrativo.

Organización temporal de la narrativa

Uno de los fenómenos más interesantes que he observado en esta narración es la organización temporal, marcada a través de los prefijos de TAM y en la estructura general de la narrativa. Aunque este aún no es un estudio terminado, a continuación, mostraré algunas generalidades en torno a lo observado en este texto en particular.

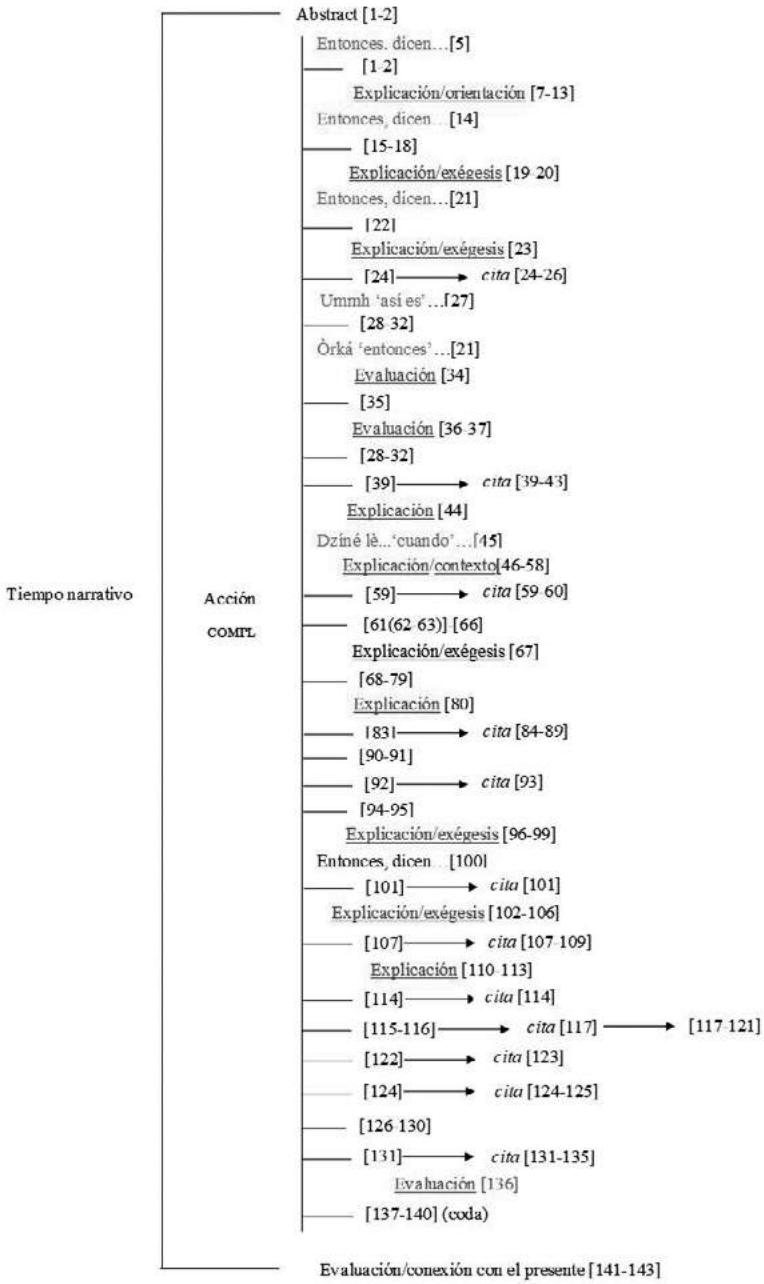
Labov (1974) define la narrativa como una recapitulación de la experiencia pasada que combina una secuencia verbal en cláusulas, donde es visible una sucesión de eventos ocurridos, es decir, tienen un orden. En el ZSPM, como veremos más adelante, la estructura narrativa no sigue específicamente el orden propuesto por Labov, pero sí contiene los siguientes elementos: resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resultado o resolución y coda.

Siguiendo a Carlota Smith (2003), que estudió los tipos de situación que implican la temporalidad o relación con el tiempo como base para la progresión a través del texto, en el relato analizado la narración en sí no solo da cuenta de eventos dinámicos localizados en el tiempo narrativo, sino que habrá descripciones, información y argumentos expresados que corresponden a diferente temporalidad.

Para analizar estas categorías gramaticales puse atención en los diversos aspectos del texto. En un primer plano se observa que la narración se cuenta en tiempo pasado, y comienza con un resumen. En esta ocasión el narrador empieza con dos cláusulas que sintetizan el contenido de la historia; cabe mencionar que esto no sucede siempre, sino que depende del tipo de historia a contar. Después de ello sigue la acción. Las intervenciones propias del narrador se encuentran en aspecto completivo, no obstante, dentro del tronco narrativo hay intervenciones de explicación, orientación, descripción y citas que pueden encontrarse en todos los demás aspectos, excepto en futuro. La narración termina con una coda, y después de ella hay una evaluación general del texto. Nótese esta distribución en la figura 7.2.

Seguidamente se explican con detalle las partes de la historia. Al inicio, el narrador hace un breve resumen de lo que tratará. Nótese en (13) y (14) que las formas verbales se encuentran en aspecto estativo. Por el tipo de historia (sobre un ser sobrenatural con connotaciones culturales importantes), la reseña sintetiza el objetivo de la historia: hablar de los hechos malvados que cometen los seres de este tipo.

Figura 7.2. Organización temporal de la narración *mxiè'*



(13) *lèkʃé málmé <má..> mʃìè' názá niá'mé̋* [1]
lèkʃè mál=mé̋ <má> mʃìè' nàʒá niá'=mé̋
pues.es.que malo=3DIS animal bruja pues **EST**.ser=3DIS
'pues es malo, bruja es pues'

(14) *máyó:ʒká niá'ménká* [2]
má+yòʒ=ká niá' mén=ká
animal+malo=DEM:DIST **EST**.ser persona=DEM:DIST
'es ese animal malo (lo que está hecho)'

Después, se describe la parte más importante de la historia, la acción, la cual muestra el desarrollo de la narrativa, que el narrador complementa con explicaciones, orientaciones, exégesis, evaluaciones y citas para secuenciar y narrar la historia.

Notoriamente, la parte de la acción narrativa se desarrolla en completivo, como vemos en los ejemplos de (15) a (17). Después de que el narrador termina con explicaciones y orientación, regresa a la acción recurriendo al uso de frases como en (15) *dzínlòʒgà mé* 'entonces dicen'. En este sentido, cuando la historia se encuentra en el nudo (tronco), el narrador recurre más a las citas, es decir, les da voz a los personajes —para Labov (1974), esto es señal de que el narrador es excelente—.

(15) ***dzínlòʒgà mé*** [14]
dzínlòʒ=gà mé
entonces=pues REP
'entonces pues, dicen'

(16) *lè wnàkà brié'* ¡ [15]
lè wnà'=ká b-ɾiè'
FO mujer=3DIS **COMPL**-salir
'salió esa mujer'

(17) *lè yè guèy gílmʒiè'* *gròpyè! <tí...> tí mgîka* [17]
lè=yè gu-èy gièl-mʒiè' gròp=yè <tí...> tí mgì=ká
FO=3CONF **COMPL**-ir NOM-bruja dos=3CONF un un hombre=DEM:DIST
'se fue de brujería, los dos con un hombre ese'

Las explicaciones, orientaciones, exégesis, evaluaciones y citas se desarrollan en los demás modos y aspectos, a saber: completivo, incompletivo,

estativo, imperativo y potencial. Los siguientes ejemplos muestran la combinación de explicación y orientación. La primera se encuentra en los ejemplos (18) a (21) y la segunda en los ejemplos (23) a (24).

(18) *mósé mén né <ɾlæ̀’::> ɾlæ̀’mḗ ɾànmḗ*
mósé mén nè <ɾ-lǎ’> ɾ-lǎ’=mḗ ɾ-ǎn=mḗ
mas.que gente SUB **INC**-enojarse **INC**-enojarse=3DIS **INC**-ver=3DIS
‘solo a la gente que les enoja ver’

(19) *ɾièmé dzígó::*
ɾ-iè=mḗ dzígó
INC-ir=3DIS entonces
‘va entonces’

(20) *rsáksĭmḗ ménká ló mká’l*
r-sàksĭ=mḗ mén=ká ló mkà’l
INC-molestar/dañar=3DIS gente=DEM:DIST SR.en sueño
‘molesta a esa persona en el sueño’

(21) *rsàksĭmé ó biêngà ɾièmá ɾùtmá mèdwĭn ɾùtmá*
r-sàksĭ=mḗ ó bièn=gà ɾ-iè=má ɾ-ùt=mā́
INC-molestar/dañar=3DIS o bien=pues **INC**-ir=3AN **INC**-matar=3AN

mèdwĭn ɾ-ùt=mā́
niño **INC**-matar=3AN
‘lo molesta o también va a matar niños, mata’

(22) *pèr ʒà ɾiàlómā́, tʃò má...*
pèr ʒă ɾ-iàló=mā́, tʃõ má...
pero cómo **INC**-convertirse=3AN, quién animal
‘pero ¿cómo se convierte?, en qué…’

(23) *pèr kòmò mʒiè’má, nièb spírítù ɾiàlómá, niéb: mâ ɾiàlómá, ɾiàlómá má::: ɾiàlómá*
pèr komo mʒiè’=mā́ niĕb spírìtù ɾ-iàló=má niĕb
pero como bruja=3AN puro espíritu **INC**-convertirse=3AN puro

má ɾ-iàló=má ɾ-iàló=mā́ má
animal **INC**-convertirse=3AN **INC**-convertirse=3AN animal

ɾ-iàló=mā́
INC-convertirse=3AN
‘pero como es bruja, en puro espíritu se convierte, solo en animal se convierte, se convierte en animal, se convierte’

(24) *ă bĭtʃ, riàlómá mǽkw, riàlómá:bŭr, riàlómá, tèltʃòmáté riàlómá*
ă bĭtʃ ɾ-iàló=mā̋ mǽkw ɾ-iàló=mā̋
ah gato **INC**-convertirse=3AN perro **INC**-convertirse=3AN

bŭr ɾ-iàló=mā̋ tèltʃò=mā̋=té ɾ-iàló=mā̋
burro **INC**-convertirse=3AN cualquier=3AN=? **INC**-convertirse=3AN
'ah, gato… se convierte en perro, se convierte en burro, se convierte, en cualquier animal se convierte'

La evaluación la podemos encontrar en el desarrollo y al final de la narración. Se observan evaluaciones internas y externas: las primeras se refieren al sentimiento del narrador en relación con el hecho que ocurre en el momento preciso de la narración, mientras que en las segundas el narrador rompe la secuencia narrativa para dar un comentario para sí mismo (Labov 1974). La evaluación de la historia completa está conectada con el presente; las categorías aspectuales utilizadas son los aspectos completivo e incompletivo y se encuentran al final de la historia, después de la coda. Las evaluaciones contienen la forma de pensar del narrador, y le hacen ver al oyente la diferencia entre el bien y el mal y si hay o no un aprendizaje implícito.

(25) *ská ná yò kwéntká skâ rnèmé góká tiémpká* [141]
ská ná yŏ kwént=ká ská r-nè=mẽ̋
así ahora EST.haber cuento=DEM:DIST así **INC**-decir=3DIS

go-àk=á tièmp=ká
COMPL-ser=3INA tiempo-DEM:DIST
'así es que hay ese cuento, así dicen que fue hace tiempo'

(26) *nánà búdzèɾ nlĭw <gàkʃé...>* [142]
náná búdzéɾ nlĭ=w
ahora puede.ser verdad=3INA
'ahora puede ser cierto'

(27) *gàkʃé gútmé wá* [143]
gàkʃé gu-èt=mẽ̋ wá
por.eso **COMPL**=morir=3DIS pues
'por eso murieron pues'

Paralelismo en el ZSPM

El lenguaje poético consiste en una operación elemental: la unión de dos elementos. Según Jacobson, en todos los niveles del lenguaje la esencia del artificio poético consiste en retornos recurrentes, mientras que para Hopkins se trata del sonido hablado con una figura repetida (en Fox 2014). En el área mesoamericana, los estudios sobre el paralelismo se han centrado en lenguas como el maya (Tedlock 1983; Edmonson y Bricker 1985) y el náhuatl (Garibay 1953). El corazón de la poética maya es el uso de coplas sintácticas; la estructura de una copla prototípica implica líneas paralelas que difieren solo en la sustitución de un componente sintáctico, mientras que los demás constituyentes alternantes tendrán algún tipo de relación semántica. En el maya existen diferentes formas de paralelismo; el paralelismo léxico y los pares difrásicos, el paralelismo sintáctico, el paralelismo morfológico y el paralelismo fonológico (Barret 2017). Los últimos estudios del área mesoamericana incluyen ya al chatino (Cruz 2017), una lengua otomangue de la misma familia que el zapoteco. Cruz (2017) muestra múltiples, variadas y complejas formas de paralelismo, siguiendo un tramo de repetición paralela que consta de dos partes: el marco y el foco. Tanto el marco como el foco dibujan elementos de la misma categoría sintáctica, es decir, las frases nominales se alinean con frases nominales, las verbales con verbales, etc. El marco es la parte constante que se repite en las líneas o versos, mientras que el foco es la parte variable que ocupa una casilla en el marco (Cruz 2014).

A continuación, muestro cómo ocurre el paralelismo en el ZSPM analizando solo los elementos dados en la narración *Mx̲ iè'* 'Bruja(o)s'. Esta narración es una historia contada por una sola persona, por lo tanto, no hay turnos de hablantes, con una sola excepción: cuando el anotador hace una pregunta para dejar claro algo que no había entendido en alguna parte de la historia, como en el ejemplo (28). Nótese que hay una repetición dialógica entre la pregunta (28) y la respuesta (29) que se centra en una explicación, retomando el mismo verbo *riàló* 'convertirse' (más adelante mostraré este ejemplo de otra manera para notar el paralelismo que se encuentra en la respuesta).

(28) *pèr ʒà* ***ɾiàlóma̋*****,** *tʃò má...*

pèr	ʒă	ɾ-iàló=má̋,	tʃõ	má...
pero	cómo	INC-convertirse,	quién	animal

'pero ¿cómo se convierte?, en qué…'

(29) *pèr kòmò mʒiè'má, niéb spírítù* ***riàlómá****, niéb: mâ* ***riàlómá****, riàlómá má:* ***riàlómá***
pèr komo mʒiè'=mā́ niĕb spírìtù ɾ-iàló=má niĕb
pero como bruja=3AN puro espíritu **INC**-convertirse=3AN puro

má ɾ-iàló=má ɾ-iàló=mā́ má
animal **INC**-convertirse=3AN **INC**-convertirse=3AN animal

ɾ-iàló=mā́
INC-convertirse=3AN
'pero como es bruja, en puro espíritu se convierte, solo en animal se convierte, se convierte en animal, se convierte'

En las conversaciones, esta forma de repetición del verbo en turnos entre dos o más personas es muy recurrente, lo que indica una secuencia en la conversación o simplemente muestra que la persona está poniendo atención.

Paralelismo sintáctico

El paralelismo sintáctico muestra líneas adyacentes con una estructura sintáctica idéntica, pero que difieren en el material específico dentro de uno o más constituyentes. La forma tradicional es la sola sustitución léxica, pero el paralelismo sintáctico también puede implicar múltiples sustituciones mientras se mantiene una estructura sintáctica uniforme.

Siguiendo el análisis de Cruz (2017) para el chatino, identifico el paralelismo en el ZSPM en las partes que corresponden al marco (*frame*) y al foco (*focus*). El objetivo de esto es ver si los elementos repetidos recaen en la misma categoría sintáctica.

Para visualizar el paralelismo opté por un nuevo formato de presentación, fuera del marco de pausas y emisiones entonativas, ya que el paralelismo se encuentra en las oraciones completas —los ejemplos (30) y (31) se reanalizan en (32)—.

(30) *pèr kòmò mʒiè'má, niéb spírítù riàlómá, niéb: mâ riàlómá, riàlómá má: riàlómá*
'pero como es bruja, en puro espíritu se convierte, solo en animal se convierte, se convierte en animal, se convierte' [12]

(31) *ă bĭtʃ, riàlómá mǽkw, riàlómá:bŭr, riàlómá, tèltʃòmáté riàlómá* [13]
'ah, gato… se convierte en perro, se convierte en burro, se convierte, en cualquier animal se convierte'

(32)	a.	*pèr kòmò mʒiè'má*	'pero como es bruja,
	b.	*niĕb spírítù riàlómá*	en puro espíritu se convierte,
	c.	*niéb: mâ riàlómá*	en puro animal se convierte,
	d.	*riàlómá má:::*	se convierte en animal,
	e.	*riàlómá*	se convierte,
	f.	*ă bĭtʃ*	ajá gato,
	g.	*riàlómá mǽkw*	se convierte en perro,
	h.	*riàlómá: bŭr*	se convierte en burro,
	i.	*riàlómá*	se convierte,
	j.	*tèltʃòmáté* ***riàlómá***	en cualquier animal se convierte'

Nótese que el elemento repetido (verbo + tercera persona animal) no es consistente en el lugar; en las líneas b, c y j el paralelismo se encuentra al final, es decir, el foco precede al marco, mientras que en los versos d y e, y g y h, el marco precede al foco; obsérvese también en estos últimos que el paralelismo ocurre al inicio. Además, los verbos en e-i son un *frame tag* que indican 'otros más'. El *frame tag* es bastante recurrente en esta lengua, tanto en narrativa como en el lenguaje cotidiano. En (33) presento otro ejemplo de esto.

(33) [63]

lè ***mén nè nzén*** *gí'b,*	'los [las personas] que tenían armas,
*lè****mé nzén*** *nislây,*	tenían [agarrado] agua bendita,
mén nè nzén	los [las personas] que tenían [agarrado]'

En otros casos los pares no son inmediatos, como vemos en (34), ya que hay un verso de por medio. Esta repetición sintáctica es completa, la única diferencia se encuentra al final de b, donde se produce un alargamiento vocálico al final del verso.

(34) [24] y [25]

a.	*dzígó rǽbyé lo mgîká*	'Entonces, le dijo a ese hombre,
b.	***gòtsè giò né:'***	¡vamos!
c.	*bèn ʒyùdár ná'*	ayúdame
d.	**gòtsè giò né'**	¡vamos!
e.	*ksáksí némé diúnàbés*	lo dañaremos para siempre (de una vez)'

El paralelismo sintáctico se observa tanto al inicio como al final de cada línea. En (35) nótese que las líneas a y b muestran una repetición completa de

toda la oración al inicio de la cláusula, mientras que en (36) la repetición en las líneas a y b solo ocurre con el elemento adverbial *ská* 'así'.

(35) [34]
a. ***tíbà ská kiéyé',*** 'Siempre así estaba,
b. ***tíbà ská kiéyé'*** siempre así estaba,
c. *tèl blă wdzê nè rièyè'* quien sabe cuántas tardes [eran las] que iba'

(36) [141]
a. ***ská*** *ná yò kwéntká* 'Así es que hay ese cuento,
b. ***skâ*** *rnèmé góká tiémpká* así dicen que fue hace tiempo'

También hay repeticiones al final de línea: en (37) en el par a y b los elementos finales 'tarde' y 'fue' se repiten, y en (38) la última palabra coincide en las tres líneas, aunque en b y c el verbo también se repite.

(37) [35]
a. *lèd tíbdé* ***wdzé guêyè*** 'No solo una tarde fue,
b. *nziăn* ***wdzé guêyè*** varias tardes fue'

(38) [53-55]
a. *rsà'nmấ gíkmá ʒàn* ***krúz*** 'Dejan su cabeza debajo de la cruz
b. *pòr éjèmplò ròdấn* ***zôb*** **krúz** por ejemplo, en la entrada está la cruz
c. *gròl gièt giêdz* ***zòb krúz*** por medio de abajo del pueblo está la cruz'

En los ejemplos previos hemos observado que el paralelismo recae en la misma categoría sintáctica, pues ya sea que las repeticiones ocurran al inicio o al final, siempre es el mismo constituyente.

Paralelismo semántico (difrasismo) más paralelismo sintáctico

El difrasismo (paralelismo semántico) hace referencia a pares de palabras relacionadas semánticamente que se combinan para transmitir un significado general en comparación con cualquiera de los elementos combinados. Aunque se ha descrito que conforman un tipo regular de compuestos morfológicos, los pares alternantes no siempre lo son, sino que pueden ser simplemente sinónimos o palabras con significados estrechamente relacionados (Barret 2014). En (39) se observa que en la línea (39b) aparece el verbo *gzò'b* 'poner' y en (39c)

el verbo *gùnló* 'preparar', ambos implican «hacer». Además del difrasismo, nótese que hay un paralelismo sintáctico entre b y c.

(39) [84-85]

a.	*lìjiér ná gùʃché*	'Apúrate, ya levántate,
b.	*dzín* ***gzó'b lò nkwàn nè diáw né'***	para que pongas lo que vamos a comer,
c.	***gùnló lò nkwàn nè diáw né'***	para que prepares lo que vamos a comer,
d.	*dzín gà ná ló dzí'n*	para que vaya a trabajar'

Analizando el ejemplo (40), se observa que entre los versos a y b existe un paralelismo semántico entre los verbos 'comer' y 'sorber'; en este caso ambos hacen referencia a la misma acción, ya que los seres de los que habla el texto solo se alimentan de sangre. También hay un paralelismo sintáctico entre los versos b y c que, a diferencia del ejemplo presentado en (32), en donde el *frame tag* indica 'otros más', aquí los versos a y b en su conjunto son el «foco», pues hacen referencia a 'lo que ya se dijo'.

(40) [29]

a.	***dá'wyè****mé*	'Se lo comió,
b.	***bdòptsìyè*** *ʃchênmé*	sorbió su sangre,
c.	***bdòptsìyè'***	sorbió'

El difrasismo no solo se manifiesta en el conjunto de palabras; en el ejemplo (41) nótese que la repetición en a y b en su conjunto significa cómo se quedan las cabezas tanto de la mujer como del hombre.

(41) [58]

a.	*gà rià****'n gík*** *wnà',*	'Allá se queda la cabeza de la mujer,
b.	*rià****'n gík*** *mgì*	se queda la cabeza del hombre'

Otro tipo de difrasismo se relaciona con la repetición, que también implica dejar en claro que ocurrió un evento en conjunto, como en (42), donde se repite varias veces el verbo 'morirse', lo que implica que no hubo otra solución a ese problema, o en (43) donde, al preguntar varias veces lo mismo, denota que el evento en sí solo ocurre una vez y es necesario resaltarlo.

(42) [126-127]

a.	*gìltóká* ***gút*** *mgìká*	'De esa vergüenza se murió ese hombre

b. ***gùt****mé* murió
c. *ă* ***gùt****mé pós* ¡ah! murió pues'

(43) [131-133]
a. ***pè í ná*** *ræbè:* 'Qué es eso ahora, dice e...
b. ***pè í ná*** *ræbmé ràk ló ló'* qué es eso ahora ¿qué tienes?
c. ***pè í ná*** *rák ló lò nè'.* ¿qué es lo que te pasa?'

Por último, se muestra un ejemplo, el (44), de repetición que indica atenuación, lo cual suele ser recurrente en el habla cotidiana. En estos casos, la repetición de la misma palabra es constante. Este ejemplo, aunque no corresponde a difrasismo, sí es una repetición léxica que implica una explicación semántica.

(44) [26]
pàrnè ská 'Para que así
tsèlàdz despacio
tsèlàdz despacio
tsèlàdz despacio
tsèlàdz despacio
lèmé gièt se muera.'
'Para que así despacito se muera'

El presente estudio del paralelismo en el ZSPM se suma a los realizados con otras lenguas mesoamericanas. En su conjunto encontramos pares sintácticos al inicio o al final de las oraciones, difrasismo y repetición; esta última concierne a la misma categoría sintáctica. Para establecer tipos de paralelismo o fórmulas específicas de construcciones paralelas es necesario observar el fenómeno en textos de otros tipos que habrán de realizarse en el futuro; hasta el momento, con este análisis se ha logrado visualizar que, al igual que otras lenguas mesoamericanas, el ZSPM presenta patrones recurrentes en la expresión del arte verbal.

Conclusiones preliminares

En este trabajo mostré un acercamiento al arte verbal en el ZSPM. En el futuro, los análisis de otros géneros discursivos ayudarán a terminar de delimitar los

hallazgos encontrados y a hacer generalizaciones sobre el arte verbal en esta lengua.

Hasta ahora, ha podido observarse que el patrón de pausas en la narrativa es consistente y que hay una cierta fonología expresiva que se manifiesta en la repetición y en el alargamiento vocálico; no obstante, estos temas, junto con la intensidad y la tonía, requieren un trabajo en profundidad que podría también abordarse en el futuro.

La organización temporal es uno de los patrones temáticos en la narrativa que sigue una pauta discursiva bastante consistente e interesante, y en ella juega un papel significativo el sistema aspectual de la lengua en el caso de la narrativa. Esta organización temporal ofrece un panorama de la inserción o exclusión del narrador dentro de la historia, puesto que va marcando diferentes aspectos en cada parte de la narrativa.

En relación con el tema del paralelismo, por el momento queda claro que este patrón es recurrente en la poética de la lengua, pero ¿cuáles son los tipos de paralelismo existentes? Actualmente, con los ejemplos del texto analizado, hemos comprobado la existencia de paralelismo sintáctico y semántico, pero ¿habrá otros?

La documentación del arte verbal debe abarcar todos los géneros posibles, pues los resultados obtenidos serán útiles no solo para seguir avanzando en el análisis lingüístico, sino para elaborar materiales que podrán servir a la comunidad misma.

Bibliografía citada

ANTONIO RAMOS, PAFNUNCIO

2015 *La fonología y morfología del zapoteco de San Pedro Mixtepec*, tesis doctoral inédita, CIESAS.

BARRETT, RUSTY

2014 «Ideophones and (non-)Arbitrariness in the K'iche' Poetry of Humberto Ak'abal», *Pragmatics and Society*, 5(3), pp. 406-418.

2017 «Maya Poetics», en Judith Aissen, Nora C. England y Roberto Zavala Maldonado (eds.), *The Mayan Languages* (pp. 433-457), Nueva York, Routledge.

Barwick, Linda

2012 «Including Music and the Temporal Arts in Language Documentation», en Nicholas Thieberger (ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Fieldwork* (pp. 166-179), Oxford, Oxford University Press.

Cruz, Hilaria

2014 *Linguistic Poetics and Rhetoric of Eastern Chatino of San Juan Quiahij*, tesis doctoral inédita, Universidad de Texas en Austin.

2017 «Prayers for the Community: Parallelism and Performance in San Juan Quiahije Eastern Chatino», *Oral Tradition*, 31(2), pp. 509-534.

Edmonson, Munro S. y Victoria R. Bricker

1985 «Yucatecan Maya Literature», en *Supplement to the Handbook of Middle American Indians: Literature*, vols. 1-6 [1981-2000], Austin, University of Texas Press.

Epps, Patience L., Anthony K. Webster y Anthony C. Woodbury

2023 «Documenting Speech Play and Verbal Art: A Tutorial», en Peter Jenks y Lev Michael (eds.), *Key Topics in Language Documentation and Description. Language Documentation and Conservation* (Special Publication, 26, pp. 175-241), Honolulu, University of Hawai' i Press.

Fox, James

2014 *Explorations in Semantic Parallelism*, Camberra, Australian National University Press.

Garibay, Angel M.

1953 *Historia de la literatura náhuatl*, vol. 1, México, Porrúa.

Labov, William

1974 *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Meakins, Felicity; Green, Jennifer y Turpin, Myfany

2018 *Understanding Linguistic Fieldwork*, Londres, Routledge.

Sherzer, Joel

2002 *Speech Play and Verbal Art*, Austin, University of Texas Press.

SMITH-STARK, THOMAS C.

2007 «Algunas isoglosas zapotecas.», en Cristina Buenrostro et al. (eds.), *Clasificación de las lenguas indígenas de México*, III Coloquio internacional de lingüística Mauricio Swadesh (pp. 69-131), México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

SMITH, CARLOTA

2003 *Modes of Discourse: The Local Structure of Texts*, Cambridge, Cambridge University Press.

TEDLOCK, DENNIS

1983 *The Spoken Word and the Work of Interpretation*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

VÁSQUEZ, NORMA LETICIA

2016 *Relaciones gramaticales de la cláusula simple en el zapoteco de San Pedro Mixtepec*, tesis de maestría inédita, CIESAS.

WOODBURY, ANTHONY C.

1993 «A Defense of the Proposition, 'When a Language Dies, a Culture Dies'», en *Proceedings of the First Annual Symposium about Language and Society-Austin (SALSA). Texas Linguistic Forum*, 33, pp. 101-129.

Parte IV

Revitalización lingüística

Capítulo 8. La revitalización lingüística: una perspectiva multidimensional

Eladio Mateo Toledo

La revitalización lingüística tiene como meta incrementar el número relativo de hablantes y fortalecer y extender los dominios de empleo de una lengua que ha decrecido en uso (o se ha dejado de usar en algún sentido).[1] Los proyectos de revitalización se han enfocado mayormente en las lenguas amenazadas o en peligro de extinción, pero a pesar de los esfuerzos estas lenguas cada vez se encuentran en mayor riesgo de pérdida y están muriendo en el mundo. Hasta donde alcanzo a revisar, y según mis observaciones de campo en Guatemala, con pocas excepciones estos proyectos han tenido un enfoque altamente escolar, formal, de enseñanza-aprendizaje y lingüístico, es decir, la responsabilidad se ha recargado en la infancia, los educadores o maestros, los lingüistas y en algunos líderes; los contenidos y materiales destinados a la revitalización son de carácter escolar y están fuertemente enfocados en la enseñanza de la lengua y en aspectos culturales tradicionales asociados con ella, y el campo de acción gira alrededor de programas escolares, universitarios y académicos.

Considero que la revitalización se debe repensar como un proyecto social menos escolarizado y lingüístico, y es importante que tenga como meta básica «implementar e impulsar procesos que logren el uso de la lengua en todos los aspectos de la vida diaria». Esto implica concebir la lengua como un instrumento de comunicación social y cultural y trabajar en los distintos campos

[1] Véase Hinton et al. (2018:xxi-xxx) y Grenoble y Whaley (2006:1-20) para una discusión sobre el tema.

en que se mueve un hablante a diario, como el trabajo, la educación, la salud, la política, el arte, la ciencia, los negocios, la religión o los medios de comunicación. Asimismo, los actores no deben ser solo lingüistas, educadores, niños o líderes comunitarios, sino que debe pensarse en jueces, abogados, maestros, médicos, curanderos, artistas, periodistas, locutores radiales, internautas y personas de todos los rangos de edad. Finalmente, el contenido de la revitalización debe trascender cuestiones escolares, gramaticales o culturales y asumir contenidos de todos los contextos y campos de la vida cotidiana. En síntesis, la revitalización debe tomarse como una acción social dirigida a lograr que la lengua se use en la vida diaria, lo que implica un enfoque y una participación transgeneracional, multidisciplinaria, multimodal, etc. y dejar de considerar que el problema es solamente lingüístico.

Este capítulo tiene dos objetivos: por un lado, discuto el enfoque tradicional de la revitalización lingüística encaminado a trabajar con lenguas en peligro de extinción y, por otro lado, propongo una perspectiva más social de la revitalización (que se discute en esta parte del libro).[2]

En la siguiente sección resumo los orígenes de la discusión sobre lenguas en peligro de extinción en el campo de la lingüística y cómo esta abrió el debate sobre la revitalización. La segunda se enfoca en el rol de la lingüística y los lingüistas en la revitalización; en la tercera introduzco una perspectiva alterna sobre este mismo tema que se implementa en algunos programas sobre lenguas mayas y en la cuarta describo el proyecto Talleres Q'anjob'al' que ha impulsado la revitalización del q'anjob'al desde la perspectiva descrita en la tercera sección.

Las lenguas en peligro de extinción

La pérdida o muerte acelerada de muchas lenguas y el estado vulnerable de la mayoría de ellas a nivel mundial han generado una fuerte preocupación sobre su mantenimiento, revitalización, rescate, resguardo y documentación tanto en la lingüística como entre los hablantes, las comunidades y algunas instituciones. Esto ha empujado a universidades, gobiernos, comunidades de hablantes, lingüistas y organizaciones mundiales (como Naciones Unidas o UNICEF) a tomar acciones e impulsar declaraciones para paliar la situación y contrarres-

[2] Véase el capítulo 9 de este libro sobre otra alternativa que propone Córdova.

tar la pérdida, como la proclamación de 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, la declaración del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) o el reconocimiento legal de las lenguas como ha ocurrido en México y Guatemala. Desde la lingüística, las acciones se centran mayormente en la documentación antes de que se pierdan.[3]

La muerte de las lenguas comenzó a reconocerse como un problema desde hace más o menos tres décadas, cuando Kraus (1992) y Hale et al. (1992) iniciaron esta discusión, que ha evolucionado y cada vez es más compleja. En Latinoamérica, los avances para contener la pérdida de lenguas son escasos porque en el trabajo cotidiano (en cada lengua y comunidad) se navega constantemente contra una corriente de ideologías negativas, imposición de lenguas, políticas lingüísticas desfavorables, comunidades con tejido social roto, políticas públicas de exclusión, sistemas educativos inadecuados, profesionales que sirven a sistemas estatales y falta de recursos, entre otros factores. Las excepciones a estas adversidades han mostrado que ciertos modelos pueden funcionar, pero los esfuerzos realizados son luchas de sobrevivencia y no modelos de desarrollo social pleno extendido a comunidades y sociedades enteras.

Hasta antes de 1992 existía cierta conciencia sobre la pérdida y el mantenimiento de las lenguas que se hablaban en el mundo. En el campo de la lingüística, el tema tomó mayor relevancia hace tres décadas, cuando Hale, Krauss, Watahomigie, Jeanne, Yamamoto, Craig y England publicaron en 1992 una serie de artículos sobre el tema en la revista *Language* (Hale et al. 1992). Estos trabajos articularon claramente el problema de la extinción de las lenguas a nivel mundial y la escasa documentación e investigación sobre ellas. Otros temas que se sumaron a este debate fueron: los roles de la lingüística en el rescate de lenguas, en la revitalización, en los proyectos comunitarios a favor de las lenguas o en la formación de nativohablantes de las lenguas en peligro; el número de lenguas que se hablan y pierden a nivel mundial; la medición de la vitalidad lingüística, y el estatus legal de las lenguas, entre otros.

Después de 1992, varias situaciones sobre las lenguas en peligro de extinción cambiaron en el marco de la lingüística, como las siguientes:

— Está claro que la «pérdida de lenguas» afecta al campo de la lingüística, pero el tema se valora poco en muchos espacios. De la misma manera, una gran parte de los lingüistas han asumido un compromiso con las lenguas y sus hablantes, pero para otros el tema es irrelevante, y argumentan justificaciones que van desde lo intelectual hasta lo ideológico.

[3] Véase Chelliah y De Reuse (2011) sobre esta discusión.

— La metáfora de la diversidad biológica aplicada a la diversidad lingüística es más o menos bien aceptada, es decir, se considera que la diversidad lingüística es importante para las lenguas y la sociedad.
— En muchas comunidades los hablantes han desarrollado cierta conciencia sobre el valor de sus lenguas —conozco pocas comunidades donde no se discuta o hable del valor de la lengua—.
— Se han creado agencias y programas que apoyan la investigación y documentación de lenguas en riesgo de pérdida, los cuales se han enfocado principalmente en la documentación,[4] pero desde ellos se han hecho pocos esfuerzos para impulsar el mantenimiento, el rescate y la revitalización de estas lenguas.
— Varias universidades en Latinoamérica —sobre todo en Canadá, Estados Unidos y México— impulsan proyectos de investigación colaborativa con las comunidades o nativohablantes de las lenguas en peligro. Además, algunas instituciones educativas tienen programas de formación de lingüistas hablantes de lenguas indígenas con altos estándares, como el CIESAS en México (Zavala 2011) o la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos (England 2018), entre otras.
— En algunos países se han implementado proyectos y se han creado organizaciones dedicadas a la investigación, la revitalización y la formación de hablantes promovidas por los mismos hablantes, como el OKMA en Guatemala (England 1995; 2007; Zavala y Smith-Stark 2007), el proyecto Iquito en Perú (Beier y Michael 2006) y el proyecto Chatino en México (Cruz y Woodbury 2014), entre otros. Algunos autores denominan «lingüistas activistas» a estos grupos o individuos, y ciertos actores también se autodenominan de esta manera.
— Los avances tecnológicos también han resultado en cambios mayores y en nuevas perspectivas sobre la documentación y la descripción de lenguas. Sin embargo, han tenido poco impacto en la revitalización, ya sea porque no se han impulsado proyectos sobre su integración, o porque son recientes, o porque existe poco interés en adaptarlos a este contexto.

En general, aunque se han logrado avances en la documentación y descripción de las lenguas en peligro de extinción, estas se siguen perdiendo a consecuencia de la desigualdad social, económica y política en los países donde existen, lo cual es distinto a una pérdida por procesos evolutivos naturales.[5]

[4] Véanse, entre otros, Himmelmann (1998) y Woodbury (2011).

[5] Una interrogante que tendría que resolverse para Latinoamérica es ¿cuántas lenguas han muerto de manera natural y cuántas lo han hecho por condiciones desiguales y desfavorables? Hasta ahora desconocemos cuántas lenguas han «muerto de manera natural» en Latinoamérica.

Tampoco es claro que los esfuerzos enfocados en la revitalización o el rescate estén deteniendo la pérdida de lenguas, aunque existen algunas excepciones, como el caso del poqomam que se describe más adelante. Actualmente, los proyectos a favor de las lenguas están impulsados por hablantes, comunidades u organizaciones afines a las comunidades y existen pocos (o nulos) esfuerzos gubernamentales en tal dirección. Una muestra de este desinterés de los gobiernos en el tema es que en Latinoamérica no existe ningún país donde alguna lengua indígena sea el vehículo de comunicación principal (a la par del español o inglés) en el sistema de gobierno, lo cual ayudaría a su revitalización.

El papel de la lingüística en la revitalización de lenguas

Uno de los debates en torno a la revitalización es el rol de la lingüística y de los lingüistas en el proceso.

Muchos se preguntan si las comunidades y los proyectos necesitan o no de los lingüistas y la lingüística, y en general hay desacuerdos en este debate. Por un lado, se encuentran los lingüistas y hablantes que argumentan que la lingüística y la formación de hablantes en lingüística son importantes para la revitalización (Ameka 2006; Cruz y Woodbury 2014; England 1995; Florey et al. 2009; Grenoble 2009; Rice 2009), mientras, por otro lado, otros opinan que las habilidades lingüísticas no son las que se necesitan para la revitalización o que la lingüística no es central en ello (Speas 2009; Newman 2003). Speas afirma lo siguiente con respecto al tema:

> pedirle a un lingüista ayudar a desarrollar programas de lenguas es un poco como pedirle a un mecánico que te enseñe a manejar, pedirle a un gastroenterólogo que te ayude a escribir un libro de cocina […] o preguntarle a la ginecóloga cómo cortejar mujeres (Speas 2009:24).[6]

Desde mi perspectiva y mi experiencia en la formación de recursos humanos en lingüística q'anjob'al (véase más adelante), tanto la lingüística como los lingüistas juegan un rol central en la revitalización y el rescate de lenguas, pero se necesita más que lingüistas y lingüística en estos proyectos. En tal

[6] «Asking a linguist to help you develop a language program is a bit like asking a mechanic to teach you how to drive, asking a gastroenterologist to help you write a cookbook, asking a geologist to help you build a stone wall or asking a gynecologist how to meet women» (Speas 2009:24).

sentido, es fundamental lo que los hablantes quieren hacer con sus lenguas, que incluye planes, proyectos y temas como los siguientes: lograr que sus lenguas sean reconocidas en las agendas políticas, sociales y culturales; revitalizarlas y fortalecerlas en niveles formales como la educación, la salud y la justicia; crear un alfabeto para escribir y leer en sus lenguas; documentarlas para preservar sus conocimientos de cara al futuro; impulsar la literacidad en las lenguas; crear materiales escolares; formar lingüistas nativohablantes para avanzar en las agendas de desarrollo e investigación lingüística y para desarrollar proyectos educativos, de interpretación o de traducción; impulsar el uso de las lenguas en temas folclóricos para construir de manera simbólica la identidad y la historia, y posicionar políticamente el tema de la pérdida de la lengua, entre otros factores.

Los roles de la lingüística y los lingüistas son distintos en cada uno de los contextos y situaciones mencionados arriba, pues dependen de factores como el número de hablantes, el área geográfica donde se habla la lengua, los recursos disponibles o los estudios previos sobre la lengua, entre otros. Además, no se debe perder de vista que no solo se necesita de la lingüística y los lingüistas para lograr avances substanciales en la revitalización de cualquier lengua. En la siguiente sección se aborda este punto en detalle.

Una perspectiva multidimensional y comunitaria de la revitalización lingüística: algunos insumos

La lingüística y los lingüistas han asumido un rol central en la revitalización de las lenguas; sin embargo, el problema va más allá de estos actores y de este campo porque incluye aspectos sociales, políticos, culturales y económicos, entre otros. Si la meta es «usar las lenguas en la vida diaria», la revitalización debe replantearse como una acción multidimensional, es decir, debe ser multidisciplinaria (involucrar distintos campos de investigación y especialidades), multiprofesional (que participen artistas, jueces, maestros, abogados, médicos, etc.), multigeneracional (hablantes de todas las edades), multicomunitaria (distintos tipos de comunidades) y multisectorial (diferentes sectores de la sociedad). Se amplía sobre algunos de estos puntos a continuación.

Bajo cierta perspectiva, la lengua se toma simplemente como un sistema de comunicación,[7] pero para la revitalización multidimensional la meta prin-

[7] Véase Foley (1997, 2016) y Duranti (2000), entre otros, sobre esta definición.

cipal es «usar la lengua como medio de comunicación en la vida diaria», lo que implica que hay una comunidad de usuarios y que la lengua es activa en ciertos contextos —generalmente son reducidos para las lenguas indígenas y en riesgo de pérdida—. Los hablantes por lo común se autoidentifican como miembros de una comunidad de hablantes, pero esto no es simple, porque las comunidades indígenas en Latinoamérica son complejas (y no monolíticas) y trascienden límites de tiempo, espacio y forma. Las comunidades indígenas generalmente están distribuidas y organizadas en pueblos, aldeas o barrios que no siempre constituyen territorios uniformes, contiguos y homogéneos, y además se organizan de diversas maneras que cruzan fronteras de distintos tipos; casi por regla general, un hablante pertenece a varias formas de colectividad (que van más allá de la lengua) como comunidades de artesanos, maestros, médicos, comadronas, agricultores, organizaciones religiosas, organizaciones políticas, centros educativos, etc. Cada una de estas comunidades difiere en sus intereses, metas o visión, lo que afecta directamente la revitalización, pues no todas la apoyan ni le ven beneficios. En este sentido, expresiones como «la comunidad mixteca», «la comunidad zapoteca» o «la comunidad mam» hacen referencia a parcialidades de la totalidad de hablantes. La excepción a esta generalización son las comunidades indígenas de Estados Unidos, que tienen una organización sociopolítica y geográfica más uniforme, hasta donde entiendo. En mi experiencia en Guatemala y México, la revitalización se trabaja con grupos de hablantes (y no con la totalidad), pero los proyectos se diseñan para la totalidad, lo que no demerita la relevancia de dichos proyectos.

Otro aspecto es el enfoque de los proyectos de revitalización. Hasta ahora, con pocas excepciones, han tenido un enfoque altamente escolarizado, formal, de enseñanza-aprendizaje de la lengua o algún aspecto de esta, y de enseñanza de la gramática. En relación con este punto, es relevante retomar el trabajo de Hinton (2001), autora que clasificó los programas o proyectos de revitalización en cinco categorías según su enfoque: escolares, programas para niños externos a las escuelas, programas para hablantes adultos, documentación y desarrollo de programas, y programas basados en la casa. Esta clasificación muestra que hay un enfoque fuertemente formal, escolarizado y de enseñanza-aprendizaje. En Guatemala y México, la revitalización ha tenido este mismo enfoque —formal, escolarizado, de enseñanza-aprendizaje y de enseñanza de gramática— y generalmente la lengua se trata en las escuelas como

una asignatura y no como un medio de comunicación. En otras palabras, la revitalización sigue un modelo formal escolarizado y de enseñanza-aprendizaje dominado por aspectos gramaticales. Aunque en México y Guatemala se han logrado avances con este modelo, las lenguas con las que se ha trabajado o se trabaja siguen siendo vulnerables y algunas están aún en mayor peligro de extinción, como el itzaj, el ch'orti' o el popti' en Guatemala; esto puede ser o no un efecto de los programas, aunado a la situación social en la que se encuentran inmersas estas lenguas. No conozco casos en los que este enfoque haya detenido la pérdida de una lengua o haya revertido el proceso de pérdida.

Esto sugiere replantear el enfoque de la revitalización, pues el tradicional está rebasado debido a la complejidad de la organización social de los hablantes. Considero que la revitalización debe, entonces, tomarse como un tema social que vaya más allá de la educación formal, la enseñanza y la lingüística, es decir, debe partirse de la idea de que la lengua es un instrumento de comunicación cotidiano, lo que implica pensar en todas las esferas de la vida diaria. Por ejemplo, un día en la vida de un hablante podría involucrar ir al trabajo, al mercado, al juzgado, a la iglesia, visitar al médico, asistir a reuniones, ver televisión, usar redes sociales, llevar a los hijos a la escuela, escuchar música, hacer o practicar arte, atender un negocio, etc., por lo que habría que incluir estos contextos en la revitalización. Además, debe pensarse en la comunicación digital, pues la tecnología está llegando hasta las comunidades más aisladas y se está integrando a la vida diaria, aunque este aspecto no se considera en la revitalización —basta con revisar cuántas aplicaciones existen en lenguas que tienen alrededor de un millón de hablantes para concluir lo poco que se ha explotado la tecnología a favor de ellas—. En resumen, desde la perspectiva multidimensional la revitalización tendría que atender a todos los aspectos del uso de la lengua en la vida diaria.

El punto anterior nos lleva a la discusión sobre los actores en la revitalización. Con pocas excepciones, esta ha sido impulsada por lingüistas externos a las comunidades, hablantes con formación lingüística, personas asociadas con instituciones gubernamentales (como maestros, promotores culturales, etc.) y algunos líderes comunitarios, por lo que, en general, los actores están ligados con la academia, la educación formal y los liderazgos comunitarios. Sin embargo, la perspectiva multidimensional sobre revitalización implica incorporar más y nuevos actores, con una composición multidisciplinaria (maestros, poetas, locutores, artistas, jueces, abogados, médicos), transgene-

racional (ancianos, adultos, jóvenes, niños) y multisectorial (negocios, educación, gobierno, organizaciones sociales).

Finalmente, este cambio de perspectiva en la revitalización requiere también un cambio temático, es decir, debe pensarse en las necesidades comunicativas cotidianas de la población. Este cambio implica incluir todos los temas y campos de la vida diaria como los mercados, los negocios, el arte, las iglesias católicas y evangélicas, la agricultura, la justicia, la salud, la educación, la radio, la televisión, etcétera.

En resumen, una perspectiva más global de la revitalización (cuya meta es lograr el uso de la lengua en la vida diaria) requiere enfoques, contenidos, temas, actores y metodologías multidimensionales. Esta perspectiva ha sido implementada por la asociación Qawinaqel en el rescate del poqomam que se habla en Palín, Escuintla, Guatemala (Benito Pérez 2000; 2016). Este caso, aunque Benito Pérez no describe el trabajo de la asociación como un proyecto multidimensional, hasta donde conozco es el único en Latinoamérica en el que la revitalización ha revertido la pérdida de la lengua porque se han recuperado hablantes, existe una nueva generación de niñas y niños que lo hablan y se han ampliado los contextos de uso del poqomam, todo ello gracias a un modelo y a una visión que incursiona en la música, el arte, la danza, la escuela, la espiritualidad, la radio, la documentación y la descripción lingüística, entre otros contextos y caminos para fortalecer la lengua.[8]

En la siguiente sección presento un modelo de formación de recurso humano en y sobre el q'anjob'al con una cobertura amplia de temas y actores. Este proyecto no es estrictamente de revitalización lingüística, pero alimenta y crea recursos de distintos tipos para implementar una nueva perspectiva de revitalización para esta lengua.

El proyecto Talleres Q'anjob'al': insumos para la revitalización

Talleres de Estudios del Q'anjob'al' es un proyecto comunitario que, entre otros objetivos, está dirigido a apoyar la revitalización de esta lengua. El primer taller se llevó a cabo en 2013 y desde entonces se realiza un taller cada año, excepto en 2019. Es un proyecto comunitario, en el sentido de que

[8] Véase Benito Pérez (2000, 2016) para detalles.

emplea recursos locales, financiamiento local, organizadores locales, especialistas q'anjob'ales y usa el q'anjob'al como lengua primaria de comunicación.

El proyecto se enfoca en la formación de recurso humano en diversos temas en y sobre el q'anjob'al. En los talleres se abordan temas ligados a la lengua que son relevantes en la vida cotidiana, como la educación pública, la salud, la justicia, la administración pública, las redes sociales, el arte o la música. Tiene tres objetivos generales: *1*) proveer de un espacio de formación y diálogo entre hablantes para avanzar en la investigación, el desarrollo y el fortalecimiento del q'anjob'al; *2*) desarrollar talleres de formación, creación y producción que abonen a la solución de los problemas que aquejan al q'anjob'al, y *3*) explorar y proponer formas de integrar el conocimiento lingüístico y cultural q'anjob'al en la vida diaria (salud, educación, justicia, ciencia, tecnología, etc.) en un mundo globalizado y cambiante.

El espacio de formación se abre en la modalidad de talleres, cursos y capacitaciones, entre otros recursos. Los talleres se desarrollan anualmente, tienen una duración de tres a cinco días, y constan de dos componentes básicos para cada tema que se trabaja: un componente de formación y análisis, y otro de creación, producción o aplicación.

Los talleres son dirigidos e impartidos por hablantes del q'anjob'al especializados en los temas de cada taller. Hasta ahora se ha contado con personas especializadas en lingüística, adquisición del lenguaje, lexicografía, educación bilingüe, materiales escolares, traducción, mediación en juzgados, leyes, poesía y creación literaria. Afortunadamente, la comunidad q'anjob'al cuenta con especialistas comprometidos con las comunidades y con el proyecto —algunos se formaron en los primeros talleres y ahora fungen como instructores—. A lo largo de los ocho años de trabajo se ha contado con la participación de los siguientes especialistas: Pedro Mateo Pedro (lingüista, músico, Universidad de Toronto), B'alam Mateo Toledo (lingüista, CIESAS-México), Margarita Toledo Sebastián (maestra, especialista en enseñanza del q'anjob'al, MINEDUC), Ana Baltazar Francisco (maestra, especialista en enseñanza del q'anjob'al, MINEDUC), Daniel Caño (poeta q'anjob'al, Universidad Rafael Landívar), Sonia Raymundo González (especialista en materiales escolares y gramática q'anjob'al, USAID/EDUCAMOS), Equipo Jolom K'u (maestros especializados en educación bilingüe y q'anjob'al, MINEDUC), Inés Apolonia García (maestra, especialista en documentación lingüística, MINEDUC), Gaspar Pedro González (escritor y poeta), Humberto Pedro Mateo

(abogado), Jorge Raymundo González (sociolingüista, especialista en q'anjob'al, Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica de Guatemala), Adán Francisco Pascual (lingüista, Academia de Lenguas Mayas de Guatemala) y Ruperto Montejo Esteban (especialista en traducción, creación de neologismos y gramática q'anjob'al, USAID/EDUCAMOS).

En cuanto a participantes, en los talleres se aceptan solo hablantes del q'anjob'al (como primera o segunda lengua) que tienen interés personal en los temas de cada taller y se inscriben de manera individual —esto excluye representantes o delegados de instituciones—. Los talleres están dirigidos a todos los hablantes sin importar su escolaridad, trabajo, posición social o política dentro y fuera de la comunidad; es decir, no hay restricciones de ningún tipo. En los talleres han participado principalmente maestros de distintos niveles, estudiantes sobre todo de los niveles básico y secundaria, jóvenes que no estaban estudiando, personas independientes y familias completas. Hasta el año 2018 habían participado un total de 560 personas en seis talleres. La participación creció durante los últimos eventos, a tal grado que muchos quedaron en una lista de espera (de 18 a 40 personas por taller) en especial por razones de espacio y logística.

Finalmente, en cuanto a los temas que se trabajan, destacan dos puntos relevantes: qué temas se eligen y quiénes los seleccionan. En cuanto a la selección de temas, en los primeros talleres la realizaron los miembros del equipo coordinador/asesor y fueron principalmente temas de lectoescritura, reglas de escritura, creación literaria y gramática. A partir del tercer taller, los participantes sugirieron temas que les interesaban, y esta ha sido la práctica desde entonces. Sin embargo, estos temas se imparten solo si existe un especialista y si son compatibles con las metas y los objetivos del proyecto general. En otras palabras, los temas responden a los intereses de los participantes, a la existencia de un especialista y a su coherencia con el proyecto. En el desarrollo de cada tema se provee de formación y material de discusión y análisis sin prejuzgar su utilidad y sin ideologizarlos ni politizarlos —se asume que los participantes harán eso de manera individual e independiente durante y después del taller—. A lo largo de los seis talleres se han trabajado y desarrollado los siguientes temas: leyes sobre lenguas mayas de Guatemala (todos los tipos y niveles), alfabetización en q'anjob'al, reglas de escritura, signos de puntuación, arte verbal (rezos, discursos, chismes, chistes, etc.), fonología, morfología (verbal, nominal, posicional, flexión, derivación, etc.), sintaxis (la

oración, tipos de predicados, tipos de oraciones, orden, enfoque, numeración y cuantificación, etc.), dialectología y problemas de estandarización (a nivel fonológico, gramatical y léxico), adquisición (fonología, morfología, léxico), traducción de textos legales y terminología legal, creación de neologismos, gramáticas pedagógicas (contenido y elaboración), libros de lectura para nivel primaria y vocabularios escolares temáticos, entre otros.

En cuanto a la organización y coordinación, existen un grupo de coordinadores/asesores, más un grupo organizador cuyos integrantes cambian anualmente dependiendo del pueblo donde se lleve a cabo el taller. Ambos grupos son responsables de la organización y logística de cada taller, y sus tareas incluyen: la decisión sobre fechas (según el contexto comunitario), los espacios para el evento (generalmente escuelas y salones comunitarios), la difusión (por distintos medios), la inscripción, el apoyo local para participantes (cuando es posible) y la impresión de manuales. Además, los asesores se encargan de la organización de la temática de los talleres, lo que incluye la organización y secuencia de estos, la elaboración de los manuales y la edición y difusión de los resultados.

Finalmente, en cuanto al financiamiento, todos los talleres se organizan sin financiamiento y en ellos se usan recursos locales y comunitarios. En este sentido, los especialistas y participantes pagan sus gastos, excepto cuando se consigue apoyo local para alojamiento o alimentación; los materiales de apoyo (manual, afiches, resultados de talleres, etc.) se imprimen con apoyo de escuelas, municipalidades o negocios locales; las radios locales transmiten y difunden los eventos de manera gratuita; se usan escuelas, salones comunitarios o espacios de la Iglesia católica; se provee de alojamiento o alimentación solamente cuando se logra apoyo local, etc. Hasta el momento los talleres han sido autosostenibles, pero en la medida en que aumenta el número de participantes y la demanda de temas y enfoques crece y se complejiza (por ejemplo, en 2018 participaron 126 personas y se impartieron cerca de 12 temas), las necesidades de apoyo local y de financiamiento se acentúan.

Algunas conclusiones

En este capítulo traté algunos aspectos de la revitalización lingüística, un tema social relevante donde existen lenguas en riesgo de pérdida. En particular, en el trabajo propongo y demuestro una alternativa para definir, concebir y prac-

ticar la revitalización de lenguas, la cual he denominado «perspectiva multidimensional y comunitaria de la revitalización lingüística». La perspectiva es multidimensional en cuanto a metodologías, espacios, actores, temática, disciplinas, generaciones, comunidades y disciplinas, y se contrapone a las formas tradicionales de practicar la revitalización, que son altamente formales, escolarizadas, encaminadas a la enseñanza-aprendizaje o centradas en aspectos lingüísticos.

Esta perspectiva multidimensional permitió revertir la pérdida del poqomam de Palín, Escuintla, Guatemala y se está usando en la región q'anjob'al, donde se han logrado una alta participación comunitaria y resultados positivos, aunque aún no se puede medir su impacto en el idioma. La propuesta no es abandonar las formas tradicionales de revitalización, pero deben evaluarse, ya que en su mayoría no están deteniendo la pérdida de lenguas; por ejemplo, la educación bilingüe en Guatemala empezó a implementarse hace más de 50 años y no puede identificarse un caso concreto donde se haya detenido la pérdida de la lengua. Asimismo, se deben plantear modalidades para transformar esos formatos, como recurrir a la «educación para la paz» que propone Córdova en el capítulo 9 de este libro. Las acciones comunitarias, como en el caso del poqomam y el q'anjob'al, muestran que las alternativas señaladas tienen mayor impacto en la revitalización, pero enfrentan problemas como la falta de recursos (de distintos tipos) porque se vuelven insostenibles sin infraestructura y sin apoyo gubernamental.

La revitalización lingüística requiere una constante evaluación sobre cómo se concibe y se practica para replantear los enfoques y programas, así como proponer alternativas según el cambiante contexto social y político de cada lengua. Está documentado que la mayoría de las situaciones que afectan a las lenguas en riesgo de pérdida son similares, pero las posibilidades y los caminos para revitalizarlas dependen de las particularidades de cada contexto y lengua; en este sentido, se pueden plantear proyectos generales que incluyan la diversidad y particularidades de cada lengua.

Bibliografía citada

Ameka, Felix K.

2006 «Real Descriptions: Reflections on Native Speaker and non-Native Speaker Descriptions of a Language», en Felix K. Ameka, Alan Dench y Nicholas Evans (eds.), *Catching language: The standing challenge of grammar writing* (pp. 69-112), Berlín, Mouton de Gruyter.

Beier, Christine y Michael, Lev

2006 «The Iquito Language Documentation Project: Developing Team-Based Methods for Language Documentation», *Linguistic Discovery*, 4: a.303.

Benito Pérez, Waykan Gonzalo

2016 «Rescate y revitalización: el poqom de Palín», ponencia presentada en el Seminario-Taller Documentación Lingüística y Revitalización Lingüística, cimsur-unam, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, diciembre de 2016.

2000 «Rescate lingüístico como afirmación de identidad: el poqomam de Palín», ponencia presentada en el xxii International Congress of lasa, Miami, marzo de 2000.

Chelliah Shobhana L. y Willem J. de Reuse

2011 «Definition and Goals of Descriptive Linguistic Fieldwork», en Shobhana L. Chelliah y Willem J. de Reuse (eds.), *Handbook of Descriptive Linguistic Fieldwork* (pp. 7-31), Dordrecht, Springer.

Cruz, Emiliana y Anthony C. Woodbury

2014 «Collaboration in the Context of Teaching, Scholarship, and Language Revitalization: Experience from the Chatino Language Documentation Project», *Language Documentation & Conservation*, 8, pp. 262-286.

England, Nora C.

1995 «Linguistics and Indigenous American Languages: Mayan Examples», *Journal of Latin American Anthropology*, 1, pp. 122-149.

2007 «The Influence of Mayan-Speaking Linguists on the State of Mayan Linguistics», en Peter K. Austin y Andrew Simpson (eds.), *Endangered Languages* (pp. 93-111), Hamburg, Helmut Buske Verlag (Linguistische Berichte Sonderheft, 14).

2018 «Training Language Activists to Support Endangered Languages», en Kenneth L. Rehg y Lyle Campbell (eds.), *The Oxford Handbook of Endangered Languages* (pp. 824-841), Nueva York, Oxford University Press.

FLOREY, MARGARET, SUSAN PENFIELD Y BENJAMIN TUCKER

2009 «Towards a Framework for Language Activism», ponencia presentada en First International Conference on Language Documentation and Conservation, Honolulu, University of Hawai'i at Manoa.

GRENOBLE, LENORE

2009 «Linguistic Cages and the Limits of Linguists», en Jon Reyhner y Louise Lockhard (eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance, and Lessons Learned* (pp. 61-70), Flagstaff, Northern Arizona University.

GRENOBLE, LENORE A. Y LINDSAY J. WHALEY

2006 *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*, Nueva York, Cambridge University Press.

HALE, KEN, MICHAEL KRAUSS, LUCILLE J. WATAHOMIGIE, AKIRA Y. YAMAMOTO, COLETTE CRAIG, LAVERNE MASAYESVA JEANNE Y NORA C. ENGLAND

1992 «Endangered Languages», *Language*, 68(1), pp. 1-42.

HIMMELMAN, NIKOLAUS P.

1998 «Documentary and Descriptive Linguistics175, *Linguistics*, 36, pp. 161-195.

HINTON, LEANNE

2001 «Language Revitalization: An Overview», en Leanne Hinton y Ken Hale (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 3-18), San Diego, Academic Press.

HINTON, LEANNE, LEENA HUSS Y GERALD ROCHE

2018 «Introduction: Language Revitalization as a Growing Field of Study and Practice», en Leanne Hinton, Leena Huss y Gerald Roche (eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. xxi-xxx), Nueva York, Routledge Taylor and Francis Group.

KRAUSS, MICHAEL

1992 «The World's Languages in Crisis», *Language*, 68, pp. 4-10.

NEWMAN, PAUL

2003 «The Endangered Languages Issue as a Hopeless Cause», en Mark Janse y Sijmen Tols (eds.), *Language Death and Language Maintenance* (pp. 1-13), Amsterdam, John Benjamins.

RICE, KEREN

2009 «Must There be Two Solitudes? Language Activists and Linguists Working Together», en Jon Reyhner y Louise Lockhard (eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance, and Lessons Learned* (pp. 37-59), Flagstaff, Northern Arizona University.

SPEAS, MARGARET

2009 «Someone Else's Language: On the Role of Linguists in Language Revitalization», en Jon Reyhner y Louise Lockhard (eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance, and Lessons Learned* (pp. 23-36), Flagstaff, Northern Arizona University.

WOODBURY, ANTHONY C.

2011 «Language Documentation», en Peter K. Austin y Julia Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186), Cambridge, Cambridge University Press.

ZAVALA MALDONADO, ROBERTO

2011 «Speakers as Linguists: Training Indigenous Speakers as Researchers of Their Own Languages», ponencia presentada en *International Conference on Original Languages of the American Continent. What is being done to strengthen their position in general and in relation to the various national languages*, Universidad de Copenhagen, 24-25 de febrero de 2011.

ZAVALA MALDONADO, ROBERTO Y THOMAS SMITH-STARK

2007 *The Current Situation in Research on Mayan Languages: Bibliography of Linguistic Studies of Mayan Languages in Guatemala 1990-2006, with Special Reference to OKMA*, Guatemala, The Royal Norwegian Embassy in Guatemala.

Capítulo 9. Revitalización y enseñanza de lenguas indígenas para la construcción de una educación para la paz

Lorena Córdova Hernández

Introducción

A nivel global, México es un territorio que alberga una gran diversidad biocultural. En términos biológicos, después de Indonesia, Brasil y Colombia, «la diversidad conjunta de especies de México representa aproximadamente 12% del total mundial; dicho de otra manera, 12 de cada 100 especies conocidas en el mundo se encuentran en México» (CONABIO 2006:13).[1] De esta manera, diferentes grupos humanos «han interactuado con la diversidad biológica a través de procesos adaptativos y coevolutivos durante miles de generaciones [integrando y diversificando su] sistema socioecológico» (Pretty 2008). Así, estos sistemas en los que confluyen naturaleza y sociedad han permitido que este país sea reconocido como el «principal centro de domesticación de vegetales de Mesoamérica (con cerca de 120 especies de plantas domesticadas)» (Jiménez et al. 2014:18).

Desde hace siglos, en México los pueblos indígenas han sido los actores fundamentales del proceso de domesticación de la flora, por lo que su conocimiento profundo sobre la naturaleza se ha transmitido de generación en generación, todo ello desde diferentes prácticas comunicativas producto de sus costumbres y tradición oral. En el caso del sur de México, los estados de

[1] El presente texto es parte de los resultados de investigación del Proyecto 3035: Revitalización de lenguas y culturas fronterizas y en riesgo de desaparición: documentación, planificación y colaboración comunitaria, de la Convocatoria Fronteras de la Ciencia 2016, CONACYT.

Chiapas y Oaxaca —dos entidades federativas a las que se hará referencia a lo largo del presente capítulo— pueden ser considerados «puntos calientes de la diversidad lingüística» del país, es decir, zonas con «concentraciones especialmente elevadas de lenguas diferentes, muchas de las cuales son endémicas en esas regiones» (Skutnabb-Kangas et al. 2013:22). Por ejemplo, la Sierra Sur de Oaxaca, región paralela al océano Pacífico, es la más biodiversa del país en plantas vasculares —plantas tubulares cuyo sistema permite la transportación de agua con los nutrientes necesarios—, al contarse con 1 133 especies, lo cual representa 10 % de la flora endémica de México, y de las cuales 125 se reportan en riesgo (Aragón-Parada et al. 2021). Inmersas en esta diversidad biológica se hallan una gran variedad de comunidades de hablantes de las lenguas chontal, amuzgo, zapoteco, mixteco, chatino, entre otras. El chontal y el amuzgo son lenguas en alto riesgo de desaparición y, en el caso del zapoteco, existen variedades de la región que solo cuentan con hablantes mayores de 45 años (por ejemplo, San Bartolo Yautepec o San Miguel Yogovana).

Por su parte, en el caso de Chiapas la situación de amenaza lingüística tiene una estrecha relación con la amenaza de la diversidad. Por ejemplo, en el Parque Nacional Lagunas de Montebello —lugar donde habitan hablantes de la lengua chuj y, en sus alrededores, de las lenguas q'anjob'al y mam, entre otras— el uso tradicional de plantas permite desarrollar algunas acciones a favor de la conservación de los recursos naturales. «Las plantas de gran valor ecológico son aquellas que […] son fuente de néctar para distintas aves [como el quetzal]» (Martínez-Meléndez et al. 2022:137). Sin embargo, a pesar del gran conocimiento que se posee sobre el uso de estas especies, muchas de ellas están en riesgo de extinción.

En general, por su riqueza biocultural Oaxaca y Chiapas son puntos importantes para el desarrollo de investigaciones y colaboración con comunidades indígenas. Sin embargo, en los últimos años el interés por la diversidad biocultural no solo se ha centrado en conocer cuáles son las características de esta diversidad, sino también en analizar e incidir en la reversión de su riesgo de desaparición.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el interés por el desarrollo de investigación sobre la diversidad lingüística en ambas entidades federativas cada día crece debido a que, de manera acelerada, las lenguas indígenas o sus variedades dialectales se están desvaneciendo, al mismo tiempo que los contextos socioambientales se están modificando. Por tal motivo, la revita-

lización lingüística —entendida como proceso para el restablecimiento de la transmisión intergeneracional y (re)uso de las lenguas (Hinton et al. 2018; Córdova-Hernández 2019)— se convierte en un tema importante por discutir, desarrollar y aplicar no solo en términos académicos o lingüísticos, sino también en cuestiones políticas, educativas y comunitarias. Así, la revitalización lingüística llama a comenzar a tejer puentes de investigación y colaboración en las políticas y en la planificación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en los niveles macro y microsocial (Goundar 2017) para incidir en la reversión del desplazamiento y en el mantenimiento de los contextos socioambientales para su reproducción.

El desplazamiento de las lenguas indígenas está estrechamente relacionado con la ruptura de la transmisión intergeneracional y la pérdida de espacios de uso. De esta manera, tanto a nivel regional como nacional e internacional, la política lingüística —entendida como aquellas «decisiones que suelen tomar las autoridades para influir en la función, la estructura o la adquisición de una lengua o variedad lingüística en una determinada comunidad de habla, institución o espacio geopolítico como una nación» (Canaj 2020:39)— se ha desarrollado de manera paralela a la política educativa o al «conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta» (Martínez Rizo 2018:71).

En general, el desarrollo de propuestas y modelos educativos para la enseñanza de las lenguas se centró fundamentalmente en la primera infancia y la educación básica, y solo en las últimas dos décadas estas políticas se comenzaron a contemplar de forma directa en la educación superior, por lo que surgieron múltiples metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, como propuestas revitalizadoras y de reivindicación étnica dirigidas a diversificar y problematizar el modo en que los procesos de enseñanza inciden en la formación de nuevos hablantes y en la reversión del desplazamiento. Asimismo, en los contextos en los que todavía las lenguas gozan de cierto grado de vitalidad, su enseñanza tampoco repercute de manera directa en la construcción de una cultura de paz, en la que los valores de justicia, solidaridad, igualdad, cooperación y libertad son ejes fundamentales para el restablecimiento de la comunicación intra e intercomunitaria en estas lenguas, así como para prevenir conflictos y promover el diálogo y la negociación para la resolución de problemas.

Por lo tanto, hacer referencia a las políticas lingüísticas educativas para la revitalización lingüística responde a tendencias globales en torno a la necesidad de desarrollar una educación formal en la que solo a partir del respeto a los derechos lingüísticos y culturales de los estudiantes será posible revitalizar lenguas. Es decir, se precisa una educación con pertinencia cultural no solo para la permanencia de los rasgos culturales de los grupos indígenas, sino desde un método de justicia social (González-Patiño y Esteban-Guitart 2021) para la construcción de una educación para la paz. Se trataría de una educación enfocada en «preparar al individuo para que procure la armonía en las relaciones humanas en todos los niveles» (Lira et al. 2014:130).

En el presente texto retomo una serie de reflexiones y ejemplos en torno a la situación de la enseñanza de algunas lenguas indígenas fronterizas y en riesgo de desaparición de los estados de Chiapas y Oaxaca. En este contexto, el mayor número de iniciativas gubernamentales, académicas y comunitarias se ha dirigido a su salvaguarda, y el interés por su enseñanza se ha centrado en transmitir conocimiento sobre estas lenguas y en producir materiales. Sin embargo, todo ello no se ha problematizado a la luz de la situación social de los hablantes, sus relaciones, prejuicios y conflictos entre sí, siendo esto último el factor fundamental para que una iniciativa o metodología de enseñanza se debilite.

Educación para la paz

Entre los procesos de revitalización lingüística, los subsistemas de educación intercultural bilingüe (EIB) se han convertido en los mejores aliados porque en ellos se logran concentrar y formar los recursos humanos necesarios para el fortalecimiento, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas. Asimismo, en caso de ser potencializados, se convierten en espacios puente en los que es posible lograr un proceso de gobernanza cultural (Valtierra 2019), incluso para construir espacios comunitarios y dialógicos.

En el caso oaxaqueño, los procesos educativos dirigidos a las poblaciones indígenas han transitado de ser espacios castellanizadores, a comenzar a constituirse en ámbitos de reivindicación comunitaria. Gracias a diferentes movimientos sociales y magisteriales, en Oaxaca la EIB —en el ámbito de la educación básica, la educación normalista y la educación superior comunal— es «un proyecto formativo necesariamente político, cuya base de sustentación

es el fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad del estudiante para que pueda, sobre ese cimiento, acceder a conocimientos de otras culturas» (Maldonado y Maldonado 2018:2). Por ejemplo, en el caso de la lengua chatina de San Miguel Panixtlahuaca se han comenzado a desarrollar iniciativas intercomunitarias e interinstitucionales para promover el fortalecimiento lingüístico tanto en el nivel de educación básica (por ejemplo, educación indígena, educación intercultural bilingüe, etc.) como en el nivel superior (por ejemplo, en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca). El valor de estas acciones conjuntas radica en que transversalizan tanto las problemáticas como sus posibles soluciones y permiten comenzar a planificar el uso de la lengua chatina como lengua de instrucción en todos los niveles educativos, y no solo como una asignatura del currículo.

Por su parte, en Chiapas, sobre todo en la región conocida como los Altos, también se ha producido un desarrollo importante en torno al posicionamiento político frente a la educación intercultural promovida por el Estado, lo que ha conducido a la generación de propuestas de organizaciones de la sociedad civil y magisteriales. Un ejemplo de ello es la iniciativa emanada de la Unión de Maestros de la Nueva Educación por México (UNEM) y el Método Inductivo Intercultural (MII). Algunos principios del MII son:

i) establecen una relación íntima entre la educación, actividad cultural local, conciencia ecológica y educación territorial,
ii) revitalizan la relación entre la lengua y la cultura a través del cuidado de la biodiversidad y actividades derivadas,
iii) articulan y expanden el conocimiento, los valores y los significados indígenas derivados de la integración de la sociedad y la naturaleza con el conocimiento científico occidental,
iv) estimulan las actividades realizadas por los niños en los jardines escolares y milpas educativas; y especialmente,
v) reconocen que el diálogo del conocimiento no está exento de conflictos (Nigh y Bertely 2018:5).

Como se puede observar, esta propuesta es integral porque incluye la relación naturaleza-cultura-lengua, y trata de hacer un amplio reconocimiento a los elementos culturales y comunitarios, a la vez que establece un diálogo intercultural con otros saberes necesarios para la convivencia e interacción con otros grupos sociales. Asimismo, se reconoce que las relaciones intercul-

turales no están libres de conflicto ni de tensiones propias relacionadas con cualquier interacción sociocultural.

Uno de los mayores avances en las propuestas oaxaqueña y chiapaneca aquí expuestas es que no solo se constriñen al reconocimiento y la revalorización de las lenguas y culturas indígenas, sino que se enfatiza que, para que exista un diálogo entre culturas, es necesario proponer estrategias claras de resolución de los conflictos que se suscitan en el establecimiento de dicho diálogo. En ese sentido, los conflictos deben reconocerse no como consecuencia, sino como el proceso mismo de contacto entre lenguas y culturas. El «conflicto [es] una emergencia natural de las relaciones sociales, en marcos culturales, históricos y emocionales de una sociedad y sus grupos» (Lopera Becerra 2014:154). Es decir, los conflictos y su resolución son parte de la construcción de las relaciones interculturales, por lo que se puede afirmar que el diálogo intercultural es un proceso de negociación que, si bien puede centrarse en el ámbito educativo, se expande a otros contextos de la vida pública. Asimismo, se pueden poner a discusión los conflictos a nivel comunitario, que obnubilan el desarrollo de la educación intercultural y, sobre todo, la cohesión social.

Por ejemplo, en el caso de la lengua chuj, en la región del Parque Nacional Lagos de Montebello en Chiapas, el ámbito de la educación formal es un espacio de desplazamiento de la lengua indígena e, incluso, un entorno con poca incidencia social positiva en la mayoría de las comunidades. Esto se puede deber a que en él conviven estudiantes cuyas familias son hablantes de otras lenguas indígenas y a que la lengua de comunicación e instrucción es el español. Asimismo, a nivel comunitario existen conflictos derivados de las filiaciones de sus miembros a diferentes partidos políticos, así como del acceso a los apoyos gubernamentales y a los recursos naturales. En ese sentido, cualquier iniciativa a favor de la revitalización o mantenimiento de la lengua chuj, tanto en el ámbito educativo como en el comunal, tendrá que atender, en primera instancia, al restablecimiento de la cohesión social para la construcción del diálogo intercultural que, posteriormente, facilite condiciones para la paz.

A partir de lo anterior, las preguntas que surgen son: ¿cuál es el papel de la educación para la paz dentro de las propuestas de educación intercultural?, ¿cuál es la pertinencia de la educación para la paz en procesos educativos con larga tradición organizativa y comunitaria? Si bien no hay respuestas únicas para estas interrogantes, a continuación se tratará de reflexionar en torno a ellas.

La educación para la paz se basa en lo que organismos internacionales, gubernamentales y académicos reconocen como «cultura de paz».

> La cultura de paz forma parte del proceso de socialización, a través del cual se asimila un sistema de valores, habilidades, actitudes y modos de actuación, que reflejan el respeto a la vida, al ser humano, a la dignidad, al medio ambiente, propiciando el saber participar, valorar y convivir, rechazando la violencia, evitando los conflictos, desde relaciones comunicativas asertivas, dialógicas y favorecedoras del desarrollo de relaciones empáticas entre las personas (Rojas 2018:1).

A partir de lo anterior, se puede advertir que la cultura de paz se enfoca en el desarrollo de la comunicación asertiva y dialógica (Solórzano 2018). Si bien esto se plantea dentro de las propuestas de diálogo y educación intercultural, lo que resalta de la cultura de la paz es que se caracteriza por tratarse de un proceso de socialización «a partir del contexto sociohistórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales, entre otras» (Simkin y Becerra 2013:122).

En este orden de ideas, no solo se trata del desarrollo de una postura política o pedagógica, que en el caso latinoamericano se ha dirigido a la población indígena mediante la EIB, sino que es una propuesta para que cualquier ciudadano sea socializado con herramientas que le sean útiles para la resolución de conflictos, y para ello se necesitan diversos agentes que no se constriñan al ámbito escolar, aunque este espacio puede llegar a ser un gran aliado para potenciar esta perspectiva. De esta manera, la cultura de paz no solo aboga por el respeto a la diferencia y al diálogo intercultural, sino por un proceso de formación en el que tanto personas indígenas como no indígenas se apropien de conocimientos para la reconstrucción del tejido social, la prosperidad y la efectividad de los principios, derechos y deberes ciudadanos (Rojas 2018). Si bien será un proceso en el que emerjan conflictos, se espera que quienes participen tengan la capacidad de neutralizar mediante el diálogo conflictos que puedan derivar en hechos violentos de cualquier índole.

Aunado a lo anterior, la educación para la paz «se fundamenta en el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana, partiendo de la transformación de las actitudes, acciones y normas de conducta, con fundamento en una perspectiva crítica social» (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes 2019:288). Esta

perspectiva crítica y transformadora, al igual que la educación intercultural, reconoce el valor de las culturas del mundo, pero también enfatiza que los grupos sociales se encuentran inmersos en procesos de movilidad social, así como de constante reinvención y reconstrucción.

> [Por lo tanto, la educación para la paz] es una educación cosmopolita que se enriquece de todas las culturas del mundo. Si antes se propugnaba el derecho a la educación de todos los ciudadanos del mundo, ahora debemos hablar del derecho a la educación para la paz de todo el mundo, para que los ciudadanos cosmopolitas sean libres, iguales y disfruten del respeto, la dignidad y la hospitalidad estén donde estén. Sin que nadie los juzgue por su sexo, color, religión, o por ser del Sur o del Norte, de Oriente o de Occidente (Bahajin 2018:97).

De esta manera, los estudiantes que asisten a subsistemas de EIB pueden fortalecer un aprendizaje con pertinencia cultural también dirigido a la revalorización de sus lenguas indígenas, pero es necesario pensar en la manera en que puedan introducirse en estos sistemas elementos de educación para la paz a fin de que en ellos no solo se reconozca el valor de los espacios comunitarios, sino que se dialogue y problematice sobre las diferencias intra y extracomunitarias.

Por tal motivo, es necesario facilitar espacios en los que se tome en consideración que en la mayoría de los contextos multiculturales existen procesos de confrontación y discriminación, por lo que es necesario reconocer la manera en que estos coexisten y cómo ello da como resultado relaciones diversas entre población indígena/no indígena o indígena/indígena. Por ejemplo, en varios talleres impartidos a docentes del nivel indígena y promotores de lenguas indígenas del estado de Oaxaca se pudo conocer una perspectiva contradictoria en torno al bilingüismo. Por un lado, todos los asistentes a los talleres eran defensores del uso de una lengua indígena y del español, y desde esta perspectiva reconocían que el uso de dos lenguas genera condiciones positivas para el estudiantado, sobre todo porque con el cambio paulatino en las políticas lingüísticas y educativas del país existen beneficios importantes para ellos. Asimismo, aunque el uso de ambas lenguas no fuera equilibrado, en la mayoría de sus contextos preferían el uso del español como lengua de instrucción y comunicación, a la vez que reconocían el gran valor del bilingüismo. Por otro lado, en contextos donde coexistían más de una lengua indígena y el español, los profesores y promotores de lenguas indígenas, por

lo general, preferían que sus actividades y productos fueran bilingües en la lengua indígena mayoritaria y en español. Desde esta perspectiva, se considera que las acciones o materiales multilingües generan confusión, por lo que la ideología a favor del bilingüismo produce un efecto negativo, pues excluye la diversidad lingüística presente y fortalece condiciones de discriminación prexistentes.

Ahora bien, si la educación para la paz permite fortalecer los diálogos interculturales ¿cómo puede beneficiarse la revitalización de lenguas indígenas de esta perspectiva educativa y construir una cultura de la paz?; ¿acaso la enseñanza de lenguas indígenas, desde la perspectiva de la educación para la paz, puede incidir en su revitalización? A continuación, se desarrollará una reflexión al respecto.

Revitalización y enseñanza de lenguas indígenas

La revitalización de lenguas indígenas es una propuesta a nivel global que surgió como alternativa sociopolítica, educativa y comunitaria para evitar la pérdida de la diversidad lingüística. En este tenor es importante recalcar que la revitalización «no se trata de volver al pasado; se trata de actuar en el presente y encaminarse hacia el futuro, reconociendo que el pasado proporciona una base importante y un estímulo para lograrlo» (Olko y Sallabank 2021:1). De esta manera, el futuro de los pueblos indígenas no puede pensarse en forma aislada o segmentada, por lo que, a la par de la preocupación por la situación de amenaza en la que se hallan estos sistemas comunicativos, también se piensa en cómo su revitalización puede repercutir, por ejemplo, en la reversión de la destrucción del medio ambiente. Para lograr la revitalización es necesario evitar la pérdida no solo de las lenguas, sino también de los espacios en los que tanto los sistemas comunicativos como las prácticas culturales se han desarrollado hasta convertirse en un ancla o referente identitario importante para (re)definirse. Esto ocurre incluso en el caso de la población que ha migrado a las grandes ciudades del país o de Estados Unidos.

En el caso de Oaxaca y Chiapas, independientemente de la vasta diversidad lingüística y cultural con la que cuentan ambos estados, existen lenguas en alto riesgo de desaparición como el ixcateco, el chocholteco, el chontal o el zoque en el primer estado; y lenguas que, aunque cuentan con un número considerable de hablantes, se considera que en menos de una década los ado-

lescentes y niños las dejarán de utilizar, como el chuj, el q'anjobal y el mam que se hablan en México, en la región fronteriza con Guatemala. En el caso de estas lenguas, se encuentran en una situación sociolingüística ampliamente diferente a la de las lenguas mayas de la región de los Altos de Chiapas (por ejemplo, el tsotsil y el tseltal) en términos no solo de desplazamiento, sino también de iniciativas organizativas a favor de la revitalización, ya que en estas últimas lenguas existe un fuerte trabajo en este sentido tanto desde el sector académico como desde la sociedad civil.

Las estrategias para la revitalización lingüística pueden ser variadas y, sobre todo, deben responder a las expectativas y los intereses de las comunidades. Por tal motivo, la revitalización de lenguas ha encontrado un buen espacio de reivindicación y acción en el ámbito escolar. En este sentido, la EIB busca poner en práctica procesos de equidad educativa entre la población indígena (Quiroz 2020). Asimismo, en estos esfuerzos y propuestas educativas se plantea una pregunta básica: ¿cómo enseñar lenguas para su revitalización? En palabras de Janne Underriner et al. (2021: 235) «la enseñanza en un contexto de revitalización lingüística no siempre consiste en adquirir una lengua indígena o patrimonial como segunda lengua; a veces se trata de despertar y fortalecer la primera lengua». En ese sentido, aunque existen programas educativos oficiales que consideran la primera lengua en su trama curricular, muchas veces en la propuesta de enseñanza no queda claro si el objetivo es desarrollar una lengua ya utilizada por los estudiantes o enseñarla como segunda lengua.

El caso de la lengua ixcateca en el estado de Oaxaca, para términos del presente texto, nos ayuda a ejemplificar la enseñanza y las posibilidades de revitalización. Esta lengua solo se habla en el municipio de Santa María Ixcatlán y cuenta con menos de una decena de hablantes, todos de avanzada edad. Desde hace algunas décadas han surgido iniciativas para enseñarla, escribirla, documentarla o revitalizarla, con resultados poco satisfactorios en términos de transmisión y uso como medio de comunicación. De esta manera, en los últimos años la estrategia más recurrente ha sido enseñarla a niños de nivel preescolar y primaria como actividad extracurricular o extraescolar. No obstante, al ser una lengua tan fuertemente desplazada, los procesos de enseñanza no se han fortalecido en el ámbito familiar o comunitario, pues quienes recuerdan la lengua son personas que ya no tienen hijos pequeños para retransmitirla, por lo que los niños no utilizan la lengua como medio de comunicación y no pueden fortalecer lo aprendido en el aula.

En este caso, como en el de las otras lenguas indígenas de Oaxaca mencionadas que están en alto riesgo de desaparición, existe un discurso recurrente sobre la necesidad de generar o elaborar materiales didácticos para mejorar su enseñanza que resulten útiles tanto para los profesores de la EIB como para los promotores comunitarios. Sin embargo, en los cuatro casos (ixcateco, chocholteco, chontal y zoque) los materiales que se han desarrollado poseen características que no promueven la revitalización de la lengua, sino la memorización de algunos elementos, pues contienen listas de palabras ilustradas, juegos de mesa, leyendas y otros recursos similares que se han incluido sin una reflexión sobre cómo cada material puede incidir para lograr la revitalización de la lengua a partir de su enseñanza. Es decir, no se ha valorado si los contenidos son adecuados para la enseñanza de la lengua como parte del currículo siendo la primera lengua de los estudiantes, o si son aptos para el aprendizaje como segunda lengua. De esta manera, aunque la escuela se erige como uno de los espacios aliados para la revitalización de estas cuatro lenguas, es un hecho que se necesita una mayor sistematización, con apoyo del personal docente, para que estas iniciativas tengan más incidencia en la enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, en el caso de las lenguas chuj y q'anjobal, en Chiapas, los procesos de enseñanza en el ámbito escolar son prácticamente inexistentes y no hay procesos comunitarios de largo aliento que ayuden a su revitalización. Además, aunque en la mayoría de las comunidades la educación básica se aplica desde la EIB, los procesos de enseñanza de lengua —en algunos casos como segunda lengua y en otros como proceso de lectoescritura de primera lengua— no se llevan a cabo, pues los profesores no son hablantes de este idioma o no cuentan con los materiales necesarios ni con estrategias para utilizarlos. La situación es diferente en cuanto a la lengua mam del municipio de Unión Juárez, como lo mencionan Can et al. (2020), pues, aunque el desplazamiento es amplio, por fortuna existe un proceso organizativo entre algunos hablantes de mayor edad que permite generar iniciativas a favor de la lengua.

Los procesos de enseñanza de lenguas en Oaxaca y Chiapas tienen distintos matices, pero en todos los casos las lenguas están en procesos de conflicto lingüístico (Córdova Hernández 2020) que derivan de su relación diglósica tanto con el español como con otras variantes dialectales de la misma lengua y, sobre todo, también proceden de conflictos extralingüísticos entre los propios hablantes (por ejemplo, problemas territoriales o diferencias partidistas o religiosas). Los casos ixcateco y chocholteco son ejemplos de esto último,

aunque recientemente también se ha observado en comunidades chujes y q'anjobales de Chiapas.

De ese modo, aunque se reconoce que para fortalecer los procesos de enseñanza de las lenguas indígenas se deben generar propuestas didácticas culturalmente pertinentes —trabajo bastante desarrollado desde la lingüística aplicada crítica—, así como hacer uso de las artes y la tecnología para lograr que los procesos de aprendizaje sean más cercanos a los estudiantes y a las prácticas cotidianas, es un hecho que el conflicto lingüístico puede ser una barrera importante para el desarrollo y el éxito de tales procesos. Por otro lado, este conflicto puede considerarse ajeno al proceso de aprendizaje y, por ende, pasar inadvertido, y es en este punto donde la educación para la paz puede ser una buena aliada de la EIB o de cualquier propuesta de revitalización que se ponga en práctica mediante la enseñanza de lenguas.

> La educación intercultural no puede limitarse al descubrimiento de la alteridad y la diversidad, sino producir en el alumnado la capacidad de actuar conforme a derechos humanos e integrar en la formación de su personalidad, en las diferentes etapas de su desarrollo, la necesidad de luchar contra toda forma de discriminación (Rayo 2004: 9).

En general, aunque se admita el valor de la diversidad cultural, puede no reconocerse que todos los individuos deben disfrutar de sus derechos humanos y culturales de manera amplia. Así, el conflicto lingüístico, generalmente fortalecido por fenómenos extralingüísticos, necesita trabajarse desde una perspectiva en la que el hecho de aprender una lengua indígena, independientemente de la variedad dialectal o del nivel de competencia, no implique una forma de discriminación intra o intercomunitaria. Por tal motivo, si los programas de enseñanza se dirigen a la infancia, los adultos deberán solucionar o neutralizar sus conflictos lingüísticos antes de transmitirlos a los estudiantes.

Conclusiones

La megadiversidad lingüística de México, en la que los estados más representativos son Oaxaca y Chiapas, no es perpetua, pues cada día somos testigos de la necesidad de trabajar en el mantenimiento o la revitalización de las lenguas y de motivar su transmisión, enseñanza y uso tanto en los contextos tradicio-

nales como en aquellos nuevos que genera la movilidad social por cuestiones económicas, por pérdida de territorio o por migraciones forzadas.

En Oaxaca y Chiapas las políticas lingüísticas a favor de los pueblos indígenas han experimentado un fuerte impulso en las dos últimas décadas, sobre todo en el ámbito educativo, por lo que es un momento adecuado para analizar, sistematizar y evaluar por qué, aun así, existe un acelerado proceso de desplazamiento y, en algunos casos, de extinción. Ambas entidades federativas contienen contextos sociolingüísticos contradictorios, pues a la par de que existe un fuerte reconocimiento de las lenguas y los procesos organizativos, también encontramos grandes tensiones por asuntos nacionalistas, partidistas, sindicalistas o religiosos que inciden en la situación lingüística, es decir, aunque las tensiones no se deban a cuestiones lingüísticas, los conflictos extralingüísticos influyen en los lingüísticos.

Por lo anterior, se debe apostar por construir propuestas estatales y comunitarias de enseñanza que puedan facilitar espacios de reconciliación entre los miembros de los grupos sociales participantes antes de pensar en formar individuos interculturales hacia el exterior. Asimismo, en el proceso de revitalización la vinculación con los saberes comunitarios no solo debe servir para tomar en cuenta elementos del sistema comunicativo, sino también para (re) aprender modos de solidaridad propios y modificar o reducir las formas de discriminación que se hayan naturalizado dentro de las comunidades o grupos indígenas. Esto lo propone la educación para la paz, por lo que se considera necesario acudir a ella, socializarla y difundirla en los procesos de capacitación que tanto académicos como miembros de la sociedad civil desarrollan con los promotores comunitarios, profesores, padres y madres de familia y agentes del estado. Asimismo, no debe dejarse de lado el hecho de que, para revitalizar una lengua, los miembros de un grupo social tienen que reconocer su función social, tanto dentro del contexto lingüístico disponible como en el ámbito del diálogo de saberes, para el fortalecimiento de la cohesión social de las comunidades de habla.

Bibliografía citada

Álvarez-Maestre, Annie Julieth y Carlos Alfredo Pérez-Fuentes

2019 «Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz». *Educación y Educadores*, 22(2), pp. 277-296.

Aragón-Parada, Juvenal, Aarón Rodríguez, Guadalupe Munguía-Lino, José De-Nova, María Magdalena Salinas-Rodríguez y Pablo Carrillo-Reyes

2021 «Las plantas vasculares endémicas de la Sierra Madre del Sur, México», *Botanical Sciences*, 99(3), pp. 643-660.

Bahajin, Said

2018 «La educación como instrumento de la cultura de paz», *Innovación Educativa*, 18(78), pp. 93-111.

Can, Telma, Fausto Bolom, Tomás Gómez, Fernando Guerrero y Juan Jesús Vázquez

2020 «Explorando estrategias para colaborar en el fomento del aprendizaje del mam en Unión Juárez, Chiapas», en Lorena Córdova-Hernández (coord.), *Lenguas y cultura en riesgo de desaparición. Desplazamiento, colaboraciones y fronteras* (pp. 33-66), México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca / Editorial Ítaca / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Canaj, Kimete

2020 «Language Policy and Language Planning in Kosova», *International Journal of Teaching and Education*, 8(2), pp. 35-52.

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (conabio)

2006 *Capital natural y bienestar social*, México, Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad.

Córdova-Hernández, Lorena

2019 *Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de lenguas indígenas*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

2020 «Conflicto lingüístico y educación para la paz en comunidades indígenas del sur de México», *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 3(4), pp. 37-51.

GONZÁLEZ-PATIÑO, JAVIER Y MOISÉS ESTEBAN-GUITART

2021 «Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), pp. 5-10.

GOUNDAR, PRASHNEEL

2017 «The Characteristics of Language Policy and Planning Research: An Overview», en Xiaoming Jiang (ed.), *Sociolinguistics-Interdisciplinary Perspectives* (pp. 81-88), Croacia, InTech

HINTON, LEANNE, LEENA HUSS Y GERALD ROCHE

2018 «Introduction», en Leanne Hinton, Leena Huss y Gerald Roche (eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. xxi-xxx), Nueva York, Routledge.

JIMÉNEZ, CECILIA LEONOR, JOAQUÍN SOSA, PATRICIA CORTÉS-CALVA, AURORA BRECEDA, LUIS IGNACIO ÍÑIGUEZ Y ALFREDO ORTEGA-RUBIO

2014 «México país megadiverso y la relevancia de las áreas naturales protegidas», *Investigación y Ciencia*, 22(60), pp. 16-22.

LIRA, YOLANDA, HÉCTOR VELA ÁLVAREZ Y HÉCTOR ARCHIVALDO VELA LIRA

2014 «La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo», *Innovación Educativa*, 14(64), pp. 123-144.

LOPERA BECERRA, ANDRÉS

2014 «El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz», *Ra Ximhai*, 10(2), pp. 153-180.

MALDONADO, BENJAMÍN Y CARLOS LUIS MALDONADO

2018 «Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos», *Sinéctica*, 50, pp. 1-17.

MARTÍNEZ-MELÉNDEZ, NAYELY, MANUEL MARTÍNEZ-MELÉNDEZ, JUANA PATRICIA HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ Y MAURICIO JOSÉ-RÍOS

2022 «Uso tradicional de plantas: patrimonio de las comunidades indígenas del Parque Nacional Lagunas de Montebello», *Desde el Herbario CICY*, 14, pp. 136-143.

MARTÍNEZ RIZO, FELIPE

2018 «Reflexiones sobre las políticas educativas», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), pp. 71-96.

NIGH, RONALD Y MARÍA BERTELY

2018 «Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural», *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 16(9), pp. 2-22.

OLKO, JUSTYNA Y JULIA SALLABANK

2021 «Welcome», en Justyna Olko y Julia Sallabank (eds.), *Revitalizing Endangered Languages. A Practical Guide* (pp. 1-6), Cambridge, Cambridge University Press.

PRETTY, JULES

2008 «How do Biodiversity and Culture Intersect?», ponencia presentada en *Conference Sustaining Cultural and Biological Diversity in a Rapidly Changing World: Lessons for Global Policy*, organizada por American Museum of Natural History's Center for Biodiversity and Conservation, IUCN-The World Conservation Union, 2-5 de abril.

QUIROZ, MARÍA ELENA

2020 *Equidad educativa en Oaxaca*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

RAYO, JOSÉ

2004 «Cultura de paz, derechos humanos, y educación para la ciudadanía democrática». Disponible en http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Guas/documentos/Cultura_ de_paz_derechos_humanos.pdf

ROJAS, ELSA

2018 «La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano», *Varona. Revista Científico Metodológica*, 66(1), e21.

SIMKIN, HUGO Y GASTÓN BECERRA

2013 «El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial», *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), pp. 119-142.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE, LUISA MAFFI Y DAVID HARMON

2003 *Compartir un mundo de diferencias. La diversidad lingüística, cultural y biológica de la Tierra*, Barcelona, Centre Unesco de Catalunya / Linguapax / Unesco.

SOLÓRZANO, RITA

2018 «El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes», *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), pp. 187-194.

UNDERRINER, JANNE, LINDSAY MAREAN, PIGGA KESKITALO, ZALMAI ZAHIR, PYUWA BOMMELYN Y RUBY TUTTLE

2021 «Teaching Strategies for Language Revitalization and Maintenance», en Justyna Olko y Julia Sallabank (eds.), *Revitalizing Endangered Languages. A Practical Guide* (pp. 235-272), Cambridge, Cambridge University Press.

VALTIERRA, JORGE

2019 *La pastoral indígena del siglo XXI en el sur de México. Misioneros, sociedad civil y gobernanza*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Sobre los autores y las autoras

Telma Angelina Can Pixabaj. Es investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIMSUR-UNAM), México. Es doctora en lingüística por la Universidad de Texas en Austin (2015). Sus áreas de interés incluyen temas como: documentación lingüística, descripción de la gramática de las lenguas mayas con enfoque en morfosintaxis y sintaxis, dialectología, revitalización lingüística, elaboración de materiales educativos y aspectos de la lingüística antropológica.

Lorena Córdova-Hernández. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México. Es doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (2014). Realiza investigación colaborativa centrada en políticas culturales y lingüísticas, revitalización de las lenguas indígenas y desarrollo y producción de paisajes semióticos/lingüísticos en lenguas en alto riesgo de desaparición. Coordina e imparte talleres teórico-prácticos de cooperación interinstitucional para maestros indígenas, autoridades municipales y gobiernos locales.

Amanda Delgado Galván. Es investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México. Es maestra en Lingüística por la Universidad de Leiden (2013) y candidata a doctora en la misma universidad. Sus áreas de interés son: lingüística documental, semántica cognitiva, descripción lingüística y reclamo lingüístico, y tiene especial interés en las lenguas yokot'an (maya chontal de Tabasco) y náhuatl del sureste de Puebla.

Gabriela García Salido. Es profesora titular de tiempo completo en el Centro de Estudios Antropológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEA-FCPYS-UNAM), desde 2016. Es doctora en Lingüística por la Universidad de Texas en Austin (2014). Sus intereses de investigación incluyen: documentación lingüística, morfosintaxis, tipología y lenguas yuto-aztecas. Ha presentado y publicado numerosos textos sobre las estructuras gramaticales de las lenguas tepehuanas. Ha creado una base de datos con más de 100 horas del tepehuano del sur con financiamiento de organizaciones nacionales e internacionales (NSF, ELF, FEL, AMC-Conacyt-CCC y UNAM).

Tomás Gómez López. Es técnico-académico en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIMSUR-UNAM), México. Es doctor en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (2017). Actualmente, brinda apoyo técnico-académico en proyectos de investigación sobre documentación lingüística y lexicográfica, y participa en un proyecto de documentación del tseltal de Aguacatenango, Chiapas.

Adela Juárez Esteban. Es estudiante del doctorado en Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. En 2016 obtuvo el grado de maestra por la misma institución con la tesis titulada *Predicados complejos en el totonaco de Tuxtla, Puebla*. Sus intereses de investigación incluyen la documentación y descripción lingüística, particularmente de las lenguas totonacas, y temas de morfosintaxis y sintaxis. Además, es traductora e intérprete en totonaco-español/español-totonaco.

Oscar López Nicolás. Es profesor-investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur, México. Es doctor en Lingüística Indoamericana por el CIESAS (2016). Sus intereses se centran en la documentación lingüística y la descripción gramatical de lenguas zapotecas, especialmente de la morfosintaxis y la sintaxis de la rama norteña de la familia zapoteca. Sus intereses también incluyen el estudio de la indexicalidad en zapoteco.

Nereida Crystabel Martínez García. Es profesora e investigadora en el Colegio Superior para Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), México. Es maestra en Lingüística por la Universidad de Sonora (2010). Sus áreas de interés incluyen la fonología y la morfofonología, así como la lingüística antropológica, específicamente en el campo de la socialización de la lengua mixe.

Eladio Mateo Toledo (B'alam). Es profesor-investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. Recibió su doctorado en Lingüística por la Universidad de Texas en Austin (2008). Sus intereses se centran en la lingüística descriptiva y documental, en proyectos colaborativos con comunidades de hablantes y en formación de lingüistas hablantes de lenguas indígenas. Investiga sobre temas relacionados con la complejidad sintáctica como predicados complejos, finitud y ergatividad escindida, cláusulas relativas, construcciones de propósito, compuestos y adjetivos. Se centra en lenguas mayas, en especial q'anjob'al y awakateko.

Manuel Andrés Pérez-Pérez. Es estudiante del Posgrado en Lingüística Hispánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciado en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) (2018). Sus líneas de investigación incluyen: documentación y descripción lingüística, fonología, lengua escrita y lenguas otomíes.

Godofredo G. Santiago Martínez. Es investigador en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO-SEP). Es doctor en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México (2015). Sus áreas de interés incluyen: documentación y descripción de las lenguas mixes, de forma concreta en el campo de la morfosintaxis, y temas de lingüística antropológica.

Norma Leticia Vásquez Martínez. Es doctora en Lingüística Indoamericana (2024) por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social (CIESAS), México. Sus intereses se centran en el análisis gramatical del zapoteco, principalmente su sintaxis, semántica y pragmática, además de temas de morfofonología. Otras áreas de investigación de su interés son:

el arte verbal, la documentación y revitalización lingüística y el uso de las lenguas indígenas en el aula.

Juan Jesús Vázquez. Es investigador en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIMSUR-UNAM), México. Obtuvo el grado de doctor en Lingüística en la Universidad de Texas en Austin, con la tesis titulada *A Grammar of Chol, a Mayan Language* (2011). Entre sus temas de interés destacan: análisis gramatical de la lengua chol, documentación lingüística, vitalidad lingüística, enseñanza de lenguas originarias, narrativa y cosmovisión chol.

Lenguas en contexto: experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística,
coordinado por Oscar López Nicolás, Gabriela García Salido
y Telma Angelina Can Pixabaj

estuvo al cuidado de Isabel Rodríguez Ramos, Gustavo Peñalosa Castro y los coordinadores. Terminó de imprimirse en octubre de 2024 en los talleres de Gráfica Premier, S.A de C.V., ubicados en 5 de febrero 2039, col. San Jerónimo Chicahualco, C. P. 52170, Metepec, Estado de México. Los interiores se tiraron sobre papel Snow Cream de 60 g y los forros sobre cartulina sulfatada de 14 pts. En la composición tipográfica se utilizaron las familias Times. El tiraje fue de 250 ejemplares. La tipografía estuvo al cuidado de Gustavo Peñalosa Castro.

Este volumen reúne trabajos que dan razón de fenómenos relacionados con el uso de varias lenguas indoamericanas habladas en México y Guatemala con un común denominador metodológico: la documentación lingüística. En ese marco, las contribuciones se han organizado a partir de cuatro ejes temáticos: *1*) Documentación lingüística y lenguas en peligro; *2*) Sistemas de saludos; *3*) Análisis de textos en lenguas indígenas y *4*) Revitalización lingüística. Las contribuciones de esta obra, dedicada a las experiencias de documentación, descripción y revitalización lingüística, en su conjunto ofrecen análisis de amplia relevancia en el marco de la lingüística antropológica.

9 786073 098762

CIMSUR