

Variación dialectal e identidad lingüística en la enseñanza de la lengua

GERVASIO MONTERO GUTENBERG

En este artículo se aborda la variación dialectal y la identidad lingüística en el ámbito educativo por medio de las percepciones de los docentes huaves de las cuatro variantes regionales: San Mateo, San Dionisio, San Francisco y Santa María del Mar. Se analizan y exponen las implicaciones de dichos componentes en la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar. El estudio engloba una perspectiva cualitativa y los resultados muestran que las concepciones sobre la variación dialectal están mediadas por la identidad lingüística de los docentes. Asimismo, las discusiones en torno a la normalización del sistema de escritura refieren a la cuestión del o los alfabetos y de la representación de las grafías que la componen y esto repercute en la enseñanza de la lengua en el aula.

PALABRAS CLAVE: variación dialectal, identidad lingüística, lengua huave, enseñanza, escritura

Dialectal Variation and Linguistic Identity in Language Teaching

This article addresses dialectal variation and linguistic identity in education through the perceptions of Huave teachers of the four variants: San Mateo, San Dionisio, San Francisco and Santa María del Mar. The implications of these components in the teaching of the language in the school environment are analyzed and exposed. The study is framed from a qualitative perspective and the results show that conceptions of dialectal variation are mediated by the linguistic identity of teachers. Likewise, the discussions on the standardization of the writing system refer to the question of the alphabet(s) and the representation of the spelling that compose it and this has repercussions on language teaching in the classroom.

GERVASIO MONTERO GUTENBERG

Escuela Normal Bilingüe
e Intercultural de Oaxaca,
San Jerónimo Tlacoahuaya,
Oaxaca, México

✉ monteroikoots@gmail.com

KEYWORDS: dialectal variation, linguistic identity, Huave language, teaching, writing

El estudio sobre la variación dialectal es un tema con diversas líneas de análisis, importante para el campo lingüístico; pero también para el ámbito educativo, sobre todo a partir de las concepciones que los docentes pueden tener sobre ella:

Estudios previos sobre percepción dialectal evidencian que los hablantes/oyentes, no especialistas, pueden hacer juicios confiables sobre el lugar de procedencia de un hablante desconocido, sin la necesidad de instrucciones explícitas acerca de qué es lo que debe escuchar o a qué debe poner atención. Esta habilidad perceptual sugiere que los hablantes retienen en su memoria las variedades de su lengua materna y que estas representaciones se desarrollan de manera natural a través de sus experiencias y exposición a su comunidad de habla y al resto (Clopper, 2004, citado en Hernández, 2019: 145).

La variación refiere, no a la existencia de formas diferentes dentro de una comunidad, condicionadas socialmente, sino a los cambios realizados por el hablante mismo, porque se trata de un “proceso por el cual se da un movimiento entre variedades y el hablante cambia de variedad bajo ciertas condiciones sociolingüísticas” (Halliday, 1978: 74). De acuerdo con Eugenio Coseriu (1981), existen diferencias en los tipos de variación de una lengua: variación espacial, variación sociocultural y variación estilística.

El factor social influye de forma decisiva en el comportamiento lingüístico de los miembros de una comunidad; según Francisco Moreno Fernández, “la edad es el factor que más condiciona la variación lingüística” (2005: 47). La identidad lingüística, además, se va delineando en los sujetos, ya que son ellos quienes se adhieren a ésta, porque “la identidad supone una alteridad y bien podrían considerarse ambas como caras de una misma moneda” (Álvarez, Martínez y Urdaneta, 2001: 146). Dicha identidad se refleja en las actitudes de los individuos y en la interiorización de las reacciones de los demás.

Entonces, la variación lingüística son las diferentes maneras o rasgos diferenciales de hablar una lengua, y puede tener varios niveles: el fonológico, el morfológico, el sintáctico y el léxico, e incluso el entonacional. Estos niveles pueden

explicarse en relación con cuatro factores de variación: variedades geográficas o diatópicas, variedades históricas o diacrónicas, variedades socioculturales o diastráticas y variedades estilísticas o diafásicas. Para el caso específico del huave, diversos estudios lingüísticos muestran que en el plano fonológico la lengua no presenta grandes variaciones (Kim, 2008; Noyer, 2013; Salminen, 2016), lo que indica que en este nivel no habría limitaciones para una inteligibilidad entre las comunidades de habla.

El objetivo de este texto es analizar las concepciones de los docentes de los cuatro pueblos que conforman el contexto, San Mateo del Mar (SMo), San Francisco del Mar (SFo), San Dionisio del Mar (SDo) y Santa María del Mar (SMa), sobre la variación dialectal y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua huave. El análisis se extiende a las nociones y representaciones sociolingüísticas (Boyer, 1991) y el vínculo entre lengua e identidad.

Variación dialectal y enseñanza de la lengua

En el ámbito de la enseñanza, la lengua estándar coexiste de un modo conflictivo con otras variedades del repertorio comunitario. El conflicto se maximiza cuando su enseñanza se propone como una sustitución de las variedades no estándares, con una competencia planteada en términos de prestigio. La discusión gira en torno a la variedad que debe ser enseñada en el aula, frente a una llamada lengua estándar. El concepto de variación lingüística en el terreno educativo es fundamental, ya que esto lleva a visibilizar el contexto:

Es importante el concepto de variación lingüística cuando se debate el lenguaje de los alumnos, ya que se puede tender a pensar de él de una forma estereotipada, como si se tratara de hablantes de una variedad única; es importante no olvidar que el alumno controla otras variantes lingüísticas,

además de la que utiliza en las aulas, muchas veces, los docentes no somos conscientes de que todas las comunidades lingüísticas emplean gamas de distintas variantes en diferentes contextos sociales. Por el contrario, se mantiene la creencia de que solo hay una lengua óptima para todos los propósitos y que esta es la única adecuada en la clase (Neumann y Quevedo, 2004: 92).

Cuando estas realidades no se consideran, se llega al estereotipo sobre la lengua de los estudiantes, que en ocasiones tiene repercusiones en el logro escolar. Ángel Rosenblat (1977) considera que el estándar no pertenece a ningún lugar concreto, sino que es una abstracción y un ideal de lengua hacia el que de un modo u otro tienden todos los hablantes, porque proporciona prestigio social. En el ámbito educativo, esto ha llevado a problemáticas como un alto porcentaje de deserción escolar o de reprobación, porque en la educación escolar se plantea la enseñanza en un único dialecto: la lengua estándar como currículo abierto y la del docente como currículo oculto (Neumann y Quevedo, 2004).

La política educativa y lingüística hacia la educación dirigida a los pueblos indígenas en México se ha enfrentado a la cuestión de qué estrategias seguir en relación con la enseñanza y la variación dialectal de las lenguas indígenas. A lo largo de la producción de materiales para este sector educativo, la interrogante ha sido si es necesario hacer un material para cada variante dialectal o un material único por lengua, sobre todo por la influencia de la escritura en este proceso.

Abordar este fenómeno requiere poner atención sobre la situación de la normalización o estandarización de las lenguas indígenas mismas, ya que estas decisiones de política lingüística están en relación estrecha con la variación lingüística. Louis Jean Calvet (1996) dice que la estandarización lingüística es un tipo de planificación que actúa sobre una determinada variedad para que cumpla funciones

consideradas de prestigio y modelo ejemplar en la comunidad, y como vehículo de la educación.

Los estudios coinciden en señalar el hecho de que la política de normalización y estandarización de las grandes lenguas estatales se llevó a cabo en un proceso largo, impulsado por la aparición del texto escrito, en el que las decisiones se tomaron más por la fuerza de los usos y prejuicios, que por una estrategia verdaderamente planificada (Auroux, 1994). Los estándares se convirtieron en la variante de los usos formales y públicos, entre ellos el de la escuela. En este tenor, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) ha sostenido encuentros para la normalización de la lengua en los que han participado lingüistas expertos en huave y personas de la comunidad. Si bien es cierto que como producto de estos encuentros ha habido avances, aún no se tiene una propuesta específica de normalización.

La inclusión de la variación en los manuales de enseñanza

En la actualidad se desarrollan estudios que se enfocan en el análisis del tratamiento de la variación dialectal en el diseño de los materiales o de los manuales de enseñanza, y en cómo éstos integran las variantes dialectales. Los investigadores hacen referencia a que la variación dialectal en los libros de texto ha sido limitada. Carlos Sánchez Avendaño, en su análisis de los libros de texto publicados en Estados Unidos, señala lo siguiente:

Rara vez se hace alusión a la diversidad lingüística en las explicaciones gramaticales, léxicas o de pronunciación correspondientes como parte de la teoría que se estudia; más bien, se menciona —si es que se realiza— en notas al pie de página o al margen para el estudiante y, más comúnmente, en notas para el profesor. Algunos libros incluyen una

sección dedicada, entre otros asuntos, a aspectos de variación (Sánchez, 2004: 133).

Francisco Javier Grande Alija, en su análisis de dos manuales de enseñanza del español como segunda lengua, considera que el tema de la variación lingüística “tiene en ello un peso importante en todo su planteamiento didáctico”, y observa que en uno de los materiales se incluye “un módulo dedicado a la puesta en contacto y reflexión sobre las variantes peninsulares e hispanoamericanas del español y su relación con el aprendizaje” (2000: 397), mientras que en otros se puede ver que existe un esfuerzo por aumentar la presencia del español americano, y a lo largo de las páginas se ofrece información sobre culturas indígenas de Hispanoamérica; pero el autor cuestiona el hecho de que se siga ofreciendo una visión parcial de la realidad lingüística.

La pregunta que se plantean estos análisis es qué lengua enseñar. Al referirse a las variantes, Yolanda Congosto Martín apunta lo siguiente:

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

En sus conclusiones sobre la enseñanza del español en contacto con el quechua en las comunidades boliviana y santiagueña, Dolores Álvarez Garriga y Adriana Speranza (2012) sugieren que se contemple la variación lingüística como expresión de procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje. El contacto lingüístico resulta iluminador porque

promueve ciertos usos variables que expresan las necesidades comunicativas de los hablantes en relación con las conceptualizaciones de cada comunidad quechua hablante, es decir:

Revela c[ó]mo la cultura, la visión de mundo de una comunidad de habla impacta directamente sobre las decisiones que adopta el grupo en la conformación de su variedad lingüística. Por lo tanto, la importancia pedagógica de la incorporación de las variedades de una misma lengua se presenta como una fuerte explicativa para entender c[ó]mo los usos que los hablantes hacemos de la lengua resultan herramientas capaces de satisfacer nuestras necesidades comunicativas (Álvarez y Speranza, 2012: 9).

Pero en las lenguas indígenas mexicanas no existen los referentes directos sobre esta cuestión, o son limitados, de ahí la importancia de conocer las percepciones de los docentes en relación con el manejo de las variedades de la lengua huave en el aula. Ahora bien, las ideologías de los profesores son heterogéneas, múltiples, y dependen de factores como el contexto, la experiencia docente, la formación profesional, los intercambios profesionales y el conocimiento sobre la variación lingüística. Cabe destacar, además, que asumen una determinada ideología sobre los procesos de variación dialectal, lo que conduce a una valoración positiva o negativa que se refleja en las consideraciones, comentarios e informaciones que aportan. También influye su concepción de la escritura, que tiene implicaciones en la práctica pedagógica y en las discusiones sobre la normalización, sobre la identidad lingüística y sobre los materiales de enseñanza.

Metodología

Para investigar las percepciones de los docentes sobre las variedades de su lengua se utilizaron dos

metodologías de tipo cualitativo: una entrevista y un texto formado por dos oraciones escritas en cada una de las variantes: “*kuñ minaty mitety pa Rosa*” —“¿cómo se llama el papá de Rosa?”—. Las entrevistas sociolingüísticas permiten una exploración detallada de las percepciones y preferencias individuales. Debido a que estas metodologías son complementarias, las dos se incorporaron en este análisis.

Las entrevistas sociolingüísticas incluyen los comentarios y percepciones de 12 profesores, tres por cada una de las variantes, con diferentes perfiles: nueve profesores son hablantes del huave —para seis de ellos es su primera lengua y para tres es la segunda— y tres son hablantes pasivos del huave —el español es su primera lengua—. La información se complementa con entrevistas con alumnos de las diferentes comunidades. Los datos que se analizan fueron organizados conforme a los más significativos para el objetivo de este artículo.

La lengua huave y sus variantes dialectales

Dentro de las familias lingüísticas, la lengua huave se considera aislada, aunque algunos investigadores han propuesto su vinculación con las lenguas mayenses y las mixe-zoqueanas (Radin, 1916). Asimismo, Paul Radin (2016) y Morris Swadesh (1959) expusieron la posible correspondencia de esta lengua con la familia otomange, pero ninguna de estas hipótesis ha sido concluyente. Jorge A. Suárez (1975) realizó un estudio sobre el protohuave. La variante de S_{Mo} fue estudiada por Emily F. Stairs y Glenn Stairs (1981), y Rolf Noyer (2013); la de S_{Fo}, por Yuni Kim (2008); la de S_{Do}, por Mikko Benjamin Salminen (2016), quien le dedicó una tesis doctoral, y la de S_{Ma}, menos estudiada, cuenta con un trabajo preliminar de Noyer (borrador inédito), en forma de diccionario etimológico y comparativo de las lenguas huaves. Más recientemente, Alberto

Guadalupe Montoya Pérez, alumno de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, propuso una tesis de licenciatura con esta variante.¹

Existen cuatro variantes dialectales del huave reconocidas tradicionalmente por los hablantes y lingüistas: SFo, SMo, SDo y SMa. Algunos lingüistas expresan su interés y preocupación porque esas variantes se conserven, para que no se imponga una sobre las otras y desaparezcan. No obstante, el catálogo del Inali (2009) clasifica al huave en dos variantes: la del Oeste, *ombeayüits* de SMo y SMa, y la del Este, *umbeyajts* de SDo y SFo.

Un interés particular para este estudio lo tienen los trabajos de inteligibilidad realizados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) entre 1963 y 1978, en los que se dedica un apartado a la lengua huave, que considera a los cuatro pueblos. En el estudio se concluye con la sugerencia de la unidad del huave con centro en SDo o en SMa, aunque no se presentan los datos a partir de los cuales se hacen estas conclusiones (Egland, 1978).

La situación lingüística en cada una de las comunidades es distinta. En SFo existe un alto índice de desplazamiento de la lengua, al igual que en SMa; en SDo esto ocurre en menor proporción, mientras que en SMo se mantiene una alta vitalidad (INEGI, 2010). Esta situación nos llevó a indagar sobre la concepción de la variación dialectal y su impacto en su enseñanza. Con “impacto” nos referimos a la forma en que la variación dialectal y las representaciones que de ella tienen los docentes influye en el desarrollo y en la aceptación o rechazo de los materiales existentes para su enseñanza.

Sobre la denominación

Los huaves tienen una forma específica de autodenominación, tanto para la cultura como para la lengua. Sobre el origen de la palabra huave hay divergencias. Algunos autores y las mismas comunidades

aseguran que el término es una denominación peyorativa “podrido por la humedad, lodo podrido, o pies podridos” (León, 1903; Signorini, 1991; Gómez-Martínez, 2010). Los miembros de la cultura, principalmente en SMo, prefieren la denominación *ikoots* o “mareños” (Diebold, 1969: 481; León, 1903: 2; Signorini, 1991: 17).

Otras versiones aseguran que la palabra “huave” podría significar “muchacha” (Martínez, 1984); o como sugieren Jorge Hernández Díaz y Jesús Lizama Quijano (1996), puede ser una metamorfosis del patronímico huazonteco, ya que uno de los primeros asentamientos fue el lugar denominado Huazontlán. Hoy día sigue sin aclararse la connotación de la palabra. Lo que sí se puede decir es que la relación interétnica entre los huaves y los zapotecos del istmo han sido asimétricas, ya que todos los municipios huaves colindan con algunos pueblos zapotecos —SMo con Huilotepec, SDo con Chicapa de Castro y SFo con San Francisco Ixhuatán— y se mantienen en constante disputa por los límites territoriales, pero también reciben mucha influencia zapoteca, como, por ejemplo, en las celebraciones festivas y la vestimenta.

En cuanto a las autodenominaciones, cada una de las variantes se define como se muestra en el cuadro 1, en el que es posible observar que no hay cambio en el sentido y significado de la palabra; la diferencia radica, más bien, en una variación de orden fonético. Sin embargo, podemos detenernos un poco en la variante 3, de SFo, ya que existe confusión con la partícula *kon-*, que aquí retomamos como un dual, aunque es necesario profundizar más en el caso porque, de acuerdo con la lingüista Yuni Kim: “la raíz pronominal inclusiva *kon* se ve en otro pronombre *kon-ar*, con un sufijo antiguamente dual

1 El título preliminar de la investigación, en 2016, era el siguiente: “Armonía vocálica en huave de Santa María del Mar”.

CUADRO 1. DENOMINACIÓN CULTURAL

	Variante	Denominación cultural	Glosa
1	San Mateo del Mar	<i>ikoots</i> <i>ik-oots</i> 2POBJ-PLINCL	Todos nosotros
2	San Dionisio del Mar Santa María del Mar	<i>ikojts</i> <i>ik-ojts</i> 2POBJ-PLINCL	
3	San Francisco del Mar	<i>konajts</i> <i>kon-ajts</i> DUAL-PLINCL	

Nota: 2POBJ: segunda persona objeto; PLINCL: plural inclusivo; POS3P: posesivo tercera persona.

Fuente: Elaboración propia.

[cabe señalar que hoy *konar* y *konajts* ya no se distinguen], pero creo que en SFO ya no tiene que ver con segunda persona. Es posible pensar en una relación histórica con *(x)ikon(a)*".²

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

Aparte de los sufijos fácilmente identificables de la primera persona inclusiva, la constitución interna de los pronombres inclusivos de la primera persona no está del todo clara. Puede resultar que exista un vínculo con la secuencia *kon* que se encuentra en los pronombres de primera y segunda persona del plural *xikon* e *ikon* de San Mateo (aquí citados en el caso de objeto). Alternativamente, también podría haber un vínculo con el interrogativo *ko-nol* —¿por qué?—, dado que *-nol* está atestiguado independientemente como una raíz que significa “tener un problema o asunto”. *Ko-* y *ku-* no difieren necesariamente desde el punto de vista fonológico; es imposible determinar si contienen *o* o *u*, ya que la reducción vocálica fusiona las vocales altas y medias en las sílabas no finales, por lo que las grafías en estos casos son aproximaciones de las pronunciaciones que, según mi experiencia, han sido las más comunes (Kim, 2008: 222).

En la actualidad, las variantes 1, 2 y 3 hacen referencia a un nosotros inclusivo, con el que literalmente se quiere decir “gente nuestra o de nuestro pueblo”.

Sucede un proceso similar respecto a la lengua (véase el cuadro 2). La lengua, su denominación, hace referencia a “nuestra boca”. Así, nos encontramos con que el nombre de la lengua y de la cultura remiten al mismo significado para las cuatro variantes. Su uso está directamente relacionado con la procedencia del hablante y en estrecha conexión con la identidad lingüística y la variante.

Los huaves y el proceso de acercamiento a la escritura

A partir de la llegada del ILV se propuso el primer alfabeto para la variante de SMO. Se elaboraron un diccionario, una gramática y textos impresos —*Cuentos huave I, II y III* (ILV, 1980; 2006a; 2006b); además de dos ediciones del Nuevo Testamento (ILV, 1972; 1996). Aunque este trabajo no fue muy

2 Yuni Kim, comunicación personal, Ciudad de México, 23 de julio de 2017.

CUADRO 2. DENOMINACIÓN SOBRE LA LENGUA

	Variante	Denominación lingüística	Glosa
4	San Mateo del Mar	a) <i>ombeayiüts</i> <i>o-mbeay-iiüts</i> POS3P-BOCA-PLINCL su boca nosotros	Nuestra boca
5	San Dionisio del Mar San Francisco del Mar	a) <i>umbeyajts</i> <i>u-mbey-ajts</i> POS3P-BOCA-PLINCL su boca nosotros	
6	Santa María del Mar	a) <i>umbeyujts</i> <i>u-mbey-ujts</i> POS3P-BOCA-PLINCL su boca nosotros	

Fuente: Elaboración propia.

bien recibido por todos los hablantes y ni siquiera conocido por otros, esta propuesta grafémica sentó bases importantes.

En 1962, el ILV, en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicó *Sanateow nawiig/Voy a leer un libro* (ILV, 1962), como uno de los primeros libros para el desarrollo de la lectura y escritura en lengua huave. Después, en 1973, se editó en forma bilingüe *Namix quich atsojow arangüw escuela/Jugando a la escuela* (Wares, 1973).

El desarrollo histórico de la escritura del huave ha mostrado que las propuestas avanzan de forma autónoma para cada variante. Cada comunidad ha tenido su propio proceso, dependiendo de quién tomara la iniciativa. En 1983, Juan Echeverría y Nemesio Salomón, a través de la Dirección General de Educación Indígena, publicaron el libro para enseñanza de la lectoescritura, pero únicamente en la variante de SMO. En el Bachillerato Comunitario Ikoots (2001), profesores y alumnos publicaron folletos denominados *Mikwal Iiüt Ikoots/Hijos de la tierra ikoots*. En la variante de SDO apareció una antología de cuentos y adivinanzas de niños *ikojts* que coordinó José Antonio Flores Farfán (2012).

Con la llegada de los Stairs, misioneros lingüistas, se publicó el *Diccionario huave de San Mateo del Mar* (Stairs y Stairs, 1981). Esta obra, según las autoridades de la SEP, representaba un paso importante para la difusión de la lengua y los planes de alfabetización. El acuerdo que se tomó para esta publicación requería una forma de escritura de la lengua *ombeayiüts* que fuera lo más cercana posible a las reglas grafémicas del español.

Concepción sobre la variación dialectal y escritura

Las lenguas indígenas a lo largo del tiempo han ponderado la oralidad; sin embargo, paulatinamente se han adecuando a los nuevos contextos y han dejado huellas y registros (Landaburu, 1998; Ong, 1994). En la actualidad se habla de normalizar las lenguas, pero este asunto ha llevado a diversas discusiones entre los que están a favor y los que no. El camino, en algunas lenguas más que en otras, ha sido conciliar puntos de vista, por ello el proceso de normalización ha sido lento. El Inali, como institución encargada de dichos fines, ha impulsado el proyecto con

diversas lenguas; en el caso del huave se han llevado a cabo reuniones de trabajo a las que han asistido habitantes —hablantes y no hablantes— de las cuatro comunidades.

Los docentes de las cuatro comunidades consideran que la normalización tiene una estrecha relación con las variantes, por lo tanto, es un aspecto necesario; sostienen también que de esa manera se podría desarrollar un material para saber cómo escribir correctamente la variante:

Pienso que la norma del huave es muy necesaria, porque debemos de tener y manejar un solo alfabeto con nuestra variante, la misma propuesta de grafías y letras, y así podamos escribir de manera uniforme. También la norma apoyará a las próximas generaciones de niños para que vean cómo se escribe su variante y así no se pierdan las palabras como se ha venido sucediendo. Por ejemplo, el español tiene sus propias reglas gramaticales y el *om-beayüüts* debería tenerlo también. Para que tenga un orden igual que cualquier otra lengua (entrevista con profesor 5, Santa María del Mar, septiembre de 2016).

Asimismo, consideran que es necesario que exista un consenso de la organización social sobre los avances en las reuniones de normalización de la lengua. Cuando hablamos de organización social, nos referimos a que los huaves han tenido una tradición de organización comunal y sistema de cargos, y aunque este último empieza a verse amenazado por los partidos políticos, todavía se reúnen y discuten las problemáticas que atañen a las comunidades. Por ende, tanto profesores como otras personas de la comunidad consideran que debe hacerse una reunión o asamblea comunitaria para informar sobre los acuerdos:

La norma no debe ser sólo para uno, sino para toda la población. Difundirlo, darlo a conocer, para saber

cómo lo valora la gente adulta, los abuelos; involucrar a la autoridad municipal, si no se toman en cuenta eso, no pasará nada, no será aceptado. Y para que una norma tenga validez, debe de dar su punto de vista toda la población, toda la comunidad, para que sepan y la conozcan, caso contrario nadie lo utilizará o no le tomarán importancia, cada quien seguirá escribiendo como quiera y pueda su variante, como pasa ahora (entrevista con profesor 6, San Mateo del Mar, noviembre de 2019).

Como se desprende del testimonio, el valor de la comunidad aún se antepone a la cuestión particular o de grupos. Las reuniones de normalización también han dejado ver la concepción de escritura de los participantes, ya que las discusiones se han centrado en las grafías a utilizar para poder dar forma a un solo alfabeto. En la determinación de las grafías es donde la discusión se ha incrustado, y más aún en la representación de los fonemas en cada una de las variantes. Por ejemplo, con los elementos palatalizados, como la palabra “chivo”, SMO escribe *teants* [tʰaⁿts] para representar la palatalización a veces con *i*, a veces con *e*, mientras que SFO y SMA escriben *tyants* [tʰaⁿts] con *y*; así, las dos comunidades se conjuntan al coincidir en su representación gráfica y dejan de lado a SMO, que de acuerdo con la ideología de los profesores y los hablantes no tiene fonemas palatalizados, cuando en realidad los tiene.

Existe también una concepción de la escritura como transcripción directa de la oralidad, a la vez permeada por una fuerte identidad lingüística con la variante. Estos dos aspectos se retomarán más adelante, al referirnos a que la escuela tiene de alguna manera un papel fundamental. Por el momento, nos preguntamos: ¿de dónde surge esta concepción de la escritura?

De acuerdo con Flavia Cuturi y Maurizio Gnerre (2008), los primeros acercamientos de los huaves a la escritura se dieron con los *miteat poch*, “papás” de la palabra o expertos en el discurso. Estos

personajes desarrollaron la escritura de acuerdo con sus posibilidades y con la trasposición que hacían del español al huave, porque consideraban que la lengua se podía escribir a partir de los fonemas del español y que la escritura era una forma de decir algo.

Posteriormente, con la llegada de los misioneros del ILV en 1943 a SMO por conducto de Milton Warkentin, quien a la postre publicaría varios textos, incluyendo una gramática que no fue accesible para los pocos huaves que estaban alfabetizados en español, se sentó un precedente que se extendería con el trabajo misionero de los Stairs.

Así, de propuesta en propuesta, se generó la idea de que lo que se discutía eran las grafías de la lengua. Pero la escuela tiene un lugar importante en esta evolución. En la educación primaria, por ejemplo, la enseñanza de la escritura se aborda desde la concepción que cada docente ha construido a partir de su formación académica y su experiencia profesional y personal, pero esta concepción se encuentra permeada por el contexto social, cultural, institucional, y por supuesto, por la variación.

Los profesores entrevistados coinciden en que las grafías se deben usar de forma correcta, de acuerdo con la variante, para que la escritura de los niños se desarrolle de “buena manera”:

Enseñar a leer y escribir en *ombeayüts* es poder orientar a los niños a que utilicen bien las letras de la variante, que no se equivoquen. Claro que esto se irá logrando poco a poco, hasta el momento en que ellos logren usar muy bien las reglas gramaticales; por ejemplo, cuando ya estén en quinto o sexto grado. Pero desde pequeños deben de ir conociendo el alfabeto del *ombeayüts* para que lo puedan escribir bien posteriormente. Lo importante es que los niños aprendan a utilizar bien cada una de las letras (entrevista con profesor 7, San Mateo del Mar, noviembre de 2019).

Esta tendencia es una constante en la opinión de los profesores:

Nosotros, como profesores, debemos de revisar el alfabeto muy bien, tener bien claro cómo registrar, escribir nuestra variante como hablamos, para que tengamos una buena escritura; es decir, escribir bien cada una de las letras, enseñar cada una de las letras que compone una palabra, para poder después enseñar a los niños cuáles son las letras que componen el alfabeto, y así ellos puedan aprender a escribir bien y se les pueda entender bien, a utilizar las letras que corresponde y no se confundan después con otras variantes (entrevista con profesor 4, San Dionisio del Mar, octubre de 2019).

Se percibe en los comentarios que la escritura se considera la transcripción o el registro directo de la oralidad. Esta percepción se ha señalado también en las discusiones de normalización de la lengua, en las cuales se antepone la ideología de que las grafías representan la oralidad de cada variante. El siguiente comentario reafirma lo anterior:

Como equipo que integramos la escuela, hemos acordado, por ejemplo, con el alfabeto, usar todas las vocales del español, agregando solamente en la *ü*, y en las consonantes decidimos utilizar: *d, g, k, l, m, n, p, r, s, t, x, y*. En las compuestas decidimos no utilizar la *ch*; el argumento es que en el alfabeto que utilizamos no se usa la letra *c* ni la *h*, y se optó por la *tx*, pero no sé si producen el mismo sonido o no. Ése es el acuerdo que tuvimos como variante, y por eso se supone que así estamos enseñando a los niños, como hablamos. Pero esto es un acuerdo solamente de nuestra escuela, las demás siguen utilizando la *ch*. Otra cosa que han querido implementar es que en lugar de utilizar la *w* se usara la *u*; por ejemplo, en *uar*, “ratón”, o con *kuane*, “qué”,

dicen que tiene el mismo sonido (entrevista con profesor 7, San Mateo del Mar, noviembre de 2019).

La consideración de que la escritura es principalmente un alfabeto, o un alfabeto unificado en el caso de todas las variantes, es común entre los profesores de todas las comunidades. Esto puede deberse a que existe una identidad con la variante misma. Sin embargo, también la concepción de la escritura ha dividido a los profesores:

Estuviera muy bien que se tuviera una sola propuesta para presentarlo con las demás variantes, pero ahora existen pequeñas divisiones, a veces entre la misma zona escolar. Por eso, muchos han comentado que una u otra propuesta no es válida [...]; lo que pasa en la realidad es que cada quien escribe como puede, como le enseñaron en la escuela o en su formación, o como ha visto en el diccionario del ILV. Por eso dicen que se debe escribir tal cual como viene en el diccionario (entrevista con profesor 7, San Mateo del Mar, noviembre de 2019).

Como vemos, la escuela juega un papel importante en la concepción de la escritura y la variación dialectal; esta ideología ha incidido en los alumnos y ha creado confusión:

Nos han dicho que no debemos de usar la letra *u* porque no existe muchas palabras con esa letra. Otra cosa que nos han dicho también es que no debemos de utilizar la *ch*, que porque no existe la *c* ni la *h* en *ombeayüts*; pero con el maestro de tercero y cuarto sí usábamos la *ch*, por eso más o menos sé leer y escribir un poco en *ombeayüts*. Al principio me confundía, por el cambio de letras que nos decían las maestras (entrevista con alumno 1, San Mateo del Mar, septiembre de 2019).

Anteriormente, la escritura formaba parte del contexto natural, social y territorial, pero el alfabeto

marcó una ruptura con este valor de los sistemas semióticos anteriores: “al articularse más al sonido y menos al significado, la escritura se fue desterritorializando para representar lo que todos los hombres tienen en común, su voz y no lo que nos distingue, una tierra o una historia particular” (Landaburu, 1998: 57).

La otra línea que atraviesa la concepción de la escritura es la identidad con la variante. En tiempos más recientes, los profesores bilingües quisieron alejarse de la propuesta del ILV, de manera que en 1994 se organizaron para preparar una nueva propuesta de escritura, pero finalmente cada una de las variantes prefirió mantener la escritura que ya venía utilizando. En síntesis, la representación gráfica de la lengua está ligada a la variante de pertenencia.

Esto que pasa en el campo educativo no es por una voluntad consciente de los profesores, tampoco podemos afirmar que la escuela sea la única que determina la concepción de la escritura. Varios factores se conjuntan, desde los procesos formativos y la historia de cómo fue el acercamiento a la escritura, hasta el proceso de normalización de la lengua, el cual también es una intervención en la formación del objeto mismo de enseñanza.

La identidad lingüística y los materiales

En las entrevistas, los profesores manifestaron que la variación dialectal no es una limitante para la comunicación entre las diferentes comunidades. Su percepción tiende a considerar que existe inteligibilidad —lo que va en el sentido que los estudios lingüísticos han señalado—, como se observa en el siguiente comentario:

Pienso que sí nos entendemos entre las cuatro comunidades; si platicamos entre personas de diferentes comunidades, nos entendemos. Por ejemplo, yo he salido y he platicado con los de San Dionisio, San

Francisco y Santa María, hablando con ellos nos entendemos sin problema alguno. Pero creo que, de todos, le entiendo mejor a San Dionisio, es más claro, se parece mucho a lo que nosotros hablamos (entrevista con profesor 6, San Mateo del Mar, noviembre de 2019).

Entonces, los profesores consideran que hay una variante que entienden mejor o más, como ocurre entre los de SMO, quienes le entienden mejor a los de SDo y los de SMA. Lo mismo resalta en el siguiente comentario:

Nos entendemos sin grandes complicaciones, pero sigo pensando que le entiendo mejor a San Dionisio; también a los de Santa María, aunque tienen algunos cambios, y siento un poco más complicado la forma de hablar de San Francisco, pero sí podemos entendernos, poniendo un poco más de nuestra parte. Por ejemplo, en el curso de inducción, tuve dos compañeras, una de San Francisco y una de San Dionisio, y con ellas platicábamos en *ombeayüts* y nos entendíamos sin problema (entrevista con profesor 7, San Mateo del Mar, noviembre de 2019).

Así también, uno de los profesores de SMA considera que sí se entienden entre todas las variantes, pero expresa que él se entiende mejor con los de SDo, porque hablan casi igual:

El dialecto [*sic*] de nosotros se entiende y nos entendemos más con San Dionisio, porque coinciden las palabras. Pero podemos entendernos entre todos, sólo cambia un poco. Por ejemplo, “perro” aquí le decimos *put*; en San Dionisio, *pyet*, y en San Mateo, *pet*; al igual que camarón, aquí le decimos *tixum*, lo mismo que [en] San Dionisio, y [en] San Mateo le dicen *tixem*. Aunque hay otras palabras donde sí cambia mucho, pero depende del tema que estén platicando. Y luego existen otras palabras que tienen otro significado para algunas variantes.

Por ejemplo, el alacrán, aquí, al igual que [en] San Dionisio, le decimos *pup*, y para San Mateo al parecer es una grosería (entrevista con profesor 2, Santa María del Mar, septiembre de 2019).

Desde esta perspectiva, consideran que la variación dialectal es importante en el ámbito de la enseñanza y que se puede trabajar con ella. Afirmar que es indispensable trabajar con las diferentes variantes y que como profesores es necesario aprenderlas para después enseñarlas en el salón de clases. No obstante, la carencia de una metodología dificulta y complica esta tarea, así como la representación escrita de la lengua, que pasa por la actual discusión sobre la normalización.

Sin embargo, cuando se habla de los materiales, los docentes responden que éstos tienen que ser elaborados en cada variante:

Las variantes se entienden, coinciden, solamente cambian en algunas palabras. Pero cualquier material de alguna variante se tiene que acomodar a la variante que se habla, se debe de adoptar [*sic*] el material al lugar donde se esté trabajando, que nos sirva como un apoyo, y como aquí [SDo] ya no se habla, si llegara algún material de donde basarnos para aprender o enseñar, sería muy bueno, es un recurso de donde apoyarse para poder enseñar; claro, en la variante de aquí. Pienso que de esa manera se puede tener un material, y que puedan utilizar todas las comunidades, sería una base que tendríamos los profesores para poder enseñar (entrevista con profesor 4, San Dionisio del Mar, octubre de 2019).

Como se aprecia en la afirmación anterior, por una parte, se dice que existe un entendimiento entre las diferentes variantes, pero, por la otra, existe una identidad con la comunidad histórica de pertenencia, porque se piensa que el material se debe adaptar a la variante de la comunidad, sin importar la

vitalidad que tenga o si el docente habla o no la lengua. Recordemos que en la construcción del alfabeto unificado en 1994, el acuerdo entre los profesores bilingües fue que cada una de las variantes usara su propia forma de escritura, es decir, que ésta se identificara con sus comunidades históricas, y esta premisa aún se postula en las reuniones de normalización. Una de las profesoras, por ejemplo, prefiere en todo caso dar la clase en español: “yo hablo mi variante, pero como no estoy trabajando en mi comunidad, no la enseño, mejor hablo y trabajo en español con mis alumnos”.³

Esta cuestión de identidad lingüística con las comunidades históricas se manifiesta también entre los niños, es decir, ha traspasado a las nuevas generaciones, como lo declara un niño:

Pienso que a lo mejor existía allá [SMo] y después ya se vinieron por aquí, para San Dionisio, y por eso aquí ya no hablan mucho el *umbeyats*. Pienso que la mejor forma de hablar es la que tienen los de San Dionisio pueblo viejo, porque ahí hablan más el *umbeyats*, porque de ahí se pasaron para acá, luego a lo mejor sigue San Mateo. Es bonito el *umbeyats* que hablan todos, lo importante es que lo hablen, si tuviéramos un libro en cualquier *umbeyats* nos serviría de mucho, y lo pasaríamos a la variante de aquí, a nuestra variante, ya después podemos aprender las demás (entrevista con alumno 4, San Dionisio del Mar, septiembre de 2019).

No obstante, la relación identitaria puede cortarse o discontinuarse, como ocurre en SMA y SFo, donde hay una ruptura intergeneracional en el uso de la lengua, que se observa en las actitudes negativas de los padres jóvenes y en algunos niños, dentro del mismo grupo. Estos cambios de los valores sociales y actitudinales hacia la lengua juegan un papel considerable y tienen implicaciones directas en su identidad lingüística (Hirsch, González y Ciccone, 2006).

Al retomar la cuestión de la adaptación, y su asociación directa con el manejo de las grafías o letras en cada una de las variantes, vemos que la percepción de los profesores es que las letras juegan un papel preponderante para poder trabajar con la variación dialectal:

Posiblemente, sí se podría desarrollar un material para ese objetivo [trabajar con la variación dialectal], pero sería a partir de la adaptación a la variante de uno, a la variante de la comunidad donde se esté trabajando. Por ejemplo, si viene en la variante de San Dionisio, lo tendremos que adoptar [*sic*] a la variante de aquí [SFo], y considero que lo harían de la misma manera [en] San Mateo y Santa María. De lo contrario, se nos dificultaría en las grafías, porque, aunque nos entendemos, pero escribimos de diferente manera, y ahí es donde tendríamos dificultades, no manejamos las mismas grafías. No lo enseñaríamos como viene, tendríamos que adaptarlo; de lo contrario, no se podría enseñar (entrevista con profesor 1, San Francisco del Mar, octubre de 2019).

Esta posición es altamente compartida, aparece en casi todas las declaraciones. Los docentes consideran que es importante el uso de las variantes dialectales, pero que cada pueblo debe tener su material:

Pienso que cada variante debe de tener su propio material, sus propios libros. Considero que todas las variantes son muy importantes y no debemos de imponer alguna sobre las otras. Yo no puedo llevar mi material de San Dionisio y trabajarlo en San Mateo, no sería lo correcto, tendría que buscar materiales de la variante de San Mateo. Si los niños de aquí apenas están aprendiendo la variante, porque

3 Profesora 3, comunicación personal, San Francisco del Mar, octubre de 2019.

CUADRO 3. INTELIGIBILIDAD ESCRITA ENTRE VARIANTES

Variante de origen \ Variante identificada	S_{Mo}	S_{Do}	S_{Ma}	S_{Fo}
San Mateo del Mar	56%	35%	48%	13%
San Dionisio del Mar	34%	41%	23%	15%
Santa María del Mar	23%	12%	60%	6%
San Francisco del Mar	20%	14%	18%	20%

Fuente: Elaboración propia.

ya no la hablan, y si uno les habla o les enseña en otra, no van a entender nada (entrevista con profesor 4, San Dionisio del Mar, octubre de 2019).

Así, aunque los profesores han puesto énfasis en la relevancia de todas las variantes, declaran que lo primero que harían con cualquier material escrito es adaptarlo a la variante propia, ya que, si lo enseñan en la variante en que viene escrito, primero, no saben hablarla o la desconocen, lo que genera inseguridad, y segundo, piensan que los niños no entenderían. Sin embargo, muchos docentes y alumnos no son hablantes del huave, excepto en S_{Mo} y en S_{Do}, aunque en este último son sólo algunos.

Otro argumento es que escriben diferente y que por ende los materiales no serían entendibles. Esta idea tiene relación con los resultados del instrumento que se aplicó. Dicho instrumento contenía dos oraciones escritas en cada una de las variantes y tenían que identificar, justamente, a qué variante pertenecía cada una de las oraciones. Los resultados nos muestran que en efecto los maestros lograron reconocer primero la escritura de su variante (véase el cuadro 3).

Como se observa en el cuadro 3, en primer término, existe un autorreconocimiento con 56%, 41%, 60% y 20%, respectivamente. Los profesores pudieron identificar el enunciado escrito en su propia variante. En segundo término, en gris claro,

podemos ver la variante que reconocieron después de la propia: S_{Mo} reconoció en mayor medida a S_{Ma}, con 48%; S_{Do} a S_{Mo}, con 34%; S_{Ma} también identificó más a S_{Mo}, con 23%; mientras que los de S_{Fo} obtuvieron el mismo porcentaje de reconocimiento de la escritura de S_{Mo} que de autoidentificación, con 20%, lo que puede deberse al proceso de desplazamiento que afecta a la variante. Dichos porcentajes están en correspondencia con lo que declaran los profesores sobre la variante que más entienden en términos orales.

Esta prueba señala que, de acuerdo con la percepción de los profesores, por un lado, existe una baja inteligibilidad escrita entre variantes, y por el otro, hay una tendencia hacia la familiaridad con la variante de S_{Mo}. Cabe destacar que una limitante de este ejercicio fue el hecho de que no se trabajó con un instrumento oral para la inteligibilidad, lo que hubiera permitido establecer una comparación entre la inteligibilidad oral y la escrita.

A partir de los elementos del cuadro 3 podemos preguntarnos si lo que plantean J. K. Chambers y Peter Trudgill (2004) para la inteligibilidad oral es aplicable a la escrita, a saber, que la inteligibilidad depende de factores ideológicos y actitudinales. Así, la cuestión es saber si ésta se encuentra atravesada por la fuerte identidad con la variante propia, o si verdaderamente existe un bajo nivel de entendimiento de lo escrito y por ello requieren

los materiales en sus propias variantes. También se puede deducir que esta falta de inteligibilidad escrita es producto del hecho de que no se enseña a leer y a escribir en huave, y menos aún se enseñan las variantes orales y escritas.

Ahora bien, respecto a si la norma de la lengua facilitará o no el fomento de la lectura y la escritura, no lo podemos saber; tendríamos que hacer otra investigación específica. Lo que sí sabemos es que actualmente el problema de la norma ha sido cuestionado por los enfoques plurilingües para la enseñanza de las lenguas. De acuerdo con Michel Candelier y colaboradores, estos enfoques surgen como una forma de superar los llamados enfoques singulares en el terreno de la enseñanza de las lenguas (Candelier, 2008). Los enfoques plurales buscan contemplar, o de hecho contemplan a la vez más de una variedad lingüística y cultural al poner en práctica actividades didácticas de enseñanza y aprendizaje que las apliquen. Sin embargo, habría que preguntarnos cuál es su viabilidad en relación con las variedades dialectales de las lenguas indígenas. No obstante, ésta es una labor compleja, porque, por un lado, los profesores de las diferentes comunidades aceptan la importancia de la variación dialectal, y por el otro, manifiestan tener una relación muy estrecha de identidad con su variante.

Consideraciones finales

La variación dialectal ha sido un tema recurrente en el campo lingüístico, pero en el terreno educativo también tiene implicaciones para la enseñanza de las lenguas. En términos de políticas lingüísticas, el Inali ha fomentado reuniones de normalización para diversas lenguas, una de ellas el huave. Los participantes huaves han considerado que, lingüísticamente hablando, son distintos, y por ello la norma de la lengua debe considerar las características de

cada una de las comunidades, es decir, han idealizado que es mejor que cada quien tenga su propia norma. Esto tiene que ver con la comunidad histórica a la que pertenecen; en otras palabras, la concepción de las variantes corresponde a la noción de comunidad histórica y la vinculación identitaria.

De acuerdo con el análisis de lo que expresan los docentes, la ideología que ha existido sobre el uso y la consolidación del alfabeto es lo que más ha impedido hasta ahora la difusión de la escritura. La falta de un acuerdo reconocido públicamente por las autoridades y la comunidad entera, así como la participación de sólo algunos maestros en los grupos que discuten el tema, podrían ser factores que inciden en una especie de resistencia pasiva contra el uso oficial del *ombeayüüts* escrito en el ámbito burocrático-político.

Al respecto, Mark Sebba (2007) afirma que la ortografía debe ser socialmente representada y validada; de lo contrario, cada grupo puede y tiene la posibilidad de escribir como mejor le parezca y utilizar las grafías que considere pertinentes. Asimismo, se sabe que la estandarización de una variedad es una política de uso para los intercambios oficiales, y como tal es promovida por las autoridades públicas. Aquí, la pregunta es doble: en el caso de los pueblos indígenas, ¿quién es la autoridad oficial que tendría que promover y autorizar una variedad estándar?, y ¿cómo sería la participación de las autoridades? Estas preguntas quedan en el horizonte y resultan interesantes para un siguiente estudio.

Por último, la concepción de la variación dialectal y la identidad lingüística es un tema tan interesante como importante para el terreno de la educación en general y la educación indígena en particular. Esto se deriva de que hay muy pocos materiales para la enseñanza de la lengua en cada una de las variantes, mientras que la vitalidad de la lengua es diversa en cada comunidad, lo que hace más difícil el abordaje de la variación dialectal en el aula. **D**

Bibliografía

- Álvarez, Alexandra, Hernán Martínez y Lino Urdaneta, 2001, "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara de la identidad", en *Boletín Antropológico*, año 20, vol. 2, núm. 52, pp. 145-166.
- Álvarez Garriga, Dolores y Adriana Speranza, 2012, "La incidencia de la variación gramatical en la enseñanza de lenguas", ponencia presentada en las IV Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Experiencias, Desarrollos, Propuestas, La Plata, 7 y 8 de noviembre. Disponible en línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2731/ev.2731.pdf>.
- Auroux, Sylvain, 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Éditions Mardaga, Lieja.
- Bachillerato Comunitario Ikoots, 2001, *Mikwal lüt Ikoots/Hijos de la tierra ikoots*, San Mateo del Mar.
- Boyer, Henry, 1991, *Languages en conflit*, L'Harmattan, París.
- Calvet, Louis-Jean, 1996, *Las políticas lingüísticas*, Edicial, Buenos Aires.
- Candelier, Michel (coord.), 2008, *Marep: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, versión 3. Disponible en línea: <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf>.
- Chambers, J. K. y Peter Trudgill, 2004, *Dialectology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clopper, Cynthia G., 2004, *Linguistic experience and the perceptual classification of dialect variation*, tesis de doctorado en filosofía, Indiana University, Bloomington.
- Congosto Martín, Yolanda, 2004, "Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 212-221. Disponible en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421169>>.
- Coseriu, Eugenio, 1981, *Lecciones de lingüística general*, Gredos, Madrid.
- Cuturi, Flavia y Maurizio Gnerre, 2008, "Los ikoots (huave) de San Mateo del Mar y la escritura: desconfianzas, acercamientos y apropiaciones", en Ausencia López Cruz y Michael Swanton (coords.), *Conferencias sobre lenguas otomangués y oaxaqueñas*, vol. II: *Memorias del Coloquio Francisco Belmar*, Biblioteca Francisco de Burgoa/Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca/Instituto Nacional de Lenguas indígenas, Oaxaca, pp. 189-226.
- Diebold, Richard, 1969, "The Huave", en Robert Wauchope y Evon Z. Vogt (eds.), *Handbook of Middle American Indians*, vols. 7-8: *Ethnology*, University of Texas Press, Austin, pp. 478-488.
- Echeverría Puentevilla, Juan y Nemesio Salomón Gómez, 1983, *Xa nawiig wux ombeayiüts. Lecto-escritura en lengua huave. Libro del maestro. San Mateo del Mar, Oaxaca*, Dirección General de Educación Indígena-Secretaría de Educación Pública, México.
- Egland, Steven (comp.), 1983, *Una inteligibilidad interdialectal en México. Resultados de algunos sondeos*, México, Instituto Lingüístico de Verano, México.
- Fishman, Joshua A., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon y Philadelphia.
- Flores Farfán, José Antonio (coord.), 2012, *Pequeña antología del niño ikojts*, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas/Linguapax, México.
- Gómez-Martínez, Emanuel, 2010, "Diagnóstico regional del istmo de Tehuantepec", en Salomón Nahmad, Margarita Dalton y Abraham Nahón (coords.), *Aproximaciones a la región del istmo. Diversidad multiétnica y socioeconómica en una región estratégica para el país*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Dirección General de Culturas Populares-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca-Gobierno del Estado de Oaxaca, México, pp. 27-108. Disponible en línea: <<https://www.academica.org/emanuel.gomez/32.pdf>>.
- Grande Alija, Francisco Javier, 2000, "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?", en *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 393-402. Disponible en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608276>>.
- Halliday, M. A. K., 1978, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Hernández Díaz, Jorge y Jesús Lizama Quijano, 1996, *Cultura e identidad étnica en la región huave*, Instituto de Investigaciones Sociológicas-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca.
- Hernández Méndez, Edith, 2019, "La variación en maya yucateco: un estudio descriptivo desde la dialectología perceptual", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 37, núm. 69, pp. 143-165.

- Hirsch, Silvia, Hebe González y Florencia Ciccone, 2006, "Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes", en *Indiana*, núm. 23, pp. 103-122.
- Instituto Lingüístico de Verano (ILV), 1962, *Sanateow nawiig. Voy a leer un libro*, México, Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública, México.
- , 1972, *Jayats Trat leaw tarang Teat Dios por Miteatiüts Jesucristo. El Nuevo Testamento de nuestro Señor Jesucristo en huave*, México, La Biblioteca Mexicana del Hogar, México.
- , 1980, *Cuentos huaves I*, México, Instituto Lingüístico de Verano, México.
- , 1996, *Jayats Nanderac wüx Miteatiüts Jesucristo. El Nuevo Testamento de nuestro Señor Jesucristo en el huave de San Mateo del Mar*, La Liga Bíblica, México.
- , 2006a *Cuentos huaves II*, México, Instituto Lingüístico de Verano, México.
- , 2006b *Cuentos huaves III*, México, Instituto Lingüístico de Verano, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2010, "Censo de Población y Vivienda 2010". Disponible en línea: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), 2009, *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, México.
- Kim, Yuni, 2008, *Topics in Phonology and Morphology of San Francisco del Mar Huave*, tesis de doctorado en lingüística, University of California, Berkeley.
- Landaburu, Jon, 1998, "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas", en Luis Enrique López e Ingrid Jung (coords.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Morata, Madrid, pp. 39-82.
- León, Nicolás, 1903, *Catálogo de antigüedades huavis del estado de Oaxaca existentes en el Museo N. de México*, Imprenta del Museo Nacional, México.
- Martínez Gracida, Manuel, 1984, *Los huaves*, Archivo General del Gobierno del Estado de Oaxaca, México.
- Moreno Fernández, Francisco, 2005, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcelona.
- Neumann, Dora Beatriz y Mirta Edith Quevedo, 2004, "Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar", en *Revista Argentina de Sociología*, vol. 2, núm. 2, pp. 89-100.
- Noyer, Rolf, 2013, "A Generative Phonology of San Mateo del Mar", en *Chicago Journals*, vol. 79, núm. 1, pp. 1-60.
- , (borrador inédito), "Gramática introductoria. Diccionario del idioma *umbeyajts* (el huave de Santa María del Mar, Oaxaca)", versión preliminar.
- Ong, Walter J., 1994, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá.
- Radin, Paul, 1916, "On the Relationship of Huave and Mixe", en *American Anthropologist*, vol. 13, núms. 1-4, pp. 411-421.
- Rosenblat, Ángel, 1977, "El criterio de corrección lingüística: unidad o pluralidad de normas en el castellano de España y América", en Ángel Rosenblat (ed.), *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*, Ediciones de la Biblioteca-Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 223-255.
- Salminen, Mikko Benjamin, 2016, *A Grammar of Umbeyajts as Spoken by the Ikojts People of San Dionisio del Mar, Oaxaca, México*, tesis de doctorado en filosofía, James Cook University, Queensland.
- Sánchez Avendaño, Carlos, 2004, "Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor", en *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 30, núm. 2, pp. 131-154.
- Sebba, Mark, 2007, *Spelling and Society: The Culture and Politics of Orthography*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Signorini, Italo, 1991, *Los huaves de San Mateo del Mar. Ideología e instituciones sociales*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Stairs, Emily F. y Glenn Stairs (comps.), 1981, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, Instituto Lingüístico de Verano, México.
- Suárez, Jorge A., 1975, *Estudios huaves*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Swadesh, Mauricio [Morris], 1959, *Mapas de clasificación lingüística de México y las Américas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Wares, Iris Mills, 1973, *Namix quich atsojow arangüw escuel. Jugando a la escuela*, México, Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública, México.

Entrevistas

Alumno 1, San Mateo del Mar, septiembre de 2019.

Alumno 4, San Dionisio del Mar, septiembre de 2019.

Profesor 1, San Francisco del Mar, octubre de 2019.

Profesor 2, Santa María del Mar, septiembre de 2019.

Profesor 4, San Dionisio del Mar, octubre de 2019.

Profesor 5, Santa María del Mar, septiembre de 2016.

Profesor 6, San Mateo del Mar, noviembre de 2019.

Profesor 7, San Mateo del Mar, noviembre de 2019.

Sobre el autor

GERVASIO MONTERO GUTENBERG es hablante de la lengua *ombeayiüts* —huave— de San Mateo del Mar, Oaxaca. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la UNAM; es miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina, de la Red Temática de Investigación en Educación Rural del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Sus principales líneas de investigación son: antropología cultural y educación indígena, variación dialectal en educación, enseñanza de lenguas originarias como primera y segunda lengua, y formación de docentes indígenas en contextos plurilingües.