



Expedicionario

Revista de estudios en Antropología

Escuela de Antropología e Historia del Norte de México

ISSN 2683-3050

Año 2, Número 4 Julio-diciembre 2022





Directorio

Secretaría de Cultura

Alejandra Frausto Guerrero

Secretaria

Instituto Nacional de Antropología e Historia

Diego Prieto Hernández

Director General

José Luis Perea González

Secretario Técnico

Beatriz Quintanar Hinojosa

Coordinadora Nacional de Difusión

Escuela de Antropología e Historia del Norte de México

María Jesús Cen Montuy

Directora

Carmen Elvira Grajeda Valdez

Secretaria Académica

Coordinación Editorial

Responsable de la edición

Paulina Reneé Mundo Gómez

Edición y diseño

Frida Salcido Hernández

Diseño de portada

Ana Sofía Rodríguez Quiñonez

Fotografía de portada

La Herradura. Autora: María Larios. Lugar: Mesa Colorada, Sonora, diciembre, 2019.

Fotografía de contraportada

Cluzando lio. Autora: María Larios. Lugar: Mesa Colorada, Sonora, diciembre, 2019.

Fotografía tercera de forros

Casa guarijía. Autora: María Larios. Lugar: Mesa Colorada, Sonora, diciembre, 2019.

Expedicionario. Revista de estudios en Antropología, año 2, No. 4 julio-diciembre 2022, es una Publicación semestral editada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Córdoba 45, colonia Roma, C.P. 06700, alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México, www.inah.gob.mx, expedicionario_eahnm@inah.gob.mx. Editora responsable: Paulina Reneé Mundo Gómez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.: 04-2022-031015261000-102, ISSN: 2683-3050, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. Responsable de la actualización Paulina Reneé Mundo Gómez. Calle 5 de febrero e Instituto Politécnico Nacional (Calle 28) #301, Col. Guadalupe, C.P. 31410, Chihuahua, Chihuahua, fecha de última modificación 23 de diciembre de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Comité Editorial

Mtro. Raúl García Flores (†)	EAHNM-INAH	Antropología Social
Dra. María Jesús Cen Montuy	EAHNM -INAH	Antropología Social
Dr. Juan Loera	EAHNM-INAH-CONACYT	Antropología Social
Dr. Víctor Ortega León	Centro INAH Chihuahua	Arqueología
Dra. Elsa Hernández Pons	CNMH-INAH	Arqueología
Dr. Enrique Tovar Esquivel	Centro INAH Nuevo León	Historia
Dr. Horacio Almanza Alcalde	Centro INAH Chihuahua	Antropología Social
Mtra. Irma Gabriela Fierro	EAHNM-INAH	Antropología Social
Mtra. Paulina Reneé Mundo Gómez	EAHNM-INAH	Antropología Física
Mtro. Carlos Alberto Torreblanca Padilla	Centro INAH Zacatecas	Arqueología
Mtro. Carlos Mandujano Álvarez	Centro INAH Baja California Sur	Arqueología
Mtra. María de Guadalupe Fernández Ramos	EAHNM-INAH	Antropología Social
Mtro. Arturo M. Herrera Bautista	EAHNM-INAH	Antropología Social
Mtra. María del Carmen Lerma Gómez	DAF-INAH	Antropología Física
Mtra. Blanca Lilia Martínez de León Mármol	DAF-INAH	Antropología Física
Arq'lga. Miriam América Martínez Santillán	EAHNM-INAH	Arqueología
Arq'lgo. Júpiter Martínez Ramírez	Centro INAH Sonora	Arqueología
A.F. Martha Samantha Vargas Velasco	EAHNM-INAH	Antropología Física
A.F. Sara Daniela Somohano Mariscal	EAHNM-INAH	Antropología Física
Lic. Socorro Pimentel Pereda	UACH	Historia



Índice

Presentación <i>Juan Pablo Cruz Fimbres</i>	6
Coherencia discursiva en relatos ralamuli (tarahumara) <i>Edgar Adrián Moreno Pineda</i> <i>José Abel Valenzuela Romo</i>	7
El <i>mwátsí'ibi</i> : hilar una historia <i>náayeri</i> <i>Frine Castillo Badillo</i>	20
La investigación lingüística de las lenguas yumanas en México (LYUM) <i>Manuel Alejandro Sánchez Fernández</i>	31
De la sensibilización a la revitalización lingüística: evoluciones de un proyecto de documentación intercultural <i>Fany Muchembled</i>	44
Primeros diez años de Lingüística Antropológica en la EAHNM <i>Wendy Azucena Anchondo Domínguez</i>	58
Reseña Celebración del Día internacional de la lengua materna Mesa "Reflexiones sobre mi lengua materna frente al español" <i>Katia Margarita Mojica Castro</i> <i>Denisse Fiordalizo Martínez Martínez</i> <i>Maria Alfonsa Larios Santacruz</i>	61
Entrevista al Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón <i>Crystal Andrea Meza Jiménez</i> <i>Alejandro Isaac Delgado Reza</i> <i>Sergio Ricardo Moreno Soberanes</i>	64
Lineamientos editoriales	72

Presentación

La Escuela de Antropología e Historia del Norte de México se complace en presentar su cuarto número de *Expedicionario. Revista de estudios en Antropología*, que semestre con semestre ha probado ser un rico espacio de divulgación en cuanto a las temáticas propias de la escuela se refiere. En esta ocasión celebramos el próximo aniversario de los 10 años de la Licenciatura en Lingüística Antropológica, escuela única en su tipo en México, en la que a través de los años la lingüística y la antropología se han abrazado, coincidiendo de una manera muy especial bajo el sello del Instituto Nacional de Antropología e Historia. En tal contexto, el presente número rinde homenaje al quehacer lingüístico que profesores, alumnos y colegas han realizado bajo el manto de nuestra institución.

Nos encontramos a inicios del Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032) promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), cuyo fin es crear una comunidad global para atender la preservación, revitalización y apoyo a las lenguas indígenas en todo el mundo. México cuenta con 11 familias lingüísticas de las que se desprenden 68 lenguas indígenas y un sinnúmero de variedades de las mismas, lo que posiciona a nuestro país dentro de las diez primeras naciones a nivel mundial con mayor diversidad lingüística, y en segundo lugar en toda América Latina.

Si bien es cierto que en nuestra nación existen casi siete millones de hablantes de lenguas indígenas, la cifra está lejos de ser un consuelo respecto al peligro de desaparición en la que se encuentran sometidas de manera constante. El desplazamiento lingüístico, así como las políticas lingüísticas pobres y los pocos recursos destinados a la revitalización de las lenguas minoritarias en nuestro país, hacen que la labor del lingüista sea sumamente importante para los esfuerzos de preservación y documentación de las mismas. Ante esta situación, la casa de estudios lingüístico-antropológicos de la EAHNM se ha mantenido fuerte como una escuela en donde se siembra conciencia dentro de sus egresados, a los cuales provee de las herramientas y conocimientos necesarios para acudir a la salvaguarda no solo de las lenguas y variedades de nuestra región, sino la riqueza lingüística del país en general.

En este número se presentan diversas lenguas indígenas de México, entre las que se encuentra el *cmiique iitom* (seri) de Sonora, el *ralámuli* (tarahumara) de Chihuahua, el *náayeeri* (Cora) de Nayarit y el grupo lingüístico de las lenguas yumanas de Baja California. Entre las temáticas que se abordan encontramos cuestiones del quehacer lingüístico y antropológico como la clasificación de las lenguas, los esfuerzos de sensibilización y revitalización, la descripción etnográfica de elementos ritualísticos tanto materiales como lingüísticos, y el estudio de la tradición oral como un puente para entender la mitología y cosmovisión de los pueblos originarios.

Además, contamos con dos notas, las cuales abordan los 10 años de la Licenciatura en Lingüística Antropológica en la EAHNM, así como el quehacer lingüístico de nuestra institución en el contexto del Día internacional de la lengua materna. Por último, contamos con una entrevista al Dr. José Luis Moctezuma, cuya trayectoria académica se ha enfocado tanto al estudio de las lenguas originarias del norte del país, así como a la formación de maestros e investigadores que actualmente siguen su labor en cuanto a la preservación, documentación y descripción de la riqueza lingüística de nuestra nación.

Para finalizar, solo me queda decir que la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México sigue y permanece fuerte a pesar de los desafíos que se presentan día con día, que aun siendo una escuela joven, con ayuda de los docentes y el personal administrativo que aquí labora, así como con el interés y dedicación de alumnos y egresados, se ha posicionado como una institución sólida e importante en el quehacer antropológico en todas sus vertientes.

Juan Pablo Cruz Fimbres
18 de junio del 2022

Coherencia discursiva en relatos *ralámuli* (tarahumara)

Edgar Adrián Moreno Pineda¹

José Abel Valenzuela Romo²

Resumen

El presente trabajo muestra un estudio sobre la coherencia discursiva en cinco textos que corresponde al género discursivo *chabé nilúame natáli* (narraciones de tiempos antiguos), mismo que se relaciona con los relatos cosmovisivos, los cuales forman parte importante de la historia de la sociedad *ralámuli* o tarahumara perteneciente al pueblo de Munérachi, municipio de Batopilas, Chihuahua. El objetivo del presente artículo es dar cuenta de cómo se construyen las narraciones tarahumaras y los requerimientos básicos de las mismas. Por lo que se busca hacer un análisis de los rasgos principales que constituyen la coherencia. Los textos que se analizan fueron recolectados en trabajo de campo, con hablantes mayores de 50 años quienes conocen aspectos de la cosmovisión de la comunidad y forman parte de su tradición oral. Por lo tanto, el análisis corresponderá a entender la coherencia en dichos textos a partir de la referencia, el aspecto, el uso de adverbios y la estructura del artículo. El texto se divide en seis secciones: Sección 1. Lengua y sociedad tarahumara; Sección 2. El discurso; Sección 3. La coherencia; Sección 4. Tipos de coherencia; Sección 5. Análisis de los mitos *ralámuli* y, por último, Sección 6. Reflexiones finales.³

Palabras clave: discurso, tarahumara, coherencia, referencia, mito.

Abstract

This work is a study on discursive coherence in five texts that corresponds to the discursive genre *chabé nilúame natáli*, which is related to myths, which form an important part of the cosmology and history of the Ralámuli or Tarahumara society belonging to the people of Munérachi, municipality of Batopilas, Chihuahua State, México. The general objective is to give

an account of how the mythical Tarahumara discourse is constructed and its basic requirements. The particular objectives are: i) to describe what features or properties characterize or achieve coherence in the discourse and ii) to make an analysis of the main features that constitute coherence. The texts that are analyzed were collected in fieldwork, which are current in the community and are part of their oral tradition. Therefore, the analysis in this article will correspond to understanding the coherence in these texts from the reference, the aspect, the use of adverbs and the structure of the text. The text is divided into six sections: Section 1. Tarahumara language and society; Section 2. Discourse; Section 3. Coherence; Section 4. Types of coherence; Section 5. Analysis of the *ralámuli* myths and, finally, Section 6. Conclusions.

Keywords: discourse, Tarahumara, coherence, reference, myths.

Lengua y sociedad tarahumara

El territorio de la sociedad *ralámuli* o tarahumara se ubica en el Norte de México, dentro del estado de Chihuahua y, específicamente, en la llamada Sierra Tarahumara, que forma parte de la cadena montañosa conocida como Sierra Madre Occidental, la cual inicia en el centro-oeste de la República Mexicana y sigue en dirección sur paralela a la costa del Pacífico.

La sociedad tiene un patrón de asentamiento disperso, desde el punto de vista occidental, con una población de 20 a 100 habitantes por ranchería, los cuales se pueden describir como localidades compuestas de cinco a veinte ranchos (*kawi*), esparcidos en un área delimitada principalmente por barrancas.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2020, la población de 3 años y más que se declaró hablante de ta-

¹ Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: dgr.adrian@gmail.com

² Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. Correo electrónico: abel_valenzuela@inah.gob.mx

³ El presente trabajo es resultado del proyecto "Estudio dialectológico de la

lengua tarahumara" del cuerpo académico ENAH-CA-21. Este artículo abona a los intereses de la línea de investigación de "lenguaje y discurso" de la Licenciatura en Lingüística Antropológica de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.

rahumara suma un total de 91 554 personas, por lo que es la sociedad nativa con la mayor cantidad de población en el estado de Chihuahua, que representa el 77.8%, del total que habla alguna lengua indígena y conforman el 2.5% de la población total en el estado.

El *ralámuli ra'ichara* (idioma tarahumara) es un idioma que pertenece a la familia yuto-azteca, dentro de la rama taracahita, que junto con los grupos tepimanos (pápago, pima, névome† y tepehuano del norte), tubar (tubar†) y corachol (cora y huichol), conforman el tronco Sonorense. La rama taracahita se subdivide en tres: tarahumarano (tarahumara y guarijío), opatano (ópata† y eudeve†) y cahita (mayo y yaqui) (Miller, 1984; Valiñas, 2000; Moctezuma, 2012).

Con relación a las variedades de tarahumara, Valiñas (2001) realizó un trabajo detallado en 16 comunidades diferentes y, basándose en datos fonológicos, algunos elementos del léxico y ciertos comportamientos sintácticos, llegó a la conclusión de que existen un mínimo de cinco variedades nombradas: Norte, Cumbres, Centro, Oeste y Sur. El presente trabajo muestra el análisis de los datos recopilados con la variedad Cumbres, en la cual se encuentra el ejido Munérachi.

El discurso

El discurso es una expresión lingüística en la que se plasman experiencias y concepciones surgidas del contexto social, cultural e histórico de cada sociedad. De acuerdo con Sherzer (1987, 516) el discurso es “un nivel o componente del uso de la lengua relacionado con la gramática, pero distinto a ella. Puede ser oral o escrito y puede enfocarse en términos de sus aspectos textuales, socioculturales o de interacción social”. De esta manera, la mayoría de los discursos se pueden entender como la unión coherente y cohesionada de cadenas de signos de un código que nos permite comunicarnos.

Las narraciones dependen de ciertas condiciones para que puedan llevar a cabo su función como transmisoras de mensaje; entre algunas condiciones se encuentra el contexto: entendido como la situación en la cual es producido el discurso, que incluye tanto el ambiente o escenario, los participantes y el conocimiento; la prosodia: entendida como el conjunto de rasgos de producción que ocurren paralelamente con la articulación de los sonidos de una lengua, como la entonación, cambios de volumen, calidad de voz, timbre, énfasis y mitigación que se producen al momento de dar un discurso; y la organización del discurso en el que se incluye la coherencia, que ayuda con la estructura, comprensión y entendimiento del mensaje.

Coherencia en el discurso

La coherencia se relaciona con la cohesión, misma que dentro de la estructura del texto funciona como parte de la comprensión. Para ello Halliday y Hassan (1976, 10) mencionan que “la cohesión se refiere al rango de posibilidades que existen para vincular algo con lo que viene antes. Así, este algo es activado a través de relaciones de significado”. De acuerdo con dicho autor la coherencia tiene que ver con las interrelaciones que se dan en el texto de manera general, mientras que la cohesión se da en unidades lingüísticas menores. Ambos elementos están determinados por reglas sintácticas que tienen que cumplir los hablantes para la comprensión del discurso, de esta manera se puede decir que la cohesión facilita la coherencia.

Por otro lado, Van Dijk (1998, 147) menciona que la coherencia “es una propiedad semántica de los textos o discursos que se basa en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases”. Esta definición dada por Van Dijk desde la semántica se vincula con la sintaxis, ya que establece el uso de marcadores discursivos, adverbiales, conectores, referentes, entre otros, que constituyen un todo para que el texto tenga coherencia.

Para propósitos del presente artículo, se retoma la definición y estudio de la coherencia planteada por Givón (1995, 61), quien menciona que “es la continuidad o recurrencia de algún(os) elemento(s) a través de un fragmento(s) en el texto”. Esto es, de qué manera los distintos elementos ayudan a entender la coherencia, los cuales son: i) la referencia, ii) la temporalidad (tiempo, aspecto y modo), iii) la espacialidad (locación) y iv) la intencionalidad.

Para entender el posterior análisis se tiene que realizar una distinción entre lo que Van Dijk (2014) llama coherencia global y local, lo cual ayudará a identificar los distintos mecanismos que funcionan en los textos. De este modo, “[La coherencia local] se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia. [...] La coherencia global se caracteriza en un texto como un todo” (Van Dijk 2014, 25-26).

Para Givón (2005), se emplean distintos mecanismos gramaticales para dar cuenta de la relación que se establece entre la coherencia global y local, misma que se relaciona con el referente que se activa en la mente del oyente. Así, “las conexiones creadas de esta manera son a menudo distantes, las más comunes trascienden en la cláusula adyacente (coherencia local). Mientras que las conexiones de larga distancia (coherencia global) pueden cruzar los límites de cadena, párrafo y episodio a través de la estructura nodal jerárquica del texto almacenado mentalmente” (Givón, 2005, 146).

Aunado a lo anterior encontramos la coherencia guiada por el vocabulario y la guiada por la gramática. Como se menciona, “Givón y Kintsch argumentan que hay dos canales paralelos de procesamiento activos durante la comprensión: un canal basado fuertemente en el conocimiento de dominio

específico y un canal débil de apoyo guiado por la sintaxis. El primero se apoya en el léxico de la cláusula. El segundo se apoya en la estructura sintáctica, en la morfología gramatical y en las pistas entonacionales de la cláusula” (Louwerse, 2004, 50). Entonces tenemos que las relaciones marcadas en la coherencia están determinadas por elementos léxicos que se relacionan entre sí y que tienen que ser entendidos por los participantes en el discurso, mientras que la coherencia guiada por la gramática ayuda a que los elementos se unan, ya que al juntarse los dos elementos se llega a tener un discurso coherente. Por lo anterior, para hacer una interpretación de la coherencia, se tienen que tomar en cuenta los recursos de:

- a) La coherencia guiada por el vocabulario vs. la coherencia guiada por la gramática.
- b) La coherencia global vs. la coherencia local.

Tipos de coherencia

Como se mencionó en el apartado anterior la coherencia se divide, de acuerdo con Givón (2005), en referencial, temporal, espacial y temática, mismas que se describirán a continuación.

Coherencia referencial

La coherencia referencial tiene que ver con la importancia continua de una parte o sección de un texto, en el cual existe la repetición de los referentes a lo largo de un discurso. El recurso por el cual los referentes son mencionados de forma explícita es por medio de una Frase Nominal Plena (*full-NP*). Mientras que los principales subsistemas que se utilizan en la gramática para sustituir la FNP y dar coherencia referencial son de acuerdo con Givón (2005, 135):

- (1) Sin nombres léxicos
 - a. anáfora cero, argumentos, pronombres
Échi rijoí machíli alí [0] kajé bajíli
‘El hombre salió y [0] tomó café’
 - b. Pronombre anafórico
Ne machinále Rosali, ra’ichanale échi yua
‘Yo quiero conocer a Rosali, quiero hablar con ella’
 - Combinado con nombres léxicos
 - c. Determinantes, artículos, numerales
Acha nilú serúame jéni wichimoba?
‘Y ¿hay cazadores en ese planeta?’
 - d. Modificadores restrictivos
(cláusulas relativas, adjetivos)
A ne níwi ne bichiwá aniwaala: je’ná e’téo chérame ne ga’labéala yúala ju o’ma wichimóba.

‘Tengo una muy seria disculpa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo.’

- e. Construcciones de cambio de rol
(pasiva, inversa, antipasiva, cambio dativo)
El hombre salió y entró al museo. **Se acercó a admirar un cuadro que** le resultó muy interesante
- f. Nombre indefinido
(modificado por un adjetivo)
Échi é’téowala oché ke sinéti oméro ‘námia namúti ne abówala...
‘Las personas mayores no pueden comprender algo por si solas...’
- g. Nombre definido
Julyáni ko ku nawále échi mi mapu beté échi eyéla.
‘Julian llegó allá donde vive su mamá’

Coherencia temporal

La coherencia temporal guiada por el vocabulario está compuesta por léxico que relaciona eventos ocurridos en el tiempo como los días de la semana, horas, partes del día, meses, años, como se muestra en el ejemplo en (2):

- (2) *¿Píri rawé jú jípe? Osá makói kichá rawéwali ná jeréro mechá...*
¿Qué día es hoy? En el día 27 del mes de febrero...’

Entonces Osá makói kichá (veintisiete) y *jeréro* (febrero) marcan la coherencia guiada por el vocabulario. Este tipo de guía temporal hace que la coherencia sea local, pero se vuelve menos local o global cuando se utilizan adverbiales ‘chabé jónsa’ (hace mucho).

- (3) *Je’ná irétali kó chótale chabé jónsa, malísa makói ba míbachi upána niráa...*
‘Esta historia comenzó hace mucho, cincuenta años atrás...’

Con relación a la coherencia temporal guiada por la gramática se identifica con tres tipos:

- i. Coherencia temporal y tiempo-aspecto
- ii. Conectores adverbiales temporales
- iii. Cláusulas adverbiales temporales

En el caso de la coherencia temporal relacionada con el tiempo-aspecto, se manifiesta en los verbos, debido a que son los que presentan las marcas tiempo-aspectuales. De acuerdo con Givón (2005) la distinción se muestra en tres marcadores de tiempo aspecto:

- a) Pretérito (perfectivo, pasado)
- b) Progresivo (durativo)
- c) Perfecto (anterior)

Cuando existe coherencia temporal guiada por la gramática en pretérito, “los eventos se reconstruyen en la misma secuencia temporal en la cual ocurrieron. Mientras que en el perfecto los eventos que ocurren más temprano toman lugar después en la representación verbal” (Givón 1995, 87). Lo anterior se ejemplifica en (4) con el pretérito y en (5) con el perfecto:

(4) Secuencia en pretérito

- a. *Él subió al carro*
- b. *Prendió la radio para escuchar música*
- c. *Vio que estaba su libreta perdida*
- d. *Y se fue a la escuela*

(5) Secuencia en perfecto

- a. *Él subió al carro*
- b. *Prendió la radio para escuchar música*
- c. *Había visto que estaba su libreta perdida*
- d. *Y se fue a la escuela*

En el caso de la secuencia en (4) ocurre: ‘...A, B, C, D...’, mientras que en (5) la secuencia es ‘...A, C, B, D...’

Con relación a los conectores adverbiales temporales, los más utilizados en el discurso del español son: ‘entonces’, ‘después’, ‘pronto’, ‘más tarde’, ‘mientras’, ‘todavía’, etc. Ejemplos de ellos se muestran en (6):

- (6) a. *a’lí ko échi Juan ko a belá simili échi yua mi bitichi ku*
Entonces Juan la acompañó de vuelta a su casa’
- b. *Á belá wé sapúka kayénale échi nóchale kite ayó kú*
siméa mí misiónchi
‘Se apresuraron para terminar el trabajo para volver pronto a la misión’
- c. *Nijé ke cho koà rimé*
Todavía no como tortilla

Coherencia espacial

La coherencia espacial está relacionada con la ubicación y correspondencia en el espacio. Se considera local cuando un elemento está restringido a un ámbito cultural específico como se muestra en (7a), mientras que es más global cuando el marco de referencia es más general como se muestra en (7b):

- (7) a. *Kené eyé, a mu machí échi mukí mapú kulípi ku*
kíbe?
Ayena a retewá siné kaachi bi échi beté mi kolina kó
michi
‘Mamá, tu sabes dónde vive esa mujer?
Si, yo he visto algunas veces que ella vive allá, río arriba’
- b. *Jeni Mésiko ko a basalówi Montereé, Koolími, Aa*
najwati, Mooréli a’lí Kiiirétari
‘Aquí en México me he paseado en Monterrey, Colima, Guanajuato, Morelia y Querétaro.’

En ambas oraciones la coherencia espacial está marcada por el léxico, en (7a) por ‘mi’ (allá), ‘kolina’ (hacia arriba) y ‘kómichi’ (arroyo), mientras que en (7b) la coherencia global se marca con ‘Mésiko’, ‘Montereé’, ‘Koolími’, ‘Aanajwati’, ‘Mooréli’ y ‘Kiiirétari’. De acuerdo con Givón (1995, 83) “existen elementos que nos pueden ayudar a definir la existencia de una coherencia espacial local o global”. Dentro de los elementos locales se encuentran ‘dentro’, ‘a’, ‘sobre’, ‘bajo’, ‘cerca’, ‘enfrente de’ y ‘atrás’. Mientras que ‘lejos (de)’, ‘el otro lado’, ‘hacia’ y ‘desde’ codifican relaciones espaciales globales.

Coherencia temática

La coherencia temática refiere a la secuencia que tiene que seguir el relato, lo cual está determinado por una continuidad de referencia, locación, temporalidad, espacialidad, etc. La coherencia temática guiada por el vocabulario muestra una relación de eventos que no ocurren en una secuencia diferente como se muestra en (8):

- (8) a. *we beà José busurelé, a belá machíli échi kalila a’li*
ko simili eyela yua
‘José se levantó temprano, salió de su casa y fue su mamá’
- b. **a belá machíli échi kalila, we beà José busurelé, a’li*
ko simili eyela yua
‘salió de su casa, se levantó temprano José y fue con su mamá’

En (8a) no existe discrepancia, ya que las acciones ocurren en un orden adecuado, mientras que en (8b) se puede hablar de incoherencia debido a que no se puede salir de la casa a la calle y después despertarse.

Análisis de los relatos

Los cuatro mecanismos aquí vistos se tomarán como base para hacer el análisis de cinco textos: *rewégachi* ‘el cielo’, *ulíki* ‘la ba-

rranca', *beikía sepolí* 'las tres estrellas', *wachó li wilú* 'la garza y el zopilote' y *basachí li chibá* 'el coyote y la chiva'.⁴

Coherencia referencial

La coherencia referencial mantiene activo el referente tópico en el oyente. De los diversos sistemas utilizados para marcar la referencia en el género discursivo *chabé nirúame natáli* se identifican con mayor recurrencia el uso de la combinación con nombres léxicos, principalmente el nombre definido, los demostrativos y, en menor medida, la modificación restrictiva y el nombre indefinido. Por otra parte, el recurso gramatical para dar continuidad al referente más utilizado es la anáfora cero y, en menor medida, la utilización de pronombres anafóricos. La introducción de los referentes en los relatos se da por medio de una FN, como se muestra en los siguientes ejemplos

(9) *wachó bamirá ni-la ruá⁵*
garza hembra ser-REP CIT
'era una garza, dicen...'
(Texto 4: La garza y el zopilote)

(10) *échi chumarí ni-la ruá*
DEM venado ser-REP CIT
'Dicen que era venado...'
(Texto 2: Las tres estrellas)

(11) a. *lióni na bilé rijoi na*
león DEM uno hombre DEM
'el león y un hombre'
b. *échi choná koà-lta*
3SG antes comer-APL
'él antes se lo comía...'
(Texto 5: El coyote y la chiva)

En la cláusula inicial de tres textos se observa que la introducción de los referentes es por medio de una FN, en el caso del ejemplo en (10) está acompañada del demostrativo *échi* mientras que en (9) y (11a) aparece como nombres definidos tanto la garza como el león. En (11b) hay una referencia a león

por medio de la utilización del pronombre de tercera persona del singular.

Los referentes en los dos textos restantes muestran en principio una relación catafórica del referente, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(12) a. *chabé kià ko jérika ni-lá ruá*
antes antiguamente ENF así ser-REP CIT
'antes, antiguamente así era, dicen'

b. *ke tási té-la ruá na ulí*
no EXT haber-REP CIT DEM BARRANCA
'no existía la barranca, dicen...'
(Texto 3: La barranca)

(13) a. *kimakó anamó atí we na*
nueve encima sentado muy allá
'están nueve encima, muy allá'

b. *kimakói-sa anamó atí Riosi mi ripá*
nueve-RP encima sentado Dios allá arriba
encima del noveno está Dios allá arriba...'
(Texto 1: El cielo)

La anáfora cero es el principal subsistema sin el uso de estrategias léxicas para marcar el tópico. Los cuales se muestran en los ejemplos:

(14) [0] *wipisó-li kom*
[el tlacuache] golpear-PFV arroyo
'...[el tlacuache] golpeó el arroyo...'
(Texto 3: La barranca)

(15) *ke biné-la [0] ruá*
no aprender-REP [el zopilote] CIT
'...no aprendió [el zopilote] dicen...'
(Texto 4: La garza y el zopilote)

(16) *échi choná koà-lta [0]*
3SG antes comer-APL [hombre]
'...el antes se lo comía [al hombre]...'
(Texto 5: El coyote y la chiva)

Este mecanismo es común encontrarlo en la conclusión de los relatos, además de emplearse en historias de vida o relatos sobre actividades, ya que el género "*chabé nilúame natáli*" tienden a mostrar los referentes por medio de su nominal. Por último, se encuentra la utilización de pronombres de participantes en el discurso, mismos que se introducen como presentes frente al oyente, esto es, se trata de índices, que se dan principalmente en el diálogo que tiene el zopilote y la garza, el cual se ejemplifica a continuación:

⁴ Los textos completos con las glosas se encuentran en el apartado de anexos.

⁵ 3PL=tercera plural; 3SG=tercera singular; AGT=agentivo; APL=aplicativo; AUM=aumentativo; CE=característica existencia; CIT=citativo; COND=condicional; CONJ=conjunción; COP=cópula; DEM=demostrativo; DES=desiderativo; DIR=direccional; ENF=enfático; EXT=existencial; FUT=futuro; IRR=irrealis; LOC=locativo; NMZ=nominalizador; PART=partícula; PFV=perfectivo; PL=plural; POS=posesivo; PROG=progresivo; PSV=pasivo; REA=realis; REP=reportativo; RESLT=resultativo; RP=repetición.

(17) a. *a nimí yuá asi-méa*
COND te con casar-IRR
'...si te casas [conmigo]...'

b. *amí támi rochí sirú ko*
buscara mi pescado pescar ENF
'...búscame pescado...'
(Texto 4: La garza y el zopilote)

Coherencia temporal y certeza

La coherencia temporal como se mostró anteriormente está marcada por el uso del aspecto y de adverbios temporales, ambos recursos están presentes en la estructura de los mitos, aunque es más frecuente la utilización del aspecto. El morfema reportativo que se agrega a la raíz verbal, se utiliza como un elemento de evidencialidad, es decir, indica cuando la información proporcionada por el hablante la ha escuchado de alguien más. Lo anterior se muestra en los siguientes ejemplos:

(18) *ke bilé nawésa-la kunála*
no uno aconsejar-REP esposo
'...nadie aconsejó al esposo...'
(Texto 2: Las tres estrellas)

(19) *échi ba'wí apé-la échi wiyé na'i*
DEM agua llevar-REP DEM tierra ahí
'...el agua se llevó la tierra ahí...'
(Texto 3: La barranca)

(20) *échi basachí ma ni'u-la ruá*
DEM coyote ya ganar-REP CIT
'...el coyote ya ganó, dicen...'
(Texto 5: El coyote y la chiva)

Los citativos están relacionados con los juicios epistémicos, esto es, con la fuente de información, ya que su función es darle certeza al relato de acuerdo con la evidencia que se presente. El citativo utilizado en esos relatos es *ruá* traducido literalmente como 'dicen' y se utiliza cuando al hablante no le constan los hechos que está contando o que los oyó de una tercera persona.

(21) *échi kuúchi a'lí miná ripá simí-la ruá*
DEM niño.PL CONJ allá arriba ir-REP CIT
'...y los niños allá arriba se fueron, dicen...'
(Texto 2: Las tres estrellas)

(22) *choná jóna arigá ni-lá ruá*
entonces desde así ser-REP CIT
'...desde entonces así era, dicen...'
(Texto 4: La garza y el zopilote)

Únicamente el relato de *Onolúame* tiene marcas de perfecto en dos verbos. La diferencia con el reportativo es que éste tiene una mayor veracidad, de igual manera este mito carece de citativos. Los ejemplos se muestran a continuación.

(23) *jépuná ná chúnu-le Riosi Ono-lú-ame*
además DEM chupar-PFV Dios padre-CE-AGT
'además las chupó Dios, el que es Padre'

(24) *Ono-lú-ame simí-le ripá-ri*
padre-CE-AGT ir-PFV arriba-DIR
'Onorúame arriba subió'

Los adverbios temporales en los relatos son pocos y sirven para introducir al hablante en una temporalidad. Se distinguen dos tipos de adverbios temporales, el primero de ellos es el que se utiliza para hablar de un pasado remoto, el cual se presenta como *chabé chukuchí jóna* o *chabé ki'a*. Esto se puede atestiguar en tres relatos, que se muestran en las siguientes cláusulas.

(25) *chabé chukuchí jóna mukuí ni-la*
antes principio desde mujer ser-REP

ruá échi chumari
CIT DEM venado
'...desde el principio, era mujer, dicen, ese venado...'
(Texto 2: Las tres estrellas)

(26) *chabé ki'a ko jérika ni-la ruá*
antes antiguamente ENF así ser-REP CIT
'antiguamente así era, dicen...'
(Texto 3: La barranca)

(27) *chabé ki'a nayáuri ra'ichaara*
antes antiguamente antiguos hablar
'...antiguamente contaban los antiguos...'
(Texto 5: El coyote y la chiva)

En el segundo caso se utiliza el adverbio *choná* (entonces), mismo que marca una condición o actividad realizada a partir del momento del cual se refiere, con la presuposición de un evento anterior, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(28) *a'lí choná jóna siná-ka jumá-la*
CONJ entonces desde gritar-PROG correr.PL-REP
'...y desde entonces corrieron gritando...'
(Texto 2: Las tres estrellas)

(29) *choná jóna arigá ni-la ruá*
entonces desde así ser-REP CIT
'...así era desde entonces, dicen...'
(Texto 4: La garza y el zopilote)

Por último, el relato de *rewégachi* carece de adverbios temporales que puedan situar el relato en una temporalidad. No obstante, como se observó existen marcas de aspecto que dan la idea de acciones concluidas. Sin embargo, la carencia de fórmulas temporales se debe, posiblemente, a que por las características de lo que se cuenta no es necesario hacer referencia al tiempo y, por lo tanto, se le da más importancia al espacio que al acontecimiento temporal.

Coherencia espacial

Con relación a la coherencia espacial atestiguada en los diferentes textos, se observa un uso frecuente de adverbios espaciales y que están ligados con el lugar donde se cuenta el relato, en otras palabras, se trata de una coherencia espacial local. De esta manera, tenemos que el uso de los adverbios *na* ‘ahí’ y *mi/miná* ‘allá’, muestran relaciones espaciales que son guiadas por la gramática y que se entienden en el contexto en el cual es producido el discurso, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(30) *échi miná-be koláchi najíta-la ruá*
DEM allá-AUM cumbre cambiar-REP CIT
‘...muy allá cambió la cumbre, dicen...’
(Texto 3: La barranca)

(31) *mi ripá muchúa riwigá-chi*
allá arriba sentado.PL cielo-LOC
‘... allá arriba están en el cielo...’
(Texto 2: Las tres estrellas)

En el caso del relato de la barranca se puede hablar de una coherencia más local, es decir, se tiene que estar en el contexto donde se produce el discurso para entender la coherencia espacial. Sin embargo, en el caso del relato de ‘las tres estrellas’ al igual que en el relato de ‘el cielo’, la coherencia es más global ya que se encuentra dentro del marco del conocimiento celeste, esto se puede observar en los siguientes ejemplos donde el uso del adverbio *anamó* ‘encima’ hace inferir la relaciones que se establecen en el relato. Por lo tanto, la descripción del plano celeste en el marco del entendimiento *ralámuli* es que se compone de nueve niveles, distribuidos uno encima del otro.

(32) a. *kimakói anam atí we na*
nueve encima sentado muy allá
‘Están nueve encima muy allá’

b. *kimakói-sa anamó atí Riosi*
nueve-RP encima sentado Dios

mi ripá mi riwigá-chi
allá arriba allá cielo-LOC

Dios está encima del noveno allá arriba en el cielo...’ (Texto 1: El cielo)

En las cláusulas en (33) se observa una reorientación espacial, dicho de otra manera, contiene pistas específicas de coherencia global, que refieren a información proporcionada en el párrafo precedente. En este caso la información está tomada de las cláusulas en (32):

(33) a. *kimakói-sa anamó atí ke cho*
nueve-RP encima estar. no también
sentado

bilé naĩ
uno aquí
‘nueve veces están encima, ninguno aquí’

b. *je ralé petá ju na chu ripá na*
aquí abajo suelo COP PART cómo arriba allá
aquí abajo es como allá arriba...’
(Texto 1: El cielo)

En la cláusula (33a) se observa una introducción marcada con el adverbio *anamó*, similar que, en la cláusula de inicio, por lo que podríamos hablar de un recurso del narrador para orientar espacialmente. Por su parte, en la cláusula (33b) se hace una comparación del aquí con el arriba, que obtiene, en este caso, una interpretación espacial global.

En el caso del texto de ‘la garza y el zopilote’ muestra pocos elementos que nos hablen de una coherencia espacial. En el mayor de los casos se plantea que la situación se desarrolla cercana a un río, aunque éste nunca se mencione en el texto, pero lo hace suponer la cláusula (34).

(34) *ami tami rochí sirú*
buscar a mi pescado pescar

ko na kotúsara ruá
ENF PART dar.comida CIT
‘búscame pescado y dame comida’

La suposición de que es un río se da por una coherencia local, debido a que el único lugar de región en la cual se obtienen pescados es en los ríos que atraviesan el territorio, así el oyente hace uso de la memoria de trabajo, en la que sin mencionar el referente se accede a él por el contexto. Por otro lado, los elementos locales, en este caso el verbo entrar, en la cláusula (35) y (36) hacen que el escenario para el desarrollo de la acción sea el río, al intentar el zopilote querer sacar el pescado.

(35) a. *pe baki-bo wachó aní-la ruá*
CONJ entrar-FUT garza decir-REP CIT
‘metete le dijo la garza, dicen’

(36) b. *aní-la ruá échi wilú a bakí-la ruá*
decir-REP CIT, DEM zopilote si entrar-REP CIT
decía el zopilote, si entró, dicen...'

Con relación al relato del coyote y la chiva, no muestra elementos que ayuden a identificar una coherencia espacial, por lo que podemos decir que carece de ella.

Secuencias en los eventos

La secuencia está relacionada con la manera en la cual se presenta la serie de eventos que se desarrollan en el relato. Así, en el caso de los cinco textos que se presentan se observa una secuencia similar, la cual inicia con la mención del referente topical, hay un desarrollo y termina con la modificación de la situación inicial o una nueva realidad. Lo anterior se puede ejemplificar con el mito de la barranca, el cual consta de cuatro secuencias:

- A. El territorio era plano
- B. El tlacuache golpea el arroyo
- C. La cumbre se modifica por la acción agua
- D. Hay una barranca

En la secuencia inicial (A) hay un orden donde no existe la barranca, en la secuencia (B) entra el tlacuache como agente que modifica el entorno, lo cual produce un desorden (C), mismo que termina con la formación de la barranca (D). De esta manera, se tiene la descripción de las diversas secuencias:

i. Secuencia inicial: El territorio era plano
Chabé kiá ko jerika nilá ruá ke tási tela ruá na urí ipó nila ruá, chabé kiá urí...
Antiguamente así era dicen, no existía, la barranca, dicen, antiguamente la barranca era plana, dicen...

El inicio se basa en la no existencia de la barranca, entonces se tienen la idea de que anteriormente todo el entorno era plano, por lo tanto, en la secuencia inicial se advierte un ambiente diferente al actual, el cual se define en el contenido directo, y el cual cambia por medio de la acción del tlacuache.

ii. Secuencia del tlacuache
Échi wisú anítame sila ruá wipisóyali kom niwála ruá apé-la échi wiyé
Al que le dicen tlacuache, hizo la barranca, golpeó el arroyo y se llevó la tierra.

En esta secuencia se muestra al *wisú* 'tlacuache' como una entidad agente que actúa sobre la conformación de la barranca, por medio del arrastre del agua del arroyo que se

llevó la tierra. Esta secuencia también corresponde a la explicación del por qué el tlacuache tiene la cola pelona.

iii. Secuencia del cambio de la cumbre
Échi minabe koláchi najítala ruá échi ba'wí apéla échi wiyé narí
Allá cambió la cumbre, dicen, el agua se llevó la tierra ahí.

La secuencia forma parte del contenido directo el cual explica la condición actual del territorio con base en lo sucedido en las secuencias anteriores, es decir, se produce un cambio, mismo que modificó el entorno, explica la imposibilidad de reestablecer la situación anterior.

iv. Secuencia final
Komé niwála sila bawí wisú wasila wipisoya
Hizo el arroyo, el tlacuache golpeando el agua con su cola.

La temática de los diversos textos guarda una similitud. Las secuencias plantean la explicación del origen de una condición o la creación de algo. Así tenemos que con relación a las secuencias del mito de la garza y el zopilote, la temática se desarrolla de la siguiente manera:

- A. Existe una garza
- B. El zopilote se quiere casar con la garza
- C. La garza pone una condición
- D. El zopilote muere intentando pescar
- E. La garza tiene que buscar su alimento

La situación comienza en un punto estable, en la cual aparece la garza y el zopilote en situaciones diferentes (A). El desequilibrio surge cuando el zopilote quiere casarse con la garza (B) lo que trae consigo una condición especial que es conseguir un pescado para que la garza acceda (C). La secuencia (D) trae una consecuencia o continúa un desequilibrio, y en la secuencia (E) el equilibrio no se recupera, razón por la cual la garza tiene que pescar su comida.

Por último se muestran las secuencias del mito de las tres estrellas, mismo que son una explicación de las estrellas que conforman el 'Cinturón de Orión' (Mintaka, Alnitak y Alnilam). Las secuencias son:

- A. Existe una venada
- B. Su esposo la golpea y la mata
- C. Existen tres crías de venado
- D. Las crías tristes suben al cielo
- E. Se convierten en estrellas

El relato comienza con la existencia de una venada que es asesinada por su esposo, por lo cual, deja a sus hijos huérfanos. Esas tres crías de la venada sufren porque no está su madre y

da como resultado que suban al cielo tristes, lo cual hace que se conviertan en estrellas y se queden allá arriba, lejos de su padre.

De esta manera el resto de los mitos que aquí se analizan muestran una serie de secuencias que terminan en una consecuencia, por lo tanto, se puede decir que el mensaje de género *chabé nilúame natáli* no sólo es la condición de una entidad o elemento, ya que se incluyen diversos referentes por medio de los cuales se explica su condición. Entonces hay una relación con la entidad creadora y lo creado donde en ambas se explica un por qué.

Reflexiones finales

La coherencia toma en cuenta el conocimiento previo y no únicamente lo que se proporciona en el discurso, dicho con otras palabras, la coherencia también se relaciona con el conocimiento cultural, por lo cual, varios referentes que se construyen en el texto narrativo no tienen especificación o una descripción, debido a que se encuentran construidos culturalmente.

El uso de los referentes en los mitos es por medio de la introducción de los referentes principales como nominales plenos y la utilización de mecanismos como uso de determinantes y, en menor medida, el uso de modificadores restrictivos. La anáfora cero es el mecanismo gramatical más utilizado, su uso se observa principalmente al final de los relatos y, a diferencia de otro tipo de géneros discursivos, no es menos frecuente.

En cuanto a la certeza, se constata a partir de la utilización de citativos, los cuales cumplen la función de evidenciales, además de dar grado de certeza al relato, éstos van acompañados por el morfema reportativo *-la*. Con relación a la concepción del tiempo el narrador sitúa al relato en una temporalidad, ya sea más o menos anterior con relación al presente y eso se sabe a partir de la utilización de las fórmulas temporales *chabé chukuchí jóna* y *chabé kí'a*.

Con relación al espacio en el mito se especifica un espacio, el cual se representa en el lenguaje con relación a la posición del narrador; la manera más frecuente de dar cuenta del espacio es por medio de deícticos como *miná 'allá'* y *miná ripá 'allá arriba'*, lo cual nos habla de una explicación de los hechos que se incluyen dentro de la cosmovisión, más que de una manera de relatar sucesos que no se creen verdaderos y por lo tanto no se necesita especificación en el espacio, aunque también la coherencia espacial se da a partir del conocimiento que tienen los hablantes sobre el entorno donde se desarrolla la narración.

Por último, la temática en los distintos textos muestra semejanzas. De manera general, inicia con una descripción de una situación estable, después por medio de la acción de los referentes principales generan un cambio o un caos, para terminar en el desenlace con una nueva situación, en este caso

con la explicación de un fenómeno. Como cuestiones pendientes, falta profundizar en el estudio de la coherencia en otros géneros discursivos, con el objetivo de definir las particularidades de estas narraciones.

Anexos

Texto 1: *Rewegáchi* (El cielo)

(1) *kimakói anamó atí we na*
nueve encima sentado muy allá
Están nueve encima, muy allá

(2) *kimakói-sa anamó atí Riosi*
nueve-RP encima sentado Dios

mi ripá mi riwigá-chi
allá arriba allá cielo-LOC
Dios está encima del noveno, allá arriba, en el cielo

(3) *api kiná katówachi ikáre*
desde aquí cuidar algunos
desde aquí cuidamos [a Dios]

(4) *pe okwá paní-na wili ba*
CONJ dos arriba-DIR parado ENF
otros pocos están parados allá arriba

(5) *San Isidro ani-lí-ame María Ikárma*
San Isidro decir-PSV-AGT María del Carmen

María Olorsi María Guarupa
María Dolores María Guadalupe

María Olorsi
María Dolores
al que le dicen San Isidro, María del Carmen, María Dolores, María de Guadalupe, María Dolores

(6) *jériga na matóchi jawi*
de este modo allá hombro-LOC coloca

échi kiné
DEM acá
así, allá en el hombro [Dios] los puso

(7) *échi kiná katé-wami ju échi*
DEM acá guardar-AGT COP DEM

Riósí Onolúame
Dios padre-CE-AGT
es el cuidador en el cielo, Dios, el que es Padre

(8) *ma échijiti téta ba ochér-ame ba*
ya así medir ENF crecer-NMZ ENF
así como medían los ancianos

(9) *na jeriga ga'la ka ba we a'la*
part así bien ENF ENF muy bien
así bien, muy bien

(10) *kimakói-sa anamó atí ke cho*
nueve-RP encimar sentado no también

bilé na'í
uno aquí
nueve veces están encima, ninguno está aquí

(11) *je ralé petá ju na chu*
aquí abajo suelo COP PART cómo

ripá na
arriba allá
aquí abajo es como allá arriba

(12) *jerigá na naó na malí na kimakói-sa*
así PART cuatro PART cinco PART nueve-RP
así, cuatro más cinco da nueve veces

(13) *jéperiga pétami atí jéperiga*
así tender-AGT sentado así

Ono-lú-ame ba
padre-CE-AGT ENF
así está sentado el que es Padre

(14) *na kimakói-sa petá jéperiga ripá*
allá nueve-RP extendido así arriba
allá nueve veces extendido así, arriba

(15) *jéperiga níima pisó ochérame*
así ser piso crecer-AGT
el piso viejo es muy resbaloso

(16) *we sáalame ju ba*
muy resbalar-AGT COP ENF
es muy resbaloso

(17) *a'li écho na siwákari ichía*
CONJ DEM allá flor.PL sembrar
y allá siembra flores

(18) *jépuná ná chínu-le Riosi Onolúa*
además DEM chupar-PFV Dios padre-CE-AGT
además las chupa Dios, el que es Padre

(19) *kimakói-sa anamó atí Ono-lú-ame ba*
nueve-RP encima sentado padre-CE-AGT ENF
nueve veces está encima el que es Padre

(20) *kimakói-sa anamó atí chu chubi ré na*
nueve-RP encima sentado cómo otro allá
nueve veces está también en otras partes

(21) *asama échi ka chu chubilé*
estar DEM ENF como otro

mi ripá jimí-le
allá arriba subir-PFV
por otra parte el subió allá arriba

(22) *Ono-lú-ame simi-lé ripá-ri*
padre-CE-AGT ir-PFV arriba-DIR
Onorúame subió arriba

Texto 2: *beikía sepolí* (Las tres estrellas)

(1) *Échi chumarí ní-la ruá*
DEM venado ser-REP CIT
ese venado, dicen

(2) *chabé chukuchí jóna mukuí ni-la*
antes principio desde mujer ser-REP

ruá échi chumarí,
CIT DEM venado
desde muy antes, era mujer, dicen, ese venado

(3) *a'ri kunári ko wipisó-ka milá-la ruá*
CONJ esposo ENF golpear-PROG matar-REP CIT,
y su esposo la mató a golpes, dicen

(4) *a'lí ranára anágu milá-la ruá*
CONJ cría a uno y otro matar-REP CIT
y a las crías a uno por uno los mató, dicen

(5) *ayá baikía ní-la ruá ranála échi chumarí ranála*
así tres ser-PFV CIT crías DEM venado cría
así, eran tres crías, dicen, esas crías de venado

(6) *li ke biré nawésa-la kunára*
CONJ no uno aconsejar-RESLT esposo

wipisó-ka milísa
muerto golpear-PROG
y nadie aconsejó al esposo que los mató a golpes

(7) *échi kúchi a'rí miná ripá simí-la ruá*
DEM niños CONJ allá arriba ir-REP CIT
y esos niños allá arriba se fueron dicen

(8) *omónaga iyé-la ke riwísa*
triste mamá-POS no ver
tristes por no ver a su mamá

(9) *a'rí choná jóna siná-ka jumá-la*
CONJ entonces desde gritar-PROG correr.PL-REP
y entonces corrieron gritando

(10) *a'rí sepóri najíta-la*
CONJ estrellas convertir-REP
y se convirtieron en estrellas,

(11) *mi ripá muchuá riwigá-chi*
allá arriba sentado.PL cielo-LOC
allá arriba están en el cielo

Texto 3: *Ulíki* (La barranca)

(1) *chabé ki'a ko jéríka ní-la ruá*
antes antiguamente ENF así ser-REP CIT
antiguamente así era, dicen

(2) *ke tási té-la, ruá, na urí*
no EXT haber-REP CIT DEM barranca,
no existía, esta barranca, dicen,

(3) *ipó ní-la, ruá, chabé ki'a urí*
plano ser-REP CIT antes antiguamente barranca
era plano, dicen, la barranca antes

(4) *échi wisú ani-lí-ame si-la ruá*
DEM tlacuache dicen-CE -NMZ hacer-REP CIT
al que le dicen tlacuache hizo la barranca

(5) *wipisó-li kom niwá-la ruá*
golpear-PFV arroyo hizo-REP CIT
golpeó el arroyo, lo hizo, dicen,

(6) *apé-la échi wiyé*
llevar-REP DEM tierra
se llevó la tierra

(7) *échi minábe koláchi najíta-la ruá*
DEM allá cumbre cambiar-REP CIT
allá cambió la cumbre dicen

(8) *échi ba'wí apé-la échi wiyé na'rí*
DEM agua llevar-REP DEM tierra ahí
el agua se llevó la tierra ahí

(9) *komé niwá-la,*
arroyo hacer-REP
hizo el arroyo,

(10) *si-la ba'wí*
hacer-REP agua
siguió el agua

(11) *wisú wasí-la wipisó-ya*
tlacuache cola-POS golpear-PROG
el tlacuache la golpeo con su cola

Texto 4: *wachó li wilú* (La garza y el zopilote)

(1) *wachó bamirá ni-la ruá,*
garza hembra ser-PFV CIT,
era una garza hembra dicen,

(2) *mukwíra ni-la ruá*
mujer ser-REP CIT
era una mujer dicen

(3) *na ani-la ruá wirú*
PART decir-REP CIT zopilote
el zopilote le decía, dicen,

(4) *je ními yuá asi-méa ni-la ruá*
así a ti con casar-IRR ser-REP CIT
yo me casaré contigo, dicen

(5) *ke naki-la ruá échi wachó,*
no querer-REP CIT DEM garza
no quiso esa garza, dicen

(6) *choná jóna arigá ani-la ruá*
entonces desde así decir-REP CIT
entonces así le dijo, dicen

(7) *a ními yuá asi-méa*
sí a ti con casar-IRR
sí te casas conmigo,

(8) *ami tami rochí sirú ko*
buscar a mi pescado pescar ENF
búscame pescado

(9) *na kotúsara ruá*
PART dar comida CIT
y dame comida

(10) *arigá échi wachó ani-la ruá*
así DEM garza decir-REP CIT
así, dijo la garza, dicen

- (11) *pe baki-bo wachó ani-la ruá*
CONJ entrar-FUT garza decir-REP CIT
pues metete [al río] le dijo la garza, dicen
- (12) *pe ta machiro na échi wirú na ariga*
poco saber PART DEM zopilote PART así
- choná jóna*
entonces desde
el zopilote no sabía, así desde entonces
- (13) *aní-la ruá échi wirú*
decir-REP CIT, DEM zopilote
decía el zopilote,
- (14) *a bakí-la ruá*
si entrar-REP CIT
si entró, dicen,
- (15) *échi wirú na rochí chapi-meria na*
DEM zopilote PART pescado agarrar-REA PART
el zopilote para agarrar pescado
- (16) *na si'li-la*
PART ahogar-REP
se ahogó [el zopilote],
- (17) *koà-nari na*
comer-DES PART
quería comer
- (18) *ke bine-la ruá*
no aprender-REP CIT
no aprendió, dicen
- (19) *wiba ruá bilé wachó bilé na*
bañar CIT uno garza uno PART
la garza se bañó dicen,
- (20) *ke bilé machí pa-lá rochí*
no uno saber sacar-REP pescado
ninguno sabe sacar pescado
- (21) *ari wachó choná ruá*
CONJ garza entonces CIT
y la garza entonces, dicen,
- (22) *ma pe naki asi-méa*
ya CONJ querer casar-IRR
ya quería casarse

- (23) *pe tami loché-ame lochema*
CONJ a mí hambre-AGZ hambre
pues a mí me va a dar hambre

- (24) *kibiri na rochí sirú-bo échi wachó*
nada PART pescado pescar-FUT DEM garza
entonces nada pescará esa garza

Texto 5: *Basachí li chibá*

- (1) *lióni na bilé rijoí na*
león y un hombre
el león y un hombre
- (2) *échi choná koà-lta irá-lta ruá*
DEM antes comer-APL apostar-APL CIT
ese antes se comía [al hombre], le apostó dicen
- (3) *échi, échi basáchi yuga najísa-lta ruá*
3PL, ese coyote con desafiar-APL CIT
ese, ese coyote desafió [al hombre], dicen
- (4) *najísa-lta ta ruá*
desafiar-APL PART CIT
lo desafío dicen,
- (5) *arigá échi basachí n'ula-la ruá*
así DEM coyote ganar-RESLT CIT
así, ese coyote ganó dicen
- (6) *chóna jóna aríga ni-lá ruá*
antes desde así ser-RESLT CIT
desde antes así era dicen,
- (7) *chabé ki'ya nayauri raícha-ra, bilé chibá*
antes antiguos hablar-POS, uno chiva
- yuga bilé basachí*
con uno coyote
antes los antiguos hablaban, era una chiva
y un coyote
- (8) *chona jonsa, basachí ni-la ruá*
antes desde, coyote ser-RESLT CIT
desde antes, el coyote era, dicen,
- (9) *ke ni-la ruá lioni kupe-ame*
no ser-RESLT CIT león greñudo
no era, greñudo el león, dicen

(10) *échi basachí ma ni'u-la ruá*
DEM coyote ya ganar CIT
ese coyote ganó, dicen

(11) *chona jona ma koá-la ruá chiba*
desde antes ya comer-RESLT CIT chiva
y por eso se come la chiva, dicen

Referencias

- Givón, T. (1995). Coherence in the text vs. coherence in the mind. En M.A. Gernsbacher y T. Givón (Eds.), *Coherence in Spontaneous Text*. (Pp. 59-115). Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (2005). *Context as other Minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Población hablante de lengua indígena en Chihuahua. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/chih/08_principales_resultados_cp2010.pdf (recuperado el 15 de marzo 2017).
- Kibrik, A. (2011). *Reference in discourse*. Oxford: University Press.
- Louwerse, M. y Graesser, A. (2004). Coherence in discourse. En P. Strazny, (Ed.), *Encyclopedia of linguistics*. (Pp. 216-218). Chicago: Fitzroy Dearborn.
- Miller, W. (1984). The Classification of the Uto-Aztecan Languages Based on Lexical Evidence. *International Journal of American Linguistics*, 50 (1), Pp. 1-24.
- Moctezuma, J. (2012). La familia yutoazteca sureña: una introducción. En C. Conti, L. Guerrero y S. Santos (Eds.), *Aproximaciones a la documentación lingüística del huichol*, México: Universidad de Jaén, Universidad Autónoma de Nayarit e IIF/UNAM.
- Sherzer, J. (1987). Una guía general para el estudio etnográfico del habla. En L. Gumperz, y D. Hymes. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*. (Pp. 135-148). Oxford: Blackwell.
- Valiñas, L. (2000). Lo que la lingüística yutoazteca podría aportar en la reconstrucción histórica del norte de México. En M, Hers., J. Mirafuentes., M. Soto y M. Vallebueno (Eds.), *Nómadas y sedentarios en el Norte de México*. (Pp. 175-206). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valiñas, L. (2001). Lengua, dialectos e identidad étnica en la Sierra Tarahumara. En C. Molinari y E. Porras (Eds.). *Identidad y cultura en la Sierra Tarahumara*. (Pp. 105-125). Chihuahua: INAH.
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto; semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.



El *mwátsi'ibi*: hilar una historia *náayeri*

Frine Castillo Badillo¹

Resumen

El presente artículo analiza una sarta de cuentas de vidrio que forman un collar denominado *mwátsi'ibi* (en su forma plural *mwátsi'ibihtse*) en cora o *náayeri*; contemporáneo, del pueblo de Santa Teresa. Como haré ver, este artefacto les permite ir tejiendo una serie de relaciones diversas, indispensables para ser una persona *náayeri*, como lo mencionan ellos, “no podrían vivir”, en consecuencia, se enfermarían y morirían. A su vez, la obtención del collar les permite ser reconocidos dentro de los grupos parentales, a través de las ceremonias agrícolas denominadas “mitotes”, más aún, participar en el acto de “beber el *nawáj*”. La descripción etnográfica consideró el proceso de elaboración del collar; a través de las conversaciones y entrevistas con los habitantes se tomó en cuenta una serie de vocablos en la lengua original, los cuales tienen relación con estas acciones de tipo ritual, y otros campos de la vida social *náayeri*.

Palabras clave: artefactos, *mwátsi'ibi*, *nawáj*, materiales y proceso tecnológico.

Abstract

This article analyzes a string of glass beads that form a necklace called *mwátsi'ibi* (in its plural form *mwátsi'ibihtse*) in contemporary cora or *náayeri*, from the town of Santa Teresa. As I will show, this artifact allows them to weave a series of diverse relationships, essential to be a *náayeri* person, as they mention, “they could not live”, consequently, they would get sick and die. In turn, obtaining the necklace allows them to be recognized within the parental groups, through the agricultural ceremonies called “mitotes”, even more, to participate in the act of “drinking the *nawáj*”. The ethnographic description considered the process of making the necklace, through conversations and interviews with the inhabitants, a series of words in the original language were taken into account, which are related to these ritual-type actions, and other fields of *Náayeri* social life.

Keywords: artifacts, *mwátsi'ibi*, *nawáj*, materials and technological process.

Introducción

La Sierra Madre Occidental es una región de montaña, bastante elevada, pero sobre todo con una orografía escarpada, es decir, terreno abrupto, accidentado y áspero, al que es difícil acceder (Descroix, *et al*, 2004), y en la que se ubica una gran área cultural conocida como el Gran Nayar, territorio tradicional de los pueblos coras/*náayeri* (Jáuregui, 2004). El pueblo de Santa Teresa se localiza en los límites del estado de Nayarit y Durango. La mayoría de los habitantes hablan la lengua cora, esta pertenece a la familia lingüística *yuto-nahua*. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010) señala que existen ocho variantes del cora, entre ellas el *kwéimarusá'na* (cora tereseño). Sin embargo, no se descarta la presencia de más variantes.

En varias ocasiones las descripciones etnográficas cometen el error de no ahondar en las palabras que los pueblos emplean en sus propias lenguas, para nombrar a ciertos artefactos o elementos rituales. Prefieren traducir solamente el significado como si fueran conceptos equivalentes. Lo cual hace que el trabajo etnográfico sea muy parcial.

Con respecto a lo anterior, destacaré lo que desde mi opinión fue tomarme más en serio la transcripción de los términos que las personas *náayeri* utilizan con relación a las explicaciones proporcionadas sobre los artefactos, con esto último, me refiero a objetos producidos para ser usados, desde la propuesta de Lagrou (2009, p.14). Lo anterior me hizo pensar en los artefactos *náayeri* como: las flechas *í'íí'*, un arco (*túu-namí*), un huso (*jínari*) y por supuesto el collar *mwátsi'ibi*, el cual comprende dos envoltorios de algodón. El primero es una bolsa con tabaco dentro de ella (*yaana*), y el segundo alude a un perro (*chúika*) (Castillo, 2019, p. 14).

En ese mismo sentido, mi indagación se centró en la “tecnología de los objetos”, es decir, el estudio de las técnicas y del proceso de creación de cosas, porque son omnipresentes en el análisis de la materialidad, como lo sugiere Coupaye (2009, pp. 1-2). De esta manera, fue posible observar la relación entre los objetos, y las personas involucradas en su elaboración.

Fue preciso explorar los materiales¹ que constituyen los artefactos *náayeri*, preguntarme ¿cómo éstos son percibidos por los *náayeri*?, ¿qué papel juegan en su vida? y ¿qué es lo potencialmente activo del *mwátsi'ibi*? Así mismo, incluyo el

¹ Egresada de la Maestría en Estudios Mesoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México.

análisis de las propiedades de los materiales, porque de acuerdo con Adam Drazin, los estudios recientes no necesariamente aprecian los materiales al preguntar de dónde vienen, cuáles son sus viajes sociales, o qué sucede primero y qué sucede después con ellos. Es importante examinar las implicaciones culturales de los cambios en los usos de los materiales, y los cambios en los tipos de materiales utilizados, describir cómo han cambiado las nociones de uso en sí, dar ejemplos de las redes y estructuras que pueden surgir alrededor de un material en específico (Drazin, 2015, p. 3).

A su vez, me apoyé de algunas narraciones proporcionadas por los *náayeri* durante mis visitas al pueblo de Santa Teresa, además en mitos y en los textos rituales recopilados por el etnólogo Konrad Theodor Preuss (1906). Siguiendo a Heinen y Sommer (2009, p. 4): “no hay duda de que la narratología tiene una excelente base de conocimiento”. Dichas narrativas ayudaron al estudio, y entendimiento de la cultura material, incluyendo el proceso de fabricación.

En cuanto a la transcripción del vocabulario *náayeri*, me he apoyado en el Proyecto para la Normalización de la Escritura de la lengua Náayeri/Náayari (s.f.). Sin embargo, el material presentado, también fue trabajado con el lingüista Rodrigo Parra Gutiérrez, de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Durante el año los *náayeri* del pueblo de Santa Teresa realizan una serie de ceremonias católicas junto a otras apegadas a ellos. El ciclo festivo está vinculado con dos temporalidades: una época de secas, que comprende los meses de noviembre-abril; y una época de lluvias, de mayo-octubre. Uno de los contextos en el que se encuentra inmerso el *mwátsi'ibi* corresponde a una ceremonia fundamental para los habitantes comúnmente llamada como el “mitote”² o “el costumbre”,³ acto ritual dedicado a los procesos relacionados al crecimiento del maíz (*yúuri*). Se llevan a cabo durante los meses de mayo, septiembre y octubre-diciembre, de forma parental y comunal.

De igual manera, la ejecución de este tipo de rituales se considera indispensable para mantener el buen funcionamiento de los ciclos naturales de plantas y animales (Valdovinos, 2005, p. 69). Cabe señalar que en ella se expresa la continuidad del parentesco, del territorio, la producción de alimento, ám-

bitos vinculados a la reproducción y producción de personas (Castillo, 2019). Siguiendo a Valdovinos, “hablar de ritual es una actividad principalmente descriptiva y normativa relacionada con los modos de actuar” (Valdovinos, 2008, p. 36).

En Santa Teresa se celebran tres mitotes: el de la “chicharra” (*mehtyióupwá'itya*) durante el mes de mayo; el del maíz tostado (*tyéeri hapwá*), en el mes de septiembre; y el del esquite (*xiahchéh ra'pwá*), efectuado a finales de octubre e inicios de noviembre, en ocasiones diciembre (Castillo, 2019). Cada uno de ellas tiene una duración de cinco días, en los cuales se realizan diferentes actividades.

Retomaré el primero de ellos, para el presente escrito tanto a nivel comunal y parental. En el mitote de la “chicharra” se introducen dos episodios nombrados por los individuos, “sacar a los niños” y “beber el *nawáj*”. Espacios donde se condensan las nociones claves sobre la persona/artefacto (Castillo, 2019, p. 12).

El entorno del collar

El “mitote de la chicharra” es el primero que se efectúa, no tiene una fecha específica entre los habitantes *náayeri*, pero debe efectuarse durante el mes de mayo. Es nombrada de esa forma porque el insecto (*tsik'iri*), *cicadidae*, conocido coloquialmente como cigarra, chicharra o *coyuyo* sale a cantar cuando se aproximan las lluvias (Castillo, 2019, p. 30). De acuerdo con los grupos de parentesco estudiados, la ejecución de este mitote marca la transición de la temporada de secas a la de lluvias e indica el comienzo de la siembra del maíz. Por su parte, Secundino Gutiérrez, habitante de Rancho Viejo, añade que en “este costumbre” se pide también por el bienestar de todos los integrantes de la familia a través del maíz.

La ceremonia tiene una duración de cinco días. En el primer día la persona mayor del grupo parental denominado *tawatsi* efectúa el acto *nya'tuxará*, significa “jicarear”: en una jicara (*tuxa*) coloca maíz blanco molido, y gotas de agua procedentes de los lugares de culto⁴ considerados por los *náayeri*. En los días subsecuentes, las personas se dedican a la obtención, preparación y elaboración de los siguientes artefactos: las flechas *i'iri'*, un arco (*túunamí*), un huso (*jínari*) y el collar *mwátsi'ibi*, para el episodio nombrado por los individuos *ma'weratej*, en su traducción “sacar a los niños” (literalmente denota la acción de sacar a los menores de una habitación/ vivienda donde se realice la ceremonia). Florentino Rodríguez, *náayeri* de Santa Teresea, señala que: “el niño o la niña todavía está encerrado, no sé dónde, pero por eso cada rato se enferma, porque le hace falta salir en el mitote” (Castillo, 2019, p.

¹ Elementos de lo que están hechas las cosas (Ingold, 2007, p. 1).

² Como lo hace notar Danilović (2016), en su investigación dedicada al concepto de *danza* entre los mexicas, el vocablo “mitote” es un préstamo lingüístico que se hizo al tomar ese vocablo del idioma náhuatl colonial con poca adaptación del español. La forma de la tercera persona del singular del presente del verbo *itotia* (« bailar », « danzar »)- *mitotia* (él/ella baila) se incorporó al idioma de los conquistadores como “mitote”. La autora indica que el uso del sustantivo “mitote”, a diferencia del “areito”, su acepción es siempre la de danza, baile (Danilović, 2016, p.100).

³ Acorde con Margarita Valdovinos (2008, p. 36), la expresión ‘el costumbre’ (la tradición) es un término hispano a menudo usado para referirse a un conjunto de prácticas rituales consideradas como obligatorias.

⁴ Lugares naturales como cumbres o lagunas consideradas especiales.

28). Los artefactos mencionados son importantes para la constitución de la persona. Si lo anterior no sucede, entonces será hasta el quinto día para celebrar al maíz (*yúuri*) y “tomar el pinole”, bebida elaborada a base de maíz blanco (Castillo, 2019). Se debe agregar que, el acto de “beber el *nawáj*”, se introduce después del quinto día.

El mitote es dirigido por un *tawatsi*, persona mayor, quien posee el conocimiento para hacerlo, además conserva el maíz del grupo familiar. Así mismo, sus hermanos(as), los hijos e hijas de esta persona y el resto de los parientes, que ya poseen su atado de mazorcas, los cuales corresponden a las familias nucleares que integran el grupo de parentesco. Aquí abro un espacio para describir de manera breve estos atados. Se componen de mazorcas, el número difiere, cuatro para las mujeres y cinco para los varones. La manera en que se integran es mediante un atado en red con fibras de izote (*yucca elephantipes*) (Castillo, 2019). Continuando, a estas personas son a quienes les compete intervenir en la fabricación de los collares (son largas sargas de cuentas de vidrio, con envoltorios de algodón), así como proporcionar los materiales que se necesitan.

Antes del primer día, se edifica, en dirección hacia donde sale el sol el *utátsi*, una estructura de madera, conformada por cuatro troncos de aproximadamente 1.60 m de altura, terminados en la parte superior en horqueta. En cada par de estos postes colocan un tronco de manera horizontal; encima de ellos, ponen siete tabloncitos, que terminarán formando una mesa elevada, la cual funge como altar para depositar los elementos que se necesitan en la celebración, entre ellos, los collares.

Durante el mitote dirigido por Ángel Teófilo (*náayeri*), los hombres pertenecientes a este grupo argumentaron, que es una obligación llevar los collares al mitote porque requieren estar presentes. Estas sargas no tienen una presencia estática, en efecto, no permanecen todo el tiempo suspendidas en los postes de la estructura. Así, cada persona responsable de sus collares los tendrá que sujetar de los postes en varias ocasiones y portarlos en su cuello, cada vez que los *tawatsi* les indiquen. Estos collares son rociados con el agua proveniente de los si-



Figura 1. *Utátsi* durante el mitote de la chicharra (fotografía de Friné Castillo).



Figura 2. *Mwátsi'ibihse* (fotografía de Friné Castillo).

tios de culto por parte de los *tawatsi* y, al mismo tiempo, les proyectan bocanadas de humo de tabaco a través de una pipa.

Durante el cuarto día del mitote, el *tawatsi* principal hará entrega del conjunto de artefactos dentro de una habitación; el *túunami* (arco), para los varones, el *jínari* (huso) para las mujeres. Las flechas *i'iri'* y el *mwátsi'ibi* para ambos géneros. Seguidamente, el anciano y el resto de los responsables se posicionan frente a la habitación mencionada, para dar una serie de vueltas alrededor de ésta, en sentido levógiro. En total darán cinco vueltas. Al terminar la cuarta, las mujeres tendrán que parar, porque es el número de vueltas que les corresponde. Los hombres dan una vuelta más para completar su número, es decir, cinco vueltas.

Los *tawatsi* argumentan que estos giros son la manera en que las personas se “enredan” al grupo parental. Estos movimientos también se observan en la celebración del cambio de autoridades, durante la velación de los bastones de mando: el gobernador, mayordomos y *tenanchis* danzan alrededor del cantador, quien emplea el arco musical, de manera dextrógira. Primitivo Rodríguez, exgobernador de Santa Teresa, dijo: “es desenredarse o salir del cargo que ya cumplieron”.

La acción de “sacar” permite a los menores salir, por ello se les provee de herramientas e instrumentos para acceder a la vida en este lugar y reproducirla. Un aspecto fundamental es generar vínculos con la filiación a los grupos parentales. Así, en un futuro, la niña o el niño podrá solicitar su correspondiente atado de mazorcas dentro de este grupo familiar, así como también obtener un lugar para sembrar y celebrar su maíz, con el propósito de formar parte de un territorio y un espacio.

Los collares cumplen un rol primordial en la configuración de la persona, son fundamentales para su vida individual y social. Poseen ciertas cualidades, en tanto que permiten hacer conexiones con los antepasados fallecidos e incluso con algunos seres míticos, es decir, éstos conducen acciones, relaciones, emociones y sentidos. Lo cual será desarrollado en los siguientes apartados.

El tramado del *mwátsi'ibi*

La elaboración de los artefactos involucra varias acciones; éstas se llevan a cabo en diferentes contextos e incluso tiempos. No podría limitar el tercer día del mitote como único parámetro para definir el proceso de creación. Si tomamos como punto inicial solo los objetos, sucede que “en este punto los materiales parecen desaparecer, absorbidos por los mismos objetos a los que han dado a luz” (Drazin, 2015, p. 14).

Los materiales se obtienen de diferentes formas y lugares. Desde esta primera etapa de actividades, se presenta una división de género entre hombres y mujeres. No todos los artefactos pueden ser elaborados por ambos. Debido a esto, a los varones les corresponde hacer las flechas, arcos y husos; entre tanto, las mujeres se ocupan de los envoltorios de algodón. Las cuentas de vidrio son proporcionadas por ambos.

La mayoría de las acciones rituales de los mitotes, a excepción del mitote comunal, que posee un lugar específico dentro del territorio cora para su ejecución, se efectúan en el patio de las casas. Los patios, en general, no están cercados o limitados por alguna barrera. Éstos son los lugares elegidos para llevar a cabo la fabricación de los artefactos. El espacio se divide a través de líneas imaginarias, resultando sitios, en los cuales cada individuo dependiendo de su género y de los objetos a elaborar, toma una posición.

Continuando con la descripción del proceso tecnológico, a las mujeres les corresponde confeccionar dos envoltorios pequeños de algodón que forman parte del collar. Ellas buscan los materiales, entre ellos: algodón natural, pelaje de caninos y tabaco/macuche. El primero de ellos, como su nombre lo indica, el algodón (*Gossypium hirsutum*) en cora *muxá*. Es el principal material para la elaboración de los collares. El fruto es una cápsula en forma ovoide de color verde durante su desarrollo y oscuro en su proceso de maduración. Las células epidérmicas de las semillas constituyen la fibra llamada algodón (SAGARPA, 2017, p. 1).

En una estancia de trabajo de campo pude observar que los cultivos de esta planta tienen presencia en el municipio de Jesús María. No son grandes extensiones de tierras, porque se encuentran en los jardines de algunas viviendas coras; el estudio de Ulluo *et al.* (2006) señala que estos cultivos de algodón mantienen mezclas heterogéneas del tipo *G. hirsutum*. Así mismo, a lo largo de las paredes del cañón Río Cora, se encuentra una variedad de algodón denominado *G. aridum*, los especialistas consideran que: “Esta distribución es única, por estar en el corazón de la Sierra Madre Occidental” (Ulluo *et al.*, 2006, p. 664).

El algodón es colocado en su estado natural, es decir, no pasa por algún tipo de proceso de teñido o mezcla con otras fibras. El algodón se divide en dos fracciones para elaborar diminutos envoltorios. El primero de ellos es una figura en forma de perro y el segundo, una bolsa; la otra parte de algodón,

para confeccionar ambas piezas e hilar varias tiras, las cuales serán la estructura de los collares.

Días antes a esta práctica, varias mujeres hilan el algodón a través del *jiinari*, instrumento de madera que sirve para hilar fibras textiles. Respecto al término *jiinari* (huso), es un sustantivo. La terminación *-ri* es una marca de absoluto. La raíz por tanto es *jiina*, sirve para designar tanto al objeto como a los productos que se obtienen gracias a su utilización: el hilo de algodón y de lana de borrego, así como las bolas de estambre enrolladas. También se puede usar como un verbo con el significado de ‘hilar’ o ‘tejer’. Las mujeres comienzan por tomar una tira de la fibra de algodón, se tuerce una porción del extremo de la tira entre los dedos hasta darle forma de hebra, la cual se amarra al huso, y se continúa efectuando el procedimiento de torsión. Entretanto, con la mano derecha giran hacia abajo el huso, sobre la parte lateral del muslo, con un extremo, afirmando en el suelo, de manera que la hebra textil vaya enrollándose a él. Cuando el huso se ha llenado de esta fibra, se desenrolla manualmente elaborando una madeja. Posteriormente se vuelve hacer la misma operación, pero esta vez se gira de manera contraria, es decir, hacia arriba, de forma que se vuelve a sacar la hilaza hasta obtener la madeja. Mediante este proceso el hilo de algodón se hace más grueso e intensifica su durabilidad.

Ambos envoltorios, se diferencian por su forma física, así como la materia orgánica que conservan en su interior. El primero de ellos es una bolsa que almacenará tabaco o *yaana* en lengua cora, palabra también, para denominar al envoltorio. Es una planta herbácea del género *Nicotina*. Entre ellas destacan la especie cultivada *Nicotiana tabacum* y la silvestre *Nicotiana rustica*.⁵ En relación con esta última, se encuentra el macuche también empleado entre los coras con fines ceremoniales y terapéuticos. Se cultiva cerca de las casas. Ambos narcóticos son empleados por el *tityi'iwa'ataka* (curandero) y *tawatsi*, en especial, cuando se “sacan a los niños”. En algunos grupos de parentesco, las mujeres que fabrican los envoltorios colocan ambas plantas dentro de ellos.

El segundo envoltorio, nombrado *chiika*, se traduce como perro “pequeño”. El vocablo se utiliza para referirse al perro de los collares y *tsi'*, para el animal. Se constituye con el pelaje de dicho mamífero macho o hembra, sin importar su raza. Las mujeres responsables de confeccionar esta pieza cortan los mechones de la nuca de los perros que habitan en sus casas. Cada mechón se corta muy pegado a la piel, suele ser denso, suave, largo con tendencia lanuda o duro, entre di-

⁵ Como lo hace notar, el *Diccionario Enciclopédico de la Medicina Tradicional Mexicana* (2009), el consumo del tabaco en los pueblos indígenas tiene una connotación especial.

versos tonos como amarillo, chocolate, negro o pate, porque cada raza tiene un color específico.

Las cuentas son proporcionadas por mujeres y hombres. *Mwátsi'ibi* o cuenta de vidrio nombrada así en lengua cora, es un sustantivo en cuyo campo referencial entra “cuenta”, “chaquirá”, y “collar”. De acuerdo con los habitantes, no hay otros objetos que sean designados por esta palabra. Entonces ¿cómo se relacionan estas tres nociones en el significado de *mwátsi'ibi*? A partir de los datos proporcionados por los habitantes, entre ellos Marco Zeferino, el significado más básico de esta palabra parece ser ‘cuenta’. Él mencionó que sus mayores le han relatado que antes había cuentas que eran de vidrio, y que éstas eran “alargaditas, como frijolitos, como capsulitas”, además de que eran pesadas, e incluso podían cansar el cuello de quienes se ponían collares hechos con ellas.

Al parecer, el hecho de utilizar el nombre *mwátsi'ibi* para referirse a la chaquirá se debe a un proceso de extensión semántica del significado original ‘cuenta’, el cual pudo ocurrir por una asociación de la chaquirá con las cuentas. De hecho, es revelador que Marcos señale que “antes las chaquiras eran de vidrio”, refiriéndose a las cuentas. Un dato que apoya este análisis es que la palabra *mwátsi'ibi* aparece en el vocabulario de Ortega (1732, p. 41) bajo la entrada “cuenta de vidrio”. En el vocabulario, la palabra aparece como *Matzébêti*. El -ti final es una marca de absolutivo que se perdió en los sustantivos del cora, de acuerdo con Vázquez (2000).

Además, no parece que la palabra tenga un significado más básico, como ‘duro’ o ‘dureza’, al cual se asocian ‘cuenta’, ‘chaquirá’ o ‘collar’. Tampoco parece probable que la palabra se derive de otra con un significado más básico. El verbo de estado cuyo significado se acerca más a ‘ser duro’ es *tsé'i* (Rodrigo Parra, comunicación personal, 2019).

El número de cuentas en las sargas está determina por dos aspectos. La cantidad de actores rituales, es decir, los *tawatsi* y su género, así como también del futuro dueño(a) por lo tanto la cifra de los collares es diferente entre los grupos parenta-



Figura 3. Mujer *náayeri* insertando las cuentas de vidrio (fotografía de Friné Castillo).

les. Los hombres proporcionan cinco chaquiras para el niño e igual cantidad para la menor, y las mujeres involucradas reparten cuatro para cada menor. La cantidad de cuentas proporcionadas y ensartadas en cada extensión de hilo, junto con el perrito y el tabaco, como resultado forman el *mwátsi'ibi*.

Los *náayeri* argumentan que las cuentas representan a los parientes como lo explica Coyle: “son las almas reencarnadas de las personas” (Coyle, 2001, p. 52). Además, pueden ser entendidas como una unidad contable, en el sentido de que la sarga concentra el número de grupos domésticos, cuyo representante es el *tawatsi*, y una forma de concretar la relación parental con los infantes.

Esto nos aleja de ver las tecnologías como acciones mecánicas aplicadas a los objetos, y requiere que pensemos más bien en cómo las acciones en el mundo material están integradas en un sistema simbólico, social y político más amplio, donde las tradiciones técnicas deben entenderse como parte (Tilley, 2001, p. 264).

El *mwátsi'ibi*, la llave para ingerir el vino

Los collares acompañan el transcurso de vida de sus dueños y sirven para acceder, por decirlo de alguna forma, a otros campos de su vida e incluso después de ésta. Me parece oportuno mencionar que las personas no solo poseen un ejemplar de dicho artefacto. Los coras tienen que verificar en cuáles mitotes han salido o les falta por participar. Por lo menos, deben salir en los mitotes celebrados por su línea materna y paterna. Por ejemplo, en este caso la persona tendrá dos *mwátsi'ibi*, y en la medida que vaya asistiendo a más de ellos, organizados por el resto del grupo parental al que pertenece, irá aumentando la cantidad de colgantes.

Entre las principales funciones que adquiere el *mwátsi'ibi* está el acceso a la ceremonia del *nawáj* o “vino”, conocida con ese nombre entre los coras. Se trata de un destilado de maguey, se realiza en un tiempo específico. A través de esta bebida, las personas refuerzan una vez más la unión con el grupo parental, pero en especial con los lugares de culto y ancestros míticos. Por lo tanto, una de las condiciones es haber salido en los mitotes, porque necesitan los collares pertenecientes a una línea de parentesco. Cuando esto sucede, los colgantes deben ser entregados al *tawatsi* principal durante la ceremonia del vino. Carmela, mujer *náayeri*, explicó: “Esta persona los tiene que desbaratar hasta hacerlo largo, para ponérmelo”, en otras palabras, unir todos los collares correspondientes al grupo parental, acción únicamente efectuada por el *tawatsi* (Castillo, 2019). Hasta el momento, puedo decir que no he presenciado la ceremonia del *nawáj* de tipo parental, por esta razón, desarrollaré la ceremonia a nivel comunal, llevada a cabo por el gobernador en turno de Santa Teresa.

El acto de otorgar la bebida se realiza después del quinto día correspondiente al mitote, es decir, cuando se ha bebido el pinole. A finales de abril, el gobernador primero, quien es res-

ponsable de elaborarla, convoca a una reunión para anunciar cuándo empezará el proceso, las personas que no deben faltar a esta junta son: el consejo de ancianos, cinco mayordomos y *tenanchis*. Este último cargo lo ocupan cinco mujeres solteras o de mayor edad y dos niñas más. La función de estas personas es realizar junto con el gobernador las ceremonias del pueblo durante el año.

En los subsiguientes días, el gobernador primero y segundo, con el resto de los hombres, buscan los agaves, materia prima para comenzar el proceso del vino. Los agaves también son conocidos entre los habitantes por su nombre vernáculo: magueyes. De acuerdo con sus características, es un maguey mezcalero silvestre, distribuidos principalmente en la parte occidental de México (Illsley, 2003). Hasta el momento, los coras de Santa Teresa solo recolectan la planta; no lo cultivan ni tampoco comercializan con la bebida.

Como había mencionado antes, los “mitotes” no tienen fechas específicas para efectuarse. En el caso de la ceremonia del *nawáj* depende del proceso de elaboración de la bebida. Esta actividad, a su vez, define las capacidades del gobernador primero, tanto como productor del vino como su papel de autoridad. Frente al *utátsi*, los mayordomos clavan en el suelo ramas de encino (*Quercus resinosa*) dispuestas de manera circular. Lo anterior, es posible explicarlo bajo los argumentos de Benciolini, quien explica que dicha acción es un acto de “florear” el territorio, en otras palabras, es una manera de construir otro espacio que se sobrepone a lo cotidiano. Así, “los mitotes muestran cómo dioses y seres humanos actúan en el mundo y en este contexto la presencia de las flores es crucial para traducir la agentividad de los primeros a los segundos” (Benciolini, 2014, p. 335).

La acción de ingerir el *nawáj* requiere de ciertas técnicas corporales y, sobre todo, de portar el ajuar correspondiente para ingerir la bebida. Se trata de dos conjuntos de artefactos, ambos correspondientes a cada género (hombre y mujer). El primero de ellos es un *mu'ubéhri* que se lleva en la cabeza. Se compone de una vincha de color rojo portado por los hombres que participen. La segunda cinta dedicada para las mujeres es de color verde brillante. Estas fajas, sirven para sujetar los siguientes elementos que conforman el tocado: un ramillete de plumas de águila real y de urraca. Éstas se colocan junto con flechas *i'iri'*, cada una destinada al género de la persona, y un ramo de hojas del árbol de cholate (*Ficus croata*) y “corpus” (*Magnolia schiedeana*). El segundo aditamento es precisamente el *mwátsi'ibi*, del cual se tienen dos ejemplares. Sin ambos conjuntos de artefactos, no es posible participar. La cuestión aquí es: ¿por qué se precisa de ellos en el momento de ingerir el vino? o ¿qué sucede si no los portan en el momento del acto? La última pregunta se puede contestar con lo siguiente: la persona no podrá participar como “debe ser” en la ceremonia.

La explicación proporcionada por Preuss puede aclarar la primera cuestión. La Estrella de la Mañana es el dios del vino con el nombre de *Tonárikan*. En el canto final emitido duran-

te la curación del sueño al amanecer se menciona: “Ya piensa salir *Tonárikan* de su mundo en el otro lado [...] con gran belleza sale en la montaña; porta plumas, porta un collar de chaquiras que es de los borrachos [...] ya se está acercando. Bien sabe de los nacidos [...]” (Preuss, 1998 [1906], pp. 310-311). Siguiendo la explicación del autor, los coras durante el canto le piden a este personaje que proteja a los niños de enfermedades y de la muerte, a través de la ingesta del vino descrita como “el agua de la vida”. Los accesorios asemejarían los atavíos de este ser mítico y portarlos sería la forma de ubicar a los nuevos integrantes del grupo parental. Para el caso de los *náayeri* de Santa Teresa se considera “el agua de la vida”, porque proviene de los sitios de culto, además, se necesita para poder estar en este mundo.

Cabe agregar que las flechas, plumas y collares no son precisamente los mismos artefactos entregados cuando sacan a los niños. Podemos referirnos a ellos como colectivos, ya que éstos no se elaboran cada año, permanecen guardados junto al conjunto de objetos empleados en el mitote comunal. Sin embargo, no tengo el dato preciso de cuántos años tienen dichos artefactos. Primitivo Rodríguez, exgobernador de Santa Teresa, y algunas personas que han pasado por alguno de los cargos de mayordomos o *tenanchis*, entre ellos Carmela y Alberto Gómez, han comentado sobre un antiguo origen, pero desconocen quiénes los elaboraron. Ellos se imaginan que fueron los mayordomos y las *tenanchis* en su momento. Por otro lado, en esta ceremonia no es necesario llevar los collares y flechas personales. Deseo subrayar que son indispensables poseerlos, no obstante, se deben portar ambos artefactos para ingerir el *nawáj* durante la ceremonia.

No existe un orden preestablecido de las personas para beber el vino; pero, cuando la familia del gobernador está presente, los miembros tendrán prioridad por encima de los demás participantes, como sucedió en la ceremonia presenciada en el 2017 (Castillo, 2019). Las primeras parejas fueron conformadas por los integrantes de la familia del gobernador: su esposa, hijos e hijas, nietos y algunos yernos(as). Se requiere ir uniéndose parejas entre un hombre y una mujer, la edad puede variar entre cada uno de ellos, es decir, adulto-joven, joven-menor, etcétera, pero no es factible unir parejas de ambos géneros, porque los atavíos son diferentes y solo se cuenta con un ejemplar de cada uno de ellos.

El primer dúo se introduce en el círculo, ambos se posicionan frente al *utátsi*. El gobernador primero junto con alguna de las *tenanchis* toman el paliacate, la flecha, el ramillete de plumas, el *mwátsi'ibi* y un ramo pequeño de hojas del árbol de cholate o “corpus”, de acuerdo con el género de la persona. Al final, la persona inclina la cabeza, tanto la *tenanchi* y el gobernador les colocan el collar en el cuello (*tyaákámwatsibitye*).

Luego, el gobernador y la *tenanchi* giran a cada participante de manera, que permanezcan de espaldas. En ese momento dos ancianos que permanecen a los costados de la estructura de madera sostienen, cada uno, en la mano dere-

cha una pluma de aguililla y en la izquierda una pipa. Enseguida, pasan la pluma sobre la superficie de los bancos y, al mismo tiempo, esparcen el humo del tabaco. A continuación, el gobernador y la *tenanchi* sujetarán a cada participante por ambos brazos hasta llevarlos cuidadosamente a los asientos. El banco más grande es designado a los hombres, el más pequeño a las mujeres.

El gobernador y la *tenanchi* sirven el vino en cada una de las jícaras pequeñas colocadas momentos antes. Ambos toman el recipiente, el cual es dirigido por encima de los pies de la persona, de las rodillas, del hombro derecho, del izquierdo, por arriba de este mismo hombro. Después pasará la pequeña jícara a la *tenanchi* o mayordomo que permanecen detrás de la pareja. Esta persona conducirá el recipiente desde el suelo e irá subiendo poco a poco hasta llegar a la parte baja de la espalda; de ahí, dirigirá la jícara hacia la izquierda, luego a la derecha, después por en medio de la columna dorsal a la altura de los hombros de la persona, pasando por cada hombro: primero el izquierdo y luego el derecho. Al finalizar, volverá a entregar la jícara al gobernador o *tenanchi*. Cualquiera de los dos que reciba la jícara depositará el recipiente sobre las palmas de las manos de los participantes. Esta acción indica que ya pueden beber el vino. Los pasos mencionados solo se hacen con la primera jícara de la serie.

El *nawáj* se puede ingerir despacio o de un sorbo. Asimismo, éste es el momento adecuado, para conocer si el gobernador elaboró de forma correcta dicha bebida. Ésta debe cumplir con el potencial de extasiar a cualquiera que lo consuma, porque es la cualidad principal de su efectividad. Al terminar, se efectúa la segunda, la tercera, la cuarta y la quinta jícara, dependiendo del género de la persona, y se vuelve a servir otra ronda, dando un total de ocho servicios para las mujeres y diez, a los hombres. En el momento que la pareja haya terminado sus respectivas cantidades, el gobernador y la *tenanchi* vierten agua proveniente de los sitios de culto en una jícara más grande. Le dan un sorbo, mismo que esparci-

rán sobre la parte frontal del participante. Enseguida, le retiran el tocado de la cabeza y el *mwátsi'ibi* (*tyityiá'kutiyihri*).

La consumación de esta etapa sucede cuando ya no hay personas con la intención de ingerir el vino. En ese instante los mayordomos colocan en la parte superior de la estructura de madera el par de pañoletas, flechas, plumas, collares y la serie de jícaras. El gobernador pide a todos los participantes, que se introduzcan en el espacio delimitado por las ramas de encino. Los asistentes se posicionan detrás del gobernador primero, mirando hacia la parte frontal del *utátsi*. En ese momento, dos mayordomos tomarán los respectivos bancos sujetándolos boca arriba. Otro mayordomo lleva consigo una caja de rejillas de madera.

El gobernador agradecerá por la ceremonia llevada a cabo, el bienestar de la población de Santa Teresa y sus habitantes. Esta plegaría dura solamente unos minutos. Al concluir, el gobernador coge una jícara y en ella sirve agua proveniente de los lugares de culto, enseguida toma con la mano derecha una pluma de águila; a su lado, dos ancianos sostienen una pipa de barro y comienzan a fumar a través de ella, al mismo tiempo, estos dos ancianos dan la indicación al resto de las personas de que empiecen a dar vueltas en sentido levógiro.

Al ir girando, el gobernador irá esparciendo el agua de la jícara mediante la pluma. De forma paralela, los ancianos irán proyectando el humo del tabaco. En el momento en el que se va girando, los mayordomos que sostienen los bancos y en la caja irán introduciendo cada artefacto utilizado en la ceremonia.

Después, los participantes giran de manera dextrógiro; en este momento, el resto de los mayordomos con la ayuda de algunas personas allí reunidas irán arrancado las ramas de árbol de "corpus", de tal manera que va desapareciendo la demarcación del espacio. A este hecho los *náayeri* lo nombran "salir" de esta ceremonia, en otras palabras, cumplir de manera correcta con el acto de beber el *nawáj*, es decir, finalizar con el mitote, el cual es realizado por el gobernador.

El *mwátsi'ibi* como medio de protección y adivinación

Varios coras se sienten protegidos al tener este colgante. Al respecto, Primitivo Rodríguez afirmó que ha visto cómo los sujetos que no poseen este aditamento o ya no creen en eso, siempre están "batallando", incluso toda la familia. Es decir, siempre un integrante estará enfermo o le sucederá algo, donde quiera que se encuentre.

Los componentes del *mwátsi'ibi* tienen la función de proteger a su dueño o dueña de un atentado físico o anímico. La interrogante es: ¿cómo lo hace? Las propiedades de los materiales que lo conforman están involucradas, de acuerdo con los argumentos proporcionados por los *tawatsi*, en el caso de la cuenta de vidrio, sus propiedades físicas, la hacen ser perdurable e inalterable. Y al transitar estas cuentas por las manos de



Figura 4. Pareja *náayeri* durante la celebración del *nawáj* (fotografía de Friné Castillo).

los *tawatsi*, así como su introducción en el contexto del mitote, van adquiriendo también las cualidades particulares e indispensables que para las personas son vitales. Las diversas acciones efectuadas por los *tawatsi* de mayor edad son también un aspecto importante. Las numerosas fumarolas proporcionadas, en un primer momento tienen la finalidad de purificar al propio objeto como a los futuros poseedores, porque éstos ya los están representando.

Cabe agregar que al mismo tiempo este humo penetra en el artefacto; por esta razón la pequeña bolsa es un componente necesario, pues de esa forma captura precisamente los gases emitidos. Este humo no solo es visto como el resultado de la acción de fumar, sino que es análogo a un fenómeno natural. Florentino (*tawatsi*) explicó lo siguiente:

Viene siendo como la neblina. Cuando hay neblina te paras a 30 o 40 metros, pues no lo miras verdad. Para eso es el tabaco, estás como en una neblina, eso es la protección, lo esconden a uno, para eso es el tabaco. Estás dentro de una neblina, eso se vuelve el tabaco como una neblina, es el significado.

Es de esta forma que la bolsa de tabaco los defenderá de las adversidades o alguna entidad negativa como el demonio. Por ello, antes de sacar a las personas de la casa se les proyecta el humo, para que los limpien de ese otro lugar, que en palabras de Primitivo: “Salga sano el cuerpo” y, a la vez, para no ser afectados por los seres que merodean el lugar durante las horas de la ceremonia.

Así mismo, el collar se emplea cuando el dueño o dueña presentan una alteración en su estado fisiológico. En este sentido, el artefacto es suspendido en un soporte de la casa cerca de la persona afectada, al mismo tiempo un *tawatsi* le emitirá humo de tabaco o macuche y el agua de los sitios de culto, para evitar que el enfermo “no se vaya para el otro mundo”. El resto de los familiares se someterán a un ayuno de cinco días, con el fin de hacer volver al enfermo a un estado óptimo.

De igual forma, cuando la persona fallece, los envoltorios de algodón, que forman parte del *mwátsi'ibi* favorecen el camino del finado durante su partida hacia el “otro mundo”. De acuerdo con la explicación de algunos *náayeri* de los grupos parentales, el *chíika* de algodón acompañará a su dueño o dueña a cruzar los ríos o arroyos que encontrará durante este trayecto. El *ts'* (perro) es considerado entre las personas coras como un animal que los acompaña, no solo durante el trayecto de sus vidas, sino aún después de fallecidos. Durante la velación, la cual puede llegar a durar tres días, la familia del difunto elabora un hilo de algodón, de gran longitud. Una parte de la fibra es teñida de color negro, un extremo es sujetado al dedo medio de la mano izquierda del difunto. Mientras el resto de sus parientes sostendrá la otra parte del hilo blanco, es decir, la que no está pintada. Después, un anciano irá trozando poco a poco la hilaza en partes, con la finalidad de distribuir dichos trozos a cada uno de los miem-

bros de la familia. Ésta es una forma de “cortar” las relaciones con el pariente que ha fallecido, ya que entra en una etapa de transición, donde puede ocasionar algún daño a los vivos.

Se debe agregar que los *mwátsi'ibihitse* poseen una característica interesante. De acuerdo con algunos adultos coras, cuando la persona ya ha asistido a varios mitotes, y los *mwátsi'ibihitse* han pasado por la ceremonia del *nawáj*, adquieren la función de ser un objeto de adivinación. Razón por la cual, este artefacto no lo deben de extraviar o desechar, sino conservar, como explica Primitivo Rodríguez: “No se tienen que tirar, tenemos que guardarlos, los utilizamos”. Dentro de las familias, los hombres jóvenes y adultos migran al norte del país en busca de fuentes de trabajo, principalmente dentro de las piscas. El tiempo más corto de permanencia es entre seis y nueve meses, incluso, puede ser más tiempo. De manera que en ocasiones no existe una forma de comunicarse con sus parientes. Cuando sucede lo anterior, las personas llevan los *mwátsi'ibihitse* de la persona que se encuentre fuera a un *tityi'iwaátaka* (curandero). Elva Lemus (*náayeri*) explicó lo siguiente:

Porque fíjese, cuando tienes las cuentas, por ejemplo, mi hijo Jaime que tiene sus cuentitas, ya donde le dieron vino le hacen su collar, si un día se me fuera a ir lejos, que ya no supiera de él, y tú tienes así eso en tu mano y ya mandas con una persona que según dicen hacen limpias [curandero], ya vas con esa persona y ella te dice: “Haz un algodón por aquí así de grande y échalo en una jícara”; y ya lo echas y haces bolita la otra; y ya lo echas en medio; y el [curandero] le empieza a echar humo, le echa humo; entonces siga a esa cuenta, lo tientas y si esta tieso, quiere decir que ya no está viva esa persona, que es dueño de ese collar. O si no, el collarcito lo tientas o el Señor mismo dice “éste vive todavía, éste no está muerto”. Y de ese modo es que uno se da cuenta de eso, que sí protegen esas cosas.

De acuerdo con Secundino Gutiérrez (*náayeri*) estos collares están “como alrededor de nuestra alma nos cuida, nos protege”, por lo que estos objetos se llevan al mitote correspondiente al mes de mayo; aunque la persona no asista, porque el *mwátsi'ibi* se manobra en conjunto con el resto de los collares de la familia, no de manera independiente. Así, se colocan en la parte delantera del altar o de la estructura de madera. La finalidad, una vez más, es recibir el humo del tabaco y el agua de los sitios de culto, ya que la función de esta ceremonia es proteger a sus dueños o dueñas a través de los collares.

También, entre los habitantes se dice que “el collar es como un todo, representa el alma encarnada de su portador. Así que, la rigidez de su hilo de algodón o cualquier tipo de daño a las cuentas son signos utilizados por los curanderos rituales para localizar la enfermedad (Coyle, 2001, p. 52).

Los grupos de parentesco consideran que las personas no solo serán más susceptibles a los peligros, como las enfermedades, sino que, incluso, podría ocasionarles la muerte, Secundino explica: “por eso es importante que se les hagan para que no les pase nada, es vida (*tyahu'ábè'ese*)”.

Por otro lado, sin el collar, no son considerados como una persona *náayeri*, como lo hizo ver María Gervasio, habitante cora de Santa Teresa, madre de seis hijos. En una de las pláticas desarrollada en el patio de su casa sobre el tema de estos artefactos, Rosa, la hija menor de cinco años, se encontraba jugando cerca de nosotras. María me comentaba lo importante que es adquirir el *mwátsi'ibi*. Instante en el que le pregunte qué sucedía si alguien no obtenía el collar. Enseguida María miró a su hija que estaba a nuestro lado y le pregunté si ya la había llevado al mitote. Ella respondió que no. Le dije, entonces: “Se enferma demasiado”. María contestó: “Pues no, haz de cuenta que es como un perrito no más, pues como los perritos, no le dan nada, no tienen nada (risa)”.

Significa entonces, que la persona entre los *náayeri* no puede ser entendida bajo el modelo de individuo, similar al argumento de Strathern, quien apunta: “La persona se construye desde los puntos de vista de las relaciones que lo constituyen; ella o él objetiva y así se revela en esas relaciones” (Strathern, 1999, p. 273). En este caso los *náayeri* mediante el *mwátsi'ibi*, en un primer momento, permiten que sean reconocidos dentro del grupo parental a través del maíz. Sin ello no podrían acceder a otros espacios que demanda el colectivo, mismos que ayudan a la condición de persona, como la fiesta del *nawáj* cuyo fin es hacer un vínculo con las divinidades, Nuestro Hermano Mayor, *Tonárikan* o con las diosas de la Tierra y La Luna, parientes lejanos. Por otro lado, los habitantes necesitan de este objeto para la protección de adversidades y, al mismo tiempo, para el trato ocasionado por alguna de ellas, aún después de fallecidos.

Enredarse a la vida

Dentro de todo este repertorio de artefactos que he mencionado, el *jíinari* requiere atención. Permite la creación de otros objetos textiles, que son fundamentales para las dinámicas sociales *náayeri*. Además, es la herramienta principal de las mujeres, para producir la elaboración del *mwátsi'ibi*. En una de las conversaciones sostenida con los habitantes compartieron lo siguiente:

El *jíinari*, dicen que antes el chamuco [diablo] llegaba mucho. Hasta que los de antes, le pensaron: “¿Con qué podían defenderse?”. Porque entes los del mal le llegaban a la gente. Y dijeron: “Bueno, ¿cómo podemos deshacernos del mal?”. Lo hirieron con el *jíinari* porque torcieron una bola de lana de borrego y algodón por aquí así [indica con sus manos de forma esférica], y con eso lo mataron al chamuco. Porque le

aventaban piedras duras y no, ni siquiera, pero con eso [copo de lana y algodón] que le pegaron se deshiizo. Lo hilaron y lo hirieron con eso. Por eso les hacen el huso a las niñas. Y con la flecha y el arco le traspasó el mal. Esos dos significados es la protección pues.

Así, el *jíinari* es considerado un instrumento de protección, cuya existencia data de tiempos pasados. Será preciso mostrar que, la acción de hilar, también se encuentra en un texto ritual, donde se narra la creación del mundo cora:

Se acordó del niño, de Nuestro Hermano Mayor, y le ordenó:

—Ahí pon tus flechas, cruzadas una encima de la otra.
[...] su Madre se lo había pedido
[...] Fue entonces, cuando ella se acordó de sus cabellos.
Sé arrancó un mechón y lo tejió.
Con las flechas del dios Hermano Mayor [...] se elaboró la superficie de la tierra [...] Entonces, ella dijo a sus hijos:
—Párense encima de esto.
Y ellos empezaron a pisar el tejido con los pies. Lo estiraron mucho hasta que terminaron. [...] Nuestra Madre les dijo:
—Desde ahora aquí van a quedarse
[...] y lo llamó mundo *Chánaka* (mundo). Ahí dejó a los dioses y todo lo que hay en el mundo (Alcocer y Neurath, 2007, pp. 39-42).

Se puede entender una vez más cómo el acto de hilar permitió el seguimiento de la vida. Las fibras mencionadas en ambas historias muestran un potencial de resistencia, superior a otros elementos. Suceso que podemos relacionar con la explicación ofrecida por Braulio Teófilo⁶ (*náayeri*) donde menciona:

En el mitote, ahí me conoce *tabásta'a* (dios/persona mayor), ahí va a estar mi raíz [familia] va a crecer en el mitote, cada que voy, ahí estoy, en el de mi mamá, papá, de todos lados, así alrededor, es mi raíz, para que me echen el agua y me cuiden. Entonces si hago eso, ya no me va a encontrar la enfermedad. Por ejemplo, si le corto la raíz a un árbol ¿qué pasa? Se seca, así nosotros, si no nos echan el agua de la raíz, pues me enfermo, porque somos gente, somos seres humanos y nos enfermamos, si no voy al mitote.

Analizando lo anterior, en el “mitote” es donde está su raíz, cuyo vocablo es *íinya*, comparable con los términos *íinari*

⁶ Habitante cora de Rancho Viejo (aledaño a Santa Teresa).

(está hilando) e *íini* (está hilado), pensar que las vueltas efectuadas alrededor de la casa durante el mitote, es la forma en que las personas se enredan con el grupo parental o “de donde estamos agarrados”, como argumentan los *náayeri*, lo cual es seguir con su existencia. Así las propiedades de los materiales, en términos de Douny: “juegan un papel en la vida diaria y espiritual de los indígenas” (Douny, 2015, p. 115).

Los collares tienen y cumplen una función sobresaliente dentro de los rituales del tipo mitote, así como en la vida de cada persona. Motivo por el cual no deben aislarse del conjunto de objetos que conforman el mitote. Además, cumplen un rol primordial en la configuración de la persona, son fundamentales para su vida individual y social. Poseen ciertas cualidades, en tanto que permiten hacer conexiones con los antepasados fallecidos e incluso con algunos seres míticos, es decir, éstos conducen acciones, relaciones, emociones y sentidos.

El *mwátsi'ibi*, permite unir de manera más uniforme a cada grupo de parentesco en Santa Teresa. De esta forma Coupaye señala que, dentro de dicho proceso, los objetos no pueden considerarse como entidades limitadas sino como variables, que tienen la capacidad de generar nuevos conjuntos de relaciones y sus propiedades no solo se hacen visibles a través de las formas en que las personas interactúan con ellas, una vez que están hechas “porque hay una relación inherente de las cosas y las actividades” (Coupaye, 2009 p. 16).

Dado que la mira central de este análisis está puesta en llevar seriamente el estudio del *mwátsi'ibi*, fue preciso zambullirme en el océano de sus propiedades materiales, porque ahí también se generan subjetividades. Pues las cosas “están activas no porque estén imbuidas de agencia, sino por las formas en que están atrapados en estas corrientes del mundo de la vida. Las propiedades de los materiales, entonces, no son atributos fijos de la materia, sino que son procesuales y relacionales” (Ingold, 2007, p. 1).

Conclusión

Para entender el significado del *mwátsi'ibi*, y sus componentes, me apoyo en la propuesta de Tim Ingold (2007, p. 94), partiendo del ejemplo de James Elkins (2000, p. 19). Dicho autor sugiere tomar un curso corto sobre el olvido de la química, con el fin de recordar cómo los materiales fueron entendidos en los días de la alquimia. Para el alquimista, un material no se conoce por lo que es, sino por lo que hace, específicamente cuando se mezcla con otros materiales, se le trata de manera particular o se coloca en situaciones particulares.

Este acto de retorcer (hilar) es importante para mantener un equilibrio o un soporte. Según los coras, de esta manera el hilo de algodón se hace resistente y duradero, lo que convierte en un material perdurable al *mwátsi'ibi*. Y, de igual forma, resguarda los contenidos introducidos en los envoltorios: el tabaco y el pelaje. Estos últimos se revelan no como objetos inactivos, sino como “hervideros de actividad en constante

pulso con los flujos de materiales que los mantienen con vida” (Ingold, 2007, p. 12). Así, las personas van uniendo las sartas de cuentas, hasta completar su asistencia en los “mitotes”, lo cual no sólo es unir colgantes sino materializar su seguimiento o lazo de vida parental e individual. Este rasgo es interesante para comprender varios puntos, la acción de hilar, no se reduce a una práctica textil tangible, recordar los giros que hacen las personas alrededor de la habitación, la cual puede ser entendida como otra forma de hilar (enredarse) y es en el momento fúnebre, donde se materializa al trozar el hilo y separarse del grupo.

De manera que, el *mwátsi'ibi* al ser un objeto con múltiples formas y sustancias puede ser un dispositivo mnemotécnico que registre la tecnología del tejido, el número de parientes, grupos domésticos e inclusive conocer el género de ellos (Castillo, 2019, p. 143). Acorde con Tilley: “Las cosas a menudo 'dicen' y comunican precisamente lo que no se puede comunicar con palabras” (Tilley, 2001, p. 259).

Referencias bibliográficas

- Alcocer, Paulina y Neurath, Johannes. (2007). El uso de las herramientas mágicas. En Margarita de Orellana (Ed.). *Artes de México* (85) (pp. 33-49).
- Benciolini, Maria (2014). *Iridiscencias de un mundo florido. Estudio sobre relacionalidad y ritualidad cora*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, tesis doctoral.
- Castillo, Frine. (2019). *El mundo artefactual de los náayeri: la subjetividad del mwátsi'ibi*. Tesis de Maestría en Estudios Mesoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Coupaye, Ludovic. (2009). What's the matter with technology? Long (and short) yams, materialisation and technology in Nyamikum village, Maprik district, Papua New Guinea. *The Australian Journal of Anthropology*, Willey, 20, (1), pp. 91-111. Hal-00411108
- Coyle, P. (2001). *Náayeri Historic, Politics, and Violence. From Flowers to Arch*. Tucson: The University Of Arizona.
- Danilović, Mirjana. (2016). *El concepto de danza entre los mexicas en la época posclásica*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Descroix L., J.L. González Barrios y J. Estrada Avalos (Eds.). 2004. *La Sierra Madre Occidental, una fuente de agua amenazada*. Gómez Palacio, Durango, México: Ediciones INIFAP-IRP.
- Diccionario Enciclopédico de la Medicina Tradicional Mexicana*. Disponible en: <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/demtm/termino.php?l=1&t=tabaco>
- Douny, Laurence. (2015). Wild silk indigo Wrappers of Dog of Mali: An ethnography of materials efficacy and design. En Adam Drazin y Susanne Küchler (Eds.), *The Social Life of Materials. Studies in materials and society* (pp. 90-137). Londres: Bloomsbury Academic.
- Drazin, Adam. (2015). To live in a materials world. En Adam Drazin y Susanne Küchler (Eds.), *The social life of Materials: Studies in material and society* (pp. 3-28). London: Bloomsbury Academic.
- Elkins, James. (2000). *What Painting Is*. Londres, Routledge.
- Grafías incluidas en el alfabeto náayeri/náayeri, nombre de las mismas, su forma en mayúsculas y en minúsculas, su orden en el alfabeto, ejemplos de uso de las grafías en diferentes posiciones de palabra (inicio, medio y final).(s.f.). [Documento de trabajo

- del Proyecto para la Normalización de la Escritura de la lengua náayeri, auspiciado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas].
- Heinen, Sandra y Sommer Roy (Eds.). (2009). *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*. Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter.
- Illsley, C. (2003). *Manual de manejo campesino de magueyes mezcaleros silvestres*. México: Grupo de Estudios ambientales GEA, A.C.
- Ingold, T. (2007). Materials against materiality. *Archaeological Dialogues* 14 (1), 1-16.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México y sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Jáuregui, J. (2004). *Coras*. México: Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas.
- Lagrou, E., Gouvea, L. y Quintal, W. (2009). *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: Orientacoes Pedagógicas.
- Ortega, José. (1732). *Vocabulario en lengua castellana y cora*, México, con licencia por los Herederos de la Viuda de Francisco Rodríguez Lupercio, en el Puente de Palacio.
- Preuss, Theodor Konrad. (1998) [1906]. Dos cantos del mitote de la Chicharra. En Jesús Jáuregui y Johannes Neurath (Comps.), *Fiesta, literatura y magia en el Nayarit. Ensayos sobre coras, huicholes y mexicanos*. (139-152). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia – Universidad de Guadalajara.
- Preuss, Theodor Konrad. (1998) [1906]. La celebración del Desper-tar ['Hisíreame] o Fiesta del Vino entre los coras. En Jesús Jáuregui y Johannes Neurath (Comps.), *Fiesta y literatura y magia en el Nayarit. Ensayos sobre coras, huicholes y mexicanos* (pp. 297-316). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia – Universidad de Guadalajara.
- SAGARPA. (2017). *Planeación Agrícola Nacional 2017-2030*. Primera Edición. Mexico: Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.
- Strathern, M. (1990). The Gender of the Gift: Problems With Women and Problems With Society in Melanesia. *Studies in Melanesian*. Londres: England: University of California Press.
- Tilley, Christopher. (2001). Ethnography and material culture. En Paul Atkinson (et al.), *Handbook of Ethnography* (pp. 258- 272). London: Sage
- Ulloa, Mauricio, McD, James, García, Enrique et al. (2006). Cotton genetic resources in the western states of Mexico: *in situ* conservation status and germplasm collection for *ex situ* preservation. *Genetic Resources Crop Evolution*, (53), 653-668.
- Valdovinos Alva, Margarita. (2005). Los mitotes y sus cantos: transformaciones de las prácticas culturales y de la lengua en dos comunidades coras. *Dimensión Antropológica*, 12 (34) 67-86.
- Valdovinos Alva, Margarita. (2008). *Les chants de mitote náyeri. Une pratique discursive au sein de l'action rituelle Volume 1*. Tesis doctoral. Université Paris X- Nanterre.
- Vázquez Soto, Verónica. (2000). Morphology and syllable weight in cora: The case of the absolutive -ti. En E. Casad y T. Willet (eds.), *Uto-Aztecan: Structural, temporal and geographic perspectives. Papers in memory of Wick R. Miller by the Friends of Uto-Aztecan* (pp. 105-122). Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora.

La investigación lingüística de las lenguas yumanas en México (LYUM)

Manuel Alejandro Sánchez Fernández¹

Resumen

En este trabajo se muestra la cuantificación y clasificación de distintos estudios lingüísticos en las LYUM, para señalar las áreas y las lenguas que hace falta estudiar en futuros trabajos descriptivos. Además, se integra un recorrido de los primeros estudios, así como de los más recientes sobre estas lenguas, con el fin de aportar a la visión general del área. Para lograr esto, se construyó una base de datos a partir de la revisión de tres acervos bibliográficos. A la base creada le siguió un etiquetado manual con distinta información, a manera de metadatos, entre la cual se encuentra una clasificación general del nivel de lengua estudiado, la cantidad de manuscritos y publicaciones y las lenguas yumanas atendidas.

Palabras clave: yumanas, diagnóstico, *ko'alh*, diegueño, Baja California

Abstract

This work shows the quantification and classification of different linguistic studies in the LYUM to indicate the areas and languages that need to be studied in future descriptive works. In addition, a review of the first studies is integrated, as well as the most recent ones on these languages to contribute to the general vision of the area. To achieve this, a database was built from the review of three bibliographic collections. The creation of the database was followed by manual labeling with different information, as metadata, including a general classification of the level of language studied, the number of manuscripts and publications, and the Yuman languages studied.

Keywords: yuman, overview, *ko'alh*, diegueño, Baja California.

Introducción

El objetivo de la presente investigación es la cuantificación y clasificación de distintos estudios lingüísticos en las lenguas

yumanas en México (LYUM), para señalar las áreas que hace falta apuntalar en futuros trabajos descriptivos. Aunque la colección principal de referencias recolectadas abarca a todas las lenguas de la familia etnolingüística yumana-cochimi, el principal interés es aquellas que se hablan en México, las cuales se han reconocido como el *kiliwa*, *pa ipai*, *kumiai*, *cucapá* y *ko'alh*. Como se señalará más adelante, esta división, aunque permite apreciar de manera general la diversidad lingüística, reduce una complejidad que es importante atender. El procedimiento consistió en la recolección de fichas bibliográficas relacionadas con las lenguas yumanas y una revisión individual para etiquetar un conjunto de metadatos que permitieran el análisis, uno de los cuales consiste en una clasificación de los documentos por nivel de lengua inspirado en el paradigma funcional en la teoría lingüística.

El propósito de realizar esta exploración se sostiene de dos pivotes. Primero, cualquier persona que quiera acercarse a los estudios de las LYUM encontrará que existen pocos trabajos que permitan ver el estado general en el que se encuentran en una perspectiva lingüística (cf. Laylander, 1997; Laylander y Moore, 2006). En Baja California no existe una escuela de lingüística que forme investigadores. Debido a esto, gran parte de los estudios lingüísticos se localizan en universidades extranjeras o de otras áreas de México, sumergidos en tecnicismos que resultan oscuros para los no versados en los estudios del lenguaje. Al mismo tiempo, desde hace años existen diversas investigaciones sobre las comunidades yumanas en México desde otras áreas de las humanidades, pero precisamente por esta irregular base lingüística, existe poco conocimiento sobre cuáles son los métodos para la obtención de datos lingüísticos que apoyen el área. Por lo que el primer propósito del presente artículo es proporcionar una visión general y actual a jóvenes investigadores humanísticos mexicanos, especialmente a los bajacalifornianos, interesados en las lenguas yumanas, pero sin contar necesariamente con una formación lingüística.

El segundo propósito tiene que ver con la relación entre la descripción lingüística, la aplicación de estos conocimientos y el estado de vitalidad de las LYUM. Las lenguas yumanas, todas y cada una se encuentran en grave peligro de extinción (Moseley, 2010; Embriz y Zamora, 2012). Diversos proyectos asumen que teniendo grabaciones se lograría preservar la lengua, pero, aunque esto ayuda al propósito, se enfrentan a un escenario desfavorable. Pocos a ningún joven menor de 25 años en ninguna de las comunidades yumanas en México

¹ Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta. Correo electrónico: sanchez.manuel@ihcc.edu.mx

tiene como lengua materna alguna lengua yumana (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010; Ibáñez, 2015; Gil, 2016; Sánchez y Rojas, 2016; González, 2020b). Esto significa que estas lenguas han dejado de aprenderse por adquisición y han pasado al terreno de la enseñanza de segundas lenguas (L2), en donde el español es la lengua materna, por lo que es necesario todo un ambiente educativo y cultural que favorezca este tipo de aprendizaje.

Para aquellos que han estudiado aspectos gramaticales de estas lenguas, se revelan sistemas que necesitan una atención puntual, antes de recurrir a las áreas de la lingüística aplicada. Las lenguas yumanas son complejas desde el punto de vista de un hispanohablante; por mencionar algunos aspectos: un rico sistema de casos, mecanismos formales para el seguimiento referencia a nivel morfológico, el mecanismo de cambio de referencia, necesario para las narraciones y el habla fluida (McKenzie, 2015, p. 412), diversas estrategias para creación de palabra, además de la variación con respecto al español de los sistemas fonológicos y sus patrones prosódicos.

Por lo que el segundo propósito busca responder cuáles niveles descriptivos de la lengua carecen de atención para investigaciones posteriores y en qué lenguas. Así ya lo ha mencionado Payne (1997, p. 2), quien sostiene que, aunque la lingüística descriptiva por sí sola no resuelve el problema de la extinción de lenguas y culturas, es una parte importante de la solución. Con suficiente descripción gramatical, tendríamos manera de fortalecer los esfuerzos de revitalización frente al paso inminente del tiempo que nos ha arrebatado a los últimos monolingües.

Estructura del trabajo

La exposición inicia con los acervos bibliográficos que fueron explorados para construir la base bibliográfica de las LYUM. Se continúa con una definición general de lo que se entiende como lengua y los niveles que corresponden a la descripción lingüística desde el paradigma funcional. Después se describe la familia etnolingüística yumana-cochimi, su clasificación, las lenguas que se consideran en este trabajo, sus comunidades de habla y algunos problemas presentes en la clasificación de la familia, lo que impacta en las etiquetas propuestas para la base de datos. Con ello, en §4 se reseña el recorrido general por los años que abarca la revisión, desde la llegada de los primeros españoles hasta la fecha reciente. En la penúltima sección se da detalle estadístico de la base recolectada y se cierra con las conclusiones en donde se plantea el trabajo por venir y el proyecto futuro del Archivo de Lenguas Yumanas en México.

Método de recolección de textos

En este trabajo se realizó una búsqueda bibliográfica que abarca desde los primeros registros de explorados en Baja Cali-

fornia, alrededor del siglo XVI, hasta los primeros estudios de las LYUM que sucedieron a finales del siglo XIX, para después llegar a la época contemporánea. Se parte de tres colecciones precedentes que mantienen un objetivo similar al de este trabajo.

1. Como eje principal, el trabajo de la Dra. Margaret Langdon de 1996, en donde se recolecta bibliografía sobre los estudios lingüísticos de lenguas yumanas en general (Langdon, 1996). De esta base se obtuvo un primer conjunto de 614 fichas, de las cuales 489 tienen que ver con investigación lingüística.

2. A manera de comparación, se revisó el sitio de internet bajacalifology.org,² el cual cuenta con extensas bases de datos construidas a partir de la aportación de una variada comunidad de investigadores. Una de las bases consiste en bibliografía sobre temas históricos, arqueológicos y antropológicos de Baja California, cubriendo los relacionados con las lenguas de los grupos yumanos. Al cotejar la base de Langdon con esta segunda base se ubicaron 18 nuevas fichas, aunque se encontró que la base de [bajacalifology](http://bajacalifology.org) cuenta con 3 069 fichas en total.

3. Como complemento, se exploró la base de datos LINGMEX, coordinada por la doctora Rebeca Barriga Villanueva de El Colegio de México (Barriga y Luna, 2020), de donde se recuperan 19 fichas, ausentes en las dos bases anteriores.

Además de estas fichas, se agregaron durante la revisión individual 22 fichas más que no se encontraban en ninguna de las tres bases anteriores. Al final de la revisión se lograron identificar 673 fichas bibliográficas, de las cuales 543 tienen que ver con investigación de lenguas yumanas en general. A esta base final se le llamará de ahora en adelante como el Archivo. Una visión más exhaustiva de la descripción cuantitativa se presentará en §6.

A cada ficha del Archivo se le asoció un conjunto de etiquetas o metadatos a partir de su revisión individual. Un resumen de estos metadatos se puede observar en la Tabla 1. Dos de las categorías que resultan importantes para el diagnóstico que se atiende en el presente artículo es la de los niveles de lengua y la clasificación de las lenguas yumanas. A estos dos casos se les dedica las siguientes dos secciones.

² <https://sandiegoarchaeology.org/Laylander/Baja/bibliography1.htm>. Para poder revisar esta base, se tuvo que realizar una serie de procesos para transformar la página a un formato legible. Actualmente se cuenta con una versión en csv.

Metadato	Descripción
LENGUA_Y	Lengua yumana objetivo del estudio o conjunto. Las opciones se describen en §4.
LENGUA_Y2	Lengua yumana secundaria del estudio. Las opciones se describen en §4.
AUTORAPELLIDO	Primer apellido del autor.
AUTORNOMBRE	Primer nombre del autor y siglas.
AUTORES2	Nombre completo de segundos o más autores, separado por comas.
SEXO ³	División entre Hombres y Mujeres.
AÑO	Año reportado. En algunos casos no se tiene este dato debido a que se trata de manuscritos.
MS	Marcado si el trabajo es un manuscrito o es una ponencia sin publicar. En algunos casos, no se cuenta con el año de registro, pero el que el documento sea manuscrito no lo implica.
TITULO	Título del texto de la ficha.
DATOS_B	Ficha completa, tal cual está registrada en las bases.
IDIOMA	Lengua en la que está escrito el texto.
PAIS	País de publicación.
ACCESO	Este parámetro es un boceto en este momento. Sólo se registró si se tiene acceso directo al documento, pero se plantea para el Archivo de Lenguas Yumanas, indicar si se puede acceder a él, aunque sea a través de un servicio de paga o por alguna biblioteca.
N1	Nivel de lengua que se analiza en el texto, de acuerdo con lo expuesto en §3.1
N2	Nivel de lengua secundario que se analiza en el texto, de acuerdo con lo expuesto en §3.1. Usualmente son los casos de estudios en las fronteras de los niveles, como morfofonología o sintaxis-semántica.
BASE	La base de origen, de las tres iniciales: LANGDON, LINGMEX, BAJACALIFOLOGY y una cuarta nombrada PROPIO para aquellas fichas identificadas en un segundo momento.

Tabla 1. Metadatos del Archivo

³El sexo se ha inferido por el nombre. La razón de esa categoría surge para visibilizar el trabajo de las mujeres, tanto yumanas como de otros grupos culturales, por publicar estudios sobre descripción y documentación de LYUM.

Las categorías de niveles de lengua en la base de datos

Una primera gran división en el trabajo de investigación lingüística es la que distingue entre la DOCUMENTACIÓN y la DESCRIPCIÓN. En la base que se presenta, se toma esta división como criterio de clasificación bibliográfica debido a que se concibe como parte del quehacer total de un lingüista, ambos distinguibles (pero no ajenos) de otros métodos de investigación en humanidades, como el de los antropólogos o sociólogos. La DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA se entiende en el presente trabajo como la recolección de todo el espectro de datos, tanto si son producto de proyectos de divulgación como los obtenidos en un trabajo de campo. En este último, se consideran aquellos datos obtenidos en ambientes controlados como los suscitados en la informalidad, en donde, en una visión estricta, debería incluirse una traducción o glosa (Chelliah y De Reuse, 2011, sec. 2.2.1.1). Mientras que la DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA se entiende como la actividad cuyo objetivo es la presentación rigurosa de patrones subyacentes de lenguas individuales con la máxima fidelidad a datos de corpus obtenidos —idealmente— de manera natural, de los cuales se atiendan por lo menos sus características fonológicas, morfológicas y sintácticas. Además de esto, se busca que sea *inteligible*, es decir, que se use la terminología justa y necesaria, con alcance amplio en la comunidad lingüística; y que el producto de la descripción sea *comparable* con otras lenguas a tal grado que no se pierdan las particularidades de la lengua en estudio (Chelliah y De Reuse, 2011, sec. 2.2.1.2).

Ambas actividades, la descripción y documentación, se consideran dependientes, pero la división ocurre en los resultados y las metodologías. Se podría suponer que la documentación está libre de bagaje teórico, pero en realidad toda captura y anotación está imbuida en él. Una documentación sin un análisis que la acompañe se considera incompleta. En el Archivo se encontrarán estas dos categorías por medio de sus etiquetas: la etiqueta DOCUMENTACIÓN hace referencia a los trabajos que recopilan datos sobre la lengua, pero que no tenían como objetivo principal presentar una descripción; mientras que también se presenta una categoría independiente de DESCRIPCIÓN, debido a que existen trabajos, como las gramáticas o las reconstrucciones, que no tienen como objetivo un nivel de lengua en particular, o que no lo describen de una de las lenguas de interés. Después de esta división, todos los siguientes niveles de lengua están considerados como un tipo de descripción.

Los niveles de la lengua en la descripción lingüística

El paradigma desde donde se realiza la clasificación de este trabajo es el llamado **funcional**, en el cual se entiende que lengua es un instrumento que obedece a objetivos comunicati-

vos entre los seres humanos a través de interacciones verbales (Givón, 2001). Estas interacciones se caracterizan por (i) ser estructuradas, (ii) cooperativas, y (iii) dar lugar a expresiones lingüísticas (Dik, 1997, p. 3).⁴ Debido a que el propósito fundamental de este sistema es la comunicación, no puede ser aleatorio. Tanto el instrumento como la actividad están sujetas a reglas, normas y convenciones (Payne, 1997, p. 6). La descripción de las expresiones lingüísticas da lugar a la formulación de los sistemas de reglas de la lengua, definidas en entorno a niveles que, de manera general son: el nivel (i) semántico, en donde se atienden las reglas que describen la relación entre las expresiones y sus significados; (ii) sintáctico, en donde se atiende la relación entre las partes de las expresiones lingüísticas; (iii) morfológico, donde se estudian las reglas de combinación de los componentes que forman lo denominado como *palabra*; y (iv) fonológico, en donde se estudian las reglas que ordenan las maneras de articular los sonidos de las lenguas. A la par de estos sistemas, se describen a su vez las reglas que gobiernan los patrones de las interacciones verbales, es decir, las reglas pragmáticas del uso de la lengua. Para el propósito de la presente revisión, se ha considerado estos niveles en un sentido amplio, con la intención de hacer notar cuáles de los textos analizan sistemas de reglas. Por lo que, debe entenderse de aquí en adelante que **las etiquetas propuestas para los niveles no coinciden de manera categórica con las áreas de estudio que nombran**. La construcción de la etiqueta ha obedecido a una decisión operativa para reunir trabajos con objetivos descriptivos comunes. Además, aunque se llegue a etiquetar dos trabajos como, por ejemplo, *sintácticos*, esto no significa que se analicen bajo el mismo paradigma teórico, aunque sí se espera que se encuentren bajo una perspectiva estructural (cf. Araiza y Marlett, 2018).

De esta manera, en la etiqueta SINTÁCTICO, se consideran aquellos estudios que develen estructuras más allá de la noción que se entienda por *palabra*, pero sin llegar a niveles discursivos. Lo que se conoce como la oración y adjuntos. Bajo esta etiqueta podrán encontrarse trabajos sobre transitividad, análisis de argumentos y marcación, tiempo, aspecto, modo, encadenamiento y subordinación clausal y la complejidad sintáctica derivada. En la etiqueta SEMÁNTICO se consideran estudios sobre semántica proposicional/oracional, definitud, negación, lógica de predicados, cuantificadores y estudios de semántica formal en general. En otra etiqueta se colocan los estudios lexicológicos, lexicográficos y de semántica léxica llamada LEXICOSEMÁNTICO. Los estudios de derivación, flexión y afijación se reúnen en la etiqueta MORFOLÓGICO. En la etiqueta FONOLÓGICO se incluyen trabajos de tipo fonético, fonolo-

⁴ No es propósito de este artículo desarrollar de manera exhaustiva la teoría de Dik. Para los interesados, se sugiere revisar su propuesta en Dik (1997).

lógico y prosódico. Con la etiqueta PRAGMÁTICO DISCURSIVO se incluyen aquellos estudios sobre los sentidos que se manifiestan debido a la interacción de oraciones, pero codificados aun así en el sistema. En esta etiqueta se encuentran trabajos de tópico y foco, seguimiento de referencia, cambios de referencia (*switch-reference*) y marcadores discursivos. Finalmente, se deja para la etiqueta PRAGMÁTICO los estudios sobre el uso de la lengua, asociados comúnmente con los trabajos de Searle (2011), en donde se observan reglas que no están codificadas de manera directa en alguna parte del sistema lingüístico bajo estudio. En esta etiqueta se encuentran investigaciones sobre actos de habla, tipos de discurso y análisis del discurso en general.

Si bien, la división por niveles se debe a que el fenómeno de la lengua es complejo —por lo que la segmentación analítica sirve a su examinación—, es posible encontrar estudios en las “fronteras” entre niveles, a los que se han tenido que categorizar en uno u otro nivel por razones de exposición. En el Archivo, estos casos tienen un nivel primario y otro secundario (N1 y N2 respectivamente de acuerdo con lo expuesto en la Tabla 1). Esta clasificación sólo busca servir a una visión del estado general de los estudios de las LYUM y tal vez aportar a un método mexicano para el seguimiento del área, de la manera en que lo ha propuesto LINGMEX.

La familia etnolingüística yumana-cochimi

La familia etnolingüística yumana-cochimi está conformada por alrededor de trece lenguas, separadas por una primera gran división: el grupo yumano y el grupo cochimi. En Mixco (1978) se concluye que las variantes cochimi estuvieron emparentadas, no con las lenguas yumanas que se conocen en el presente, sino con el proto-yumano. Posterior a esta división, se encuentra el tronco yumano que se divide en cuatro conjuntos: el Delta-California, el Rivereno, el Pai y, en su propia rama el Kiliwa.

La rama del Delta-California está conformada por las lenguas cucapá, hablada en las inmediaciones de San Luis Río Colorado, México, y en Arizona, y el grupo diegueño o kumiai, que a su vez está conformada por otros dos grupos de variantes: las variantes norteñas, el 'iipay en Estados Unidos, y las variantes sureñas o tiipay. En estudios recientes se ha demostrado la complejidad de clasificación de este grupo. Una de las lenguas yumanas que se ha integrado a esta rama ha sido el ko'alh, que, de acuerdo con la evidencia presentada por Amy Miller (2018), se trata de una variante de un subconjunto nombrado kw'ally perteneciente a la rama Delta-California. En el Archivo solo se ha determinado tres etiquetas para estas lenguas, además de incluir otras maneras de escribir sus nombres, las cuales se exponen entre paréntesis a continuación:

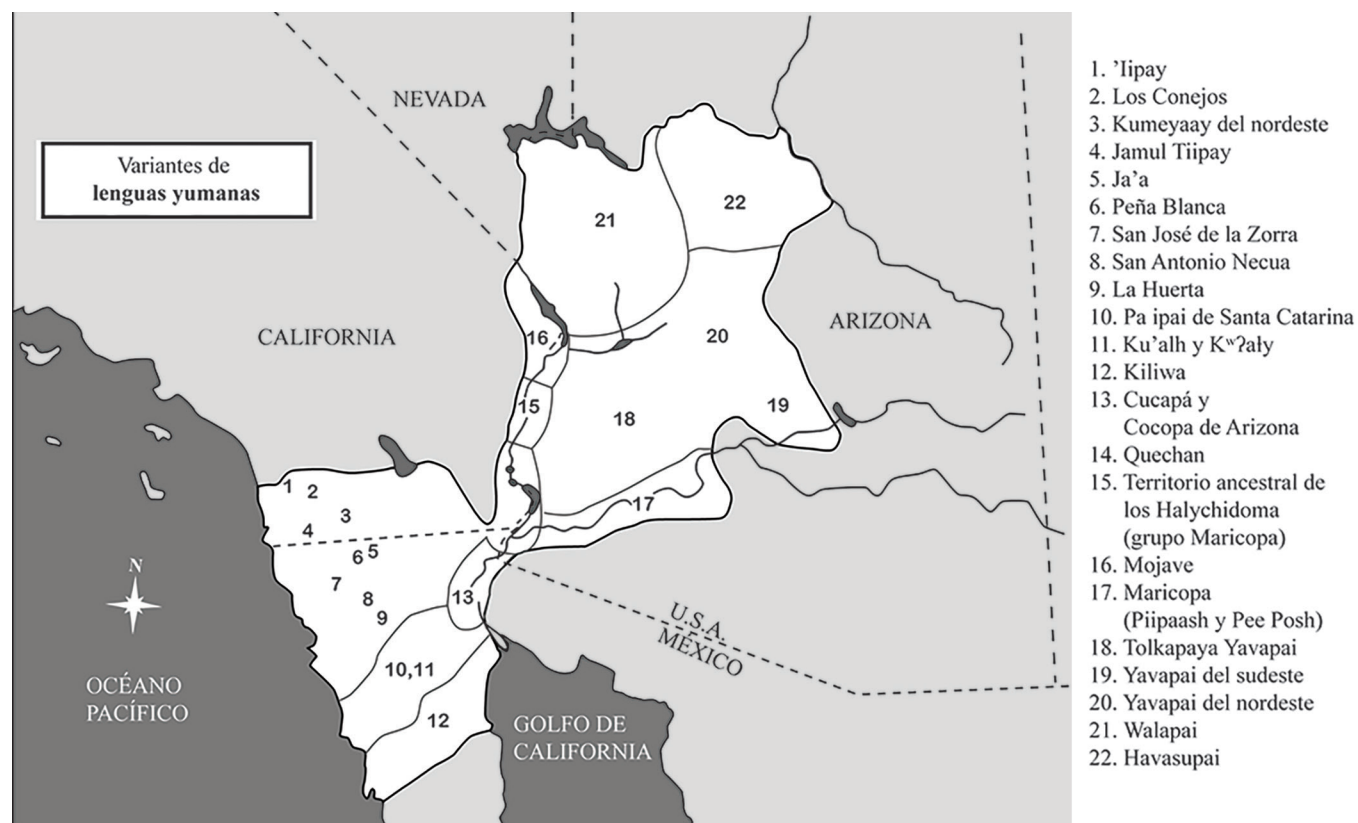


Ilustración 1. Comunidades de habla de lenguas yumanas, basado en Miller (2018, pp. 387).

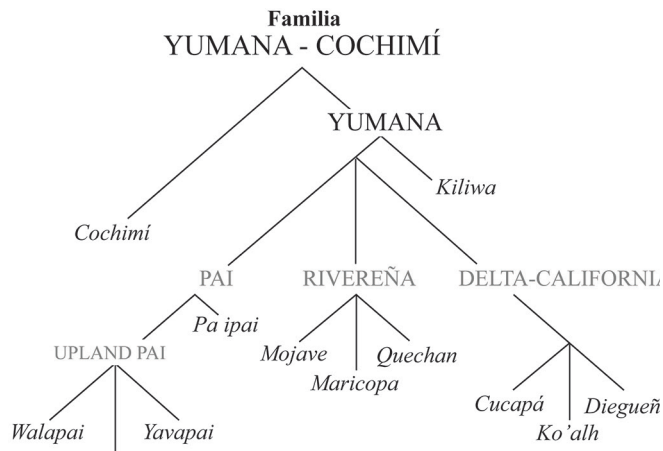


Ilustración 2. Distribución de la familia lingüística yumana-cochimí.

CUCAPÁ (*cocopah*, *cocopa*), KO'ALH (*ko'ah*, *kw'ally*) y DIEGUEÑO (*kumiay*, *kumiai*, *kumeyaay*, *tipai*, *'ipai*). Identificar con mayor claridad las regiones que abarcan los estudios de diegueño será un trabajo posterior, una vez que se establezca una nueva clasificación. Lo cierto es que las comunidades de habla que compondrían el diegueño cubren una gran extensión territorial, además de ser en sí mismas, cada una, un núcleo social distinto. En la Ilustración 1, Miller (2018) nos muestra esta complejidad social, además de los núcleos sociales de las otras lenguas yumanas.

La rama Riverense está conformada por las lenguas quechan, maricopa y mojave que se hablan en Estados Unidos. Sus comunidades de habla están distribuidas a lo largo del río Colorado, hasta la altura en donde coinciden los estados de Nevada, Arizona y California. Las etiquetas propuestas para la rama Riverense en el Archivo son QUECHAN (*kutchán*, *yuma*, *kwtsaan*), MARICOPA (*piipaash*, *pee posh*, *halychidoma*) y MOJAVE (*tipash*, *mohave*).

En cuanto a la rama Pai, está dividida entre el Pai del norte, que abarca las lenguas havasupai, walapai y yavapai, esta última con tres variantes, y, separada de estas lenguas, el pa ipai. Esta rama tiene menor cantidad de comunidades de habla que la rama Delta-Californiana, pero presenta la característica de que una de sus comunidades, la del pa ipai, está alejada de las otras lenguas de la rama por varios cientos de kilómetros. La comunidad de habla más vital de pa ipai se encuentra en Santa Catarina en Baja California, México, mientras que las comunidades de habla del Pai norteño, como se observa en la Ilustración 1, se encuentran entre los estados de Arizona y Nevada en Estados Unidos. En cuanto a los nombres de estas lenguas, la complejidad se encuentra para el yavapai que está compuesto de por lo menos tres variantes: el tolkapaya, el yavapai suereño y el yavapai norteño. De esta manera, para el Archivo se propusieron las siguientes etiquetas: HAVASUPAI, WALAPAI (hualapai), YAVAPAI (tolkapaya) y PA IPAI (paipai, pa'ipay).

Finalmente, también se cuenta con la etiqueta KILIWA para la lengua conocida con el mismo nombre hablada en

Arroyo de León, Baja California.

Además de las etiquetas anteriores, se agregaron dos más: una nombrada YUMANAS que hace referencia a los trabajos comparativos en donde se incluía a más de una lengua o toda una rama de la familia. Y otra etiqueta nombrada COCHIMÍ para los trabajos que estudian alguna de las variantes reportadas de las lenguas habladas en el desierto central bajacaliforniano y aquellas que se documentaron en Baja California Sur. Hasta el momento se sabe que estas lenguas están extintas, pero no sus grupos étnicos (Velasco, 2017).

Al respecto de la clasificación de la familia, es necesario realizar dos precisiones que impactan en las etiquetas sugeridas en la base de datos: primero, la relación con los cochimies se da a partir del análisis de datos recuperados de archivos eclesiásticos y diarios de viaje, sería deseable contar con más estudios al respecto, en particular, con aquellos que busquen revisar a detalle archivos antiguos; segundo, de manera reciente, Miller (2018) ha propuesto una reclasificación de la familia yumana. Para el Archivo se tomó una clasificación más tradicional, basada en trabajos anteriores (Joël, 1964; Langdon y Munro, 1980), pero gracias a la manera en que se propone el sistema, no habría problema en una reasignación dada la nueva evidencia lingüística. La clasificación aceptada en los últimos años corresponde a la de la Ilustración 2 a continuación, la cual se presenta como una síntesis de las representaciones genealógicas de la familia, presentes en los trabajos anteriores.

Dadas la clasificación y las etiquetas anteriores, y debido al interés de enfocar las LYUM, en la presente investigación sólo se reportan las lenguas que abarcan las etiquetas DIEGUEÑO, PA IPAI, KILIWA y CUCAPÁ,⁵ con breves comentarios a las otras lenguas de la familia. En la siguiente sección realizo un breve recorrido en los estudios de las lenguas yumanas, con atención en aquellas que se hablan en México.

Breve recorrido por la investigación de las lenguas yumanas

Una reseña de los primeros trabajos con lenguas yumanas se encuentra detallado en Laylander (1997) y Laylander y Moore (2006). No es intención repetir lo que otros han señalado, no obstante, es relevante mencionar que este ejercicio de breve inspección funciona para corroborar lo reseñado por estos otros autores. Es decir, se cuenta con una confirmación de las investigaciones bibliográficas anteriores.

⁵ La única lengua fuera del reporte es la lengua ko'alh. Al corte del Archivo, el cual sucedió el 1 de marzo del 2021 con motivo de la presentación preliminar de los resultados en el VI Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología, no se había encontrado ningún documento sobre esta lengua

De tal manera, el Archivo permite distinguir algunos puntos cronológicos relevantes en la historia de la lingüística yumana, los cuales serían:

La época misional-colonial, del siglo XVI al XIX, en donde los textos del jesuita Miguel de Barco y los distintos diarios de viaje de exploradores son importante fuente de datos. Sobre esta época, vale la pena recalcar que las misiones que comprendieron las zonas mexicanas yumanas fueron construidas por los dominicos, de quienes no se tiene muy clara su participación en el análisis de las lenguas indígenas (Meigs, 1994), en contraste con los trabajos de los jesuitas o del reconocido trabajo gramatical de los franciscanos (Baños y Téllez, 2015). No obstante, hace falta investigación historiográfica al respecto.

La época de listas de palabras, del siglo XIX a principios del XX. En esta época encontramos a investigadores alemanes como Albert S. Gatschet, quienes reportan las lenguas yumanas bajacalifornianas por medio de vocabularios (Gatschet, Cushing y Pinart, 1886). En esta misma línea se puede mencionar los trabajos de John Peabody Harrington y sus vocabularios de las distintas variantes de cochimí y otras lenguas sudcalifornianas, además de la identificación de variantes costeñas de pa ipai y kiliwa: el yakakwal-pa ipai y ñakipá-kiliwa (Mixco, 1977). Contemporáneo a estos trabajos, también existe lo recopilado por el antropólogo Nicolás León en el año de 1903 (León, 1903) de una lengua californiana pero que, de acuerdo con Langdon (1996), está erróneamente identificada como cahuilla. Se trataría en realidad de una variante de kumiai hablada en México. A la par del trabajo de Harrington y en los mismos años, se puede rastrear el trabajo de A. L. Kroeber, de quien tenemos reportes fonéticos de lenguas como el mojave y el diegueño de Estados Unidos (Kroeber, 1911, 1914).

La época de descripción norteamericana, de principios del siglo XX hasta su cenit en los años setentas. De acuerdo con Langdon 1970a ó 1970b, la primera descripción gramatical de una lengua yumana no sucedería hasta el trabajo de Halpern (1946) sobre el quechan (*yuma* en sus textos) y las subsecuentes publicaciones de esta lengua en el *International Journal of American Linguistics*. Investigaciones para reunir el conocimiento de las diversas lenguas yumanas seguirían en los siguientes años, con distintas reconstrucciones e hipótesis sobre la distribución de la familia (Kroeber, 1943; Winter, 1957; Joël, 1964; Wares, 1968).

En cuanto al interés del presente trabajo, las LYUM, los primeros estudios se pueden identificar alrededor de los años

sesentas del siglo XX. El primero surge a raíz de un proyecto para la documentación antropológica de los pa ipais de Santa Catarina, organizado por Roger C. Owen de la University of California (UC), Santa Barbara. Para la investigación se conformó un equipo en donde se integraron especialistas de distintas áreas (Owen, 1960, p. 19). De este equipo, interesa la investigación de Dina Judith Joël, estudiante del doctorado en lingüística de la UC, Los Ángeles (UCLA), quien defendería una de las primas tesis sobre una lengua yumana en México: *Paipai phonology and morphology* (Joël, 1966). Este trabajo se convirtió en la fuente de datos para las posteriores reconstrucciones del proto-yumano en lo que a pa ipai se refiere.

En el mismo año, James M. Crawford defendería su tesis doctoral *The Cocopa Language* por parte de la UC, Berkeley (Crawford, 1966); no obstante, su trabajo se concentra en las comunidades de habla en Estados Unidos. Este autor señala que existían constantes desplazamientos entre los distintos asentamientos cucupá de la zona (entre Arizona, Sonora y Baja California), y aunque hay diferencias gramaticales, se consideran dialectales. Si tomamos esto en cuenta, propiamente el primer trabajo lingüístico publicado sobre la comunidad de habla cucupá en México es realizado por Benjamín Trujillo y sus *Notas para el estudio de la lengua cucupá del Mayor Indígena B.C.* (Trujillo, 1974) a través de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En cuanto al kiliwa, el primer trabajo descriptivo lo realiza Mauricio Mixco, con el cual escribiría su tesis doctoral *Kiliwa Grammar* en 1971 (Mixco, 1971). Esta LYUM es la que cuenta con una constante secuencia de publicaciones descriptivas a lo largo de los años setentas a noventas del siglo pasado gracias al trabajo del Dr. Mixco. Finalmente, sobre el diegueño o kumiay en México el panorama es un poco opaco: aunque durante en los setentas se publica de manera amplia trabajos descriptivos de las variantes de diegueño habladas en distintas zonas de San Diego, California (p. e. *A Grammar of Diegueño: The Mesa Grande dialect* de Langdon (1970b), de acuerdo con lo recabado en el Archivo, no es hasta el trabajo de Leanne Hinton en *Notes on La Huerta Diegueño ethnobotany* (Hinton, 1975), en donde tenemos una primera recopilación de un lingüista sobre aspectos léxicos del kumiai hablado en México.

Sobre el ko'alh, el escenario es distinto. No existen trabajos lingüísticos en el siglo XX sobre esta lengua, a pesar de que en los reportes antropológicos se reconoce que existe una comunidad de habla en Santa Catarina (Owen, 1960). Propiamente, se tiene registrado que es Mauricio Mixco, en un manuscrito proporcionado a El Colegio de México, el primer trabajo de descripción lingüística, pero no publicado. La primera publicación no sería hasta el 2004, en el trabajo *Tipai Language-English-Spanish Word List* de Jon Cuero Meza, hablante de la lengua ko'alh. Lo anterior, de acuerdo con el proyecto de documentación creado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010).

en las bases referidas. No fue hasta después de la comunicación de estos resultados, que se obtuvo retroalimentación por parte de los yumanistas y se identificaron un documento descriptivo y tres de documentación. Estos se mencionan en la §6.

A la época de descripción norteamericana hay que agregar que durante los años setentas y ochentas prolifera la publicación lingüística de las lenguas yumanas. En parte, esto se debe a la atención concentrada de tres universidades: UC Los Ángeles, Berkeley y San Diego. Una de las publicaciones que concentra el trabajo de varios yumanistas norteamericanos serán los *Proceedings of the Hokan-Penutian Workshops*. La primera publicación de estas actas consistió en las memorias del *First Conference on Hokan Languages* en San Diego, en 1970 organizado por Margaret Langdon y Shirley Silver (Hinton, 2000). Esto dio lugar, en los próximos años y hasta el 2000, a un espacio para la constante comunicación de los avances de la investigación en distintas lenguas de la región californiana. Sin lugar a duda, cualquier persona interesada en las lenguas yumanas en general encontrará la colección de los *proceedings* como una fuente obligada. Sin embargo, y es importante señalar esto en el contexto de la revisión de las lenguas yumanas en México, no existe una universidad mexicana que concentre estos textos ni tampoco una traducción al español.⁶

Los primeros estudios mexicanos

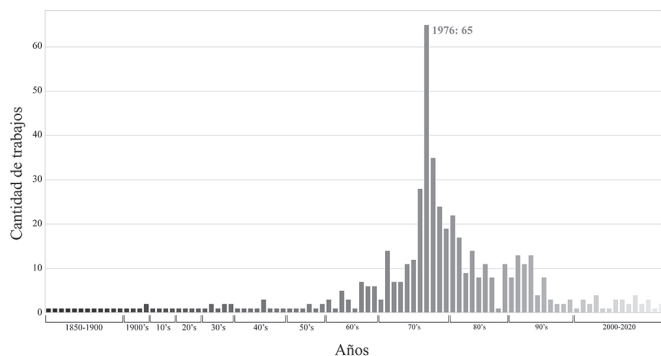
Como se ha observado, mucho del trabajo de las LYUM proviene de Estados Unidos. Es importante la atención que en su momento dedicó el antropólogo michoacano Nicolas León y será objetivo de futuras investigaciones indagar si entre sus archivos existe más información sobre las lenguas del en aquel entonces conocido “Distrito Norte del Territorio” de Baja California. A nivel institucional, en México no será hasta el año 1964 que el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) enviaría a un grupo de investigación para obtener un diagnóstico de las lenguas que se hablan en Baja California. De estas exploraciones tenemos el texto *Investigación lingüística sobre los grupos indígenas del estado de Baja California* de Carlos Robles (Robles, 1964). Del INAH volveremos a tener mención a través de Jesús Ochoa Zazueta, pero si consideramos sus aportes como una iniciativa independiente de objetivos institucionales, no será hasta entrada la primera década del siglo XXI que sabremos del instituto, a través de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), con las tesis de licenciatura de Elena Ibáñez (Ibáñez Bravo, 2015) y Silvia Yee (Yee Sánchez, 2010). En ese lapso, serán esfuerzos locales mexicanos los que pondrán la atención en las lenguas yumanas. Destaca precisamente el trabajo de Trujillo (1974), que ya se mencionó

con el cucapá, y también la serie de libros creados por Ochoa Zazueta, editados por la UABC, para la enseñanza del pa ipai, kumiai, cucapá y kiliwa (p. e. Ochoa Zazueta, 1976). En estos textos, al igual que en el caso de Trujillo, se observa la iniciativa de la universidad local, la UABC, de generar contenidos para las lenguas originarias. Lamentablemente, este impulso se apagaría en los subsecuentes años. El siguiente trabajo de descripción lingüística mexicano no sucedería hasta en 1982, en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Indígena, publica *La enseñanza oral del cochimí, kumiai, cucapá, pai-pai, kiliwa como segunda lengua*, el cual sería reeditado en 2015.

Descripción reciente

En los inicios del siglo XXI se observa un declive en el interés por el estudio de las lenguas yumanas que encuentra un nuevo repunte a la vuelta de su primera década. Cabe destacar que, como se ha mencionado, esto sólo se refiere a la investigación lingüística, con atención a las lenguas yumanas en México. Diversos investigadores han participado en el estudio de los grupos yumanos en México a lo largo de estos años, lo que ha desembocado en la exploración de distintas áreas del conocimiento, como son la etnobotánica, la antropología, la arqueología e incluso trabajos sobre desarrollo sustentable. Para muestra de esta constante investigación obsérvese la base bibliográfica de bajacalifology. No obstante, el trabajo lingüístico no ha tenido la misma presencia. No ha sido hasta años recientes en que se ha visto un incremento en investigaciones mexicanas. Por un lado, se encuentra el trabajo de la lingüista Daniela Leyva del INAH, Ensenada, la cual ha establecido un pivote institucional para la investigación de estas lenguas. Por otro lado, está el constante esfuerzo de la lingüista Elena Ibáñez, egresada de la ENAH y articuladora de proyectos de documentación por parte del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Ibáñez, 2009; Gómez, 2010). Luego se encuentran los investigadores que se han formado acudiendo a posgrados fuera de Baja California, entre los que están Carlos Gil y su trabajo fonológico del kumiai de San José de la Zorra (Gil, 2016), Manuel Sánchez y su trabajo sobre los demostrativos y semántica del espacio del pa ipai de Santa Catarina (Sánchez, 2016; 2017), y Selene González y la delineación de un proyecto comunitario para la documentación de esta misma lengua (González, 2020a). En estos casos, El Colegio de México y la Universidad de Sonora han sido espacios importantes para la formación de estos investigadores. Cabe mencionar que la UABC también se ha involucrado en los últimos años en la dirección de tesis relacionadas con lenguas yumanas. Por mencionar un ejemplo está la tesis de E. López Vázquez (2019). También es pertinente mencionar el trabajo de Raquel Acosta Fuentes desde la UNAM (Acosta, 2019). Ambas investigaciones relacionadas con el kumiai. En cuanto al INALI, se han empujado proyectos de documentación y revitalización

⁶ Será importante constatar esto mismo en otras lenguas indígenas habladas en México para poder generalizar el patrón: mucha de la descripción lingüística realizada por norteamericanos no se ha repatriado y traducido.



Gráfica 1. Distribución cronológica de los trabajos sobre lenguas yumanas.

en donde también resaltan figuras como Eva Caccavari (2014). De manera independiente, es también importante mencionar las investigaciones lingüísticas del kiliwa por parte de Arnulfo Estrada (2018).

Como se señaló en la sección anterior, aunque la UABC ha visto emerger y desaparecer proyectos encaminados a la investigación de las LYUM, recientemente existe una iniciativa llamada *Programa de Investigación y Estudios Aplicados en Lenguas Indígenas de Baja California* dirigido por Etna Pascacio que busca revivir e impulsar estos esfuerzos de descripción y documentación lingüística.⁷

Así también, es importante notar el constante trabajo a través de los años de Amy Miller, que aún sigue aportando al tema con nueva evidencia de las lenguas yumanas, dejando claro que no se ha dicho todo (Miller, 2018); en un escenario similar, otra investigadora norteamericana que ha apoyado la investigación de las LYUM es Margaret Field y su extensa documentación del ko'alh (Field, 2017).

Otras figuras como la Dra. Pamela Munro y la Dra. Gabriela Caballero siguen atentas al progreso de la investigación de estas lenguas, en donde, con esta misma intención, se puede mencionar al grupo de *Yuman Friend*, en el que John W. W. Powell, Jonathan Gary (Powell y Geary, 2021) y Luis Barragán, realizan trabajos de descripción y documentación de lenguas yumanas en Estados Unidos y motivan la investigación del lado mexicano. Pero, además del trabajo descriptivo, existen otros esfuerzos de publicación por parte de los mismos miembros de la comunidad. Por mencionar unos cuantos se encuen-

tran los textos creados y traducidos por Armandina González de la comunidad pa ipai de Santa Catarina (González, 2011; González y Sánchez, 2018) y Tacho Carrillo Vega de la comunidad kumiay-tipey de San José de la Zorra (Carrillo, 2019).

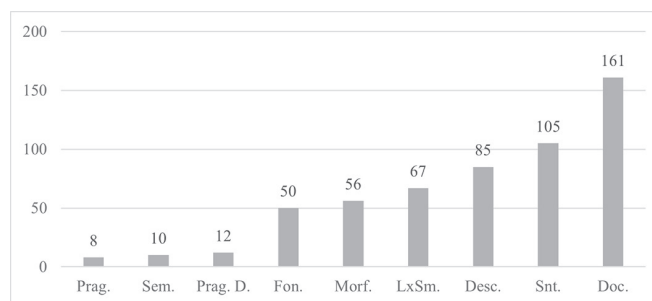
Todo el trabajo anterior ha sucedido en los últimos 10 años, lo que demuestra un diverso y renovado interés por investigar, documentar, recuperar y repatriar conocimiento de las lenguas yumanas en México.

Descripción estadística del archivo

Antes de ahondar en el trabajo de las LYUM, se presentará una descripción cuantitativa general de todas las lenguas yumanas identificadas en el archivo. Para este caso, lo primero que sale a relucir sobre las investigaciones lingüísticas es la proporción entre trabajos publicados y los manuscritos. De las 673 fichas documentadas, 543 pertenecen a trabajo lingüístico; de éstas, 81 son manuscritos datados, 47 son manuscritos sin fecha y 415 son los trabajos publicados. Si quisiéramos crear una línea del tiempo sobre las publicaciones de lenguas yumanas, sólo se podrían ubicar 496. Este número es el que se utiliza en la Gráfica 1, la cual comprende del año 1850 al 2020. Como se puede notar en esta gráfica, son los setentas, en particular 1976, el periodo con mayor cantidad de publicaciones.

En cuanto a la densidad total de publicaciones y los niveles de lengua estudiados, su distribución luce de la manera en que se muestra en la Gráfica 2.

El área con la mayor cantidad de documentos publicados es la DOCUMENTACIÓN (doc.) con 161, le sigue la SINTAXIS (snt.) con 105 y los trabajos sobre DESCRIPCIÓN (desc.) en general con 85. El nivel menos estudiado es la PRAGMÁTICA (prag.) con 8 trabajos, y le sigue la SEMÁNTICA (sem.) con 10. Esta tendencia a tener mayor cantidad de textos sobre DOCUMENTACIÓN es interesante, en contraste con los trabajos etiquetados como DESCRIPCIÓN. Recordemos que en esta última etiqueta se colocan gramáticas, además de trabajos comparativos. Se supondría que este comportamiento se debe a que durante los setentas existió un auge por describir la sintaxis de otras lenguas, tal vez inspirado en una tendencia norteamericana por conferir centralidad a este nivel, y relegando, precisamente, los niveles pragmáticos. Por otro lado, en una



Gráfica 2. Cantidad de trabajos por nivel de lengua.

⁷ Al respecto, uno de los dictaminadores del presente artículo mencionó de manera pertinente el trabajo de Julia Remedios Rios Morales† quien fue una de las pioneras en iniciar actividades encaminadas a la difusión de las lenguas yumanas en la Facultad de Idiomas de la UABC Ensenada. Aunque no desarrolló trabajo descriptivo sobre las LYUM, motivó la generación de material para su enseñanza con las mismas hablantes, además de estar a cargo de lo que sería la primer área especializada en lenguas indígenas de esa facultad.

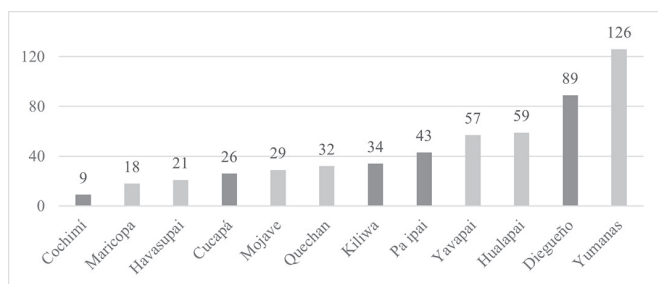
descripción lingüística uno esperaría más información fonológica, pero en el archivo, este nivel representa los niveles estudiados de manera intermedia, con casi la mitad de los trabajos en comparación con aquellos sobre sintaxis. En cuanto a los estudios de semántica, se observa su poca frecuencia, dejando un espacio para la exploración de este campo.

Otro dato de interés del archivo es el registro sobre la aportación de las mujeres al campo. Del total de publicaciones (673 fichas), 324 corresponde a mujeres, 329 a hombres y 20 sin definir. Esta proporción equilibrada es señal de la constante aportación de las mujeres, a pesar de ser un sector subrepresentado en la academia a lo largo de los años, en particular, en los setentas.

En cuanto a las lenguas en las que están escritas las investigaciones, del total del archivo, la que cuenta con la mayor cantidad de publicaciones es el inglés con 608, a la cual le sigue el español con 60. También encontramos cuatro en alemán y una en francés. Los países de publicación son, en primer lugar, Estados Unidos (599) y en segundo lugar, México (58); otros países que aparecen en el archivo son Brasil, Japón, Francia, Canadá y Alemania, pero juntos representan menos del 3%. Lo anterior supone que, una persona que quiera estudiar lenguas yumanas debe saber inglés; además, si quisiera consultar alguna investigación, viajar a Estados Unidos o tener contactos en las bibliotecas extranjeras parece un recurso fundamental dado estos números. Es decir, no sólo sería cuestión de recuperar uno que otro trabajo, acciones esperadas en cualquier investigación científica, o el que el inglés sea parte de la formación académica (más allá de señalar la dominancia del inglés como lengua de ciencia), sino que resulta necesario para conocer el estado del arte de las lenguas yumanas.

En cuanto a la cantidad de trabajos por lenguas capturadas, ésta luce de la siguiente manera:

No se detallarán los niveles de lengua estudiados de cada etiqueta de lengua propuesta, sólo para los casos de lenguas yumanas en México (LYUM). No obstante, la distribución observada en la Gráfica 3 permite observar que son los estudios comparativos el principal interés en estas lenguas (YUMANAS con 126 de los trabajos); le sigue el DIEGUEÑO (etiqueta en la que no se distinguen las distintas variantes señaladas por Miller [2018] en la Ilustración 1) con 89 publicaciones. La lengua con la menor cantidad de trabajos es el COCHIMÍ, en donde se



Gráfica 3. Cantidad de trabajos lingüísticos de las lenguas yumanas.

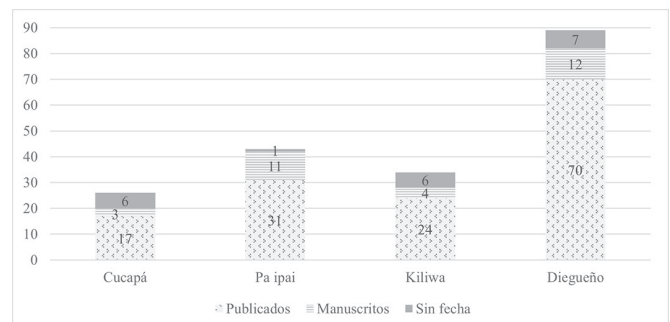
integran todos los estudios lingüísticos relacionados con las variantes californianas y sudcalifornianas identificados en las bases. Le sigue el MARICOPA con 18 estudios. Como se puede notar, en esta gráfica hace falta el KO'ALH, que de hecho es la lengua con la menor cantidad de estudios. Este aspecto se atenderá un poco más adelante.

En cuanto a las LYUM, hay un ligero cambio de proporción entre los manuscritos y las publicaciones. Recordemos que las lenguas que interesan en esta revisión son las abarcadas por las etiquetas DIEGUEÑO, PA IPAI, KILIWA, KO'ALH y COCOPÁ. De los 543 textos lingüísticos identificados en el Archivo, son 192 los que tratan sobre alguna LYUM. De este número, 142 son textos efectivamente publicados, 30 manuscritos con fecha y 20 manuscritos sin fecha. Al respecto, es importante mencionar que la diferencia entre un manuscrito con fecha y uno sin fecha, es que este último implica mayor dificultad para localizarlo, pero es mencionado en alguna de las bases consultadas, lo que a su vez supone que contiene información valiosa para el área. Los manuscritos con fecha usualmente son textos medianamente accesibles, a veces en forma de *handouts* y presentaciones de congresos. Centrándonos sólo en las LYUM, la distribución en cada lengua en cuanto la cantidad de manuscritos y publicaciones luce de la siguiente manera (Gráfica 4):

La lengua con más trabajos sin publicar es el diegueño con 19, seguida del pa ipai con 12 trabajos. En una proporción parecida, el mayor volumen de trabajos publicados la tiene el diegueño con 70 trabajos y el pa ipai con 31.

En total, el pa ipai tiene 43 trabajos, el kiliwa 34 y el cucapá 26. Ahora, es pertinente detenernos un poco sobre la situación del ko'alh y del Archivo. Como el objetivo es crear una base interactiva que pueda ser alimentada por los investigadores del área, justo después del cierre y la revisión de las bases mencionadas en la §2, se encontró que existen cuatro documentos sobre el ko'alh; antes de esto, en las bases la cantidad de trabajos para esta lengua es cero. De esta manera, **el ko'alh sería la lengua yumana con la menor cantidad de investigaciones descriptivas**, aunque el trabajo de Margaret Field (2017) provee de una sólida base de datos para realizar investigación lingüística.

En cuanto a los niveles de lengua de las LYUM, la etiqueta con la mayor cantidad, proporcional al total de estudios yuma-



Gráfica 4. Proporción entre publicaciones y manuscritos de las LYUM.

	Diegueño	Pa ipai	Kiliwa	Cucapá	Ko'alh	Total
Descripción	10	5	6	3	1	24
Documentación	30	25	9	13	3	77
Fonología	6	4	3	2	0	30
Lexicosemántica	12	5	5	3	0	25
Morfología	2	1	2	1	0	6
Pragmática	0	0	0	0	0	0
Pragmática D.	2	0	2	0	0	4
Semántica	4	0	1	0	0	5
Sintaxis	23	3	6	4	0	36

Tabla 2. Etiquetas de niveles de lengua (N1) de las LYUM en el Archivo.

nos, es la DOCUMENTACIÓN con 77 trabajos. No obstante, en este caso los estudios sintácticos no sobresalen como lo hicieron en la evaluación general. Los trabajos etiquetados en SINTAXIS alcanzan 36 investigaciones, mientras que FONOLOGÍA llega a 30. En este caso, no se tiene ningún trabajo sobre PRAGMÁTICA (actos de habla, por ejemplo), le sigue la PRAGMÁTICA DISCURSIVA con apenas cuatro, y de cerca, la SEMÁNTICA con cinco y la MORFOLOGÍA con seis. En particular, sobre cada lengua, la distribución de niveles luce como se muestra en la Tabla 2. Se ha marcado con un gris oscuro las celdas con cero documentos, y aquellas menores a cinco con un gris claro. Destaca que el pa ipai tiene casi la misma cantidad de trabajos sobre documentación (25) que el diegueño, pero casi nada sobre sintaxis. Los números tampoco son tan distintos entre pa ipai y cucapá, con excepción de la cantidad de trabajos sobre documentación que en el caso de cucapá es casi la mitad de pa ipai (13).

Para el kiliwa, parece haber más trabajos distribuidos entre todos los niveles, con excepción de pragmática (que es el caso para todas estas lenguas). Para el diegueño, es otro escenario. Se nota el interés sintáctico y lexicosemántico con 23 y 12 trabajos respectivamente. Básicamente supera a todas las otras lenguas en los otros niveles descriptivos, con excepción de estudios puntuales sobre morfología, en donde todas las lenguas tienen el mismo comportamiento.

Finalmente, en la Tabla 2 también se agregó el KO'ALH a pesar de no estar en el Archivo al momento del corte, a manera de ilustrar su situación y de prever la integración de las fichas identificadas. En la columna del Total no se cuentan estos documentos, pero no por ello deja de ser ilustrativo lo que ya se ha sostenido a lo largo de esta investigación: esta lengua es la más desatendida de todas.

Conclusión

Las lenguas yumanas en México han tenido poca atención en la investigación lingüística desde instituciones mexicanas. Aunque se cuenta con información de lenguas que comparten

relación con variantes norteamericanas, las variantes mexicanas están subrepresentadas y una identificación más fina de los trabajos es necesaria. Por lo pronto, el trabajo que se ha presentado responde satisfactoriamente a la pregunta planteada al inicio: ¿cuáles niveles descriptivos de la lengua carecen de atención para investigaciones posteriores y en qué lenguas? El nivel con mayor descripción en general es la sintaxis; el que cuenta con la menor descripción son los estudios pragmáticos, seguidos de los morfológicos. Por otro lado, todas las lenguas presentan gran porcentaje de trabajos orientados a su documentación, superando en algunos casos al trabajo descriptivo. Las lenguas con la menor cantidad de descripción son el ko'alh seguido del cucapá.

Se deja para futuras exploraciones discernir con mayor precisión los trabajos de variantes de diegueño para poder asegurar que las variantes mexicanas cuentan con igual o menor atención que sus hermanas habladas en territorio norteamericano. Por otro lado, aunque el kiliwa tiene menor cantidad de trabajos que el pa ipai, es importante señalar que la cantidad no equipara a la calidad: de kiliwa tenemos una gramática y un diccionario, además de distintos textos; de pa ipai tenemos mucha más información lexicosemántica (etnobotánica) y su fonología, pero no un diccionario, por ejemplo. En cuanto al segundo propósito, en §4 se mostró un recorrido de los estudios de lenguas yumanas en México, coherente con lo identificado en el Archivo, pero además con lo expuesto en términos generales por otros autores. Entre el trabajo pendiente que deja esta investigación se encuentra: primero, garantizar el acceso al Archivo por medio de una página de internet y una plataforma interactiva (por el momento sólo se cuenta con acceso solicitado al autor de este trabajo, pero libre, en formato csv). Esto ayudará a la contribución de otros lingüistas yumanistas y a nutrir la base para referencias cruzadas; segundo, es necesario verificar si ya se ha agotado la exploración de archivos antiguos para recuperar posibles textos misionales, tanto de las lenguas yumanas en México como de las variantes cochimies y las distintas lenguas sudcalifornianas; tercero, una discusión abierta para revisar y realizar una clasificación más fina sobre las variantes mexicanas del diegueño y el cucapá es necesaria, con lo que en un futuro se pueda integrar al Archivo. Queda trabajo por hacer, pero el escenario luce favorable para la comunicación y el intercambio entre la nueva generación de lingüistas y los yumanos interesados en recuperar el conocimiento de sus lenguas, así como aportar a él.

Referencias

- Acosta, R. (2019). El marcador discursivo pas en un contexto de contacto: kumiai-español. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 2(1) (pp. 45-75). http://linguisticamexicana-amla.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/381 [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Araiza, K. y Marlett, S. (2018). *Introducción a la lingüística. Manual*

- del *Diplomado Internacional en Lingüística Aplicada*. Instituto Lingüístico de Verano.
- Baños, J. y Téllez, H. (2015). El modelo nebrisense del *Arte de la lengua mexicana* (1547) de fray Andrés de Olmos. *Historiographia Linguistica*, 42(2-3) (pp. 233-260).
- Barriga, R. y Luna, G. (2020). *Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. 24a. ed. <http://lingmex.colmex.mx/> [Recuperado el 26 de febrero de 2020].
- Caccavari, E. (2014). Lenguas yumanas. Crisis de la diversidad lingüística en Baja California. *Revista Digital Universitaria*, 15(2). <http://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/268> [Recuperado el 26 de febrero de 2020].
- Carrillo, T. (2019). *Kanap Jatpa Jmok. Tres historias de un coyote. Three coyote stories*. Ciudad de México: Linguapax, CONACYT.
- Chelliah, S. y De Reuse, W. (2011). *Handbook of Descriptive Linguistic Fieldwork*. Dordrecht, Netherlands: Springer
- Crawford, J. (1966). *The Cocopa language*. [Tesis de doctorado en filosofía lingüística no publicada]. Berkeley: University of California.
- Dik, S. (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*, (2a Ed). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Embriz, A. y Zamora, Ó. (Eds.). (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. 2000. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Estrada, A. (2018). *Lengua y cultura kiliwa*. Mexicali: Gobierno del Estado de Baja California, Coordinación Estatal de Educación Indígena.
- Field, M. (2017). *Corpus of Kumiai and Ko'ahl spoken in Baja California, Mexico of Margaret Field*. Austin, TX: The Archive of Indigenous Languages of Latin America. <https://ailla.utexas.org/es/isladora/object/ailla%3A124455> [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Gatschet, A., Cushing, J. y Pinart, A. (1886). Der Yuma-Sprachstamm nach den neuesten handschriftlichen Quellen. *Zeitschrift für Ethnologie*, 18 (pp. 97-122).
- Gil, C. (2016). *Problemas fonológicos del kumiai de San José de la Zorra: segmentos, sílabas y acento*. [Tesis de doctorado en lingüística no publicada]. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Givón, T. (2001). *Syntax. An Introduction*. Vol. 1. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Gómez, A. (2010). *Proyecto de documentación inicial de la lengua paipái*. [Contrato INALI.C.B.17/021/2010]. Ciudad de México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- González, A. (2011). *Material de apoyo para los maestros en la enseñanza de la lengua paipai*. Ensenada: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Versión para imprenta, sin publicar).
- González, A. y Sánchez, M. (2018). *Tñur 1. Lecciones paipái*. Ensenada: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, I. (2020a). *Propuesta metodológica para la documentación lingüística de la lengua paipai*. [Tesis de maestría en lingüística no publicada]. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- González, I. (2020b). Paipai (Baja California, Mexico) – *Language Snapshot, Language Documentation and Description*, 17 (pp. 150-157).
- Halpern, A. (1946). Yuma I: Phonemics. *International Journal of American Linguistics*, 12(1) (pp. 25-33).
- Hinton, L. (1975). Notes on La Huerta Diegueño ethnobotany. *Journal of California Anthropology*, 2 (pp. 214-222).
- Hinton, L. (2000). *The Proceedings of the Hokan-Penutian Workshops: A History and Indices, Publications of the Survey of California and Other Indian Languages*. <https://escholarship.org/uc/item/0xp3s9dr>. [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Ibáñez, M. (2009). *Guía gramatical para la enseñanza de la lengua paipai. Manual para el docente*. Mexicali: Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California.
- Ibáñez, M. (2015). *Descripción fonológica de la lengua pa'ipá:y*. [Tesis de Licenciatura en lingüística no publicada]. Ciudad de México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. <http://www.inegi.org.mx/>. [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2010). *Proyecto de documentación inicial de la lengua ku'ahl*. Contrato INALI.C.B.17/020/2010. Ciudad de México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. http://site.inali.gob.mx/pdf/estudios_opiniones/%0ADocumentacion_kuahl.pdf. [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Joël, D. (1964). Classification of the Yuman languages. En W. Bright (Ed.), *Studies in California linguistics* (pp. 99-105). Berkeley: University of California Press.
- Joël, D. (1966). *Paipai phonology and morphology*. [Tesis de Doctorado sin publicar]. Los Ángeles: University of California.
- Kroeber, A. (1911). Phonetic elements of the Mohave language. *University of California Publications in American Archaeology and Ethnology*, 10 (pp. 45-96).
- Kroeber, A. (1914). Phonetic elements of the Diegueño language. *University of California Publications in American Archaeology and Ethnology*, 11 (pp. 177-188).
- Kroeber, A. (1943). Classification of the Yuman languages. *University of California Publications in Linguistics*, 1 (pp. 21-40).
- Langdon, M. (1970a). Review: A Comparative Study of Yuman Consonantism. By Alan Campbell Wares. *Language*, 46(2) (pp. 533-544).
- Langdon, M. (1970b). *A Grammar of Diegueño: The Mesa Grande Dialect*. San Diego: University of California Press.
- Langdon, M. (1996). Bibliography of the Yuman Languages. *Proceedings of the Hokan-Penutian Workshop*, 9 (pp. 135-160).
- Langdon, M. y Munro, P. (1980). Yuman numerals. En K. Klar, M. Langdon y S. Silver (Eds.), *American Indian and Indo-European studies: papers in honor of Madison S. Beerler* (pp. 121-135). The Hague: Mouton.
- Laylander, D. (1997). The linguistic prehistory of Baja California. En Breschini, G. y T. Harvesat, T. (Eds.) *Contributions to the linguistic prehistory of central and Baja California* (pp. 1-94). Salinas, CA: Coyote Press.
- Laylander, D. y Moore, J. (Eds.) (2006). *The prehistory of Baja California: advances in the archaeology of the forgotten peninsula*. Gainesville: University Press of Florida.
- León, N. (1903). Los comanches y el dialecto cahuillo de la Baja California. *Anales del Museo Nacional de México*, 7 (pp. 263-278).
- López, E. (2019). *Elaboración de fichas técnicas etnomédicas plurilingües enfocado en la flora nativa de Baja California, México*. [Tesis de Licenciatura en traducción sin publicar]. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas.
- McKenzie, A. (2015). A Survey of Switch-Reference in North America. *International Journal of American Linguistics*, 81(3) (pp. 409-48).
- Meigs, P. (1994). *La frontera misional dominica en Baja California*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Miller, A. (2018). Phonological Developments In Delta-California Yuman. *International Journal of American Linguistics*, 84(3) (pp. 383-433).
- Mixco, M. (1971). *Kiliwa Grammar* [Tesis de Doctorado sin publicar]. Berkeley: University of California Berkeley.

- Mixco, M. (1977). The linguistic affiliation of the Nákipa and Yakakwal of Lower California. *International Journal of American Linguistics*, 43 (pp. 189–200).
- Mixco, M. (1978). *Cochimí and proto-Yuman: lexical and syntactic evidence for a new language family in Lower California*. Utah: University of Utah Press.
- Moseley, C. (Ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger* (3a ed). París: UNESCO Publishing. <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas> [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Ochoa, J. (1976). *Esta es la escritura pai`pai*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Owen, R. (1960). Baja California: Paipai Indians. *Katunob*, 1(3) (p. 19).
- Payne, T. (1997). *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Powell, J. y Geary, J. (2021). Passive –c Innovations and Borrowings in Yuman Languages. En Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas Annual Meeting. <http://u.arizona.edu/~jonathangeary/ConfPres/Passive -c innovations and borrowings in Yuman languages - SSILA 2021 Handout.pdf> [Recuperado el 1 marzo del 2021].
- Robles, U. (1964). Investigación lingüística sobre los grupos indígenas del estado de Baja California. *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, (46), Tomo xvii (pp. 275–302).
- Sánchez, M. (2016). *Deixis espacial y demostrativas de la lengua pai-pai* [Tesis de Maestría en Lingüística sin publicar]. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Sánchez, M. (2017). Tipología semántica de los marcos de referencia espaciales (MR): caso paipai-español. En E. Sima, J. Fong y D. Galván (Coords.), *Nuevas fronteras en la traducción e interpretación* (pp.254-269). Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.
- Sánchez, Ma. y Rojas, L. (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California, *LIAMES-Linguas Indígenas Americanas*, 16(1). <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/liames/article/view/4741> [Recuperado el 1 de marzo del 2021].
- Searle, J. (2011). *Speech Acts. A essay in the philosophy of language*. 34a ed. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Trujillo, B. (1974). *Notas para el estudio de la lengua cucapá del Mayor Indígena B.C.* Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Velasco, B. (2017). *¡Aquí estamos! Identidad, memoria y territorialidad del pueblo cochimí de Baja California* [Tesis de Maestría sin publicar]. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Wares, A. (1968). *A Comparative Study of Yuman Consonantism*. The Hague: De Gruyter.
- Winter, W. (1957). Yuman languages I: first impressions. *International Journal of American Linguistics*, 23 (pp. 18–23).
- Yee, S. (2010). *Tipología del cambio de referencia en las lenguas hokanas*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Yuman Languages. En Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas Annual Meeting. <http://u.arizona.edu/~jonathangeary/ConfPres/Passive -c innovations and borrowings in Yuman languages - ssila 2021 Handout.pdf> [Recuperado el 1 marzo del 2021].



De la sensibilización a la revitalización lingüística: evoluciones de un proyecto de documentación intercultural

Fany Muchembled¹

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de dar a conocer los resultados de un proyecto escolar intercultural, internamente llamado "Proyecto Comcaac", el cual busca acercar a los alumnos de PrepaTec (Campus Hermosillo) con jóvenes de la comunidad seri de Punta Chueca. El objetivo principal del proyecto es desarrollar competencias multiculturales (actitudes, conocimientos, habilidades, y resultados internos, en términos de Deardoff, 2006, 2009), mediante actividades educativas basadas en la investigación. El proyecto busca además implicar a los alumnos de PrepaTec en la problemática de la pérdida del conocimiento indígena, especialmente de la transmisión lingüística. Los resultados nos permiten afirmar que el proyecto ha tenido un impacto positivo en la perspectiva multicultural de los alumnos de PrepaTec, tanto en sus actitudes como en el desarrollo de habilidades y conocimientos. En último lugar, el proyecto ha evolucionado, transicionando hacia la creación de material didáctico en *cmiique iitom* (también conocido como *seri*), y hacia la unión entre la colaboración intercultural y la revitalización lingüística.

Palabras clave: Educación intercultural, revitalización lingüística, cultura seri.

Abstract

The purpose of this article is to present the results of an intercultural school project, internally called "Proyecto Comcaac", which seeks to bring PrepaTec students (Hermosillo Campus) closer to young people from the Seri community of Punta Chueca. The main objective of the project is to develop multicultural competencies (attitudes, knowledge, skills, and internal outcomes, in terms of Deardoff 2006, 2009), through research-based educational activities. The project also seeks to

involve PrepaTec students in the problem of the loss of indigenous knowledge, especially linguistic transmission. The results allow us to affirm that the project has had a positive impact on the multicultural perspective of PrepaTec students, both in their attitudes and in the development of skills and knowledge. Ultimately, the project has evolved, moving towards the creation of didactic material in *cmiique iitom* (also known as *seri*), and towards the link between intercultural collaboration and linguistic revitalization.

Keywords: Intercultural education, linguistic revitalization, Seri culture.

Introducción

El "Proyecto Comcaac"² nace de la creencia de que el conocimiento y la colaboración son los primeros pasos para fomentar el respeto, la inclusión y la multiculturalidad. El objetivo principal de estas actividades es el acercamiento físico, intelectual y emocional de los alumnos de PrepaTec hacia jóvenes de la comunidad seri de Punta Chueca, con el fin de alcanzar la apertura y el conocimiento suficientes para entender la problemática del desplazamiento lingüístico, tomar consciencia de la importancia de la diversidad cultural, lingüística y ambiental, así como comprender las causas de la situación social y económica en la cual se encuentran las comunidades indígenas de México.

Como resultados globales de las distintas versiones de este proyecto, se puede puntualizar que el trabajo de campo efectuado por los jóvenes de Hermosillo, así como el hecho de estar en comunicación con jóvenes indígenas, ha tenido efectos positivos sobre sus actitudes hacia las comunidades indígenas: a grandes rasgos, los adolescentes han mencionado que la cultura de los *comcaac* es muy diferente y rica, se sorprenden de que los jóvenes seris no son tan distintos a ellos en cuanto a aspiraciones, gustos y actividades, y se dan cuenta que las

¹ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Correo electrónico: fany.muchembled@tec.mx

² Esta denominación es una referencia interna al conjunto de proyectos y actividades asociadas dentro de la institución (PrepaTec Campus Hermosillo /ITESM). No es un nombre oficial, y cabe aclarar desde el principio que no tiene ninguna relación con el proyecto del mismo nombre creado por la fotógrafa Margot Wholey.

comunidades indígenas no han sido tomadas en cuenta en el panorama nacional de desarrollo cultural, social y económico, por no decir rezagadas y olvidadas.

En este trabajo se presentan los procesos y resultados de una versión del proyecto (enero-mayo 2020), así como la última adaptación del mismo (marzo-abril 2021), la cual se ha planteado como una transición hacia una colaboración con más impacto. Después de presentar el contexto del proyecto (apartado 1) y su marco conceptual (apartado 2), el apartado 3 se enfoca en la implementación y resultados de la versión de enero-mayo 2020, el cual tiene como producto final una serie de libros ilustrados a partir de grabaciones y transcripciones (en español) de narrativa oral de los *comcaac*. El apartado 4 describe la adaptación de este proyecto, entre marzo y abril del 2021, en una serie de talleres piloto en Punta Chueca, los cuales marcan la transición del proyecto hacia la revitalización lingüística y la creación de libros ilustrados en *cmiique iitom*, dirigidos a la población hablante.

Contexto del proyecto

PrepaTec

PrepaTec es el nombre del instituto de bachillerato del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); ofrece dos programas para los estudiantes: bicultural y multicultural (Programa Multicultural PrepaTec, o PTM). En este último, hay un enfoque específico en la adquisición de competencias multiculturales (aprendizaje social y emocional, conocimientos, habilidades, comunicación y compromiso), a través del aprendizaje de dos lenguas extranjeras, y de "actividades centrales" como por ejemplo experiencias formativas en el extranjero, proyectos interdisciplinarios o aprendizaje basado en la comunidad.

El "Proyecto Comcaac" fue diseñado e implementado en esta línea de educación intercultural y competencias multiculturales, desde el campus Sonora Norte, ubicado en Hermosillo. Han estado involucrando grupos de distintos semestres, materias y departamentos, con un total aproximado de 160 alumnos participando a lo largo de 2 años –nos enfocamos aquí en la versión del proyecto que involucra los alumnos de 4to y 6to semestre, más específicamente el que se implementó en 2020- en los cuales intervinieron alumnos de:

- 4to semestre, con la materia "Interpretación artística y literaria" (departamento de Humanidades).
- 5to semestre, con la materia "Actores y perspectivas multiculturales" (departamento de Humanidades).
- 6to semestre, la materia "Proyecto Aplicado de Diseño y Tecnología" (departamento de Ciencias).

Involucrar a los alumnos desde las materias afines y con el apoyo de los profesores que las imparten nos ha permitido replicar el proyecto semestre tras semestre con las modificaciones que detallamos en el apartado 3. Sin embargo, esto nos sujeta también a la existencia de tales materias –las actualizaciones del currículo de la preparatoria y las demandas de la institución pueden limitar la participación de los alumnos. Por ejemplo, la materia de 6to semestre ("Proyecto Aplicado de Diseño y Tecnología"), siendo optativa, no fue abierta en el semestre enero-mayo 2021. Por esta razón, los alumnos de PrepaTec no se han involucrado aún en actividades de revitalización lingüística del seri, en el proyecto que se implementó en 2021, y que se describe en el apartado 4.

La comunidad seri y el cmiique iitom

Los seris se autodenominan *comcaac* "las personas, la gente"; es el plural de la palabra *cmiique*. Su idioma se llama *cmiique iitom*, o lengua seri; es una lengua aislada, hablada en el Noroeste de México, en la costa de Sonora. La población es de alrededor de 1000 personas (Marlett, 2006); en el Censo de Población y Vivienda del (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020 se contabilizaron 682 habitantes en Punta Chueca (*Socaaix*), de los cuales 553 son hablantes de *cmiique iitom*, y 329 habitantes en Desemboque (*Haxöl Iihom*), de los cuales 276 son hablantes; el mapa 1 ubica las localidades y el territorio de los *comcaac*. Según diversas fuentes (Catalogue of



Mapa 1. Ubicación del territorio de los *comcaac*, en Sonora (Basurto, 2008).

Endangered Languages, 2021; Eberhard *et al.*, 2021; Moseley, 2010; CDI, s.f.), la lengua está amenazada, vulnerable o en estado de extinción lenta.

La lengua seri es usada en varias interacciones sociales cotidianas, desde el hogar hasta el gobierno tradicional, excepto en dos ámbitos de importancia: en la iglesia, donde muchas de las pláticas y de los predicamentos se hacen en español (aunque también se utiliza la lengua seri en ciertas ocasiones), y en las escuelas (primaria, secundaria y preparatoria) de ambos pueblos, donde tanto la enseñanza y el material como las interacciones se hacen mayormente en español (Marlett, 2006: 2). Se puede agregar que los programas de televisión que se ven también están en español, además de la mayoría del contenido en redes sociales y el contacto con personas ajenas a la comunidad.

En el contexto escolar, la mayoría de los profesores no son miembros de la etnia y no hablan *cmiiq̃ue iitom*, siendo esto una de las preocupaciones de algunas de las familias de la comunidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014). Un estudio diagnóstico reciente menciona el creciente número de niños hablantes pasivos y no hablantes en El Desemboque, lo cual indica que estamos observando un cambio generacional con respecto a la transmisión de la lengua seri (O'Meara, c.p.). Hay que recordar que, por ser una comunidad étnica reducida, cualquier riesgo que corre la lengua se agudiza. En resumen, aunque al nivel superficial el *cmiiq̃ue iitom* no está en peligro inminente en su práctica oral, podemos ver indicadores de que la transmisión lingüística está disminuyendo, ya que se están registrando más jóvenes no hablantes o hablantes pasivos dentro de las nuevas generaciones.

Marco conceptual del proyecto

Multiculturalidad e interculturalidad

Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad han sido utilizados desde el siglo xx a través de diferentes perspectivas y con distintas cargas ideológicas; han sido sinónimos en varios casos, notándose que "multicultural"³ proviene de una tradición anglosajona, mientras que "intercultural" proviene de una tradición europea, y se difundió a través de académicos latinoamericanos (Guilherme y Dietz, 2015; Ponzoni, 2014). Es evidente que ambas nociones se refieren a la coexistencia de diferentes grupos culturales, étnicos, religiosos o lingüísticos dentro de una sociedad o territorio determinado; sin embargo, "multicultural" describe la heterogeneidad y diversidad de una

sociedad, mientras que "intercultural" se centra en las relaciones entre individuos en contextos multiculturales (Piller, 2011, Guilherme y Dietz, 2015). Finalmente, hay que hacer otra distinción conceptual en cuanto al sufijo utilizado: "multiculturalidad" o "multiculturalismo", "interculturalidad" o "interculturalismo". Dietz (2009) considera que el sufijo "-idad" es la descripción de una realidad, un "Nivel Fáctico", mientras que el sufijo "-ismo" se refiere a una política o una propuesta, un "Nivel Normativo", por lo que:

- La "multiculturalidad" es el estado de una sociedad culturalmente diversa.
- El "multiculturalismo" es una política basada en el reconocimiento de la diferencia para lograr la igualdad.
- La "interculturalidad" es la existencia y la realidad de las relaciones interculturales.
- El "interculturalismo" es una política que busca el logro de la convivencia en la diversidad.

A partir de estas distinciones, podemos afirmar que el presente proyecto busca incidir en las relaciones interculturales, dentro de un país multicultural, pero de alguna manera segregado. En efecto, México es uno de los 8 países más diversos del mundo, cultural y lingüísticamente hablando (Eberhard, Simons y Fennig, 2021). De los 16 millones de personas indígenas que viven en este país, menos de siete millones hablan su lengua materna, y la cifra sigue disminuyendo. De los 364 lenguas o variantes de las 68 agrupaciones lingüísticas que se hablan en México, 64 se consideran en peligro de extinción, debido a diversos factores, como la migración, la mezcla de lenguas (*code-switching* o *code-mixing*), la imposición de una lengua dominante, la actitud negativa de los propios hablantes o la discriminación y desaprobación social hacia los indígenas y sus lenguas en la esfera pública (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003; Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2012).

La diversidad lingüística está sin duda íntimamente ligada a la diversidad cultural: la lengua media el pensamiento y la filosofía colectiva, transmite el conocimiento tradicional sobre las prácticas culturales y el entorno natural de los pueblos originarios, y evoluciona con su entorno, es decir, con los hablantes y sus prácticas culturales. La desaparición, debida a procesos históricos de dominación social y cultural dentro de los Estados Naciones, de las lenguas originarias en el mundo y en México, representa la pérdida de "una expresión insustituible de la experiencia humana" (UNESCO, 2003), la cual puede ser vivida como la pérdida de la identidad étnica y cultural original de los pueblos originarios (Bernard, 1992; Hale, 1998). Tratando de revertir esos procesos de puesta en peligro y desaparición de lenguas y prácticas culturales, surgen programas, proyectos e iniciativas de documentación y revitalización de lenguas en peligro (UNESCO, 2003), con el doble propósito de

³ En el apartado 2.1, las comillas alrededor de palabras son nuestras, con el objetivo de resaltar que estamos tratando con conceptos, en un afán de aclarar las definiciones de los mismos.

preservar los conocimientos lingüísticos y tradicionales para futuras investigaciones y generaciones de miembros de estas comunidades de habla, y de evitar la muerte irreparable de lenguas, conocimientos e identidades. En este tipo de proyectos, la participación de las comunidades es un componente clave (UNESCO, 2003), especialmente la generación de adolescentes que pueden haber sufrido alguna pérdida lingüística pero que todavía tienen la voluntad, la energía y la identidad para revertir el proceso (Beiras y Cuneo, 2019).

Educar para la interculturalidad

En este complejo contexto de pérdida lingüística y de aculturación en un país altamente multicultural, diverso, pero también segregado, es fundamental implementar un aprendizaje experiencial desde la educación básica y media que promueva el encuentro y la colaboración intercultural, es decir, una educación intercultural/multicultural práctica que ayude a desarrollar competencias interculturales/multiculturales para los estudiantes. Desde el punto de vista educativo, "intercultural" y "multicultural" son de nuevo casi sinónimos, aunque originados en la tradición de pensamiento europeo (para el primero) frente al anglosajón (para el segundo) (Torres y Tarozzi, 2020). Banks y Banks (2001) definen la educación multicultural como "una idea, una reforma educativa y un proceso que buscan crear oportunidades educativas iguales para todos los estudiantes, incluidos los de diferentes grupos raciales, étnicos y de clase social, y que se esfuerzan por cambiar y reestructurar el entorno escolar total". Ramsey y Vold (2003) hablan de "experiencias de aprendizaje orientadas al proceso que fomentan la equidad educativa, la conciencia y el respeto por la diversidad de nuestra sociedad y del mundo, y el compromiso de crear una sociedad más justa y equitativa para todas las personas". Es evidente que, dado que la desigualdad social y los estereotipos pueden reflejarse en el entorno escolar (por ejemplo, en el currículo, en la actitud de profesores y alumnos, en los libros de texto), el objetivo de la educación intercultural/multicultural es "lograr la convivencia, el respeto y el aprecio mutuo entre los alumnos para que este clima de comprensión y tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos" (Mata, 2004), abriendo la comunicación entre todo tipo de diversidad: étnica, religiosa, lingüística, de género, de orientación sexual (Merino, 2005), desarrollando competencias interculturales como conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conciencia crítica (Byram, 1997; Risager, 2011).

Educar para la interculturalidad necesita, en primera instancia, definir lo que es la cultura y cuál es su relación con la educación. Nieto (2008) la define de la exhaustiva manera siguiente: "los valores, las tradiciones, las relaciones sociales y políticas y la visión del mundo, siempre cambiantes, que son creados, compartidos y transformados por un grupo de personas unidas por una combinación de factores que pueden incluir una historia, una ubicación geográfica, una lengua,

una clase social y una religión comunes". De manera central, la cultura tiene que ser vista como algo dinámico, cambiante, híbrido, relacionado con un contexto histórico y socio-político específico. Claramente, cada individuo es una mezcla única de identidades culturales compartidas (Nieto, *ibid.*). Entendido este punto, se puede relativizar la importancia de nuestra propia cultura, y de esta manera acercarse a personas de culturas que consideramos distintas: el contacto intercultural puede tener lugar al entender que la perspectiva cultural del otro es tan relativa y de igual valor que la nuestra. El objetivo de la educación intercultural es, entonces, lograr un entendimiento crítico, y no sentimental, de las perspectivas culturales, tanto propias como ajenas (Nieto, 2008).

Para determinar el logro de una competencia intercultural global, es decir, la capacidad de confrontarse, comprender, y adaptarse a una cultura distinta,⁴ Deardoff (2006, 2009) propone un modelo que toma en cuenta cuatro componentes evaluables de la competencia intercultural: actitudes, conocimientos y habilidades, resultados internos, resultados externos. Los define de manera general para que se puedan generar indicadores adaptados a cada contexto de aplicación y estudio, es decir, según los objetivos del proyecto y según las culturas involucradas (Deardoff, 2009, 479). El componente más básico y determinante es la actitud hacia la diferencia: la autora la considera como punto de partida y requisito para el desarrollo de los otros tres componentes. Sin embargo, precisa también que se tienen que entender como elementos interrelacionados, que se nutren entre sí. A continuación se definen estos cuatro componentes; entre paréntesis se encuentran ejemplos específicos de cada componente que se requieren para desarrollar las competencias interculturales (Deardoff, 2006, 254, 256):⁵

- *Actitudes* como el respeto (valorar las otras culturas y la diversidad cultural), la apertura (hacia el aprendizaje intercultural y de personas de otra cultura, reteniendo su juicio), la curiosidad/descubrimiento (la capacidad de tolerar la ambigüedad o la inseguridad).
- *Conocimientos* tales como el autoconocimiento cultural, un conocimiento cultural profundo (que incluye el

⁴ "Las competencias interculturales se refieren básicamente a la mejora de las capacidades humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.), o a través de las fronteras." (Deardoff, 2020: 6).

⁵ Cabe mencionar que los resultados expuestos en este trabajo toman en cuenta los tres primeros componentes, dado que consideramos que el cuarto (resultados externos) necesitaría por una parte de un instrumento de evaluación preciso, a aplicar durante el proyecto (más específicamente durante el trabajo de campo), y por otra parte de una interacción más prolongada (o repetida) entre alumnos de PrepaTec y jóvenes seris.

contexto, y el impacto de otros modos de ver el mundo), conciencia sociolingüística y **habilidades** (observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar, relacionar).

- **Resultados internos**, es decir un cambio informado en el marco de referencia: adaptabilidad (a nuevos entornos culturales, a distintos estilos de comunicación), flexibilidad (capacidad de seleccionar estilos y comportamientos comunicativos apropiados), perspectiva etnorelativa, empatía.
- **Resultados externos**, es decir comunicación y comportamiento eficientes en una situación intercultural, basándose en actitudes, habilidades y conocimientos interculturales.

Dentro de la Teoría Fundamentada, Hammer *et al.* (2003) y Bennett (2017) definen un “Continuo de Desarrollo Intercultural”, el cual se puede medir mediante cuestionarios específicos patentados, y define etapas principales desde una mente “monocultural” (*monocultural mindset*) hacia una “mente intercultural” (*intercultural mindset*).

Buscamos, con el análisis de las reflexiones individuales de los estudiantes que participan en el proyecto, darnos una idea general del *mindset* de nuestros alumnos después de implementar el proyecto; cabe precisar que no estamos definiendo este *mindset* de manera precisa e individual como lo haría el cuestionario desarrollado por los investigadores, sino de ubicar de manera indicativa el grupo en el continuo. Las tres primeras orientaciones revelan una concepción más etnocéntrica de la realidad (es decir, que evitan la diferencia cultural), mientras que las tres últimas tienden a reflejar el relativismo cultural y étnico (es decir, que buscan la diferencia cultural):

- **Rechazo/negación**: la cultura propia es percibida como la única real, no se percibe la importancia de las diferencias culturales.
- **Polarización/defensa**: la cultura propia es percibida como la única viable, se hace una separación entre un grupo de “nosotros” y de “ellos”, “ellos” siendo criticados y vistos como inferiores.
- **Minimización**: elementos de la cultura propia son percibidos como universales, las diferencias antes consideradas como importantes e inefables se minimizan a favor de una percepción mayor de los puntos comunes.
- **Aceptación**: la cultura propia se vive como una entre todas las cosmovisiones, igualmente complejas, existe curiosidad hacia las diferencias culturales y se reconoce la complejidad cultural.
- **Adaptación**: cuando la experiencia de otra cultura lleva a percepciones y comportamientos apropiados a esta cultura, se desarrollan la empatía y la comprensión de la perspectiva ajena, expuestas en la comunicación efectiva.

- **Integración**: se experimenta dentro y fuera de distintas perspectivas culturales.

El proyecto: implementación y resultados

Mediante técnicas de trabajo de campo (observación, entrevista, grabación, fotografía, notas de campo, reporte), los alumnos de la PrepaTec Multicultural (4to semestre) realizan un trabajo de documentación cultural, enfocado en este caso a las narrativas y diseños tradicionales de la comunidad, pero también a la situación social, socioeconómica y de salud de los habitantes. El trabajo de campo se realiza como una interacción participativa, informal, entre jóvenes de la comunidad y adolescentes de la PrepaTec, permitiendo un acercamiento cognitivo, intelectual y empático entre los miembros de ambas culturas. Los datos recopilados durante este trabajo de campo se entregan en forma de reporte de investigación; estos reportes sirven de base para la ilustración y edición digital de los libros por parte de los alumnos de 6to semestre. Estos libros digitales sirvieron de inspiración para los talleres de redacción en *cmiique itom* en la comunidad.

En 2019, se recopilaron 8 narrativas tradicionales, entrevistando a Alberto Mellado y a David Morales, mientras que en 2020⁶ se grabaron 7 temas, enfocados a conocimientos y creencias tradicionales, entrevistando a René Montaña (todas las grabaciones se hacen en español, por razones evidentes de comprensión). El trabajo de campo inició en 2020 con una breve clase de iniciación a la lengua seri con el grupo completo, a cargo de René Montaña, antes de dividir el grupo en equipos de trabajo. Ambas versiones (2019 y 2020) siguieron el mismo proceso de implementación (con algunas adaptaciones).

Proceso de implementación

A. Alumnos de 4to semestre, PrepaTec Multicultural, materia: Interpretación artística y literaria.

1. Presentación del proyecto (incluyendo un video animado sobre el mito de la creación seri).⁷
2. Actividad de investigación y preparación.
 - a. Lectura de un artículo de difusión científica sobre la cultura seri, con enfoque antropológico (Ramírez y Córdova, 2014).
 - b. Preparación de preguntas a partir del artículo y según

⁶ La edición de enero-mayo 2020 benefició del apoyo financiero del fondo NOVUS para la innovación educativa (ITESM).

⁷ <https://68voces.mx/seri-el-origen-de-la-tierra>.

su equipo de trabajo (tradicción oral, sociedad y cultura, arte y diseños tradicionales).

c. Revisión de las preguntas antes del trabajo de campo: ¿son adecuadas? ¿Son relevantes? ¿Pueden ser respondidas por sus interlocutores?.

3. Trabajo de campo a Punta Chueca (ver fotografías 1 y 5). Repartición de los alumnos en 3 equipos de trabajo. Cada equipo está acompañado de un/a profesor/a de PrepaTec y de uno/a o dos jóvenes de la comunidad, quienes llevan el equipo a lugares y personas relevantes, y contestan sus preguntas. Terminando el trabajo de campo, los alumnos suben de manera individual su registro de campo (apuntes, fotografías, videos; ver fotografías 2 y 6) en una carpeta Drive. Los tres equipos de trabajo son:

- a. Grabación de tradición oral con equipo de video y sonido.
- b. Investigación y documentación social y cultural: vida cotidiana, problemáticas, recorrido por la comunidad.
- c. Investigación y documentación de arte, artesanías y diseños tradicionales.

4. Actividad de investigación y reporte (fotografías 3 y 7). En equipos de 3 a 4 alumnos (distintos de los equipos de trabajo de campo), redacción de un reporte de trabajo de campo con transcripción (literal) de un relato, acompañada de 10 fotografías (de las cuales 5 con comentarios), así como de apuntes personales relevantes a las historias transcritas y/o a las fotografías seleccionadas.

B. Alumnos de 6to semestre (PrepaTec, Materia: Diseño digital).

En equipos de 2 a 3 alumnos: Ilustración y edición de 2 historias a partir de 2 reportes completos del grupo de 4to semestre, mediante el uso de herramientas digitales (Photoshop, Illustrator, InDesign). Entrega: libros digitales (fotografías 4 y 8) e impresos (solo digitales en 2020).

C. Entrega final de ambos grupos:

El ensayo de reflexión final nos sirve para evaluar tanto el proyecto escolar en sí, como el impacto de estas actividades en las competencias multiculturales de los alumnos. Las preguntas abiertas fueron:

- En 2019: ¿Sentiste que el “Proyecto Comcaac” te ayudó a desarrollar tu compromiso hacia el problema de la conservación del conocimiento indígena? Si sí, ¿de qué manera? Si no, justifica.

- En 2020: ¿Qué representa para ti el “Proyecto Comcaac”? ¿Qué aprendiste? Enfoca tu ensayo a los siguientes conceptos, vinculándolos si lo consideras necesario: multiculturalidad, ciudadanía, motivación, investigación, colabo-

ración, conocimiento indígena. En conclusión, haz el balance de lo positivo y negativo de este proyecto, y haz propuestas para mejorarlo.

Productos y resultados 2019

Recibimos y aplicamos análisis de contenido a 33 ensayos finales, de los cuales 22 de alumnos de 4to semestre Multicultural (con trabajo de campo), de un total de 23 alumnos, y 11 de alumnos de 6to semestre (9 sin trabajo de campo-2 con trabajo de campo de un proyecto distinto un semestre anterior), de un total de 29 alumnos.

La revisión detallada⁸ de los ensayos finales de ambos grupos nos permitió determinar las palabras claves en tres de los cuatro factores de la competencia intercultural según Dearnoff (2006, 2009): actitudes, conocimientos/habilidades, y resultados internos. Cabe precisar que los resultados externos (comportamiento y comunicación en situaciones interculturales) necesitarían una observación directa detallada y guiada para ser presentados como resultados fiables.

La **actitud** predominante de los estudiantes hacia los conocimientos autóctonos es globalmente positiva (tabla 1). Las actitudes no se diferencian según el grupo, es decir, según si han realizado el trabajo de campo o no. Sólo un estudiante no mostró interés por los temas del conocimiento indígena y la pérdida de las lenguas, pero sí mostró interés y preocupación hacia los problemas sociales y económicos que enfrenta la comunidad. Los ejemplos (1) a (3), citas de los ensayos de los participantes, ilustran las actitudes positivas de los mismos (aunque tenemos que notar los matices de paternalismo en [1] al mencionar que se deben de “cuidar” las culturas, o la falta de conocimiento específico en [2], donde el participante piensa que no existe ningún registro escrito de estas narrativas).



Fotografía 1. Trabajo de campo 2019.

⁸ Siendo esta la primera versión del proyecto, el análisis cualitativo se hizo “a pie”, usando procesadores de texto y libros de cálculo comunes (a contrario de la versión siguiente).

ACTITUDES	4to	6to	total
Apertura	13	4	17
curiosidad	4	3	7
acercamiento	2	3	5
respeto	2	1	3
desinterés	1	0	1
TOTAL	22	11	33

(1) *[El proyecto] promueve el respeto a otras culturas nativas. Hoy en día, todavía [sic.] hay mucha discriminación contra estos grupos. Al visitar su comunidad y escuchar sus historias, esta actividad me hizo abrirme más a la existencia de otras personas ajenas a nuestra cultura y pude apreciar la suya, porque ha estado aquí durante mucho tiempo y podría llegar a desaparecer si no la cuidamos.*

(2) *Al interactuar con los habitantes y recoger las tradiciones orales que no estaban registradas en ningún libro, me di cuenta de lo valiosas que son la escritura y la oralidad.*

(3) *Además, pude observar un estilo de vida en el que a pesar de las carencias, siempre se está con una buena actitud, ya que se han formado firmemente con los valores de la solidaridad y siempre buscan apoyar a los demás, aunque sufran carencias. La gente allí es muy amable, atenta y trabajadora.*

Tabla 1. Actitudes detectadas en alumnos participantes del proyecto enero-mayo 2019.

Por otra parte, casi en cada ensayo se observaron una o varias habilidades (ver tabla 2): "Escuchar" y "observar" (ejemplo 6) son las más mencionadas, especialmente entre los alumnos que hicieron trabajo de campo, así como "interactuar" (ejemplo 5) o "documentar". Llama la atención que los alumnos de 6to semestre, que no fueron al campo, cuando evidencian el desarrollo de habilidades (5 de 11 no evidencian ninguna), mencionan el hecho de "investigar" sobre la cultura para desarrollar ilustraciones que la respeten (ejemplo 4).

(4) *"Para poder realizar este proyecto fue necesario investigar sobre la cultura para saber cómo ilustrar las historias y saber qué características son importantes de ilustrar para que se entienda que se trata de este grupo."*

(5) *Esta actividad fue una de mis favoritas, implica no sólo la convivencia, sino también el uso de la cabeza, y nos invita a involucrarnos más con nuestro entorno.*

(6) *Escuchamos relatos de muchos tipos, desde situaciones históricas y hechos de tragedias de Comcaac, hasta planteamientos de creación y mitos de seres fantásticos y gigantes. Además, pudimos observar el estilo de vida de la comunidad, sus vulnerabilidades y los diferentes puntos de apoyo.*

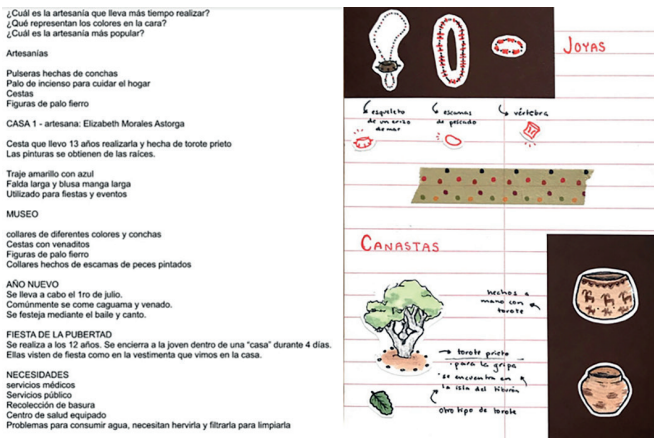
Los **conocimientos** demostrados por los alumnos son diversos; todos mencionan haber aprendido algo, aunque sea algún dato cultural superficial. Los temas van desde el conocimiento de los problemas sociales de la comunidad visitada (pobreza, rezago, falta de servicios públicos, contaminación), hasta temas culturales: mitos y leyendas (ejemplo 7, 8), temas de lenguas indígenas (bilingüismo, oralidad y escritura, lengua y cultura), desplazamiento cultural y lingüístico, relatividad cultural (similitudes, diferencias, perspectivas; ejemplo 9).

(7) *Me gustaron las historias que pudimos elegir y sería mejor poder compartirlas con más personas que también las admiran. Tenemos que ayudar a dar voz a los indígenas para que cuenten más historias de las que podemos aprender.*

(8) *Antes desconocía muchos aspectos de esta cultura, principalmente por indiferencia. Sin embargo, después de esta visita*

HABILIDADES	4to	6to	total
escuchar	12	1	13
observar	18	0	18
analizar	7	0	7
investigar	0	3	3
documentar/apuntar	2	0	2
interactuar/platicar/entrevistar/visitar	8	2	10
prestar atención	1	0	1
N/A	0	5	5

Tabla 2. Habilidades detectadas en alumnos participantes en el proyecto enero-mayo 2019.



Fotografía 2. Notas de campo 2019.

... y de haber leído un poco sobre ellos, ahora conozco más detalles sobre su vida cotidiana, su lengua, sus costumbres y sus historias.

(9) En tercer y último lugar, me ayudó a darme cuenta de que todas las culturas son importantes. Independientemente de su procedencia, todas y cada una de las civilizaciones aportan algo a la sociedad al existir y aportar historia, tradiciones, perspectivas y cultura.

Los resultados internos apuntan a la empatía, flexibilidad o adaptabilidad de los alumnos (ejemplos 10, 11) hacia el nuevo conocimiento cultural (indígena). Detectamos tono y actitud condescendiente en dos ensayos de los 33 analizados (el ejemplo 12 menciona una cultura "obsoleta").

La fiesta de la Caguama/ La tortuga siete filos
Transcripción a entendimiento del alumno*

A decir verdad no es ninguna fiesta para la tortuga caguama, en realidad es la fiesta de pubertad de una niña transformada en este bello animal, al que se le trata con mucho respeto.
Érase una vez cuando a una niña se le murió a un familiar muy querido y comenzó a llorar, era tanta su tristeza que corrió hacia el mar y se perdió en él, transformándose en una caguama; y su piel de caguama se torno negra.



"...se le murió a un familiar muy querido y comenzó a llorar..."



"...era tanta su tristeza que corrió hacia el mar y se perdió en él..."

Como la niña se transformó en una caguama, se le hace una fiesta como si fuese una fiesta de pubertad, ya que ella no tuvo una. Se le atrapa y se le libera al 4to día, cuando acaba de celebrarse. Durante éstos cuatro días se le honra y festeja.

Tiene siete filos en su caparazón. Unos dicen que son la hermana que murió y los 6 hermanos que quedaron vivos. Otros dicen que por eso parece que está llorando. Esas mucosidades en sus ojos que parecen lágrimas, porque aunque es ahora una caguama, sigue llorando la muerte de su ser querido.

Es un animal considerado familia, se le habla con mucho respeto y por eso no se le caza ni se come cuando se le llega a ver. A diferencia de la caguama verde, ésta tiene la piel negra de tristeza.



"...se le hace una fiesta como si fuese una fiesta de pubertad..."

*Tomado del video MVI_9018.mov

Fotografía 3. Reporte de campo 2019.



Fotografía 4. Libros finales 2019.

(10) Esta actividad fue una de mis favoritas, implica no sólo la convivencia, sino también el uso de la cabeza, y nos invita a involucrarnos más con nuestro entorno.

(11) Gracias a los comcaac por compartir sus historias con nosotros y ayudarnos a estar siempre cerca de nuestra historia como humanidad y a no perder nunca el amor por nuestra cultura.

(17) Siento que la actividad que realizamos con la comunidad comcaac me ayudó a desarrollar un compromiso con otro problema, que es la condición de vida de sus habitantes y no la conservación de su lengua indígena. Cuando asistí, lo que vi era una comunidad en la miseria, cuya cultura estaba prácticamente olvidada y obsoleta.

Productos y resultados 2020

En el caso de la versión 2020, aplicamos análisis de contenido a 50 ensayos finales, de los cuales 28 de alumnos de 4to semestre Multicultural (con trabajo de campo) y 22 de alumnos de 6to semestre (19 sin trabajo de campo -3 con trabajo de campo de un proyecto distinto un semestre anterior). En esta ocasión, utilizamos el software de análisis MAXQDA 2020, con un enfoque deductivo-inductivo, buscando en los ensayos las categorías multiculturales mencionadas por Deardoff (2006, 2009), refinando en una segunda parte el análisis las subcategorías a partir del contenido de los ensayos.

El análisis preliminar de estos datos nos indica que el impacto del proyecto en las competencias interculturales es globalmente positivo, en ambos grupos de alumnos (tabla 3 y 4).

Las actitudes son principalmente positivas, desde el interés (18) y el acercamiento (19), hasta el agradecimiento y la empatía, en menor medida.

(18) "Es necesario saber de las culturas que nos rodean para poder vivir en armonía y ser mejores ciudadanos; hay que aprender que nuestra manera de vivir no es la única que existe, entenderla, y ayudarnos entre todos para poder vivir en paz."

	Código madre	Código	Número de alumnos
•	Actitudes	Agradecimiento	2
•	Actitudes	Acercamiento	6
•	Actitudes	Interes	7
•	Actitudes	empatía / comprensión	2
•	Actitudes	Aprecio	1
•	Actitudes	Vertical	1
•	Actitudes	Indiferencia	1
•	Conocimientos	Tradicional	6
•	Conocimientos	SocioEco	11
•	Conocimientos	Erróneo	9
•	Conocimientos	Cultural	14
•	Habilidades	Observar	4
•	Habilidades	Escuchar	8
•	Habilidades	Conectar / convivir	14
•	Habilidades	transmitir / interpretar	5
•	Habilidades	Preguntar	1
•	Habilidades	Entender	3

Tabla 3. Resultados preliminares para el grupo de 4to semestre, edición 2020 (28 alumnos).

(19) *“me gustó que nos sacó a todos de nuestra zona de confort un poco, en el sentido de ir a un lugar relativamente lejos con personas que no conocíamos, yo que no conocía ni me sonaba ese lugar, fue una experiencia completamente nueva de la cual creo que también aprendí a tratar a las personas que se encuentran en un estatus diferente al mío.”*

En cuanto a **habilidades**, se puede notar la aparición de una habilidad peculiar a cada grupo. Los alumnos de 4to semestre, a través del trabajo de campo, mencionan la capacidad y la importancia de “Conectar/convivir” (20), mientras que los

alumnos de 6to semestre, cuya tarea fue la de ilustrar las narrativas recopiladas, mencionan el “transmitir/ interpretar” como un aprendizaje importante y retador (21).

(20) *Convivir con chicas seris de mi misma edad me gustó mucho, se me hizo interesante buscar nuestras similitudes y diferencias en cuanto a gustos musicales, actividades, hobbies, moda, etc.*

(21) *Además creo que fue un verdadero reto representar esas palabras y leyendas en imágenes e ilustraciones que comunicaran lo que la historia quería decir.*

	Código madre	Código	Numero de alumnos
•	Actitudes	Agradecimiento	4
•	Actitudes	Acercamiento	4
•	Actitudes	Interes	6
•	Actitudes	Respeto	3
•	Actitudes	empatía / comprensión	1
•	Actitudes	Aprecio	2
•	Conocimientos	Tradicional	6
•	Conocimientos	SocioEco	1
•	Conocimientos	Erróneo	2
•	Conocimientos	Cultural	11
•	Habilidades	Observar	1
•	Habilidades	transmitir / interpretar	11
•	Habilidades	Comparar / relacionar	2
•	Habilidades	Entender	9

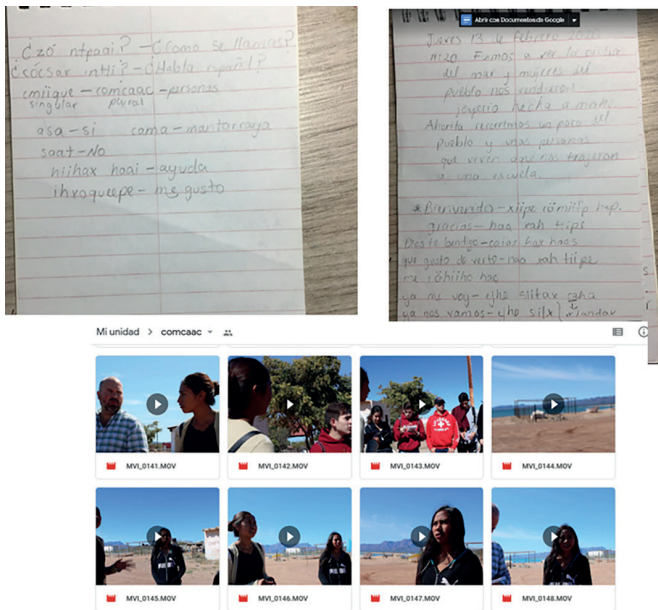
Tabla 4. Resultados preliminares para el grupo de 6to semestre, edición 2020 (22 alumnos).



Fotografía 5. Trabajo de campo 2020.

Finalmente, se puede apreciar que el grupo de 4to semestre demuestra conocimientos más diversos acerca del mundo seri: de tipo cultural, socioeconómico (22, 23), y acerca de la tradición oral. Nueve alumnos de este grupo mencionan algún dato erróneo (24) acerca de la cultura, sociedad o lengua seri, mientras que solo 2 alumnos del grupo de 6to semestre hacen algún tipo de error. Estas dos diferencias entre los grupos (conocimientos más diversos a la vez que más errores en el grupo de 4to semestre) se puede explicar por la cantidad de información a la cual los alumnos del 4to semestre han sido expuestos durante el proyecto (investigación previa, trabajo de campo, entrevistas...), comparados con el grupo de 6to semestre.

(22) *Aprendimos un poco de la lengua que hablan, nos enseñaron algunas frases y palabras básicas traducidas a la lengua COMCAAC [sic]. De igual manera, nos contaron sus leyendas que*



Fotografía 6. Notas y registro de campo 2020.

EL RESPETO

Los Comcaac tienen enseñanzas muy buenas a los niños. Los padres enseñan a los niños, en los tiempos anteriores, se muy fuerte, lo enseñan en una escuela, no por un aula universitaria, no. La pedagogía que tienen los Comcaac, las enseñanzas, era de noche. Por ejemplo, en el día todos hacían sus actividades, los niños juegan, pues todo el día, el padre haciendo sus tareas, los niños juegan, corren y pues ya llega la noche descansan, los padres descansan, y los niños descansan, y ahí es el momento en el que las enseñanzas entran a la mente de los niños.

El momento en el que enseñan las principales enseñanzas que los padres les enseñan a sus hijos.

Enseñaban muchas cosas. Las enseñanzas principales que tienen los padres a los niños es respetar a la vida humana, respetar a los demás, respetar a las plantas, respetar a los mayores... Esas son las principales enseñanzas que tienen.

Respetar la vida humana, es una de las enseñanzas principales que los padres enseñan a sus hijos.



La base de todas estas enseñanzas es que no hay diferencia entre otras personas, para que tengan ese conocimiento, esa enseñanza, que quede en su mente, porque los padres enseñan a sus hijos que no hay diferencia entre los demás. Por ejemplo, si yo lo estoy viendo, me estoy viendo a mí mismo. Por qué siento hambre, siento cansancio, siento dolores, siento tristeza, siento alegría. Yo también, tengo todo. Y no hay... y si buscamos la diferencia, no vamos a encontrar, porque somos de un solo espíritu.

Y por esa parte es donde entra que respetar a los demás, porque las personas son un los niños son otros mentes, y cómo uno puede hacerse mal a su propio cuerpo? Todos queremos el bien, todos queremos estar bien, sanos. Como uno puede maliciar a otras personas o hacer daño a otras personas?



Fotografía 7. Reporte de campo 2020.

me parecieron muy bonitas. Definitivamente salí de ahí con más conocimiento del que pensaba tener.

(23) *Conforme los niños van creciendo, la mayoría deja de asistir a clases, es decir, mientras más grandes abandonan sus estudios. En prepa son alrededor de 48 alumnos y la colegiatura es de \$2000.*

(24) *Aprendimos algunas de sus tradiciones como la fiesta de la pubertad y la fiesta de la caguama. Año nuevo es el último día de junio, es decir que hoy sigue siendo 2019 en Punta Chueca [sic].*

Para resumir, podemos afirmar que el objetivo del proyecto se ha cumplido, al observar que los alumnos demuestran actitudes, conocimientos y habilidades dirigidas a la apertura y la multiculturalidad (Deardoff, 2006, 2009). La observación de los alumnos de ambos grupos, así como el análisis de los ensayos finales, nos permite afirmar que la mayoría de alumnos demuestra una mentalidad de minimización o aceptación, es decir, sienten curiosidad por las diferencias culturales y reconocen la complejidad cultural (Bennett, 2017). Las actividades basadas en la investigación (trabajo de campo, elaboración de informes, lectura de ensayos) permiten el desarrollo de habilidades específicas como la escucha, la observación, la interacción y la documentación. Además, trabajar con el conocimiento indígena recogido de primera mano, así como crear una reflexión sobre la transmisión cultural e intercultural, resulta ser un elemento motivador para los estudiantes –algunos alumnos del grupo de 6º semestre incluso mencionan que hubiera sido enriquecedor haber ido ellos mismos a recoger los relatos y empaparse del entorno de la comunidad seri (ejemplo 25):

(25) *Como propuesta de mejora agregaría que me hubiera gustado tal vez viajar a conocer a los Comcaac y poder observar factores de su cultura que nos servirían de apoyo al momento de diseñar.*

Enero-mayo 2021: hacia la revitalización⁹

El impacto del “Proyecto Comcaac” en las competencias multiculturales del alumnado participante tiene su contrapeso en el impacto hasta el momento casi nulo en la comunidad seri, fuera de los pequeños apoyos financieros a los jóvenes que colaboran con nosotros, y de la reducción de estereotipos y prejuicios hacia la población indígena en una pequeña porción de la sociedad no indígena (es decir, en los alumnos que han participado en el proyecto). Para remediar esta falta de impacto, y replicando el proceso al parecer eficiente de documentación-ilustración, hemos implementando una serie de talleres piloto de redacción y edición digital en Punta Chueca en marzo y abril del 2021. Estos talleres se realizaron en el marco de la convocatoria del fondo “PRONACES 2019-08 PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INCIDENCIA ORIENTADOS AL FOMENTO DE LA LECTOESCRITURA COMO ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL”, cuyo apoyo financiero nos fue otorgado en noviembre del 2020, y representan la primera etapa de un proyecto con duración de tres años; los fondos por parte de la misma convocatoria permitirán su implementación de 2022 a 2024.

En colaboración con un grupo de hablantes de *cmiiqee iitom*, ya formados en la norma de escritura de la lengua, se planearon y llevaron a cabo 6 talleres, con alumnos de 8 a 17 años, a través de los cuales se observó que, si bien la gran mayoría de ellos (la asistencia fue variable, entre 5 y 19) tiene una comprensión alta del idioma hablado, no tiene las habilidades de producción escrita que se requieren para un taller de redacción. Se modificó el enfoque de los talleres hacia la comprensión oral y escrita, así como hacia la lectura en voz alta, en conjunto o de manera individual. Las clases de edición digital se hicieron mediante videotutoriales por la falta de conexión internet de calidad. A pesar de los obstáculos, los resultados fueron alentadores: la asistencia creció a lo largo de las sesiones (de 7 a 19); el entusiasmo de los participantes era palpable, tanto con los logros en cuanto a la lectura como con el trabajo de edición digital; los instructores se involucraron en la planeación de las sesiones y de la propuesta a largo plazo, así como en la documentación de las experiencias.

Las fotografías a continuación ilustran el proceso y algunos productos logrados en estos dos meses:

⁹ La implementación de estos talleres piloto fue posible gracias al apoyo financiero de PRONACES, así como al trabajo del equipo de trabajo comunitario y académico: René Montaña, Julia Montaña, Blanca Pérez, Jessica López, Carolyn O'Meara (UNAM), Jacqueline Forte (ITESM), Elin Emilsson (UPN) Stephen Marlett (SIL), Albert Alvarez (UNISON), y Oscar Miranda (ITESM).



Foto 9. Resumen colaborativo.

Conclusión

El “Proyecto Comcaac” de la PrepaTec ha demostrado ser eficiente en cuanto al aprendizaje multicultural de los alumnos. En efecto, los alumnos participantes del mismo muestran el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes (Dear-doff, 2006, 2009) que apuntan hacia un *mindset* de aceptación



Foto 10. Trabajo de edición digital (1).

de la diversidad cultural: la cultura propia se vive como una entre todas las cosmovisiones, igualmente complejas, existe curiosidad hacia las diferencias culturales y se reconoce la complejidad cultural (Bennett, 2017). Este proyecto representa además una gran motivación para los alumnos PrepaTec. Es importante, sin embargo, reconocer que necesita mejoras y ajustes. A nivel de implementación, hay que crear oportunidades para un mayor contacto entre los participantes de ambas culturales, ya sea de manera presencial (en trabajo de campo), ya sea de manera digital (en comunicación vía redes sociales, por ejemplo), para adquirir conocimientos acerca de niveles más profundos de la cultura. A nivel de investigación, podría ser muy interesante desarrollar un instrumento específico para medir los resultados internos y externos esperados en los participantes de PrepaTec, que tome en cuenta ambos puntos de vista culturales acerca de lo respetuoso y de lo apropiado: lo que se considera respetuoso en una cultura puede ser considerado inapropiado en otra cultura.

Por otra parte, si el proyecto está encaminado a la interacción colaborativa intercultural, por el momento la interacción real entre alumnos de PrepaTec y jóvenes de Punta Chueca sigue limitada (algunas horas en el trabajo de campo, algunos mensajes en línea), lo que limita también la colaboración hacia

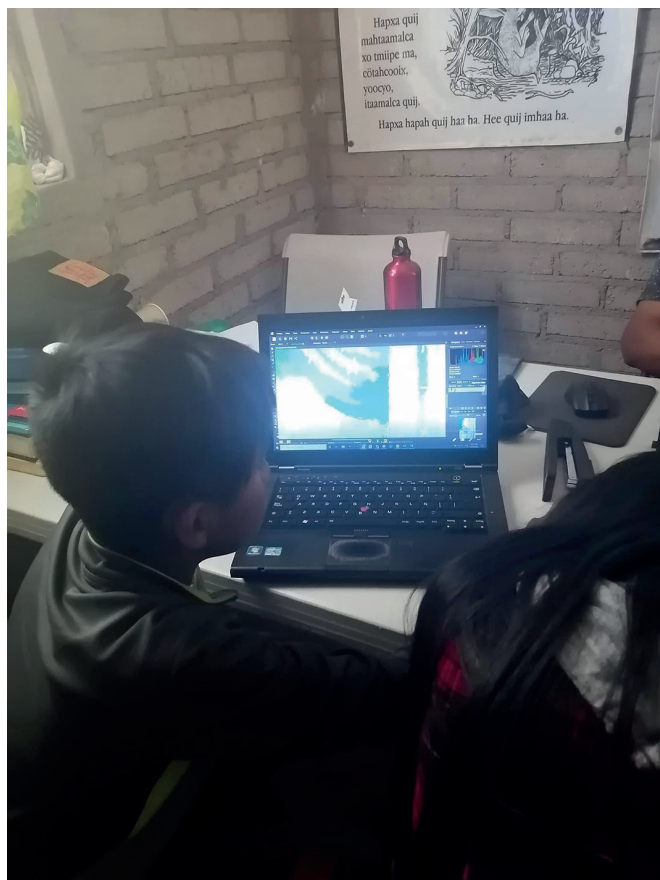


Foto 11. Trabajo de edición digital (2).

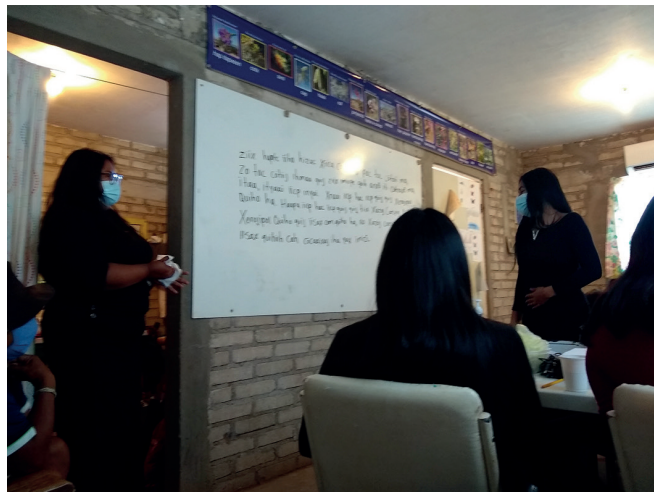


Foto 12. Lectura conjunta.

un objetivo común. No deja de ser un proyecto escolar, cuyo impacto se mide sobre los alumnos de la escuela, y sigue siendo de poco impacto para la comunidad seri que colabora con nosotros. Por estas razones, se busca en las próximas ediciones insertar este proyecto escolar en un proyecto de investigación e incidencia que tenga impacto en la creación de material didáctico en *cmiique iitom*, y fomente la colaboración intercultural en sus procesos.

La experiencia piloto de marzo-abril 2021, la cual busca revertir los procesos de pérdida de la transmisión del *cmiique iitom* a través del fomento a la lectoescritura en esta lengua, ha permitido elaborar un proyecto a más largo plazo, en el cual se abrirán espacios no solo de apropiación de su lengua escrita en medios digitales e impresos por parte de los hablantes de seri, sino también espacios de colaboración directa entre jóvenes seris y estudiantes de PrepaTec, para producir diseños e ilustraciones de textos, en *cmiique iitom*, dirigidos principalmente a niños y niñas de las comunidades del territorio seri. De esta forma, un proyecto meramente escolar, sin mucho impacto directo sobre las comunidades indígenas (como las versiones implementadas en 2019 y 2020), se transformaría en una colaboración con impacto social bidireccional, desarrollando por una parte las competencias multiculturales de los estudiantes de PrepaTec, y contribuyendo por otra parte a la revitalización del *cmiique iitom* mediante el fomento a la lectoescritura en niñas y niños de la comunidad.

Referencias

- Banks, J., y Banks, C (2001). *Multicultural education: issues and perspectives*. (4th ed). Wiley.
- Basurto, X. (2008). Biological and ecological mechanisms supporting marine self-governance: the Seri callo de hacha fishery in Mexico. *Ecology and Society* 13(2), 20. <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss2/art20/>
- Beiras, V. y Cúneo, P. (2019). *En qom te lo conté*. El cambio de código como índice social en el rap *qom/toba*. *Lengua y migración/Lan-*



Foto 13. Último taller.

guage and Migration, (11:1), 51-72.

Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. En Kim, Y (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>

Bernard, H. (1992). *Preserving Language Diversity*. Human Organization 51(1), pp. 82-89.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Catalogue of Endangered Languages. (2021). University of Hawaii at Manoa. <https://www.endangeredlanguages.com/>

Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B. y Maldonado I. (8 de enero 2020). *Índice de reemplazo etnolingüístico*. Recuperado el 8 de enero del 2020. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35730/cdi-indice-reemplazo-etnolingustico.pdf>

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241–266.

Deardorff, D.K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Waxmann

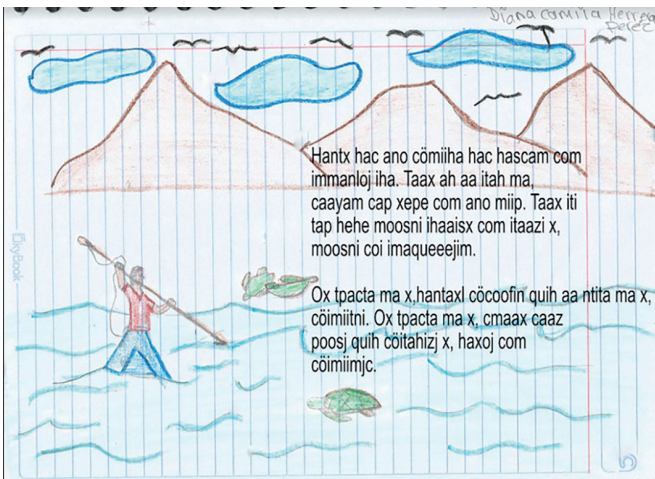


Foto 14. Primer texto ilustrado.

Muchembled, Fany. *Expedicionario* (4) 2022: 44-57

Eberhard, D., Simons, G. y Fennig, C. (Eds.). (2021). *Ethnologue: Languages of the World*. <http://www.ethnologue.com>

Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), pp. 1-21, DOI: 10.1080/17447143.2015.1015539

Hale, K. (1998). On endangered languages and the importance of linguistic diversity. En Grenoble, L.A. y L.J. Whaley (Eds.), *Endangered Languages; Language Loss and Community Response*, Pp. 192-216. Cambridge University Press

Hammer, M., Bennett, M. y Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relation*. (27), (Pp. 421–443).

INALI, 2012. *Documentación Lingüística. Informe de Rendición de Cuentas 2006-2012*. https://site.inali.gob.mx/pdf/INFORME_RENDICION_CUENTAS_CONSOLIDADO.pdf

INEE (2014). *Comca'ac, Desemboque de los Seris, Pitiquito, Sonora. Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa*. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Consulta-Desemboque.pdf>

INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado el 7 de marzo de 2022, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Marlett, S. (2006). La situación sociolingüística de la lengua seri en 2006. En Marlett, S. (Ed.). *Situaciones sociolingüísticas de lenguas amerindias*, (Pp. 1-6). SIL International y Universidad Ricardo Palma. http://lengamer.org/publicaciones/trabajos/seri_socio.pdf

Mata, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría Educativa* (16), (Pp. 49-64).

Merino, E. (2005). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Teoría Educativa*, (17), pp. 81-96.

Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>

Nieto, S. (2008). Culture and Education. En Coulter, D. (Ed.), *Why do we educate?: Renewing the conversation*, (Pp. 127-142). National Society for the Study of Education.

Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction-approach*. Edinburgh, UK: EUP.

Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educ. Educ.*, 17(3), (Pp. 537-553). <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n3/v17n3a08.pdf>

Ramírez, A. y Córdova, J. (2014). Los comca'ac: una sociedad en

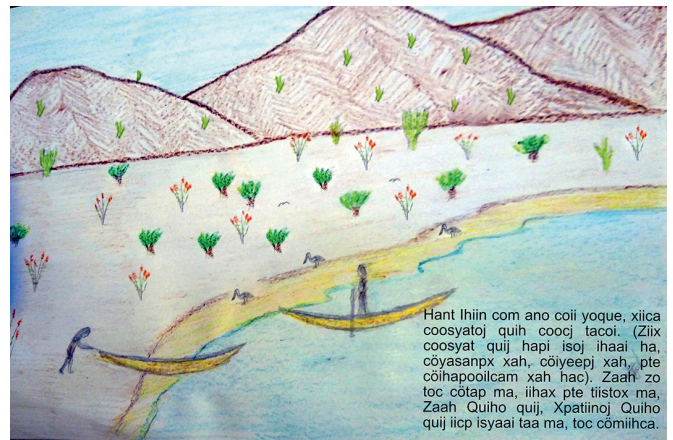


Foto 15. Segundo texto ilustrado (primera parte).

- tránsito. *Diario de Campo*, (4-5), (Pp. 25). <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/5720/6566>
- Ramsey, P., Williams, L. y Vold, E. (2003). *Multicultural Education : A Source Book*, Second Edition. Routledge
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4) (Pp. 485–499). <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- The Intercultural Development Continuum (IDCTM)*. (25 de febrero de 2020,). Intercultural Development Inventory. IDI, LLC. <https://idiinventory.com/generalinformation/the-intercultural-development-continuum-idi/>
- Torres, C. y Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalization, Societies and Education*, 18(1), (Pp. 7-18). DOI: 10.1080/14767724.2019.1690729
- UNESCO (2003). Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa



Primeros diez años de Lingüística Antropológica en la EAHNM

Wendy Azucena Anchondo Domínguez

La intención de la presente nota es hacer un recuento de los primeros diez años de la Licenciatura en Lingüística Antropológica de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM); en específico, se tiene como objetivo plasmar los nombres de quienes han participado en este proyecto, ya sean jefas de carrera, docentes y egresados. Sobre estos últimos, se hará énfasis en las investigaciones que han generado y, de manera muy general, se mostrará en qué espacios laborales se han logrado posicionar algunos de ellos.

Antes de centrarnos en tal objetivo, es preciso mencionar a grandes rasgos, los antecedentes de la EAHNM. En el año 1990 gracias a investigadores como Juan Luis Sariago, Margarita Urias y Luis Reygadas, entre otros, se funda la ENAH-Chihuahua, como una Unidad de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Durante más de dos décadas, la ENAH-Chihuahua formó a más de una decena de generaciones de antropólogos sociales, pues ésta era la única carrera que se ofertaba. En el año 2011 esta Unidad cambia de estatus, es decir, se desvincula de la ENAH y se consolida como institución independiente; a partir de aquí, hablamos de la EAHNM. Un año más tarde, en 2012, la EAHNM inicia labores con una oferta académica de cuatro licenciaturas: Antropología Social, Antropología Física, Arqueología y Lingüística Antropológica.

La Licenciatura en Lingüística Antropológica arrancó bajo la jefatura de la lingüista Bianca Paola Islas Flores (2011-2015), quién sin lugar a dudas, edificó bases muy sólidas para la licenciatura. Las personas que han ocupado este cargo después de Islas han sido, la Mtra. Ana Aurora Medina Murillo (2015-2019), la Mtra. Mónica Moreno Ramírez (2019-2021) y actualmente la Dra. Denisse Fiordalizio Martínez Martínez (2021-2023). Por otro lado, la lista de docentes que han formado parte de la Academia de Lingüística Antropológica es extensa, motivo por el cual y por temor a omitir el nombre de alguno, me remito a mencionar solo a quienes actualmente forman parte de esta; ellos son la Mtra. María Alfonso Larios Santacruz, el Mtro. Sergio Ricardo Morenos Saucedo, el Mtro. José Abel Valenzuela Romo y, una servidora Ling. Wendy Azucena Anchondo Domínguez.

Durante los casi diez años de la licenciatura han egresado cinco generaciones que suman un total de 13 estudiantes. El número de estudiantes que han formado y forman parte de la licenciatura es un poco más elevado, sin embargo, en la presente nota se mencionan solo los egresados, es decir, estudiantes que han finalizado la carga de materias, hasta el año 2021.

En el año 2020, el inicio de la pandemia y las situaciones que ésta acarreó, fueron algunos de los motivos por los cuales ese año no hubo egresados de la licenciatura.

Si bien, como se muestra en la Tabla 1, el número de egresados es muy bajo, se debe resaltar que actualmente la mitad de ellos se ha titulado. Las investigaciones de tesis que han desarrollado los estudiantes de Lingüística Antropológica, se enmarcan en alguna de las tres líneas de investigación de la licenciatura, que son: Lengua y Sociedad, Lengua y Discurso y Lenguaje y Cognición. En los siguientes párrafos se mencionan quiénes son los estudiantes titulados, cuáles fueron sus temas de investigación y quiénes sus directores de tesis.

La primera estudiante titulada es Sara Lucía Salvador Reyes, perteneciente a la primera generación de la licenciatura, quien, en mayo de 2018, defendió su tesis “Una aproximación

Generación	Nombre del egresado	
Primera (2012 - 2016)	1	Salvador Reyes Sara Lucia
	2	Katia Alejandra Luján Almeida
Segunda (2013 - 2017)	3	Nuvia de los Ángeles Betancourt Sabatin
	4	Guadalupe Cabrera García
	5	Valentín Demetrio Nájera Betancourt
	6	Wendy Azucena Anchondo Domínguez
Tercera (2014 - 2018)	7	Elisa Viviana Antillón Rodríguez
	8	Raquel Ángel García
	9	Flor Esther Morales Moreno
	10	Carmen Herminia Muñoz Amaya
	11	Liliana Andrea Navarro Fierro
	12	Christian Peña San Agustín
Cuarta (2015 - 2019)	13	Andrea Gutiérrez Terrazas
Quinta (2017 - 2021)	14	Fernanda Abigail Pulido Valenzuela

Tabla 1. Egresados de la Licenciatura en Lingüística Antropológica (2012-2021).



Imagen 1. Estudiantes de Lingüística Antropológica, durante el curso impartido por la Dra. Zarina Estrada (octubre 2015).

lexicológica al vocabulario de los sentimientos en el rálámuli de Naráachi, Chihuahua”, investigación dirigida por el Mtro. Áaron Caldera Segovia.

Al año siguiente, en mayo de 2019, Wendy Azucena Anchondo Domínguez se titula con la tesis “Esfuerzos en la revitalización lingüística del pima bajo u oob nóok en Ciudad Madera, Chihuahua”, bajo la dirección del Mtro. Edgar Adrián Moreno Pineda. El objetivo de esta investigación fue analizar y describir los esfuerzos que ha realizado la comunidad pima de Los Ojitos, en Ciudad Madera Chihuahua, para intentar revitalizar su lengua. Por su parte, en marzo de 2020, tocó el turno a Nuvia de los Ángeles Betancourt Sabatini, quien presenta la tesis “Descripción sociolingüística del rarámuri ra’ichari en la escuela comunitaria Benésica Anagupi de Kwechi, municipio de Guachochi, Chihuahua”, investigación dirigida por la lingüista Bianca Paola Islas Flores. Ambas alumnas forman parte de la segunda generación.

En febrero de 2021, se titula Carmen Herminia Muñoz Amaya con la tesis “Ra’ichali uchéliame: Etnografía de la comunicación del nawésali en la localidad rálámuli de Munéachi, Chihuahua”, dirigida por el Mtro. Moreno Pineda. Casi un año después, en enero de 2022, Elisa Viviana Antillón Rodríguez presenta su examen de grado con la investigación titulada “Análisis de oraciones coordinadas en noticias referentes a la población rálámuli en la prensa escrita: caso ‘El Heraldó’ de la ciudad de Chihuahua”, dirigida también por el Mtro. More-

no Pineda. Días posteriores, en el mes de febrero, se titula Flor Esther Morales Moreno, quien defendió la tesis “El sentido del oído entre los rálámuli. Un estudio desde la lingüística cognitiva”, en esta ocasión bajo la dirección del Mtro. José Abel Valenzuela Romo. Estas tres alumnas pertenecen a la tercera generación de Lingüística Antropológica.

Con este breve recuento podemos identificar al menos dos cuestiones: de entrada, el papel tan importante que desempeñan las mujeres en la Lingüística Antropológica en la EAHNM, y segundo, los intereses de éstas por describir distintas realidades y distintas problemáticas de las lenguas indígenas en el estado de Chihuahua, lo que da pie a que los próximos lingüistas antropólogos, se aventuren también a dar cuenta de realidades de otras lenguas en el norte de México.

Pero bueno, y ¿a qué se dedican hoy en día los egresados de la Licenciatura en Lingüística Antropológica? Algunos de ellos laboran en distintas dependencias de Gobierno del Estado de Chihuahua, en espacios desde los cuales ponen en práctica el quehacer de la disciplina antropológica. Por ejemplo, en la Secretaría de Cultura laboran tres egresados, dos de ellos en el Departamento de Culturas Étnicas y Diversidad y uno más en el Departamento de Vinculación Cultural y Procuración de Fondos. Las actividades que despeñan los dos primeros se enfocan en la protección, promoción, salvaguarda y difusión del patrimonio inmaterial de los pueblos originarios. Entre estas actividades destacan la documentación de saberes locales de

los pueblos indígenas, asesorías lingüísticas para la creación, diseño e implementación de normas de escritura en idiomas originarios de Chihuahua, y la realización de talleres y charlas de sensibilización sobre diversidad lingüística y cultural para población mestiza, solo por mencionar algunas.

Por otro lado, en la Secretaría de Desarrollo Humano y Bien Común, en el Departamento de Facilitación Social y Comunitaria, ejerce otra de las egresadas. Entre las muchas actividades que lleva a cabo, se encuentran la realización de talleres de autoempleo, actividades enfocadas en la prevención de la violencia de género hacia las mujeres indígenas en los asentamientos urbanos en la ciudad de Chihuahua, así como acompañamientos a personas indígenas en comunidades urbanas y en comunidades de la Sierra Tarahumara.

Por último, es importante mencionar la trayectoria tan importante que ha forjado otra de las egresadas, desempeñándose como instructora de cursos del idioma rarámuli, labor que realiza de manera independiente, esto es, sin formar parte de ninguna institución. Es probable que hoy en día no todos los egresados de la licenciatura ejerzan su profesión, lo que es

seguro, es que cada uno desde la trinchera en la que se encuentre, está haciendo cosas muy interesantes.

En el caso de una servidora, puedo exponer con mucho gusto que actualmente laboro como docente en la EAHNM, institución a la cual le agradezco, primero, por mi formación académica y segundo, por la oportunidad laborar que me ha brindado. Regresar a mi escuela, pero ahora para desempeñarme como docente, es sin duda, la mejor manera de retribuirle. Para nada es una labor sencilla, ya que durante mi formación intervinieron docentes plenamente capacitados y comprometidos, que ahora me sirven de ejemplo. Además de ello, me da enorme alegría formar parte de en una etapa de la licenciatura en la cual se están proponiendo importantes y enriquecedores cambios, por ejemplo, la actualización del mapa curricular y la incorporación de nuevas materias. Confío en que en próximos años, éste también pueda ser un espacio laboral para algunos de mis compañeros y compañeras, por lo cual, les invito a seguirnos preparando, para así y con muchas más herramientas poder contribuir en la formación de nuevos antropólogos lingüistas en el norte de México.



Celebración del Día internacional de la lengua materna. Mesa “Reflexiones sobre mi lengua materna frente al español”

Katia Margarita Mojica Castro
Denisse Fiordalizo Martínez Martínez
Maria Alfonsa Larios Santacruz

El 21 de febrero de 2022, en el marco del Día de la lengua materna, la Licenciatura en Lingüística Antropológica de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México realizó una mesa temática virtual titulada “Reflexiones sobre mi lengua materna frente al español”, cuyos participantes fueron hablantes nativos de diferentes lenguas de México, Marruecos y Alemania. El objetivo principal de dicho evento fue compartir las experiencias de enfrentarse a la necesidad de aprender una lengua distinta a la materna.

Previo al desarrollo de la mesa, el Mtro. Sergio Moreno, profesor de la Licenciatura en Lingüística Antropológica, nos habló sobre qué conmemora y cómo surge el Día internacional de la lengua materna.

Inició diciendo que la conmemoración de la lengua materna es una celebración promovida por la UNESCO, motivada por la importancia de la diversidad cultural y lingüística del mundo. Existen cerca de 7 000 lenguas orales y 3 000 lenguas de señas. La diversidad lingüística representa la expresión de múltiples historias de vida de los pueblos, de los conocimientos y recuerdos heredados y perfeccionados de generación en generación, de las enseñanzas de la familia y la comunidad. Las lenguas mantienen viva la memoria histórica de los pueblos que las hablan y, en su conjunto, la diversidad lingüística revela la historia de la humanidad.

Mencionó que México se posiciona dentro de los 10 países con mayor número de lenguas puesto que en él se reconocen 364 variantes lingüísticas, las cuales se agrupan en 68 lenguas indígenas, más el español, la lengua de señas mexicana y la lengua de señas maya yucateca. En el censo poblacional 2020, el país contabilizaba 126 millones de habitantes, de los cuales 25 millones se reconocieron como indígenas, pero solo el 7 por ciento confirmó hablar una lengua indígena. Entre las lenguas con mayor número de hablantes en México están el maya, el náhuatl y el tzeltal, mientras que las lenguas con menor número de hablantes son kiliwa, awakateko, entre otras.

También, resaltó que en el estado de Chihuahua el 3 por ciento de la población habla una lengua indígena. Al rededor de 100 000 mil chihuahuenses tienen como lengua materna el tarámuri (tarahumara), 10 000 odami (tepehuano norte), 2000 warijón (guarijón) y 1000 o’oba (pima bajo). Para el caso del o’oba y el warijón, hay que resaltar que estas dos lenguas tienen presencia en los estados de Sonora y Chihuahua, mientras que el tepehuano del norte y el tarahumara únicamente en el estado de Chihuahua. Asimismo, se indicó que el mapa étni-

co y lingüístico de Chihuahua incluye lenguas migrantes del centro-sur del país, por ejemplo, el mixteco o el chinanteco, además del bajo alemán hablado por los menonitas y las variedades de lenguas atabascanas del sur, como el apache lipán.

Se resaltó que la necesidad más urgente por atender es que la mitad de las lenguas habladas en el mundo se encuentra en alto riesgo de desaparecer, cada semana desaparece una lengua, y que los factores que orillan a que las personas dejen de hablar su lengua materna son principalmente la discriminación, el racismo, las políticas lingüísticas inapropiadas, el resultado de procesos históricos donde una lengua se impone sobre las otras a través de la violencia, el poder económico y político.

Finalmente, se nos invitó a la reflexión de lo que implica la pérdida de una lengua. Principalmente, hay que entender que necesitamos de la diversidad lingüística tanto como de la diversidad ecológica. Las lenguas expresan la identidad de las personas y de los grupos humanos, son repositorios de historia, muestran la interpretación del mundo y del ser humano. Por ello, es que conmemorar y celebrar el Día de la lengua materna es de suma importancia. Reconocer que la multiculturalidad y el plurilingüismo son parte de nuestra vida diaria garantizará la existencia del patrimonio vivo.

Posteriormente, se procedió a la presentación de los participantes de la mesa, la cual estuvo dividida en dos bloques, cada bloque con cuatro panelistas. La primera parte estuvo conformada por David de la Cruz hablante de náhuatl, Iris Reider hablante de alemán, Saïd Barguigue hablante de bereber y Raquel Ángel García hablante de la lengua chatino. Mientras que la segunda parte estuvo conformada por Josep Romans hablante de catalán, Iván Alexander hablante de apache lipán, Araceli Carrillo hablante de tepehuano del norte y Pafnuncio Antonio hablante de zapoteco de San Pedro Mixtepec.

Cada uno de los invitados expuso de manera narrativa su experiencia al aprender español. Aunque todo lo que mencionaron los invitados fue muy importante en esta reseña, nos centramos en resaltar aquello que evidencia la problemática de no implementar políticas lingüísticas justas para todos. A continuación, resaltamos las ideas principales de cada panelista.

David De la Cruz es de un pueblo de la sierra alta de Hidalgo. Su lengua materna es el náhuatl y lo aprendió con su mamá y abuela, quien era monolingüe. En la primaria fue obligado a aprender a hablar el español y a no hacer uso de su len-

gua. Su principal reto fue aprender conceptos en español. En la preparatoria, en su clase de informática, no entendía las instrucciones rápidas ni las nociones propias de la asignatura. Eso fue lo que lo llevó a cuestionarse estar fuera de su comunidad.

En su pueblo en Hidalgo se hablaba español desde la llegada de los agustinos. Estos llegaron a evangelizar, su abuela rezaba en náhuatl, español y latín. David comenta que el náhuatl se habla en 16 estados de la república mexicana, aproximadamente por un millón y medio de habitantes y también en el Salvador, pero a pesar del gran número de hablantes con los que la lengua cuenta es complicado encontrar a un náhuatl en las instituciones de gobierno tales como hospitales, oficinas, etc.

De la Cruz comenta que para él es importante hablar su lengua materna para mantener vivo el legado de sus ancestros, además porque esto te da un estatus social alto dentro de la comunidad. En su pueblo los monolingües en el español son considerados incompletos y no son tomados en cuenta para las actividades importantes porque carecen de conocimiento sobre trabajo comunal. No obstante, a pesar de lo anterior, los padres no le dan mucha importancia a hablarles en la lengua náhuatl a sus hijos, y por tal motivo, los jóvenes han empezado a perder su lengua.

Iris Rieder, hablante de alemán. Ella aprendió su lengua materna en su país natal Alemania. A diferencia de la lengua anterior, el alemán es una lengua hegemónica que no presenta un problema de desplazamiento ya que es una lengua oficial de varios países puesto que se habla en Alemania, Suiza, Luxemburgo, Francia, Austria e Italia y cuenta con 101 millones de hablantes aproximadamente. Iris fue monolingüe hasta los 23 años cuando aprendió portugués. A los 35 aprendió español, haciendo una mezcla entre el portugués y el español, a la que ella llama portuñol. En la actualidad, su tesis doctoral la trajo a México y por eso domina más el español y casi no habla portugués.

Los retos que Iris ha tenido al hablar español permanecen. Aunque tiene varios años practicando aún le parece difícil seguir una conversación puesto que tiene la sensación de que hablan rápido, las expresiones coloquiales son difíciles de entender y articular ciertos sonidos no es sencillo. No obstante, aprender una nueva lengua se le hace bonita experiencia ya que entras a un nuevo mundo.

Saïd Barguigue. Él es proveniente del Reino de Marruecos, es indígena amazigh (bereber) de la zona del Mediterráneo. Su lengua es tamazight y se habla en el norte de África y en Europa porque emigraron debido a la primera y segunda guerra mundial. Saïd aprendió su lengua materna a temprana edad en Marruecos y era hablada por toda su familia, incluso la familia política. Él fue monolingüe hasta que salió a las calles y escuchó toda la variedad de lenguas que existían: lenguas amaziges, árabe, español, francés y portugués. Saïd habla siete lenguas y tiene conocimiento gramatical de otras cinco.

En Marruecos la educación es en francés y árabe formal, aunque no son lenguas originarias del país. Debido a la diversidad y la educación obligatoria a los 14 años ya sabía cinco lenguas: tamazigh, farhi, árabe formal estándar, francés y español. Los beneficios de ser políglota son desarrollar la capacidad de leer y escribir, acceder a más información global, además de tener más oportunidades en el mundo laboral. Las desventajas que encuentra es la irregularidad lingüística puesto que se usan más unas lenguas que otras, lo cual provoca que olvide el léxico o se vuelva lento para hablar en su lengua materna.

Raquel Ángel García es originaria de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, y es hablante nativa del chatino. Ella aprendió la lengua materna gracias a sus parientes, principalmente por su abuela. En México, el chatino políticamente se considera una lengua oficial, pero en la práctica su uso es inexistente ya que en los diferentes espacios públicos como el educativo, el sector salud y en otras instancias de gobierno del estado de Oaxaca todos los trámites son en español.

La vitalidad de la lengua en su comunidad es pobre ya que los niños de 5 años y más ya no la hablan. Ella tuvo contacto con el español a los 6 años de edad, en su escuela primaria la forzaron a comunicarse siempre en español. Esa prohibición de su lengua materna, además de otras conductas, les hacía creer a las personas que su lengua no era importante y que hablar una lengua minorizada es un retroceso para sus hablantes.

Muchos alumnos dejaron la escuela por discriminación o el miedo a no poderse comunicar correctamente en el español. Aunque la discriminación no solo impera en el nivel educativo puesto que Raquel recuerda haber sufrido maltrato verbal una vez que fue a una instancia de gobierno y le dijeron que ella pertenecía a la “plaga de indígenas”, que no la podían ayudar porque si la ayudaban a ella los demás iban a querer lo mismo y por eso mejor no ayudaban a nadie.

Que el chatino tenga el mismo uso que el español es uno de los retos que Raquel considera más importantes, ya que ella quiere ver que su lengua tenga presencia en instituciones privadas y de gobierno (escuelas, hospitales, tiendas, fiscalías, etc).

Josep Román, hablante de catalán. La lengua se habla en España, en Cataluña, y varias partes de este país, y en otro lugar de Francia e Italia y tiene cerca de diez millones de hablantes. Es la lengua sin estado más grande de Europa.

Josep menciona que ser catalán es un orgullo profundo, desde niños los educan como catalanes y el niño que intenta hablar español antes que catalán es sancionado. El sistema educativo está en catalán desde el kínder hasta la universidad, aunque sí aprendían español en la clase de castellano. En Cataluña, las personas migrantes se tienen que adaptar a la presión de la lengua catalana y, de manera contraria, los catalanes son discriminados en España puesto que su lengua no es considerada para nada.

En México el gobierno tiene doble discurso, por un lado, tienen el discurso sobre la importancia de las lenguas indíge-

nas y por otro no hay instituciones en lengua indígena. Entonces, concluye, hay un falso discurso sobre el reconocimiento de las lenguas.

Las lenguas representan la identidad, la cultura, permiten la comunicación con la familia. No son útiles sino simbólicas y son valiosas en sí mismas.

Iván De León, hablante de la lengua ndé nizaá ‘apache lipán’. Dicha lengua era hablada en México, pero debido a factores políticos, sociales, económicos como la guerra de exterminio los apaches en México se extinguieron y otros migraron voluntariamente a Estados Unidos. Los que quedaron se refugiaron en las montañas y sierras del norte de México y con las políticas nacionalistas que motivaban y obligaban a hablar el español se perdió la lengua.

Alexander considera que las lenguas dominantes terminan imponiéndose por el estatus de ser mejores que se percibe en las sociedades y, de modo contrario, las lenguas minoritarias no tienen utilidad, solo se reducen al uso ceremonial y por lo tanto no tiene el alcance en otros ámbitos. Por ejemplo, él solo habla su lengua con su familia.

El estado de vitalidad del ndé es inexistente o reducido ya que solo la están hablando los mayores, los jóvenes ya no la hablan de manera fluida, solo los viejos. La mayor problemática para revitalizar su lengua materna es que no viven en una sola comunidad, están dispersos. Alexander ha impartido clases de su lengua en el centro de Chihuahua puesto que él considera que para que la lengua se salve tiene que estar viva, en uso.

Al igual que otros participantes de la mesa, Alexander concluye diciendo que en México hay un doble discurso, van con los pueblos originarios solamente para buscar el voto, pero en realidad no les interesa su progreso.

Araceli Carrillo, hablante de tepehuano del norte. Señala que su lengua es hablada en Chihuahua en el municipio de Guadalupe y Calvo, pero también se encuentran en otras zonas, esto debido a migraciones por razones laborales. Al rededor de los 7 años ella aprendió español en la escuela. Aprender una segunda lengua fue difícil para ella, ya que su español no era al cien por ciento, lo que provocó que repitiera año.

Araceli menciona que salir de la comunidad para obtener más estudios es un reto. En su comunidad solo había primaria y secundaria por lo que debían migrar a otros pueblos, esto para buscar un mejor futuro. Pero no es fácil, siempre entra el temor de cómo van a hacer tratados. Ella señala que sufrió burlas o amonestaciones, por no estar en sincronía con el es-

pañol, también señala que tuvo que aprender rarámuri porque ella vivió mucho tiempo en un albergue donde convivía con rarámuris y por lo tanto tuvo que aprender la lengua para poder comunicarse con ellos. Años más tarde conoció el inglés, y contrario a lo que dice la teoría, la adquisición de esta lengua no fue lo mejor para ella, porque le generaba rechazo.

Pafnuncio Antonio es hablante del zapoteco de San Pedro Mixtepec, Oaxaca. Existen otras variantes del zapoteco, en total son 25 pueblos. La variante que él habla es Ditzé, que en español significa “lengua fluida”. En su pueblo, la mayoría habla la lengua, pero es notorio que actualmente los jóvenes están dejando de lado su lengua por la influencia del español, aunque el español que hablan no es el estándar sino una adaptación del zapoteco-español.

Él aprendió zapoteco gracias a su madre porque su padre no estaba mucho con ellos ya que tenía que salir a trabajar al campo o a otros pueblos. En la comunidad el zapoteco se usa en todos los contextos, de cierta manera es una sociedad monolingüe y bien organizada porque es pequeña, alrededor de 1200 habitantes. Aunque este último punto también puede ser una desventaja ya que puede provocar un desplazamiento más acelerado. Ante ello, Pafnuncio señala que empezó a tomar acciones impartiendo cursos de zapoteco, donde cada periodo de vacaciones convoca a los niños del pueblo para enseñarles a escribir en su lengua materna.

Pafnuncio recuerda que su contacto con el español fue cuando empezó a acudir a la escuela, alrededor de los 6 años y se mantuvo monolingüe hasta los 12. Él fue castellanizado de manera abrupta, como la mayoría de los indígenas. En ese tiempo, debido a las políticas integracionistas los padres eran encarcelados si no llevaban a sus hijos a la escuela.

Al salir del pueblo hay muchos retos como la competencia en una segunda lengua, la oralidad y la escritura. La sociedad nacional, los mestizos, generalmente te consideran de un mundo diferente debido a tu cosmovisión y cultura. Además, también hay otras desventajas, ya que al migrar te dejas de formar como un zapoteco auténtico, ya no aprendes todo de tu cultura porque estás aprendiendo otra.

Finalmente, resaltó que, con el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas promovido por la UNESCO, tenemos el pretexto para reflexionar y enfrentar las problemáticas lingüísticas que prevalecen en México y buscar soluciones para los procesos de desplazamiento y muerte que sufren las lenguas de nuestro país.



Entrevista al Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón

Crystal Andrea Meza Jiménez
Alejandro Isaac Delgado Reza
Sergio Ricardo Moreno Soberanes

El Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón posee una trayectoria de más de 40 años trabajando con los grupos originarios del norte de México. Es egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y cursó el doctorado en la Universidad de Arizona; ha trabajado como investigador en el Centro INAH-Sonora y fue director de la ENAH-Chihuahua (hoy EAHNM); se ha desempeñado como docente, ha impartido innumerables talleres y cuenta con un amplio repertorio de publicaciones.

SRMS: Buenos días. Les presento al Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón, quien tiene una muy larga trayectoria trabajando con los grupos y las lenguas del norte de México; es todo un referente de la antropología lingüística en el país y en particular de esta región. La primera pregunta que queremos hacerle es ¿por qué le dicen el Vaquero?

JLMZ: Vaquero surge porque desde muy chico me gustó vestir de vaquero; mi mamá era de Monterrey; aunque ninguno de mis primos se viste de vaquero, me interesó el norte de México inclusive antes de empezar a trabajar. Yo soy oriundo de la Ciudad de México, pero esta cuestión de vestir así viene desde muy joven, antes de entrar a la ENAH, donde estudié la carrera en Lingüística.

Nos fuimos al campo una vez con Leopoldo Valiñas –posiblemente ustedes saben de él, acaba de fallecer en enero–; él y yo éramos muy amigos. Entonces cuando salíamos yo andaba vestido de vaquero, pero con sombrero –porque cuando salía de la Ciudad de México me ponía el sombrero–, me puse el sombrero con un paliacate al cuello y Polo me empezó a decir “Vaquero”, y nos gritábamos “¿qué pasó, Vaquero?” cada que nos veíamos y así se fue quedando en la Escuela de Antropología.

En 1983 viajamos juntos a dar una clase de Fonología y otra de Gramática en la Universidad de Sonora. Entonces también llegó diciéndome Vaquero y los de la Universidad de Sonora me conocieron con ese apodo y de ahí pa’l real todo era “Vaquero, Vaquero”. Me conocen en Chihuahua de la misma forma, fui director de lo que era la ENAH-Chihuahua de 2005 a 2006 y como director yo iba de sombrero, di clase e iba a eventos como funcionario, y si no eran de etiqueta, siempre llevaba el sombrero y fue así como me reconocen. En Arizona también me conocen como Vaquero; cuando hice mi examen de doctorado le pedí permiso a mi asesora Jane Hill para a ver si podía usar mi sombrero y me dijo que claro que sí, que yo era el Vaquero y me presenté a mi examen vestido de esa

forma. Hay gente que no me conoce por mi nombre, han oído siempre “el Vaquero” y hay gente que cree que mi apellido es ese, como el apellido que existe en España –en México no lo he oído, pero en España sí–; entonces hay gente que de repente me dice “bueno, su apellido es Vaquero”. No, mi apellido es Moctezuma Zamarrón, pero soy más conocido como el Vaquero. Fue así como surgió ese apodo.

Aquí va una anécdota. Hicimos un trabajo con Dora Pellicer para ver cómo la gente se refería a otra en la ENAH, por ahí del 84, y resulta que solamente el Cocorí –diferente al término Cócorit del yaqui de Sonora– y yo éramos conocidos como Vaquero y como Cocorí por toda la gente de la Escuela de Antropología. Entonces ese es el origen y cómo ha trascendido el apodo del Vaquero, como me conoce muchísima gente; inclusive alguna gente piensa “bueno, hay que tenerle respeto” y me dicen “Doctor Vaquero”.

AIDR: Antes de que lo nombraran Vaquero ¿cómo fueron sus inicios en la lingüística?

JLMZ: Bien, yo inicié en la lingüística por azares del destino, e igual por azares del destino estudié antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en 1973. Antes mi idea era estudiar fisicomatemático, una cosa que ahora está en boga que se llamaba “Ingeniería en comunicación electrónica” en el IPN; pero eso no se me da para nada. Entonces entré, estuve 1 año ahí, me corrieron por burro, y para 1983 me consigue un trabajo mi mamá en una librería. En esa librería me mandaron a vender libros a la Escuela Nacional de Antropología e Historia –que en ese tiempo se encontraba en el Museo de Antropología– y es como me empieza a interesar la antropología en general. En ese momento no había etnología, se dedicaba nada más a grupos indígenas, lo que había era antropología social, muy cargada en cuestiones del marxismo, no porque sea anti-marxista en absoluto, pero yo lo que quería hacer era etnología, o sea, una cosa muy cultural y paradójicamente me he movido hacia muchos campos que he trabajado en antropología social, pero en ese trayecto entré a la ENAH en 1977.

Eran tres primeros semestres generales y durante esos tres semestres casi completos dije “esto lleva antropología social”, pero al final de ese tercer semestre nos dieron las introductorias a antropología física, arqueología, antropología social y lingüística, y cuando nos dieron la materia de lingüística me gustó mucho, sobre todo por la cuestión de la sociolingüística. Entonces, decidí ya no entrar a Antropología Social, sino a Lingüística, lo que fue magnífico porque se me abrió un cam-

po enorme. Empecé a estudiar las primeras materias que fueron fonología. Fuimos con Susana Cuevas a Guerrero, después con Polo Valiñas y Héctor Muñoz fuimos otra vez al mismo lugar en el mismo año con el curso de Sociolingüística, pero en mi cerebro se manejaba algo de cuestiones de estructura y entonces fui el único de mi generación que hizo fonología. De hecho, en un inicio me dediqué a la fonología, los demás odiaban la lingüística, les costaba a varios hacer trabajo de campo, pero para mí es muy fácil y tengo habilidad para meterme a las comunidades.

Comencé como fonólogo y en el séptimo semestre que iba a terminar la carrera, por azares del destino, surgió qué es lo que iba a trabajar. En ese momento me ofrecieron trabajo como interino en la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia y acepté. Me permitieron –además de hacer mi trabajo que era en la biblioteca– hacer mi tesis, que fui a hacer trabajo de fonología con los kikapú en Coahuila. También hice cuestiones de etnografía –se sabía muy poco de los kikapú y se sabe muy poco de ellos aquí en México, tampoco en Estados Unidos han sido tan estudiados–. Entonces, eso me permitió que me invitaran a dar clases de fonología en la Escuela de Antropología en 1980 y a regañadientes acepté; yo quería ser investigador –como alumno había sido muy pobre mi participación cuando daba un tema en alguna materia, pues no me interesaba mucho– pero, al final me tocó dar clases y me gustó.

Entonces desde hace más de 40 años doy clases, empecé con fonología y ya fui cambiando; de hecho, gané la plaza en 1983 en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en el Departamento de Lingüística en ese momento, en la materia de fonología precisamente. Así fue como llegué hasta Sonora a dar clase de Fonología y fui cambiando a Dialectología, a Sociolingüística y terminé siendo especialista en Antropología Lingüística.

CAMJ: Y dentro de esto ¿qué es lo que lo motivó a estudiar lingüística? o ¿qué fue lo que lo llamó de la sociolingüística que se decidió por esa rama?

JLMZ: Precisamente la relación –ahora ya muy claramente definida por mí– entre lengua, cultura y sociedad. Veía cómo, e inclusive pensando en el trabajo etnográfico, era importantísima la lengua. Entonces la relación entre lengua, cultura y sociedad es fundamental para entender los fenómenos culturales que se dan entre los grupos étnicos y los fenómenos sociales, y es así como digo: “bueno, primero me intereso por esa relación entre la antropología y la lingüística”. Si bien empecé como fonólogo, en mi tesis misma hice un capítulo de etnografía sin que me dijeran nada; ahí en la ENAH no había eso de que uno tenía que poner un contexto, las tesis eran así directas a la lingüística, pero me interesaba tanto la parte cultural y social que desde el principio lo hice. Nada tenía que ver ese primer capítulo con la fonología, pero de alguna manera existía este gusanito de la antropología. De hecho, ese mismo semestre que yo empecé lingüística, se abrió etnología, tal vez

si lo hubiera sabido no sería lingüista, no estaríamos ahorita platicando, por fortuna la lingüística me llamó la atención.

Después me hice etnógrafo por convicción, por el trabajo de campo que he realizado, y eso me ha permitido una visión muchísimo más amplia que la que tienen los lingüistas y los antropólogos. Me queda muy claro que hago lingüística, etnografía y antropología lingüística, que es donde realmente confluyen directamente lo social, lo cultural y lo lingüístico. Por eso es por lo que a mí me llamó la atención, pero esta idea que traía yo de la ingeniería, de la física, de las matemáticas, me ayudó mucho para la cuestión fonológica, que bueno, ya hago muy poca fonología, pero de repente regresé y hago un trabajo sobre fonología.

A partir de hacer mi maestría y doctorado en la Universidad de Arizona en Antropología Lingüística, lo que hago es antropología lingüística –aunque últimamente regresé a la sociolingüística, sobre todo en el tema de la política del lenguaje en México–. Ahorita estoy muy muy metido en cuestiones de política del lenguaje en México, pues la problemática que he tenido en el proceso de formación es hacer mucho campo en muchas comunidades. Es claro que es ahí el ámbito donde más he trabajado, pero esta visión que me ha dado haber llevado alumnos al campo, haber ido yo al principio como alumno al campo y hacer mi trabajo con los kikapú en Coahuila –también con los tepehuanos del sur–, haber hecho la licenciatura con los kikapú, me fui a hacer también fonología, ir a hacer una maestría en lingüística en la ENAH –estuve a punto de concluirla–, hice investigación de fonología con los tepehuanos del sur y cuestiones etnográficas cosas etnográficas, y terminé trabajando con yaquis y mayos a partir de 1986. Entonces ya en ese tiempo para dialectología empecé a trabajar con la sociolingüística, viendo cómo, sobre todo la lengua mayo, estaba en proceso acelerado de pérdida de la lengua y cuando me fui a Arizona, con una visión sociolingüística, me di cuenta de que realmente lo que terminé haciendo fue antropología lingüística.

Para mí hay una clara diferencia entre lingüística antropológica y antropología lingüística; son dos disciplinas que más o menos se manejan como sinónimo, pero que son realmente disciplinas distintas: por un lado, la lingüística antropológica con una larga tradición en México; y por otro lado, la antropología lingüística, que apenas tiene la base con algunos investigadores que hemos trabajado en esa disciplina en el país.

SRMS: Es muy interesante esto que plantea y una de las preguntas que queremos hacerle es ¿cuáles son las diferencias y semejanzas entre lingüística antropológica y la antropología lingüística?

JLMZ: La antropología lingüística surge de la lingüística antropológica. La lingüística antropológica se ve como un amplio espectro con orígenes en la Escuela de Antropología en México, que fue la primera escuela donde se dio lingüística y que durante muchos años fue la única escuela con lingüística. Después se abrieron la Universidad Veracruzana, la Universi-

dad Autónoma de Yucatán, y ahorita ya hay decenas de escuelas que tienen la carrera de lingüística.

En ese tiempo, en los años 70, se hablaba de la lingüística antropológica por el simple hecho de trabajar con un grupo indígena o de hacer lingüística. Yo me reconocía como lingüista antropológico simplemente por trabajar en una comunidad. Hacíamos mucho campo en ese tiempo para hacer investigación de la estructura de la lengua, después esto fue derivando al hecho de señalar la lingüística antropológica como etnosemántica, que terminó llamándose etnociencia, una de las áreas de la lingüística antropológica más reconocida en México; lo increíble es que nadie se llama etnolingüista en México, se llaman lingüistas antropológicos.

La primera carrera que se manejó como Lingüística Antropológica fue aquí en Chihuahua. Lo que yo planteaba en su tiempo –porque fui quien planteó abrir esta carrera dado que era el director– fue que tuviera una visión de lengua, cultura y sociedad. Eso terminó siendo lingüística antropológica, que tiene que ver con la relación entre lengua y cultura; aunque vemos el caso de Nubia Betancourt que hizo sociolingüística porque está cobijado dentro de esta visión de lengua, cultura y sociedad, no lengua y cultura por un lado ni la lengua y sociedad por el otro; sino esta cuestión más global que ha sido manejado con métodos distintos en cuanto se ha llamado etnolingüística y lo que se ha llamado sociolingüística. Entonces esto es como se ha considerado a la lingüística antropológica.

La antropología lingüística surge como un método nuevo de análisis que implica construir un modelo teórico específico, mientras que los modelos de la lingüística antropológica desde la etnociencia, o los modelos de la sociolingüística, están claramente determinados. Si se quiere hacer un trabajo sobre etnociencia, hay un método claramente definido de Berlin y Key, y otros autores; o si se hace de sociolingüística, hay métodos como el de la Labov, el de Hymes, u otros muchos autores de México; la corriente de conflicto lingüístico que se hizo en el Valle del Mezquital, otro en Oaxaca. Mientras que la antropología lingüística plantea el regreso al trabajo etnográfico, el regreso a ver el fenómeno de una cuestión meramente etnográfica y con eso crear un modelo teórico que permita dar cuenta del fenómeno mucho más amplio que el que se maneja dentro de la sociolingüística o de la antropología lingüística. En mi caso, cuando trabajé mi tesis de doctorado pasé del cuestionario para ver qué sucede con la lengua –si se está perdiendo en este contexto–, lo que fui a hacer fue etnografía. Entonces ya no fui solo con un cuestionario, sino a hacer observación participante y crear un modelo complejo para tener información del fenómeno complejo.

Digamos que debe haber un proceso de construcción para llegar a la antropología lingüística, que implica pasar de un conocimiento lingüístico y antropológico para dar el salto a la antropología lingüística. Obviamente se puede hacer antropología lingüística desde la licenciatura, pero aquí lo que se requiere es hacer lingüística antropológica. Una de las

premisas de la antropología lingüística es que hay que ser un buen lingüista para ser un buen antropológico lingüista, y no decir “a mí ya no me interesa la lingüística, sino me interesa la antropología lingüística”, en ese sentido de solamente ver en este nivel mucho más complejo la cuestión de la lengua, cultura y sociedad. Yo entré en conflicto cuando llegué a México, fui uno de los primeros antropológicos lingüistas que llegó al país con esta corriente que se da en la Universidad de Arizona –en otras universidades también–, donde Jane Hill era de las líderes junto con Susan Philips y que entonces ellas estaban promoviendo este modelo que utilicé para ver el problema del desplazamiento lingüístico, ya no con una visión sociolingüística, sino una visión global.

Después, me metí en un proyecto del INAH y a partir de la etnografía pura y de la antropología lingüística detecté que había diferentes universos en las culturas yaqui y mayo e hice un artículo donde planteo el resumen de lo que será un libro que publicaré más adelante, de una visión sobre yaquis y mayos de diferentes universos. Para llegar a eso tuve que hacer mucho trabajo antropológico y lingüístico, que después de todo el trabajo pudiera fusionar todo ello y decir ya no es posible verlo desde un enfoque antropológico o lingüístico, sino desde la antropología lingüística. Pero eso me llevó años, una maestría y un doctorado, partiendo de que yo había sido fonólogo, dialectólogo y sociolingüística para entrarle a esto de la antropología lingüística.

Tuve muchos conflictos porque los lingüistas antropológicos decían que era lo mismo, y yo decía que no, porque o se hace etnociencia o se hace sociolingüística por separado y opté por decir que lo que yo hago implica un trabajo de relación entre lengua, cultura y sociedad. Después salió un artículo, de los líderes de la antropología lingüística, señalando esto justamente, que lo que hacía la antropología lingüística era la relación entre lengua, cultura y sociedad, porque igual en Estados Unidos había una discusión de si era lo mismo lingüística antropológica y antropología lingüística. Al final, más allá de la discusión de si es o no es, es el trabajo que se va a hacer, y en ese sentido, la escuela tiene la perspectiva de pasar de la lingüística antropológica a la antropología lingüística.

SRMS: ¿Cómo es que surge su interés por las lenguas del noroeste?, ¿cómo es que llega a Sonora?

JLMZ: Bueno, mi interés por las lenguas del norte se debe sobre todo al hecho de que no había trabajo lingüístico y antropológico para el norte de México. Yo terminé en el 80 la carrera y poco antes de eso empiezo a buscar con qué grupo voy a trabajar. Quería trabajar con un grupo indígena, o sea, eso era para mí fundamental, me habían ofrecido trabajar con nahuas; me habían ofrecido trabajar en el sureste, pero no estaba muy convencido de hacer esos trabajos. Incluso me ofrecieron trabajar en un proyecto de sociolingüística en el Valle del Mezquital con otomí. Mi compañero José Antonio Flores Farfán –somos de la misma generación–, él sí entró a este proyecto que fue básico en la sociolingüística mexicana;

Gerardo López también estuvo trabajando ahí, Paula Gómez de la Universidad de Guadalajara también estuvo en este proyecto que coordinaban Héctor Muñoz y Enrique Hamel, dos famosos sociolingüistas mexicanos -bueno, no; uno chileno alemán y el otro chileno- y a pesar de tener la posibilidad de ingresar a trabajar en el centro o sur de México, yo veía que no había trabajo lingüístico. Yo no estaba en la idea de hacer antropología en ese tiempo, sino lingüística, y de repente me entero que existen los kikapú en Coahuila, me entero porque yo estaba viendo que para el norte de México no había trabajo. De hecho, siendo estudiante todavía, Víctor Franco, un lingüista también muy amigo -que ya ha fallecido-, vino al norte por alguna razón, a Sonora y de regreso llegó diciendo que las lenguas del norte y los grupos del norte eran totalmente diferentes a lo que veíamos en el centro de México.

Entonces a mí me impactó y después empiezo a buscar a los kikapú. Mucha gente me dice “no, ya no existen los kikapú”. Por fortuna, alguien me dice “¿sabes qué? Otto Schumann fue con los kikapú”. Y voy con Otto Schumann -que ya me había dado clase y amigo mío-, le pregunto y dice “sí, yo fui con los kikapú cuando llevé a un grupo de alumnos de la ENAH, sobre todo antropólogos sociales, y logré sacar unas notas de la lengua kikapú”, y me regaló el cuaderno de notas que él había sacado.

Entonces me fui a una boda de un amigo que se casó en Nueva Rosita, Coahuila, muy cerca de donde habitan los kikapú. En la mesa donde estaba, había una muchacha de Múzquiz, que es donde se encuentran cercanos los kikapú y me dijo “Sí, nosotros vemos a los kikapú ahí en Múzquiz. Existen los kikapú”. Eso hizo que me decidiera a irme a trabajar con los kikapú y hacía hasta tres días en llegar de la Ciudad de México a El nacimiento, Coahuila. Pero eso no evitaba que al final me dedicara a trabajar con ellos. Dos veces no me dejaron entrar, llegué después de hacer este gran trayecto -en ese tiempo no había celulares ni manera de comunicarse, uno llegaba ahí a ver qué pasaba- y las dos veces me regresaron, no por no quererme dejar entrar, sino por problemas internos. Pero bueno, hice varios viajes, hice trabajo de campo y saqué mi tesis de fonología con estos datos etnográficos de los kikapú. Fue así como entré al mundo del norte de México. Para mí fue fascinante y siguen siendo fascinantes los kikapú.

Nadie más ha trabajado de manera seria como lo hice yo, digo, a un nivel muy básico. Lo más que hizo, por ejemplo, Adrián -que ahora está en el puesto que antes tenía Enrique Servín en la Secretaría de Cultura- fue también con los kikapú, se enfrentó al problema que yo había tenido de conseguir gente con quien trabajar y sacó solamente una cuestión sobre las partes del cuerpo. Lilián Guerrero, que trabaja con yaquis y con wixárikas, también me fue a buscar aquí en la penitenciaría que era el Centro-INAH en ese tiempo, porque quería trabajar con kikapú y yo le dije “te paso mi material, contactos, etc., pero es difícil trabajar en esa zona, no es tan fácil”. Finalmente consiguió una plaza en la UNAM y siguió trabajando con

yaqui y después con wixárika. Entonces, casi no hay trabajo con kikapú.

Cuando había terminado mi tesis de licenciatura me da por buscar qué es lo que hay por ahí y descubro que el tepehuano del sur tampoco tiene casi investigación. Ahora Gabriela García ya tiene mucho tiempo trabajando con los tepehuanos del sur, también Verónica del INAH-México y ya hay varias personas que trabajan con este grupo. Pero antes, cuando yo me fui a trabajar con tepehuano del sur, solamente había hecho un trabajo Tom Willett y su esposa, y lo habían hecho cuando yo llegué a Santa María Ocotán, que era una variante del tepehuano del sur. Al final me fui a otra variante, la del suroeste -ellos trabajando la del sureste-, y fui el primero en trabajar con esta variante.

En 1983 Polo Valiñas y yo fuimos a dar clase a la Universidad de Sonora. Hicimos tres viajes: uno con los mayos, uno con los seris y otro con los tohono oóddham -conocidos como pápagos- y dije “de aquí soy, este es el lugar”. Existía el centro INAH -en ese tiempo Centro Regional del Noroeste, ahora centro INAH Sonora-, yo estaba en la escuela ya de tiempo completo y dije “yo me voy al norte, me interesa mucho eso” y empecé a trabajar dialectología de yaqui y mayo. Así me quedé en el norte y me volví un especialista en lengua, cultura y sociedad en el norte de México.

Fui el primer lingüista que salió del INAH de la Ciudad de México; todos estábamos concentrados ahí. Ahora hay otros compañeros, como Daniela Leyva, que estuvo también trabajando en la ENAH-Chihuahua y consiguió una plaza en Baja California. Así hay varios investigadores en otros centros, pero yo fui el primero en salir de la CDMX hacia el norte y fue ese gran interés por las lenguas y culturas del norte de México, muy poco trabajadas y con unas características que realmente impresionan, que después de casi 42 años como investigador sigo sorprendiéndome de todo lo que existe para el norte de México y lo poco trabajado. Por fortuna ya existen las carreras como en la Universidad de Sonora, que fue una de las pioneras para el norte de México, la EAHNM en Chihuahua y en Baja California también ya hay lingüística, eso ha hecho que se abra más este campo. Pero en mi tiempo no había, me tocó formar varios cuadros de la Universidad de Sonora y ahora los que están fueron alumnos míos: Andrés Acosta, Elva Álvarez, Ana María, Sonia Ruán -que le di clase en México de fonología-, y otros que incluso ya se han jubilado. También formé a muchos cuadros ahí en la maestría, la primera generación con Gabriela García Salido, con varios otros que ahorita no recuerdo porque ya son tantos, que los formé en esta visión de ver no solamente la cuestión de la estructura del lenguaje, sino la relación entre lengua, cultura y sociedad.

Así fue como me dio por irme al norte y quedarme aquí por más de cuarenta años. Y bueno, tener ese reconocimiento por tanto tiempo que he trabajado, por los diferentes grupos que he trabajado y por la profundidad con la que he trabajado, sobre todo con yaquis y mayos. Lo que fue inicialmente con

kikapú y tepehuano del sur, ya me convertí en especialista en yaquis, mayos y en los grupos del norte de México. O sea, conozco cosas de los rarámuri, de los guarijío, de los oòdham, de los grupos yumanos, etcétera. He hecho trabajo de campo en esas comunidades, en todas las comunidades del norte de México –solamente con kumiai de los grupos yumanos-, pero he estado en campo haciendo esta labor y entonces tengo una noción. Leo muchos de los trabajos. Soy casi dictaminador permanente de libros, de artículos, de tesis, que hace que tenga esta visión muy amplia de lo que está haciéndose en lingüística y de lingüística antropológica aquí en el norte de México.

CRMJ: Menciona que ya hay un poco más de interés en las lenguas del norte de México. Ahora que ya han pasado algunos años desde entonces y sobre todo con el nuevo Decenio que acabamos de iniciar ¿cómo ve usted el panorama de las lenguas indígenas en México?

JLMZ: Trágico, sobre todo para el norte de México. Trabajo cuestiones de censos, me he movido en muchos ámbitos de la lingüística y la antropología en la cuestión de los censos: lo he hecho a nivel nacional y al nivel de las lenguas del norte de México y me he dado cuenta de los procesos de desplazamiento que han estado ocurriendo a nivel nacional y a nivel regional.

Ver esa situación, y con el cambio político que hubo en el 2018 en México, nos llevó a un grupo de sociolingüistas –yo como antropólogo lingüista y sociolingüista– a formar el Grupo de Acompañamiento a Lenguas Amenazadas, que tenemos todo el planteamiento sobre la situación de las lenguas, pero sobre todo un planteamiento de hacia dónde deberían de ir las políticas del lenguaje en México para poder revitalizar las lenguas que están en peligro de desaparecer. Estamos hablando de que no es solamente las lenguas del norte de México las que están desapareciendo, sino todas las lenguas. De seguir una política del lenguaje que tiene como base este modelo vigente hasta 2022, las lenguas indígenas o las lenguas originarias están en peligro de una inminente desaparición en poco tiempo de no haber un cambio en las políticas del lenguaje en México. Entonces este grupo ha tratado de impactar en el gobierno federal para que se dé este cambio de políticas. Por desgracia, fuera de los discursos que se han manejado acerca de que sí hay interés, no hay resultados. La política del lenguaje en México sigue siendo la misma, pero nosotros seguimos insistiendo como Grupo de Acompañamiento a Lenguas Amenazadas, especialistas en diferentes ámbitos de esto –incluyendo a hablantes nativos que también son lingüistas como Fidencio Briceño– hemos tratado de hacer algo en favor de estas lenguas. De hecho, José Antonio Flores Farfán, Fidencio Briceño y yo presentamos trabajos en la reunión de Los Pinos días antes de que estallara lo de la pandemia. Ya se hablaba de la pandemia en la Mañanera que nos invitaron precisamente porque se firmó un convenio entre la directora de la UNESCO y el presidente de México en favor de las lenguas. Pero no pasó nada después de la firma de ese convenio y se ha seguido con

los mismos patrones. Se habla de abrir universidades, se habla de abrir una universidad yaqui, la universidad de las lenguas indígenas. Pero, si México y Latinoamérica y otros lugares del mundo no toman en cuenta realmente las necesidades de los grupos, las posibilidades de hacer una revitalización o refuncionalización, como le llama Fidencio Briceño, seguirá lo mismo y seguirán desapareciendo las lenguas. Hasta este momento, no hay ningún cambio.

En el norte de México es trágico. O sea, eso lo he documentado, es una de las zonas más documentadas del país, precisamente porque le he dado seguimiento no solamente a los censos, sino al trabajo en comunidades y vemos cómo en el norte de México realmente la mayoría de las lenguas están en un proceso muy acelerado de pérdida. Hay lenguas que resisten y tienen ciertos mecanismos que las hacen tener cierta vitalidad, pero que están en tal dificultad que en un momento dado pueden pasar de este proceso gradual de desplazamiento lingüístico que viene ocurriendo desde la época colonial –sobre todo después de la segunda mitad del siglo XX– y desaparecer. Es lo que está pasando con kikapú y con seri, que antes se hablaba de que estas lenguas estaban en peligro de desaparecer simplemente porque tenían menos de mil hablantes. Siempre dije “No. Es que estas lenguas son muy vitales, a pesar de tener pocos hablantes. Históricamente han tenido pocos hablantes y así funciona”. Pero en los últimos años tanto en la zona seri como en las zonas kikapú ya hay un germen de desplazamiento lingüístico muy fuerte y como son pocos hablantes, entonces las lenguas pueden desaparecer muy pronto.

Pero otras como el mayo, que es de las lenguas mediana –de medianas a mayores por su número de hablantes– es la que presenta por mucho el problema de pérdida de lengua, porque la mayoría de sus niños y jóvenes ya no hablan la lengua. De no haber una política del lenguaje en México que revolucione todo lo que se ha hecho hasta ahorita, la lengua mayo estará en peligro de desaparecer en poco tiempo, a pesar de sus casi 40 mil hablantes. 40 mil hablantes que día a día van bajando porque son hablantes adultos, adultos mayores y la mortandad es lo cotidiano de estas generaciones y hace que estas lenguas estén en una situación tan complicada que en este Decenio ya perdimos tres meses casi, porque se sigue discutiendo y las autoridades de las diferentes instancias del estado siguen dando discursos, diciendo que les interesan las lenguas, que están haciendo eso, que están haciendo lo otro; pero realmente ni hay una política del lenguaje clara, ni hay un trabajo integrado entre las diferentes instancias en donde deberían trabajar directamente con las escuelas y con las instituciones.

En este Decenio es cuando se debería haber promovido en la EAHNM un trabajo de formación de cuadros para dar cuenta del problema en el norte de México, pero no lo hay. Simplemente no lo hay, no hay plazas para ustedes. Entonces es un problema serio. Es algo que hemos manifestado algunos, yo particularmente desde el norte de México. Hemos manifestado cómo estas políticas son de discurso, pero que van enca-

minadas a la desaparición de las lenguas, no van encaminadas a su revitalización; que no hay ningún programa hasta ahorita, que la escuela intercultural bilingüe ha jugado un papel de pasar de la lengua originaria al español y que los niños salen hablando español.

Entonces tenemos diez años, pero si no hay una política del lenguaje pues se va a seguir trabajando a nivel de las comunidades, de los hablantes, en donde nosotros lo único que podemos hacer es documentar estos procesos porque el trabajo tiene que estar hecho por las comunidades de base, o sea, las comunidades originarias y las organizaciones que las tienen; la asesoría de los académicos –que no es otra cosa que asesoría-. Nosotros no podemos dictar las políticas del lenguaje en México, las tienen que plantear desde abajo las comunidades. La asesoría de nosotros y el trabajo de las instituciones encargadas de hacer estas políticas del lenguaje y llevarlas a cabo, o sea, ya pasar a la planeación lingüística, a hacer el trabajo de revitalización bajo toda una serie de criterios que en la actualidad no existen, que se quedan totalmente en el plano del discurso y eso ha hecho que para el norte de México estemos diciendo que este Decenio va a ser de resistencia, pero de una resistencia desde abajo, no desde el estado.

Pudieran ir todos los lingüistas de la Universidad de Sonora y de la EAHNM a trabajar con los mayos, pero ni con todos esos lingüistas se puede revertir si no hay una política del lenguaje y si no se toma en cuenta a los hablantes y las problemáticas que tienen. Si todo es vertical, desde arriba, no va a funcionar. Entonces por eso en este momento del Decenio existe la oportunidad de hacer algo, pero estamos viendo que no hay un programa serio del Estado mexicano, del gobierno federal, mucho menos a niveles estatales y municipales donde casi siempre siguen el modelo federal, y entonces hace que esto resulte en pequeñas cosas que no dan resultado realmente, que lo que vemos es el proceso cotidiano de desplazamiento lingüístico y entonces a nosotros nos toca decir estas cuestiones, acompañar a las comunidades en las pocas cosas que pueden hacer para resistir porque en realidad el Decenio, si no se tiene una buena política del lenguaje en México, va a ser exactamente igual a la historia que han vivido los pueblos y lenguas originarias, que es de desplazamiento y de muerte de lenguas. ¿Cuántas lenguas no han muerto? Las lenguas yumanas están varias de ellas a punto de desaparecer y las lenguas del norte de México presentan los casos más patéticos de desplazamiento lingüístico que rayan, en muchos casos, en muerte de lengua.

AIDR: Precisamente, hablando de la revitalización de las lenguas ¿cuáles son las acciones más importantes que podríamos hacer para evitar este desplazamiento y desaparición de las lenguas?

JLMZ: Bueno, ya hay diagnósticos, faltan muchos, es claro que no tenemos la verdad absoluta sobre el diagnóstico, pero hay diagnósticos muy claros. Se tiene que seguir trabajando porque no podemos hablar de una política del lenguaje en México. Hablamos de una política del lenguaje en México a nivel

nacional, de lo que serían los lineamientos generales. Pero tendríamos que hablar de políticas del lenguaje realmente, políticas del lenguaje que vayan en función de las necesidades y de las características que cada grupo y lengua tengan. No es lo mismo en absoluto lo que pasa en la zona de Chiapas con lenguas de la familia mayense que con el maya en la península de Yucatán o con las lenguas yumanas. Cada una tiene procesos diferentes. Mientras unas tienen alta vitalidad, como estas lenguas de Chiapas y que entonces se requieren otras políticas para ellos, políticas que sean de conservación porque ellos siguen hablando su lengua. No se tiene que hablar de revitalización, sino de conservación de estas lenguas.

El maya, siendo la segunda lengua más hablada con casi un millón de hablantes está también en proceso de desaparecer ¿por qué? Porque los niños, el porcentaje al menos para 2005, solamente el 13% de los hablantes de la lengua maya eran los más jóvenes, mientras que las lenguas con mayor vitalidad oscilan entre 25 y 30%, lo que marca una diferencia muy grande en el maya. Pero en el kiliwa, por ejemplo, hay tres hablantes. O sea, el kiliwa no necesita universidades, no necesita una serie de cosas. Necesita que estos tres hablantes se junten con los niños, con los jóvenes, y les enseñen la lengua en un nido de lengua que les permita la revitalización de la lengua. Lo mismo pasa para el resto de las lenguas yumanas y tendría que haber procesos muy específicos para tratar de revitalizar estas lenguas. Lo mismo tendría que ser con el mayo, que la generalidad es que niños y jóvenes ya no hablan la lengua. Ante eso tendría que plantearse estos nidos de lengua u otro tipo de inmersión total de las personas de las generaciones más jóvenes para que realmente se revitalicen las lenguas, de lo contrario no va a funcionar. Que la escuela realmente juegue un papel de enseñanza de la lengua, esto es fundamental, la escuela no ha jugado ese papel. Es un problema estructural, no es un problema de los maestros; las evaluaciones son en español, no tienen nada que ver con las lenguas originarias.

Por otro lado, se tiene que educar a la sociedad mexicana para que sepa de este patrimonio que son las lenguas y las culturas originarias, y no tengan este racismo; ya no estamos hablando de estigmatización nada más, estamos hablando de un racismo hacia los hablantes y las culturas indígenas. Esto ha sucedido en la medida en que no hay una educación de la sociedad mexicana, que son los que plantean la desaparición de las lenguas, porque no es un problema de los hablantes, es un problema de con quién se comunican estos hablantes y con quienes se comunican son con hablantes de español que terminan por definir el modelo de que el español tiene que ser la lengua de la nación. Es un problema del siglo XIX, donde se plantea no este multilingüismo que se ha visto en lugares como Suiza por ejemplo y que no tienen mayor problema. Pero no, se insiste en que una lengua, una nación y entonces ya estamos en una situación donde vemos claramente un racismo ante la situación de esta diversidad y no esa riqueza, esa riqueza que se ve en términos de la fauna, de la flora mexicana,

del Pinacate como una zona de patrimonio. Pero las lenguas y las culturas no se ven así, a no ser que sean folclorizadas. En ese momento sí, la Danza del Venado puede ser muy llamativa, la filosofía rarámuri puede ser muy llamativa, o la wixárika, etc. pero, fuera de eso cuando ellos quieren reivindicar alguna cuestión, no lo hacen, sobre todo en la educación de su lengua y dicen que para qué tienen que hablar su lengua, que tienen que hablar el español.

Entonces se tiene que educar a las personas de nuestra sociedad y sin eso tampoco se puede hacer gran cosa. Por ejemplo, en Nueva Zelanda que se hicieron nidos de lengua cuando estaba desapareciendo la lengua maorí hubo un programa muy grande, no solamente de los nidos de lengua para que los niños hablaran permanentemente maorí, sino la sociedad neozelandesa reivindicó la cultura maorí y ahorita los neozelandeses están orgullosos de su cultura, de la lengua de los maorí y entonces eso permitió la revitalización de la lengua. No es que tengamos que utilizar el mismo modelo, obviamente cada comunidad necesita una política del lenguaje –o una planeación del lenguaje, más que una política– que le permita avanzar en el proceso de revitalización de acuerdo con sus propias características. De lo contrario, esto no se podría hacer.

Estar en una universidad yaqui sin irse hacia los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta bachillerato, no va a servir y tampoco va a servir si la universidad no está en permanente contacto con la comunidad. Si simplemente crean abogados, ingenieros, etc. Pues estos abogados, ingenieros lo que van a decir es que al final se necesita progreso y para llegar a ese progreso tenemos que quitar nuestra lengua, nuestra cultura, porque eso impide el progreso, que es lo que está pasando en las universidades interculturales que crean estas características de formación de profesionistas, pero que no están formados para regresar a las comunidades. Están formados para salir o en su caso servir como puntas de lanza para tratar de negar la presencia de la lengua y la cultura como un aspecto fundamental de esta gran diversidad que tenemos en el país para convertirlo en una cuestión homogénea que ni siquiera en español existe, ni siquiera culturalmente. O sea, no podemos decir que México es una sola cultura y una sola lengua. La diversidad lingüística con el español y con las culturas mestizas son muy diversas y para nada tiene que ver lo que pasa en Yucatán a lo que pasa en el norte con toda una tradición vaquera, minera, agroindustrial, etc., que no tiene Yucatán o que no tiene toda la península de Yucatán, la cual tiene otras características. Entonces estos planteamientos del llamado “progreso”, que no es más que una cuestión ideológica que lo malo es que impacta en las lenguas y las culturas originarias, caen por su propio peso.

CAMJ: ¿Cuál considera que es la importancia de la EAHNM para el noroeste del país?

JLMZ: Muy buena pregunta. Creo que la EAHNM por esto surge en términos de la lingüística antropológica, porque

puede ser semillero de nuevos lingüistas que tengan una visión de lo que es el problema de las lenguas originarias en México, particularmente la región del norte de México. No necesariamente se tiene que hacer el trabajo aquí, pero aquí es muy necesario y desde que se planteó el hecho de abrir la carrera de lingüística en esta escuela, se planteó en términos de que tenía que ser diferente a las otras escuelas que no tenían –o sea, que la Universidad de Sonora, que la misma ENAH en México y que otras universidades que estaban más enfocadas en la estructura de la lengua– lo que la EAHNM tiene que es formar investigadores que puedan hacer el trabajo de lingüística aplicada, no necesariamente de lingüística aplicada como tal, pero que tengan una visión más global del fenómeno, que no sea nada más la pura estructura de la lengua lo que se analice porque lo más importante de mi carrera como lingüista ha sido mi interés porque las lenguas originarias se sigan utilizando.

Más allá de mi trabajo sobre si es fonología, sobre si es dialectología, sobre si cuestiones de los censos, está el hecho de que para que nosotros podamos hacer ese trabajo no podemos pensar que las lenguas son entidades abstractas, sino que tienen hablantes y esos hablantes luchan permanentemente y han luchado a través de su historia desde la llegada de los españoles a México.

Entonces los estudiantes y los profesores de la EAHNM tienen precisamente como meta, o deberían tener como meta, hacer una serie de investigaciones que no necesariamente tienen que estar desligadas de la lingüística básica. Como les decía, la antropología lingüística plantea el hecho de que hay que ser buen lingüista para ser buen antropólogo lingüista; yo diría lo mismo: hay que ser buen lingüista para ser un buen lingüista antropólogo o antropóloga, que en ese caso en la EAHNM se requiere formación de cuadros que tengan esta visión más amplia, esta visión que no tienen muchos lingüistas en México, que es una visión más en términos de fenómenos que tienen que ver con la estructura de la lengua y no precisamente con los hablantes y con las dinámicas de los hablantes y la riqueza que se tiene en otros ámbitos que se han dejado también de lado.

El trabajo va de esos saberes que se dan a partir del conocimiento de las lenguas que nos permiten entender estos fenómenos. Becky Moser, que trabajó casi durante 50 años para sacar que los seris tienen casi 300 términos para moluscos. O sea, y no son términos nada más, son elementos de parte de la cultura seri o comcáac y que permiten entender cuestiones de otra índole, de la cosmovisión, de la alimentación y de los instrumentos. En ese caso la EAHNM debe tener esos conocimientos sobre diversidad.

Se han hecho trabajos también entre los rarámuri sobre algunas cuestiones interesantes: sobre esta cosmovisión, sobre estas formas de entender la realidad que viven los rarámuri. Está el trabajo de Claudia Harriss –que dio clase en la EAHNM– e hizo su doctorado en la ENAH México, pero que

vio el silencio de los guarijíos como un aspecto fundamental de la normatividad y de la persistencia de los guarijíos.

Entonces el trabajo desde esta visión permite tener un modelo que aborde el problema de las lenguas –el problema en términos de las problemáticas académicas que implican–, esto para poder analizar no solamente la estructura de las lenguas, sino muchos otros aspectos que están inmersos en esas estructuras de la lengua.

Nosotros en antropología lingüística hablamos de un concepto que se llama ideología lingüística y de relacionar la estructura de la lengua con la estructura social, lo que nos permite entender estos fenómenos que son a veces aparentemente puramente lingüísticos, pero que están en relación con las características del entorno cultural y el entorno social de estas culturas. Por eso es tan importante y por eso se planteó la lingüística antropológica en la EAHNM, para regresar a una visión más holística del problema y no decir “vamos a hacer gramática de la lengua y nos olvidamos de los hablantes”. No, aquí lo que se plantea es que los alumnos y los egresados trabajen en las comunidades, que hagan trabajo de campo, que aprendan de las comunidades. Si me están entrevistando es porque he hecho muchísimo trabajo de campo, o sea, el valor de mi trabajo está haber hecho trabajo de campo mucho tiempo. Lo que he aprendido no es en los libros nada más, es en el campo.

Los libros me han servido para algo, de lo contrario, los modelos que pude haber escogido no daban cuenta de los fenómenos que estaba observando, los fenómenos me llegaron y me dieron de frente para decir: “ah, lo que yo estoy queriendo ver no es exactamente lo que está pasando, lo que está pasando es lo que estoy viendo y no desde el modelo que yo traía, sino desde la realidad que estoy viviendo”. Entonces en ese momento se convierten estos modelos lingüísticos en modelos donde la realidad impone a estos modelos lingüísticos y los alumnos tienen esta posibilidad en la EAHNM –que no tienen en otras escuelas– de poder acceder a todas estas problemáticas del lenguaje desde una visión más amplia, más que una visión meramente de la estructura de la lengua.

Yo creo que ése es el gran reto y es la gran posibilidad que tiene la escuela en términos de lingüística, porque es la única escuela que tiene claramente definido que esto es lo fundamental. No quiere decir que en las otras escuelas no se haya llevado a cabo, sino que en la medida en que aquí hay una definición específica del tipo de estudio que se va a realizar es que ustedes puedan salir y los profesores puedan formar a estos alumnos y alumnas, que tengan esa visión diferente al resto de las lingüísticas que se hacen en México, y eso me hace muy feliz porque espero que ya con las primeras alumnas que se están titulando, después vengan más con esas visiones nuevas, con estas visiones de lo que es una lingüística antropológica, que ojalá después los lleve a algunos de ustedes a hacer antropología lingüística. Pero que no es cuestión de que la una es mejor que la otra, simplemente son disciplinas en que cada una tiene su modelo de análisis

y que se puede dar de manera independiente o puede continuarse una detrás de la otra. Gracias.

SMRS: Bueno, sin duda todo lo que se ha comentado ha sido interesantísimo. A veces uno habla de las lenguas cuando en realidad lo que uno trabaja es con grupos, con seres humanos.

JLMZ: Exacto.

SMRS: Le damos las gracias nuevamente y ha sido un honor que aceptara esta entrevista.

JLMZ: No, el honor es mío. Realmente me da mucho gusto, sobre todo porque yo estaba muy relacionado con la ENAH-Chihuahua, ahora EAHNM. He dado seminarios y talleres, he sido jurado de una de las tesis, fui director de la escuela, propuse la formación de este tipo de lingüística. Creo que debe haber un cambio en el programa de lingüística y yo hice una propuesta mejorada del programa de lingüística antropológica. Además, sostengo que la lingüística no es el patito feo de la EAHNM; al contrario, debería ser considerada una de las áreas más importantes. El INAH tendría que dar plazas para los lingüistas y dar más apoyo para la escuela porque, precisamente en este Decenio de las lenguas indígenas, la formación de cuadros en lingüística de la EAHNM debe de ser básico para que las lenguas originarias tengan unos aliados que sean investigadores y tengan esas claridades de lo que es asesorar –y conocer primero– a estas comunidades para que realmente sigan hablando sus lenguas.

Entonces es una escuela que puede ser un modelo importante dentro la lingüística en México porque tenemos que pasar de la lingüística básica a la lingüística aplicada. Nuestra labor tendría que estar enfocada hacia las comunidades, porque ellas son las depositarias de estos conocimientos y entonces nuestro trabajo es poder analizar estos fenómenos para después incidir a partir de nuestra asesoría en el trabajo que se tiene que hacer para esta revitalización de las lenguas y hacer ver a la sociedad en general –y a nivel mundial– por qué las lenguas son un patrimonio mundial, esta gran riqueza que apenas conocemos y que falta mucho por conocer. Gracias.

SMRS: Bueno, una vez más muchísimas gracias por todo esto que nos ha compartido hoy y en nombre del *Expedicionario* también le agradezco.

CAMJ: Muchas gracias por todo su tiempo y por acceder a respondernos estas preguntas que le estuvimos haciendo a lo largo de esta hora y media.

AIDR: Igual, muchas gracias por el tiempo. Hubo bastante información muy interesante.

JLMZ: Pues otra vez gracias a ustedes, espero que algo salga de esto y seguimos en contacto.

SMRS: Claro que sí. Nos vemos.

CAMJ: Muchísimas gracias.

SMRS: Muchas gracias.

JLMZ: Hasta luego, que estén muy bien.

AIDR: Hasta luego.

Lineamientos editoriales

La revista *Expedicionario* es una publicación editada semestralmente por la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México del Instituto Nacional de Antropología e Historia, con el objetivo de divulgar trabajos de investigación antropológica preferentemente del norte de México, aunque también de otras regiones sin importar país o continente.

La revista recibe artículos y reseñas bibliográficas. El trabajo enviado compromete al autor a no proponerlo en otras publicaciones de manera simultánea para su publicación.

Todos los trabajos deberán enviarse al correo: eahnm.expedicionario@gmail.com

Las contribuciones deberán presentarse con las siguientes características:

1. Formato carta (21.5 x 28 cm), doble espacio, con letra Times New Roman a 12 puntos, con márgenes superior e inferior de 2.5 cm, e izquierdo y derecho de 3 cm.
2. Las contribuciones de artículos deberán tener como mínimo 20 y como máximo 35 cuartillas (incluyendo notas, gráficas, tablas, citas y bibliografía; las fotos se mandarán en documento aparte).
3. El título, en inglés y en español, no debe ser mayor de 15 palabras.
4. Las contribuciones, salvo reseñas, deberán anexar:
 - a. Un resumen en español e inglés que no supere las 120 palabras y que destaque las principales aportaciones y conclusiones del artículo.
 - b. Un listado de cinco palabras clave en español e inglés que identifiquen el contenido del texto.
5. Las notas al pie de página serán exclusivamente para comentarios concretos y pertinentes. No deberán incluir referencias bibliográficas. Los artículos de carácter histórico podrán incluir la fuente de consulta.
6. Los materiales auxiliares como imágenes, tablas, figuras y gráficas se enviarán en formato original y en archivo aparte.
 - a. Si las gráficas y los cuadros fueron generados en el mismo programa del texto, no será necesario remitirlas en archivo separado.
 - b. Las figuras, mapas e imágenes se anexarán en formato de imagen (jpg, tif, png), a una resolución mínima de 300 dpi y en escala de grises (b/n).
7. Las reseñas bibliográficas se deberán ajustar a 5 cuartillas. Deberán centrarse en libros académicos actuales (publicados como máximo el año inmediato anterior).
8. Si el artículo contiene citas textuales menores de cinco líneas, éstas deberán ir en el cuerpo del texto, entre comillas. Si la extensión es mayor, deberán escribirse en párrafo aparte, con sangría en todo el párrafo, sin comillas, en el mismo tamaño de letra y con el mismo espaciado que el resto del artículo. Cuando la cita contenga agregados y omisiones del autor, éstos deberán encerrarse entre corchetes.
9. Para las obras a las que se haga referencia dentro del cuerpo del texto se usará el sistema APA: autor-año, con las páginas citadas cuando sea el caso. Entre paréntesis se incluirá el apellido del autor [coma], el año en que se publicó la obra [coma], página citada [p. 35] o páginas citadas [pp. 32-36]. Ejemplo: (Apellido, año, p. página /pp. páginas); con dos autores (Apellido y Apellido, año, p. página/s); con tres autores (Apellido, Apellido y Apellido, año, p. página/s); con más de tres autores (Apellido et al., año, p. página/s). Para el reconocimiento del crédito de autor respectivo, el et al. será suprimido en las referencias. Cuando se haga referencia en términos generales a una obra particular de un autor se deberá indicar entre paréntesis el año de la publicación de la misma. Ejemplo: autor (año). Cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo una letra al año. Ejemplo: (Apellido, año(a), p. página/s), (Apellido, año(b), p. página/s).
10. Las citas incluidas en el texto deberán coincidir con las referencias al final del texto.
11. Cuando se mencione la obra de un autor, el título de la misma deberá ponerse en cursivas.

12. Las notas explicativas se situarán a pie de página, a espacio sencillo, con letra Times 10 puntos y señalando la numeración de las mismas.

13. Al final del texto deberá figurar un listado completo de la bibliografía empleada (en orden alfabético), bajo el título de Referencias y con el siguiente formato:

a. Libros:

Turner, Victor. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Nueva York: *paj* Publications.

b. Capítulos de libros, artículos de revistas y publicaciones periódicas:

Sariego Rodríguez, Juan Luis. (2013). ¿Qué futuro para la antropología en el norte de México?, en Mónica Iturbide (ed), *La investigación antropológica y la formación profesional en el norte de México* (pp. 27-40).

Chihuahua: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia/ Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.

c. Publicaciones provenientes de internet

Juárez, Víctor Hugo. (2016). Circula mensaje de ajuste de cuentas y toque de queda en whatsapp. En *El tintero noticias.com* Disponible en: <http://eltinteronoticias.com/noticia.php?noticia=30747&tipo=11> [24 de marzo de 2017].

ARBITRAJE

1. El Director de la revista *Expedicionario* remitirá al autor acuse de recibo de su trabajo en un plazo no mayor de un mes, y en el plazo de cuatro meses (que podría ampliarse en circunstancias extraordinarias) le remitirá la resolución final sobre el mismo.

2. Para ser publicado en la revista *Expedicionario* todo trabajo será sometido a una fase de selección y a un proceso de dictamen. En la primera fase, el director de la revista *Expedicionario* seleccionará los artículos que correspondan con las áreas temáticas tratadas y que cumplan con los requisitos académicos indispensables de un artículo científico.

3. Las contribuciones serán sometidas al dictamen tipo doble ciego. El proceso de dictaminación será secreto y no se dará información nominal respecto a éste. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

4. El envío de cualquier colaboración a la revista implica no sólo la aceptación de lo establecido en estas normas editoriales, sino la autorización para la inclusión del trabajo en la página electrónica (en formato PDF) de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, reimpressiones, colecciones y en cualquier otro medio que se decida para lograr una mayor y mejor difusión del mismo.



**ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA DEL NORTE DE MÉXICO
CALLE 5 DE FEBRERO E INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**



Escuela de
Antropología e Historia
del Norte de México