

# ¿CÓMO Y PARA QUÉ SE ESCRIBE UNA LENGUA MINORITARIA Y EN PELIGRO? REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LOS IDIOMAS INDOCOSTARRICENSES

*Carlos Sánchez Avendaño*

## Resumen

En este artículo se analiza el diseño y el uso, por parte de miembros de los pueblos indígenas de Costa Rica así como de investigadores externos a estos, de las ortografías prácticas vigentes para las lenguas autóctonas del país. Seguidamente, tomando en cuenta los intereses y motivaciones de los usuarios, sus prácticas de lecto-escritura y las condiciones sociales de las comunidades de hablantes, se plantean algunas reflexiones acerca de la escritura de idiomas minoritarios y en proceso de desplazamiento.

**Palabras clave:** lenguas indígenas de Costa Rica, ortografía práctica, lenguas en peligro, lenguas minoritarias, didáctica de la ortografía.

## Abstract

In this article, we analyze the design and use –by members of the Costa Rican indigenous groups and by external researchers– of the current practical orthographies of the autochthonous languages of this country. Then, taking into account the users' interests and motivations, their reading and writing practices, and social conditions of the communities of speakers, we propose several reflections on the writing of minority and in-process-of-displacement languages.

**Key words:** indigenous languages of Costa Rica, practical orthography, endangered languages, minority languages, teaching of orthography.

## 1. Introducción

Desde hace algún tiempo hemos venido desarrollando diversas iniciativas de colaboración con miembros de algunos grupos indocostarricense en lo concerniente a procesos de retención, revitalización, documentación y visibilización de sus lenguas autóctonas. Para nuestra sorpresa, una de las solicitudes más frecuentes ha consistido en desarrollar talleres para aprender a escribir sus idiomas, pues la mayoría de los adultos –que asistieron a la escuela con anterioridad a la incorporación de la asignatura de lengua autóctona en el currículum escolar en la década de 1990– fueron alfabetizados en español y se declaran muy inseguros con respecto a la escritura de sus lenguas ancestrales.

---

*Universidad de Costa Rica*

*<carlos.sanchezavendano@ucr.ac.cr>*

*Recepción: 05/05/2014- Aceptación: 30/08/2014*

A partir de aquí surgió nuestro interés por analizar lo que estas personas escriben normalmente y cómo lo escriben (es decir, el uso y la apropiación de las ortografías prácticas de sus lenguas), por indagar sobre sus metas (esto es, el propósito de querer aprender a escribir “bien” sus idiomas) y por examinar con detenimiento las ortografías prácticas de sus lenguas, con el fin de intentar determinar el origen de las inconsistencias y problemas de escritura.

En este artículo, por lo tanto, el análisis de la configuración de las ortografías vigentes y de las prácticas de escritura y los hábitos ortográficos de miembros de los grupos indocostarricenses (en particular de malecus, bribris y cabécares), según nuestras propias observaciones y lo consignado en estudios anteriores (González 2011, Sánchez 2013b), nos sirve de punto de partida para algunas reflexiones sobre la grafización y las esferas de uso de la escritura en una lengua minoritaria y en peligro.

## **2. Los idiomas indocostarricenses: su condición de lenguas minoritarias y en peligro**

En la actualidad se hablan en el territorio costarricense, con muy variados grados de vitalidad, siete lenguas indoamericanas: bribri, bluglere (o bocotá), brunca (o boruca), cabécar, malecu (o guatuso), nove (o guaymí) y térraba, a las que se añaden también dos idiomas –el huetar y el chorotega– que apenas sobreviven en algunos topónimos y como sustrato léxico en el español local (pues se extinguieron desde el siglo XVIII o a inicios del XIX a más tardar) y probablemente otros idiomas propios de grupos de inmigrantes de Nicaragua.

De acuerdo con los principales diagnósticos publicados hasta la fecha (Margery 1993; Sánchez 2009, 2013a), estas lenguas han experimentado en las últimas décadas una pérdida acelerada y progresiva de hablantes y una reducción apreciable de dominios de uso, lo cual las coloca en una condición sumamente vulnerable y con un futuro bastante incierto (situación que se subsume en la etiqueta de empleo usual en la lingüística contemporánea de “lenguas en peligro”), de forma que el interés científico por documentarlas y registrarlas en formato escrito resulta evidente. Ello explicaría, por ende, por qué un lingüista quiere escribirlas, pero deja sin resolver esta cuestión en el caso de los miembros de las comunidades.

En lo relativo a la condición de idiomas minoritarios, cabe traer a colación el sentido de la dicotomía “lengua mayoritaria” frente a “lengua minoritaria” tomando como punto de referencia el contexto social amplio en el que se mueven los individuos, según lo exponen Appel y Muysken (1996): una lengua mayoritaria es aquella empleada por un grupo social que ostenta el poder económico, social o político, lo que la convierte en el idioma de instrucción y de administración, mientras que una lengua minoritaria es aquella hablada por un grupo en desventaja sociopolítica.

Aunque esta tipología está relacionada fundamentalmente con la dominación militar, política, económica o ideológica, el criterio cuantitativo también puede resultar

pertinente en el caso costarricense, pues los pueblos indígenas del país se caracterizan por su reducida demografía en comparación con la población de cultura hispánica y lengua española (Sánchez 2009).

Por consiguiente, los miembros de estos grupos inevitablemente deben recurrir al español para tener acceso a las transacciones comerciales, los servicios públicos, la administración de la justicia, la educación formal, etc. Además, en el país, en todos los medios masivos de comunicación y entretenimiento (televisión, radio, prensa escrita), se emplea también solo el español (o alguna lengua de carácter internacional, particularmente el inglés).

Surge entonces la pregunta: ¿quién –cómo y para qué– quiere escribir una lengua minoritaria en este contexto? Evidentemente, la pregunta no conlleva una carga peyorativa o evaluativa de ningún tipo, sino que centra la atención sobre el problema de los empleos, las motivaciones y los hábitos de escritura de los usuarios de las ortografías prácticas.

Conviene enfatizar, por lo tanto, que la dicotomía lengua minoritaria/lengua mayoritaria, así como la denominación “lengua en peligro”, –tal y como se suelen emplear en los estudios sociolingüísticos y, particularmente, en el presente trabajo– pretenden mostrar una realidad social, no establecer jerarquías relativas a la mayor o menor importancia (política, económica, etc.) de un idioma, tarea de por sí ajena a nuestros intereses y hasta contraria a nuestro trabajo de colaboración con las comunidades.

### **3. El propósito de la grafización de una lengua en peligro**

La grafización o elaboración de un sistema de representación gráfica para las lenguas es una de las labores más frecuentes de planificación formal o del corpus en lingüística. Haarmann (2006:2403) formula la siguiente precisión sobre este concepto:

The modern term “graphization” refers to the first application of a repertory of graphic signs to language in a culturally specific environment to facilitate the preservation of both information and knowledge-construction. Generally, graphization is associated with the elaboration of a writing system for a previously unwritten language.

La posición de que la grafización es necesaria para el diseño curricular y la enseñanza de la lengua nativa, así como para la elaboración de diccionarios, gramáticas de referencia y otros materiales didácticos, es una constante en la teorización sobre la revitalización de lenguas en peligro y planificación lingüística (Cooper 1997, Grenoble y Whaley 2006, Guérin 2008, Lüpke 2011, Seifart 2006). Zimmermann (1999) incluso considera que el desarrollo de una ortografía para una lengua ágrafa

representa una de las labores más importantes en la defensa de esta. Crystal (2001) coincide con esta postura al proponer como requisito para la retención y revitalización de una lengua el que los hablantes puedan escribirla.

Empero, críticas bien cimentadas a este punto de vista se encuentran en Flores y Córdova (2012), quienes señalan que en un proyecto de revitalización lingüística la grafización debe ser solo una parte de las acciones y que debe tomarse muy en cuenta el valor de la escritura en las comunidades con las que se trabaja. Por su parte, Mühlhäusler (1990) sostiene –refiriéndose a los pueblos del Pacífico– que la escritura y la alfabetización se han empleado en muchos casos más bien como instrumento de colonización y aculturación y han contribuido, por consiguiente, al desplazamiento de las lenguas vernáculas.

Los motivos sociales para crear un sistema gráfico incluyen la inserción del aprendiz en el modelo educativo occidental, que plantea la alfabetización y la educación formal como metas ineludibles. Así –se piensa–, si las personas deben ser alfabetizadas, ¿qué mejor que lo sean en su lengua materna? En segundo lugar, la escritura en las culturas originalmente de tradición oral responde a una nueva necesidad surgida con el cambio en el comportamiento tradicional del grupo: ante la pérdida de un rasgo definidor de las culturas ágrafas, cual es la transmisión del conocimiento por vía oral, se requiere preservar y hacer circular ese conocimiento por medio de un registro más estable y duradero.

Asimismo, se considera que la creación de una forma de representación escrita de la lengua repercute en la autoestima lingüística y cultural, al fomentar el sentimiento de que, si la lengua propia se puede escribir (como sucede con la mayoritaria) e incluso existen libros escritos en ella, su valor es igual o semejante al de otras lenguas más prestigiosas (Crystal 2001, Grenoble y Whaley 2006, Guérin 2008, Hinton 2001). En cualquier caso, no debe olvidarse que, a fin de cuentas, estas motivaciones responden a la implantación de valores ajenos a las culturas tradicionalmente ágrafas.

Ciertamente, como se puede apreciar, detrás de la consideración de que es necesario representar por escrito una lengua y de la valoración positiva de grafizar todo idioma se puede ocultar lo que Moreno (2005) denomina “grafocentrismo”, sesgo por el cual se juzga que las lenguas con representación gráfica son superiores o más desarrolladas que las lenguas que carecen de esta o que solo recientemente han comenzado a escribirse, y que la tradición oral es menos sofisticada que la literatura escrita<sup>1</sup>.

Los motivos científicos o académicos para grafizar un idioma se resumen en la necesidad de contar con una forma práctica para representar la lengua y registrar datos con fines investigativos. Este manejo de los datos debe ser simple, sobre todo en lo que respecta a la codificación de textos, pues la transcripción fonética exacta suele carecer de sentido si no se trata de un estudio de fonética o sociolingüística variacionista. Además, las ortografías prácticas sirven para transcribir las recopilaciones del

arte verbal y el conocimiento cultural, en aras de preservarlo por su valor intrínseco o para realizar estudios de corte lingüístico, antropológico o etnohistórico.

En particular, la necesidad de documentar de forma precisa y amplia los sistemas lingüísticos y las formas del discurso de las lenguas en peligro, y la consideración de que tales registros deben estar disponibles para las comunidades en un formato duradero, lleva a que un autor como Seifart (2006:275) califique la creación de una ortografía práctica como “an absolutely necessary task in a early phase of a documentation project”.

El posible desencuentro entre el criterio de utilidad para los usuarios y el de precisión técnica es patente en este caso. Debe procurarse una solución de compromiso: crear un sistema de escritura que convenga a los fines de descripción y documentación de la lengua y que, al mismo tiempo, también convenga a los usuarios de esta (especialmente a la comunidad de hablantes).

A este respecto, Seifart (2006) critica la escasa atención que los lingüistas suelen prestarle al desarrollo e implementación de las ortografías prácticas y cómo persiste la creencia de que estas, para ser buenas, deben representar todos los contrastes fonológicos, sin tomar en consideración la complejidad involucrada en el proceso, que va más allá de analizar aspectos fonológicos, gramaticales y semánticos, pues ha de interesarse por la situación lingüística de la comunidad y por criterios pedagógicos y psicolingüísticos involucrados en la lectura y la escritura. Por ejemplo, algunos de los criterios que han de tomarse en cuenta para la grafización con fines prácticos son, según Cooper (1997), la sencillez para aprender y usar el sistema, la aplicabilidad a otro idioma y la facilidad de reproducción por medio de los recursos de impresión modernos.

En suma, los diversos autores que se han ocupado del tema de la grafización, sea desde el marco general de la planificación lingüística (Cooper 1997), sea desde el enfoque de la documentación lingüística (Seifart 2006), sea desde la perspectiva de las lenguas en peligro (Guérin 2008, Lüpke 2011) y la revitalización lingüística (Grenoble y Whaley 2006), insisten en que el desarrollo de una ortografía implica la planificación y toma de decisiones que trascienden los ámbitos técnicos puramente lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos, ya que se requiere tomar en seria consideración el contexto histórico y cultural.

En el apartado siguiente comentamos algunos detalles técnicos del diseño de las ortografías prácticas vigentes de las lenguas indígenas de Costa Rica y aludimos a los objetivos con que estas se han grafizado. Posteriormente, nos referimos a lo que sabemos en este momento acerca de la apropiación y empleo de estas ortografías por parte de los miembros de las comunidades, así como a las condiciones y esferas de uso de la escritura en las lenguas autóctonas en la actualidad.

#### 4. Las ortografías prácticas diseñadas para las lenguas indocostarricenses

En el contexto costarricense, desde un inicio, el principal objetivo de crear una ortografía práctica para las lenguas indígenas ha estado regido por el interés primigenio de los estudiosos en relación con estos idiomas: registrar datos y documentar su estructura, así como el arte verbal de los respectivos pueblos, antes de que desaparezcan (Sánchez 2014), si bien tampoco podemos ignorar que se ha pensado en la necesidad de introducir la lecto-escritura en la lengua materna –según la situación de cada idioma– y en la creación de materiales escritos para la educación.

Así, al menos en el caso del bribri, la alfabetización es uno de los motivos fundamentales explicitados por los diversos autores que se han referido al tema (Wilson 1982, Constenla et al 1998, Jara y García 2013) y ello ha influido en las decisiones técnicas que se han tomado, como la preferencia por ciertas representaciones apegadas a la ortografía del español, con el argumento de facilitar el aprendizaje y la transferencia de la competencia de lecto-escritura:

El alfabeto (...) para la lengua bribri, no sigue principios fonológicos teóricos al pie de la letra, debido a una situación muy especial: la inmensa mayoría de los bribris son bilingües en español, y un elevado porcentaje lee y escribe en esa lengua. Como resultado, en algunos casos el alfabeto manifiesta diferencias alofónicas en lugar de una esperada correlación directa entre grafema y fonema. Al tener pericia en el uso del español, el hablante bribri no sólo nota diferencias alofónicas, sino insiste en su representación gráfica. (Wilson 1982:XI)

En el caso del pueblo malecu, por el contrario, debido al bilingüismo español-malecu totalmente extendido y al evidente estado de desplazamiento de la lengua autóctona ya para la década de 1980 (Constenla 1988), primó el interés documentalista por sobre el de alfabetización, al menos en la declaración explícita de objetivos por parte del autor de la ortografía (ver Constenla 1998). El extracto siguiente constituye un buen ejemplo de uno de los propósitos primordiales detrás de la creación de los alfabetos prácticos: la transcripción lo más exacta posible del discurso oral, en particular del arte verbal tradicional:

vale decir que el establecimiento de un alfabeto para la escritura del guatuso no tiene finalidades prácticas urgentes e inmediatas como pudieran ser el usarlo de vehículo para la alfabetización, pues, además de tener la lengua un número muy reducido de hablantes, estos hablan castellano y, en el caso de los menores de 50 años, saben en su mayoría, leerlo y escribirlo.

La finalidad principal me parece ser, sin duda, el contar con un medio de difundir entre los guatusos lecturas que los estimulen a la conservación de su lengua y de sus

tradiciones (por ejemplo, de su magnífica literatura oral) que tienden, por un proceso difícilmente evitable pero no por ello menos doloroso, a desaparecer.

Una finalidad secundaria es el poner a la disposición de investigadores no habituados al uso de alfabetos fonéticos un medio de transcribir con precisión formas de la lengua que sean de su interés, con símbolos que se encuentren en cualquier máquina de escribir. (Constenla 1998:49)

Finalmente, el propósito de la creación del alfabeto práctico del térraba, por su parte, alude al bilingüismo por herencia y al objetivo didáctico, por tratarse de una lengua muy desplazada: “Este alfabeto se diseñó con la finalidad esencial de contribuir a la enseñanza en las comunidades térrabas de la variedad de la lengua naso que, por herencia, les es propia” (Constenla 2007:24).

Pasamos revista seguidamente a algunos de los rasgos formales de diseño de las ortografías, en particular en lo referente al “principio fonémico” –criterio por el que se procura una correspondencia biunívoca entre cada fonema y cada grafema–, el cual suele ser el punto de partida del diseño técnico lingüístico de la grafización (Lüpke 2011).

En lo que concierne al cabécar, una de las lenguas con mayor grado de vitalidad en el presente (Sánchez 2009, 2013a), Margery (1989), el autor de la ortografía pandialectal vigente, expone los siguientes tres principios para el diseño:

a) considerar la condición bilingüe cabécar-español de una gran cantidad de hablantes, por lo que no se sigue el principio fonémico en algunos casos en los que dos o más segmentos distintivos en español son alofónicos en cabécar (por ejemplo, se escribe el sonido [r]<sup>2</sup> con «r» en cabécar, pese a tratarse de un alófono de /d/ en este idioma, tan solo porque en español este segmento sí tiene estatus funcional);

b) procurar la simplicidad de la ortografía, criterio que se plasma en dos decisiones: el empleo de grafemas equivalentes a los utilizados en español, debido a que muchos de los hablantes están alfabetizados en esta lengua y a que este idioma constituye la lengua materna de la mayoría de los posibles usuarios no cabécares del alfabeto, y la utilización de símbolos que fácilmente se encuentran en los medios mecánicos modernos de digitación e impresión (como sería el caso del grafema «l» para representar el fonema lateral vibrante /l/);

c) asegurar la correspondencia con los alfabetos vigentes de otros idiomas emparentados; en particular, el bribri (lo que explica el uso de grafías como «w» para el fonema /u/ en posición inicial de sílaba).

Para las demás lenguas, hallamos más o menos los mismos criterios y justificaciones para las decisiones técnicas tomadas por los lingüistas. Para el bribri, por

ejemplo, Wilson (1982) insiste en la ruptura del principio fonémico en función del extendido bilingüismo y la frecuente alfabetización en español de los miembros de este grupo.

En el caso del malecu, Constenla (1998) aduce la necesidad de evitarles a los usuarios problemas con el aprendizaje y empleo de la ortografía del español, por lo que prefiere recurrir, en la medida de lo posible, a las soluciones gráficas de este idioma y solo acuña dos dígrafos: uno para un segmento inexistente en español («lh» para la lateral fricativa sorda /ɬ/) y otro para un segmento no grafizado («nh» para la nasal velar /ŋ/). En ambos casos, justifica la elección por la escasa frecuencia de estas combinaciones grafémicas en español y, por lo tanto, la baja posibilidad de confusión.

Para el térraba, Constenla (2007) también esgrime el argumento de no distanciar la ortografía de esta lengua de la del español, por ser este el idioma materno de la casi totalidad de los miembros del grupo y por estar casi todos ellos alfabetizados en él. Además, este lingüista buscó la compatibilidad con los alfabetos empleados para la representación del teribe, variedad geolectal de la misma lengua (denominada naso), hablada en territorio panameño (así ocurre, por ejemplo, con la representación de las vocales /ɪ/ y /ʊ/ con «ë» y «ö», respectivamente).

Sin embargo, el primer criterio prima sobre el segundo, lo que explica, por ejemplo, el empleo del dígrafo «hu» para representar el segmento [w] —a pesar de que en teribe se usa el grafema «w»—, con la excusa de la extendida alfabetización en español como motivo para tomar esta decisión gráfica. En otros casos, la facilidad para escribir las letras por medios mecánicos y la semejanza con la ortografía de otras lenguas indocostarricenses (como el bribri y el cabécar) justificarían que se haya optado por soluciones alejadas a las del teribe (por ejemplo, la representación de la nasalidad vocálica con subrayado «a» y no con virgulilla «ã»).

Para el brunca, nuevamente fue el lingüista Adolfo Constenla Umaña quien regularizó la ortografía práctica vigente, si bien respetando en su casi totalidad la ortografía empleada por Espíritu Santo Maroto, uno de los últimos hablantes fluidos de la lengua, el cual se dedicó a su enseñanza y recuperación (Constenla y Maroto 1979). También en este caso se nota el apego por las soluciones ortográficas del español, al punto de incluir el dígrafo «hu», al igual que en térraba, para representar el alófono [w] de /u/ en posición inicial de palabra (*hua* 'fruta') o antes de una vocal en el interior de una palabra (*ra<sup>v</sup>huá* 'primogénito')

En suma, como se puede apreciar en todos los casos comentados, salta a la vista el carácter ancilar de los alfabetos prácticos vigentes diseñados para las lenguas indocostarricenses con respecto a la ortografía del español, si bien existen diferencias notables en el grado de dependencia. Así, por ejemplo, el fonema oclusivo velar sordo /k/ se representa con «k» en bribri y en cabécar (*kuákua* 'mariposa' en cabécar), pero con «c» y con el dígrafo «qu» (en atención a la misma regla ortográfica del español:

«c» antes de «a, o, u» pero «qu» antes de «e, i») en malecu, brunca y térraba (*cróc* 'cangrejo', *quibi* 'espíritu' en brunca ambas).

En términos generales, la razón –tácita o expresa– para justificar la dependencia ortográfica remite al objetivo de crear sistemas ortográficos que funcionen como formas de transición encaminadas a facilitar la alfabetización en español (sobre todo en el caso de las poblaciones con lengua autóctona vigorosa en las que los niños aún la adquieren como idioma materno) o que sean fáciles de aprender y usar para un individuo ya alfabetizado en español (especialmente en el caso de los adultos escolarizados en este idioma o en las poblaciones en las que los niños ya no adquieren el idioma vernáculo como lengua materna).

Se trata, en última instancia, de que el sistema de representación escrita de la lengua autóctona sea semejante al del español (la lengua mayoritaria y nacional de instrucción), con el propósito de que al aprendiz le resulte fácil transferir sus destrezas de lecto-escritura de un idioma a otro. Por ello, como señala Cooper (1997), en aras del supuesto beneficio de los usuarios de la ortografía, el sistema alfabético de la lengua minoritaria suele estar subordinado a las características de la lengua mayoritaria, a pesar de que, según un criterio técnico lingüístico (en particular, el principio fonémico), probablemente se desearía crear una representación ortográfica más cercana al sistema fonemático de la lengua autóctona<sup>3</sup>.

Por ejemplo, para el caso del bribri, el cabécar y el buglere, en las ortografías prácticas se representan las consonantes nasales [m, n, ɲ] con grafemas propios, pese a que estas carecen del estatus de fonemas en estas lenguas (al menos en el análisis fonológico llevado a cabo hasta la fecha), por lo que la ortografía no retrata una correspondencia biunívoca fonema-grafema.

Así, se representan las tres consonantes nasales del bribri con las letras «m», «n» y «ñ», a pesar de tratarse de alófonos de /b/, /d/ y /d̃/, respectivamente, pues, según Wilson (1982:xviii), “donde hay una representación fonémica en español que es alofónica en bribri, el hablante de esta lengua rechaza por completo un sistema gráfico que no se ajuste al del español hasta donde esto sea posible”<sup>4</sup>.

En todos los casos, por consiguiente, se ha recurrido como base a la ortografía española. Además, cuando el español cuenta con un grafema o diacrítico que señala un fenómeno ausente en las lenguas indocostarricenses, pero que puede ser “reutilizado” para representar otro fenómeno en la medida de lo posible análogo, este se ha empleado, probablemente por economía en la creación de nuevos símbolos.

Tal sucede con la tilde, usada en español para representar el acento de intensidad y utilizada en las ortografías prácticas para representar el tono descendente en bribri, el tono alto en brunca y en cabécar, y el carácter largo de la vocal en malecu (*ják* 'piedra' en cabécar, *sú* 'madre' en malecu). En el caso de los grafemas, así ocurre con el empleo de «f» para representar la fricativa bilabial sorda /ɸ/ en malecu y en

térraba (*filhi* 'ojo' en malecu, *folá* 'lejos' en térraba), aunque también se ha recurrido a esta estrategia cuando no existe cercanía entre lo representado por el mismo grafema en español y en la lengua indígena, como ocurre con el uso de «x» para escribir la africada dental sorda /ts/ en brunca (*xít* 'pequeño').

Asimismo, se ha acudido a recursos gráficos de otras lenguas cuando el sonido no se representa en la ortografía del español (aunque exista en alguna de sus variedades geolectales), como sucede con el dígrafo «sh» de la ortografía del inglés para representar la fricativa alveopalatal sorda en cabécar, bribri, térraba y brunca (*shíti* 'perro' en térraba).

Cuando no existe una representación gráfica en español para un fenómeno fonológico en las lenguas indocostarricenses, se ha recurrido sobre todo al empleo de diacríticos: acentos graves «`» y circunflejos «^» para los tonos alto y ascendente, respectivamente, en bribri (*apà* 'cuerpo', *sulú* 'malo, mal'); diéresis para las vocales media alta anterior /ɪ/ y media alta posterior /ʊ/ en bribri, térraba y cabécar (*skuè* 'ratón' en bribri, *dò* 'barro' en cabécar); diéresis para la nasal velar /ŋ/, que posee estatus de fonema en brunca y en buglere (*ñäñ* 'tiempo, espacio' en buglere, *cón* 'miedo' en brunca); apóstrofo (') para la oclusiva glotal sorda /ʔ/ en bribri (*ye''yo*); «<sup>v</sup>» (superescrita) para la oclusiva glotal sorda /ʔ/ en brunca (*dí<sup>v</sup>* 'agua').

Sin embargo, también se ha acudido a la creación de dígrafos desconocidos en español, pero formados por medio de la combinación de dos grafemas propios del alfabeto de esta lengua, lo cual nuevamente constituye un ejemplo de economía en la acuñación de nuevos recursos, como ocurre con los ya mencionados «nh» en malecu para representar la nasal velar /ŋ/ (*fáfacánhe* 'pariente') y «lh» también en este idioma para representar la lateral fricativa sorda /ɬ/ (*cúlha* 'ardilla').

En resumen, todas las ortografías prácticas vigentes han sido creadas por lingüistas que se han dedicado a estudiar las respectivas lenguas, aunque muchos de ellos han aprovechado notaciones anteriores con las que se han escrito estos idiomas. Su diseño implica un buen conocimiento del sistema fonológico de las lenguas, sea para determinar cuáles elementos requieren de una representación ortográfica particular aunque no cuenten con representación en español (porque no existen o porque no tienen carácter funcional en esta lengua, como ocurre con el sonido [ŋ]), sea para decidir cuáles “concepciones” se hacen con miras a no distanciar demasiado la representación de la lengua indocostarricense de la ortografía del español en casos particularmente problemáticos (como sucede con las consonantes nasales del buglere, el cabécar y el bribri).

Hasta el momento se conoce solo de una propuesta de reforma de un alfabeto práctico en cuanto a un punto particular: la representación de la nasalidad de las vocales en el caso del bribri. Según Jara (2004), las diversas fuentes marcan la nasalidad mediante cuatro procedimientos: el gancho polaco (*naṃù* 'felino'), el subrayado (*namù*), la virgulilla (*nãmù*), y la cursiva o la negrita (*namù*, *namù*)<sup>5</sup>.

La utilización de la virgulilla constituye la reforma defendida por Jara (2004), quien aduce los siguientes argumentos. En primer lugar, el subrayado es un formato, al igual que la negrita y la cursiva, por lo que, al convertir un texto digitalizado a otro programa distinto al procesador de textos, este desaparece. En segundo lugar, esta lingüista comenta que los maestros bribri no pueden emplear el subrayado para destacar algo en la escritura porque se perdería la marca de nasalidad. Por último, en su criterio, subrayar un solo elemento de una palabra resulta tedioso en la computadora.

A modo de síntesis y conclusión de este apartado, en el cuadro 1 se muestra una comparación entre la ortografía del español (sistema fonológico yeísta y seseante propio de las variedades costarricenses) y las grafías empleadas en los alfabetos vigentes de las lenguas indocostarricenses para la representación de los diversos sonidos<sup>6</sup>.

El cuadro nos permite apreciar cuáles son los segmentos fónicos compartidos y no compartidos entre los diversos idiomas así como cuáles son las soluciones ortográficas propuestas para cada caso y, por ende, la dependencia ortográfica con respecto al español. Debe entenderse que, por razones obvias, el cuadro constituye una simplificación de la complejidad fonético-fonológica de cada una de las lenguas. Asimismo, debe destacarse que nos resultó imposible marcar de forma práctica el estatus fonémico de cada segmento en cada una de las lenguas, dato indispensable de conocer con el fin de comprender en qué casos se sigue el principio fonémico o no en cada ortografía.

**Cuadro 1**  
**Comparación de soluciones ortográficas en español y en las lenguas indocostarricenses**

Segmento	español	bribri	cabécar	brunca	térraba	nove	buglere	malecu
p	p	p	p	p	p			p
ph, p <sup>h</sup>			p'					
b	b ~ v <sup>7</sup>	b	b	b	b	b	b	
t, ṭ	t	t	t	t	t	t	t	t
th, t <sup>h</sup>			t'		t'			
d, ḍ	d	d	d	d	d	d	d	
(tk, tc, tṭ)		tk, tch <sup>8</sup>	tk					
k	c ~ qu (~k) <sup>9</sup>	k	k	c ~ qu	c ~ qu	k	k	c ~ qu
kh, k <sup>h</sup>			k'		c' ~ qu'			
g	g ~ gu		g	g ~ gu	g ~ gu	g	g	
ʔ		ʔ		v				
(ts)		ts	ts	x				

Segmento	español	bribri	cabécar	brunca	térraba	nove	buglere	malecu
tʃ	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch
ɖʒ	y ~ ll	y	y	y		y	y	
m	m	m	m	m	m	m	m	m
n	n	n	n	n	n	n	n	n
ɲ	ñ	ñ	ñ	ñ	ñ	ñ	ñ	
ŋ	n	(ii)	(ii)	ñ	ñ	ng	ñ	nh
r	rr ~ r	rr	rr		rr		r	rr
ɾ	r	r	r	r	r	r	r	r
ɸ	f				f			f
β	b ~ v		b		b			f
f	f							
ð	d							
s	s ~ z ~ c	s	s	s	s	s	s	s
z	s ~ z ~ c		s		z			
ʃ		sh	sh	sh	sh			
ʒ					zh			
j	y ~ ll				y			y
ɣ	g ~ gu		g					
x, h	g ~ j	j	j	j	j	j	j	j
ɬ								lh
l	l				l	l	l	l
ɭ		l (L)	l (L)		ɾ			
i	i	i	i	i	i	i	i	i
ɪ		ë	ë		ë		ë	
e, ε	e	e	e	e	e	e	e	e
u	u	u	u	u	u	u	u	u
ʉ						ü		
ʊ		ö	ö		ö		ö	
o	o		o	o		o	o	o
ɤ						ö		
ɔ		o			o	ä		
a	a	a	a	a	a	a	a	a

Segmento	español	bribri	cabécar	brunca	térraba	nove	buglere	malecu
ə		a	a					
ĩ		ĩ, i, i <sup>10</sup>	ĩ		ĩ	in	ĩ	
ẽ, ẽ		ẽ, ẽ, ẽ	ẽ		ẽ	en	ẽ	
ũ		ũ, u, ù	ũ		ũ	un	ũ	
õ			õ		õ	on	õ	
õ̃						õn		
õ		õ, õ, õ				ãn		
ã		ã, a, ã	a		a	an	a	
ũ̃						ün		
j	i	i	i					i
w	hu ~ u	w ~ u	w ~ u	hu ~ u	hu ~ u	w ~ u	w ~ u	u

## 5. La apropiación de las ortografías prácticas por parte de los hablantes

Poco se sabe sobre la apropiación y empleo de las ortografías por parte de los miembros de los pueblos indocostarricenses, pues su uso predominante sigue siendo para la documentación y descripción de estas lenguas –y la tradición oral– por parte de lingüistas (y otros académicos, si bien con frecuente asistematicidad en el caso de quienes no son lingüistas). Contamos, sin embargo, con dos estudios detallados que abordan el problema del manejo de las ortografías vigentes y las inconsistencias en escritos de hablantes de cabécar (González 2011) y malecu (Sánchez 2013b). A estos trabajos se suman nuestras propias observaciones preliminares acerca de la asistematicidad en el uso de la ortografía del bribri por parte de miembros de este grupo, las cuales coinciden con las conclusiones a las que se ha llegado con respecto al cabécar y el malecu.

En el caso del cabécar, González (2011) encontró frecuentes inconsistencias en las muestras de escritura recogidas a maestros de este idioma de la región de Chirripó. Así, por ejemplo, descubrió que muchas veces se emplea un grafema para representar diferentes fonemas, a pesar de que en cabécar los grafemas y los dígrafos son monofonemáticos. Asimismo, se aprecia que muy comúnmente no se representa el tono alto ni la nasalidad, marcados con tilde y subrayado, respectivamente, o bien se colocan estas grafías en donde no corresponde. Además, en el caso de la tilde, se registra su uso como marca más bien de tono descendente. Por último, este autor señala la alta frecuencia con que no se escriben correctamente los lindes entre palabras. Para González (2011:28), la principal razón de estas inconsistencias es la siguiente:

los maestros desconocen la realidad lingüística de su propio idioma y, en sus clases, lo que hacen es tratar de meter al cabécar dentro de la gramática

española que se enseña a nivel de primaria. Esto, claro está, origina interpretaciones erradas de su realidad lingüística. Por ejemplo, muchos maestros no son conscientes de que varias sílabas de una misma palabra pueden llevar tono alto. Debido a esto, suponen que si ya se ha colocado este signo una vez, no cabe volver a colocarlo. Evidentemente, tal situación constituye una aplicación inapropiada de un principio de escritura del español en el cabécar.

En el caso del malecu, en Sánchez (2013b), mediante el análisis de textos de diversa naturaleza producidos por miembros de este pueblo, también encontramos interferencia de los hábitos ortográficos formados en español. De este modo, comúnmente se trasladan las alternancias de la ortografía del español a la escritura del malecu (por ejemplo, el uso de dos grafemas para representar un solo fonema, como ocurre con «g» y «j» para representar /x/ o «y» y «ll» para representar /j/).

Además de este tipo de interferencia ortográfica, se halla constante asistemática en la representación diferenciada de algunos fonemas en posición final de sílaba (y, sobre todo, de palabra) y ruptura del principio fonémico por la representación, con grafemas distintos, de los alófonos de un mismo fonema, contra la práctica seguida en la ortografía vigente. Ambos fenómenos son achacables también a los hábitos ortográficos formados en español. Por último, son frecuentes el uso asistemático de la tilde para marcar la vocal larga (o acentuada, dependiendo de la pronunciación del hablante) y los problemas de segmentación de las palabras.

Si revisamos, por lo tanto, los datos de estos dos estudios, a los que se añan nuestras observaciones sobre el empleo de la escritura del bribri por parte de adultos y jóvenes<sup>11</sup>, podemos concluir que en estos tres casos se revela la inconsistencia con que los hablantes manejan las ortografías vigentes y la recurrencia de los mismos problemas: infrarrepresentación y sobrerrepresentación de contrastes fonémicos segmentales y suprasegmentales, así como interferencia de la ortografía del español.

De estos trabajos también se puede concluir que existen modelos lingüísticos poco adecuados para la apropiación de las ortografías. En el caso del cabécar, González (2011) señala que los maestros se muestran inseguros y no manejan de forma consistente la escritura de la lengua, con el agravante de que son los responsables de la enseñanza escolar, y apunta que los libros publicados para la didáctica del cabécar también emplean una ortografía asistemática.

En el caso del malecu, en Sánchez (2013b) revisamos con detalle dos copias de narraciones tradicionales y varios textos, publicados con el fin de servir como material didáctico en las escuelas, y hallamos los mismos problemas de escritura encontrados en la población malecu en general. Finalmente, podemos señalar que también al menos dos libros de narraciones bribris (Alvarado et al 2008, COOPA 1996), publicados como material didáctico, son sumamente inconsistentes en su manejo de la ortografía de este idioma<sup>12</sup>.

En suma, las inconsistencias ortográficas parecen revelar el escaso grado de apropiación de los alfabetos vigentes por parte de los miembros de las comunidades, la falta de práctica en su uso (y, en muchos casos, la falta de práctica de la lecto-escritura en general) o incluso su desconocimiento de estos o su poco interés por aprender a escribir sistemáticamente en sus lenguas vernáculas dados los escasos ámbitos de empleo que estas tienen en la actualidad.

Para terminar, cabe destacar que, con la probable única excepción del uso de «k» para la representación de /k/ en malecu (y quizás en otras lenguas, como el brunca), las grafías no convencionales o contrarias a las ortografías vigentes no parecen tener un significado simbólico social, del tipo del que da cuenta Sebba (2007) en situaciones en las que grupos de personas reivindican distinciones identitarias con base en el uso de grafías desviantes con respecto a las ortografías oficiales o tradicionales.

## **6. Algunas reflexiones sobre la escritura de lenguas minoritarias y en peligro**

Una vez descritas muy someramente las características formales de diseño de las ortografías prácticas vigentes para las lenguas indocostarricenses, así como las inconsistencias ortográficas encontradas en textos producidos por hablantes de cabécar, malecu y bribri, podemos abordar las otras preguntas centrales del presente artículo: ¿Quién escribe o quiere escribir una lengua minoritaria y en peligro? ¿En qué medida los intereses y las necesidades de los usuarios se vinculan con el manejo de las ortografías prácticas? ¿Qué importancia tiene escribir “bien” en relación con los usos informales y cotidianos de la escritura?

### **6.1. La convención ortográfica en relación con los intereses y usos de los miembros de las comunidades**

Según lo hemos podido constatar, en el caso de los actuales adultos y jóvenes malecus y bribris (y la historia se repite muy probablemente en todos los grupos), ellos aprendieron a leer y escribir en la escuela fundamentalmente en español y se las han arreglado para intentar transferir esa competencia lecto-escritora a su lengua autóctona, con un resultado asistemático e interferido por los hábitos ortográficos del español. Por su parte, si bien los niños actuales aprenden a leer y escribir también en las lenguas vernáculas, el principal problema radica en que muchos de los materiales didácticos disponibles presentan múltiples inconsistencias ortográficas y que los maestros también son asistemáticos en su manejo de las ortografías.

A esta situación se suma que nunca parece haberse planificado la post-alfabetización en estas comunidades, ni en las lenguas autóctonas ni en español. De hecho, por lo que hemos podido observar, la competencia ortográfica de muchos adultos y

jóvenes en español parece reducida y la competencia de composición no suele estar muy desarrollada. Ello se debe, sin duda, a la escasa práctica y a la poca necesidad de escribir y de leer más allá de lo elemental en el medio cotidiano en que se desenvuelve la vida de la mayoría de los individuos.

Reconocer el hecho histórico de que la escritura, en estas comunidades, es una tecnología impuesta a través de la escuela como parte del proceso de colonización aún en marcha no nos permite obviar que una gran parte de los miembros de estos pueblos, en la actualidad, están inmersos en un sistema de vida que requiere saber leer y escribir en español, aunque sea en un nivel instrumental. Lo que no resulta tan obvio es por qué estas personas querrían aprender a leer y escribir en su lengua vernácula.

Para el lingüista interesado en la documentación, retención y revitalización de estos idiomas, el reconocimiento del carácter oral de las culturas tradicionales acompaña todas las labores, así que debería resultar fácil eludir plantearse como interés la promoción de la escritura de y en las lenguas vernáculas, por más que se insista en los manuales de trabajo con lenguas en peligro acerca de la relevancia de la creación de sistemas de representación escrita para los idiomas ágrafos. Así las cosas, nuestra preocupación por ocuparnos de los problemas de escritura de las lenguas autóctonas costarricenses sobrevino en realidad por dos motivos: la creación de materiales didácticos y, en especial, el deseo expresado por algunas personas de aprender a escribir “bien” su idioma.

Se nos ha explicado, por ejemplo, que saber hablar y escribir malecu podría ser importante para conseguir un trabajo en el futuro (en turismo, como maestro, como traductor) y para poder auxiliar a los niños en sus asignaturas de lengua y cultura malecu. Asimismo, se nos ha hablado del “rescate” de la cultura y, sobre todo, de la necesidad de escribir bien las palabras en malecu en las artesanías que se les venden a los turistas.

Esta última necesidad surge ante la inquietud de ofrecer tanto un producto de calidad como de cuidar la imagen ante el otro externo, pues se considera que es muy mal visto que el turista se percate de que el artesano no sabe escribir. Así lo resumió una persona: “Yo lo escribo como lo hablo; un turista lo va a leer como lo escribo yo y tal vez no es así. Al turista hay que darle una buena información. Yo lo escribo como lo hablo, pero yo sé que no está bien”. De este modo, la posibilidad de quedar expuesto ante los que no son malecus parece ser el principal motivo, como se declara perfectamente en la siguiente explicación: “Qué vergüenza que un chiúti [persona que no es malecu ni indígena en general] lo vea mal escrito”.

En el caso del bribri, las razones que se nos han manifestado giran en torno a cuatro argumentos: la conservación de la identidad cultural (“si lo hablamos deberíamos escribirlo, porque nos identifica”, “nada se hace con solo hablarlo y no escribirlo, pues es importante”), la necesidad de ayudarles a los niños en sus tareas escolares (“los maestros enseñan lo que es bribri y queremos ayudar a nuestros hijos”), la consideración

de que toda lengua debe escribirse en las circunstancias actuales (“todo es escrito, hay que saber leerlo y escribirlo”) y la motivación instrumental de que saber hablar y escribir la lengua puede servir eventualmente para conseguir trabajo (“ahora para trabajar piden idioma bribri y muchos no lo saben”).

Podemos observar que hay necesidades comunes a malecus y bribris (como ayudar a los niños en las labores escolares y la preocupación por conservar la lengua y la cultura), pero también intereses particulares de cada grupo (por ejemplo, la casi imperiosa necesidad expresada por los malecus de aprender a escribir “bien” su idioma con el fin de estampar correctamente las palabras en la artesanía). En el fondo, sin embargo, creemos que se pueden subsumir en dos las motivaciones que subyacen a las explicaciones que hemos recogido: la identitaria (vinculada con la conservación y transmisión de la cultura y con la diferenciación etnocultural) y la instrumental (relacionada con las tareas escolares, los posibles ámbitos de trabajo y la producción de artesanías).

Apunta Cooper (1997) que debe tenerse muy presente que la planificación funcional precede a la planificación del corpus, puesto que son los usos que se le asignan a una variedad lingüística los que determinan la necesidad o no de intervenir en su forma para crear nuevos recursos lingüísticos o para modificar los ya disponibles. Dicho de otro modo, son los cambios en las funciones sociocomunicativas para las que se emplean las lenguas los que determinan los cambios (creaciones, renovaciones) en su forma.

A este respecto, en el caso específico de la grafización, debe tenerse claro –y planificarse, si es el caso– el objetivo del diseño y divulgación de una ortografía práctica para una lengua. Si lo que se pretende es que la comunidad emplee la escritura como forma de comunicación e información, como herramienta de resguardo y transmisión del conocimiento o como recurso para el entretenimiento, entonces se está pensando en la alfabetización y en la promoción de la lecto-escritura, para lo cual es necesario que primero exista una codificación escrita de la lengua en la que se van a producir todas estas actividades.

De ahí que, en los programas de alfabetización, se proponga que la planificación de la post-alfabetización (es decir, lo que se va a llevar a cabo una vez que la población esté alfabetizada) sea –por extraño que parezca– previa a la alfabetización misma (Dumont 1990). De lo contrario, se corre el riesgo de que la alfabetización no llegue a consolidarse y de que, tras varios años, las personas vuelvan a su condición analfabeta o cuasi-analfabeta. En el caso de la alfabetización (entendida como práctica social) en lenguas minoritarias y en peligro, habría que pensar particularmente en los materiales disponibles para la lectura y la enseñanza, así como en cuáles serán los ámbitos de lecto-escritura en la lengua vernácula (Lüpke 2011).

En este sentido, son sumamente pertinentes las siguientes preguntas: ¿qué se va a escribir y a leer en la lengua autóctona?, ¿hay o habrá ámbitos de lecto-escritura

propios para la lengua autóctona o todos serán compartidos con la lengua mayoritaria (nacional, de instrucción, de administración)?, ¿es realista pensar en que los ámbitos de lecto-escritura ya cubiertos por la lengua mayoritaria podrán ser tomados por la lengua autóctona?, ¿los materiales de lecto-escritura en la lengua autóctona serán exclusivamente aquellos que guarden relación con la cultura tradicional de la comunidad?, ¿cumplirá un papel relevante la lecto-escritura en la lengua autóctona y, si es así, cuál será este (identitario, informativo, administrativo, de resguardo del conocimiento cultural)?

Claramente, los intereses de los individuos externos a las comunidades (lingüistas, académicos en general, instancias de administración pública) parecen diferir de los de los miembros de las comunidades indocostarricenses –al menos de los de aquellas con las que hemos tenido contacto– en lo relativo al propósito de escribir la lengua autóctona.

Por un lado, a los lingüistas les ha interesado contar con una forma precisa de representar por escrito la documentación y la descripción de las lenguas, sin olvidar su posible uso para fines de alfabetización. Por otro, a diversas instancias de la administración pública y de justicia les parece necesario cumplir con el mandato de poner a disposición de todas las personas la información que les compete en la lengua que –se supone– les facilitará una mejor comprensión de esta<sup>13</sup>.

Finalmente, a los miembros de las comunidades les interesa la conservación de su identidad étnica diferenciada y los usos utilitarios, sin obviar que estos últimos (como el relativo a las tareas escolares de los niños, la necesidad de hablar la lengua para determinados empleos, la preocupación por escribir bien las palabras de las artesanías) han surgido en realidad por presión de agentes externos a las propias comunidades (sin que ello signifique que esta presión sea planeada).

Cabría preguntarse, entonces, si existen usos de la escritura que hayan surgido espontáneamente y que sean más prácticos e inmediatos en la vida cotidiana de los miembros de las comunidades. La respuesta es afirmativa, por lo menos según lo que hemos podido observar en el caso de los malecu, pero sin duda debe de tratarse de algo común a otros grupos en los que existe acceso de las nuevas tecnologías<sup>14</sup>: la escritura de mensajes de texto en el teléfono celular y de comentarios en las redes sociales mediáticas ha abierto un nuevo dominio de uso de las lenguas autóctonas<sup>15</sup>.

Hemos podido observar cómo este tipo de escritura ha ido en aumento en los últimos años. En estos casos, los usos del idioma malecu en formato escrito coinciden con algunos de los usos en su modalidad oral en el presente, según lo que describimos en Sánchez (2011). Así, por ejemplo, la motivación identitaria (presentarse como malecu ante los demás por medio de la lengua) y la críptica (codificar el mensaje de forma que solo otro hablante del idioma lo pueda entender, con el fin de excluir a los del exogrupo) explicarían los mensajes escritos en malecu en redes sociales.

No obstante, nos parece que han surgido usos nuevos, como sería el divertirse escribiendo mensajes de texto en malecu (las motivaciones identitaria y críptica no son

el detonante de esta práctica o por lo menos no son las más prominentes). Hemos visto a varias personas pasar largas horas en un intercambio de mensajes de texto, explotando de alguna forma la creatividad en su lengua y el gusto por expresarse en esta.

En este contexto, ¿qué lugar tienen las ortografías prácticas? De acuerdo con lo que hemos podido observar, cada quien escribe informalmente en estos casos a como mejor puede y el mensaje parece entenderse, claro ejemplo de lo que se denomina “escritura popular o informal” (“folk writing” en inglés; véase Hinton 2001). No hay que perder de vista, eso sí, que se trata de textos muy breves, que comúnmente se leen en voz alta o se articulan al menos (en voz baja) para oralizarlos y, de esta forma, comprenderlos mejor. Asimismo, no hay que olvidar que la manera como se escribe en las redes sociales y en mensajes de texto por lo común se puede caracterizar, siguiendo a Yus (2001), como formas de “texto escrito oralizado”, incluso en lenguas con una larga tradición escrita como el español, pues se comparten rasgos con el discurso oral coloquial.

¿Qué sentido tendría, entonces, obsesionarse por el uso apegado consistentemente a las ortografías prácticas en estos medios? Más allá de plantearse esta interrogante, se impone una constatación: si el uso determina la competencia, y si el uso más frecuente, cotidiano, inmediato y funcional de la escritura en malecu (y posiblemente en otras lenguas indocostarricenses y minoritarias en general) es un tipo de escritura oralizada, se entiende que las personas no hayan llegado a alcanzar dominio de las convenciones ortográficas en su idioma, del mismo modo que no parecen haberlo alcanzado en español (pese a que en esta lengua fueron escolarizados y leen de vez en cuando), según nuestras observaciones.

Por lo demás, a la hora de evaluar el dominio de las ortografías por parte de los miembros de las comunidades, cabe preguntarse si no estaremos esperando de ellos lo que no cumplen tampoco los miembros de una sociedad, como la hispanocostarricense, en la que la escritura ocupa un lugar más prominente y los estímulos para leer y escribir son constantes, en la que la ortografía está totalmente institucionalizada, en la que se alfabetiza a las personas desde temprana edad mediante esa ortografía y en la que se sancionan socialmente las faltas de ortografía. A fin de cuentas, en la escritura en español, es común que los hispanocostarricenses, incluso aquellos con muchos años de escolarización, sean inconsistentes y empleen grafías idiosincráticas o cacografías (ver Sánchez 2008 para una revisión del tema).

No obstante, cuando pareciera que podemos dejar de inquietarnos por el deficiente manejo de las ortografías prácticas de las lenguas indocostarricenses por parte de los miembros de las comunidades, inmediatamente surge una nueva preocupación: la didáctica de la lengua y la necesidad de contar con buenos modelos lingüísticos. En nuestra práctica de elaboración de materiales didácticos y en el desarrollo de los talleres de escritura, nuestra consigna ha sido que debemos proveer buenos modelos

lingüísticos, en el sentido de que la escritura sea precisa y sistemática, y para esto nos atenemos a las ortografías vigentes, pese a que ello implique ir en contra de prácticas de representación extendidas o comunes en las comunidades.

En el caso de los talleres, debemos intentar satisfacer las expectativas de los participantes, quienes nos han solicitado nuestra colaboración precisamente porque desean aprender a escribir “bien” sus lenguas, lo que se traduce en manejar las ortografías convencionales vigentes. Así las cosas, vemos que el manejo sistemático de las ortografías prácticas sí importa en algunas circunstancias y resulta particularmente retador explicar su configuración con fines didácticos.

Cuando se trata de la representación de los segmentos (los fonemas y los alófonos que se escriben sistemáticamente en las ortografías vigentes) y los suprasegmentales (los tonos en bribri y la cantidad vocálica en malecu, por ejemplo), normalmente no nos topamos con mayores problemas, ya que se acepta la correlación fonema-grafema regida por el principio fonémico, si recurrimos a pares mínimos para mostrar la relevancia de la diferenciación gráfica, o el criterio de distinción fonética cuando se trata de la representación de sonidos con prominencia percibida.

Las grafías que no podemos justificar técnicamente, como la representación de /k/ mediante «c» en malecu, son más difíciles de tratar, pues en realidad no existe ningún argumento que no sea la simple tradición o convención (y reconocer que así lo decidió el lingüista que diseñó la ortografía vigente). Lo mismo ocurre con la representación de la lateral vibrante /l/ del bribri mediante «l». Si bien, en los talleres, se ha aceptado nuestra explicación de que por economía se escribe ese segmento con «l» en bribri pues esta lengua carece de un sonido como la “ele” del español, se nos ha comentado el inconveniente de que los que no hablan bribri lean palabras como alá ‘trueno’ como [a'la] (con lateral alveolar, como la del español), por lo que preferirían que se empleara un símbolo que no llevara a equívoco (aunque, ante la peculiaridad de la letra, la persona no sepa cómo se pronuncia, lo cual les parece mejor a que se pronuncie mal)<sup>16</sup>.

En lo concerniente a la didáctica de la lengua en el sistema educativo, una de las mayores preocupaciones es la circulación en la actualidad de diversos materiales educativos con grafías asistemáticas. Por loables que sean estos esfuerzos de creación de recursos de lectura, el problema es que tales textos no constituyen buenos modelos ortográficos. Creemos que difícilmente se puede poner en duda que la enseñanza idiomática tiene como norte lograr niveles altos (y sofisticados, si se quiere) de manejo competente de la lengua, lo que implica que se debe trabajar con modelos lingüísticos de buena ortografía y buena redacción.

Es de lamentar, en este sentido, el descuido ortográfico preponderante en muchos de los materiales publicados incluso en época reciente. Ya mencionamos dos textos bribris de narraciones (Alvarado et al 2008, COOPA 1996). A estos habría que

agregar, entre otros, los libros para la enseñanza del malecu analizados en Sánchez (2013b) (Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala 2000, y Proyecto Río Frío et al 2011a, b, c, d), así como la serie de libros para la enseñanza del cabécar en las escuelas (Fernández, Hedström-Rojas y Obando 2005a, b; Fernández y Hedström-Rojas 2011a, b, c; Hedström-Rojas y Martínez 2005a, b), cuyos problemas de escritura se mencionan en González (2011).

Empero, nada sorprende más que este desinterés por procurar que los materiales didácticos estén escritos con una ortografía al menos sistemática caracterice la serie de textos denominados “Minienciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica”, elaborados por el Ministerio de Educación Pública y publicados en el 2014. Así, por ejemplo, en el primero de esta serie (MEP 2014a), en el que se recoge información diversa sobre los bribris y los cabécares, el descuido es evidente en, por ejemplo, la indistinción entre «e» y «ë» y entre «o» y «ö» en bribri (de hecho, salvo muy contadas excepciones, las palabras aparecen escritas solo con «ë» y «ö») y la absoluta ausencia de marcación de la nasalidad vocálica en cabécar, mientras que la lateral vibrante aparece representada inconsistentemente con «l» o con «L» en los textos en bribri.

Por su parte, el volumen correspondiente a los malecus (MEP 2014d) es asistemático en el uso de las tildes y en la segmentación de las palabras, e incluso presenta, esporádicamente, algunas de las mismas inconsistencias que las descritas en Sánchez (2013b), como la alternancia «y~ll» para representar /j/, y las grafías idiosincráticas «jh» para la representación de la lateral fricativa sorda y «y» para /i/ a final de palabra. En un rápido vistazo a los tomos sobre los cabécares de Chirripó (MEP 2014b) y los noves (MEP 2014c) también salta a la vista la asistematicidad gráfica. ¿Cómo explicarse este descuido en textos publicados por el ente rector de la educación pública del país? Si la ortografía del español en tales libros es consistente y convencional, ¿por qué no se procuró lo mismo con los textos en las lenguas indocostarricenses? ¿Se está tomando con la debida seriedad la didáctica de los idiomas indígenas de Costa Rica en las escuelas?

## 6.2. La convención ortografía y la estandarización de las lenguas

Uno de los aspectos que se destacan con mayor frecuencia al discutir los criterios técnicos en la creación de una ortografía práctica concierne a la estandarización de la lengua, entendida esta como la elaboración de una forma escrita común que ha de ser empleada por todas las personas, con independencia de las variedades geográficas, sociales, familiares, etc.<sup>17</sup> que empleen en la oralidad.

A este respecto, Lüpke (2011:313) incluso asegura que “[t]he written use of a language presupposes its standardization, which is often seen as concomitant with writing”, y expone que las soluciones de estandarización van desde la creación de una

variedad común conformada por elementos de todas las variedades habladas hasta la promoción de una de las variedades orales como base de la ortografía.

Las ortografías prácticas de las lenguas indocostarricenses plantean retos particulares en este sentido, en los que entran en juego criterios como la decisión sobre el grado de “profundidad” en la representación de determinados fenómenos morfofonológicos<sup>18</sup>, y el apego a la pronunciación personal, local y cotidiana “normal” en conexión con las ideologías sobre la identidad. Nos referiremos seguidamente a la última cuestión, pues de la primera nos ocupamos ya con algún detalle en Sánchez (2013b).

No debe perderse de vista que, en el caso de lenguas como el bribri, el cabécar, el nove y el malecu, se trata de idiomas que, pese a su estado de desplazamiento más o menos acusado según la población, siguen vitales y que los hablantes suelen mostrarse muy recelosos de las diferencias geolectales y de la pronunciación que ellos consideran “normal”.

Así, por ejemplo, la correlación ideológica entre variedad lingüística e identidad geolectal en el caso de los malecus augura el fracaso de cualquier intento de emplear la pronunciación de uno de los geolectos como base para la estandarización ortográfica. En particular, así ocurre con el fenómeno que en Sánchez (2012a) denominamos “geísmo”: los fonemas patrimoniales /ʎ/ «lh» y /x/ «j» se encuentran en un proceso de fusión a favor de /x/ desde la transición del siglo XIX al XX y ya para la década de 1970 se atestiguaba el predominio de la fusión en uno de los poblados, mientras que en los otros dos (el pueblo malecu está asentado en la actualidad en tres comunidades) el proceso estaba en marcha (Constenla 1975, 1998) y continúa así hasta el presente (Sánchez 2012a).

En la actualidad, el geísmo se ha convertido en una especie de marca identitaria que distingue el malecu de uno de los poblados frente al malecu de las otras dos comunidades. Por este motivo, pese a que en todas las localidades la fusión se encuentra en mayor o menor grado según el hablante, se suele afirmar que los miembros de uno de los poblados pronuncian siempre “jota” ([x]), mientras que los individuos de los otros dos lugares sí pronuncian “con ele hache” ([ʎ]).

Por un lado, los malecus del primer poblado no parecen gustar de que los textos en su lengua empleen la «lh» cuando se trata de representar su variedad del idioma, pues aducen que ellos no pronuncian [ʎ], como los de las otras comunidades. De este modo, el intento de estandarizar la ortografía, con el propósito de que una misma palabra no se escriba diferente según el poblado (v.g. *cúlha* y *cúja* 'ardilla'), posiblemente no tendrá éxito si se escoge la escritura más etimológica, pues esta se asocia con una de las variedades, con la que uno de los grupos no se siente identificado.

Por otro lado, la tendencia de querer representar fielmente la pronunciación se suma al criterio de identidad local, sobre todo tratándose de un sonido en relación con el cual los malecus han llegado a desarrollar clara conciencia sobre su carácter

“especial” (no se encuentra en las otras lenguas indocostarricenses y de esto tienen pleno conocimiento, además de que los hispanohablantes suelen mostrar muchas dificultades para pronunciarlo). Por esta razón, las personas de los poblados donde se conserva más el segmento [ɬ] posiblemente no aceptarían la propuesta de que se escriba siempre «j» (solución antietimológica, pero que vendría a resolver el problema de la estandarización).

Nuestra solución práctica en los talleres, en todas las comunidades, ha consistido en prescindir de toda consideración que no sea la de los usos fonéticos de los hablantes, de modo que nuestra consigna ha sido que se escriba lo que cada quien pronuncia. Ciertamente, hemos podido trabajar de este modo en los talleres, dados los objetivos de los participantes y el carácter rudimentario de lo que escribimos, pero la solución no resulta totalmente satisfactoria cuando se trata de decidir sobre la publicación de materiales didácticos, en cuyo caso hemos tenido que sopesar en qué medida podemos crear, por ejemplo, una doble serie de materiales.

### **6.3. El diseño de las ortografías prácticas y sus reformas**

Un aspecto más sobre el que deseamos reflexionar es el relativo al diseño y la reforma de las ortografías de lenguas minoritarias, en peligro y en proceso de desplazamiento. Ciertamente, conviene tomar decisiones con respecto a su diseño y actualización a la luz de al menos los siguientes cuatro criterios y sin perder de vista que estos no aplican necesariamente –en nuestra opinión– a la transcripción especializada del arte verbal y de textos orales en general.

#### *6.3.1. Facilidad de manejo por parte de los miembros de las comunidades*

El criterio de facilidad de manejo por parte de los miembros de las comunidades significa, en primer lugar, no introducir excepciones a las reglas y, en la medida de lo posible, eliminar las existentes, aunque estas respondan a la representación precisa de la fonología de la lengua. En este sentido, aplica el criterio de simplicidad, propuesto por Swan (1994) como condición de una buena regla pedagógica: reducir el número de subcategorías. En el caso de la didáctica de la escritura de lenguas indomexicanas, este criterio de simplicidad es destacado por Pérez y Cruz (2011:88) a propósito de las reglas ortográficas que introducen excepciones a la representación de algún elemento. Estas autoras recomiendan limitar este tipo de reglas, pues inciden en la dificultad, por parte de los aprendices, de “dominar la habilidad lecto-escritora”.

En segundo lugar, deben emprenderse estudios sistemáticos, con una base psicolingüística y pedagógica, acerca de cuáles soluciones de representación gráfica resultan más fáciles de adquirir y de usar por parte de los niños en su proceso de alfabetización, así como por parte de los jóvenes y adultos en su proceso de transferencia

de la competencia de lecto-escritura. Esta constituye una tarea pendiente impostergable en el ámbito costarricense y de seguro en muchas otras regiones, pues solo con este insumo se podrá actuar con criterio técnico en las reformas ortográficas.

### *6.3.2. Carga funcional, prominencia fonética percibida y frecuencia relativa de cada segmento*

A la hora de pensar en diseñar o modificar algún aspecto de la ortografía, los parámetros de carga funcional, prominencia fonética percibida y frecuencia relativa de cada segmento deben prevalecer, incluso por sobre el principio fonémico.

Como ya se mencionó, el “principio fonémico” regula que, en el diseño de una ortografía, se procure la correspondencia biunívoca entre cada fonema y cada grafema. Por su parte, la carga funcional se refiere a cuán frecuente es una distinción fonológica en el idioma, establecida a partir de la frecuencia con que un segmento aparece en pares mínimos (Grenoble y Whaley 2006, Lüpke 2011, Seifart 2006). Con base en la carga funcional, puede tomarse la decisión de que lo mejor sea no representar la distinción gráficamente, debido a la existencia de pocos casos de contraste en los que el rasgo por representar contribuya a desambiguar el contenido, por lo que el criterio de simplicidad se superpone al de contrastividad (Seifart 2006).

En Sánchez (2013b), propusimos que puede ser conveniente no solo tomar en cuenta el criterio de carga funcional, circunscrito al principio estructural estrictamente fonémico, sino valorar también lo que denominamos la “prominencia fonética percibida”. En este caso, puede ser que sobresalga la alta frecuencia de una realización fonética y, sobre todo, su relevancia para los hablantes en términos de considerarla una pronunciación muy común e importante en su lengua (como ocurre con los *malecus*, que suelen notar la dificultad de los hispanohablantes para pronunciar [ŋ] en posición inicial de sílaba).

A la hora de pensar en modificar algún aspecto de las ortografías vigentes, estos parámetros deben prevalecer por sobre el principio fonémico. De este modo, se contará con un criterio técnico para la toma de decisiones. Ambos parámetros deben investigarse minuciosamente para cada caso a partir de un corpus discursivo (por ejemplo, transcripciones de textos orales auténticos) o léxico (con base en las entradas en diccionarios) y por medio de instrumentos que nos permitan determinar si una realización fonética –con o sin carácter fonemático– es percibida por los hablantes como suficientemente “importante” como para que amerite su representación ortográfica y se justifique incluso la ruptura del principio fonémico.

A modo de ilustración, el criterio de prominencia fonética percibida por los hablantes fue aplicado al parecer –quizás sin ser conscientes de ello– por los autores del alfabeto práctico del bribri cuando se decidió escribir las consonantes nasales,

separándose con ello del principio fonémico y de la posibilidad de haber diseñado una ortografía más “profunda” en la que, por ejemplo, [m] se escribiera con «b».

Por su parte, encontramos la aplicación del criterio de carga funcional en el folleto *Se' e' yuò yèkkuö airtsök se'ie. Aprendamos a leer el Bribri*, elaborado por lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (2006), en cuanto a la marcación de los tonos. En este manual, los autores decidieron señalar todos los tonos en la sección de estudio de letras específicas con ejemplos léxicos, pero, en la sección de frases útiles (por situaciones y funciones comunicativas) y palabras (por campos semánticos), conservaron la marcación de tonos únicamente en los casos en los que existen pares mínimos establecidos solo por la diferencia de tono.

Esta decisión se fundamenta, según se expone explícitamente en el folleto, en marcar “los tonos necesarios para un hablante nativo del Bribri” (Instituto Lingüístico de Verano 2006:i), que serían aquellos casos en los que existen pares mínimos como *bànet* ‘hace tiempo’ y *bánet* ‘otro lugar’ (ejemplos del folleto), frente a lo innecesario que resulta escribir el tono en una palabra como *wókir* ‘cabeza’, al no existir la palabra *wökir*, con otro tono y con distinto sentido. Se reconoce en el manual que la marcación minuciosa de los tonos sería beneficiosa para los aprendices de la lengua, pero no para el hablante nativo, que es a quien se dirige el material, puesto que presumiblemente a este le “es más fácil leer con solamente los diacríticos necesarios” (ibídem)<sup>19</sup>.

Otro criterio técnico que servirá para la toma de decisiones consiste en la determinación sistemática de la frecuencia relativa de aparición de cada segmento, preferiblemente incluso por posiciones en la sílaba. Con ello podremos no solo respaldar el criterio de prominencia fonética percibida con datos estadísticos de la lengua, sino, sobre todo, saber cuáles fonemas y alófonos son más frecuentes y ameritarían, por lo tanto, representarse sistemáticamente de forma diferenciada.

Con base en este último parámetro, no tiene mucho sentido, por ejemplo, usar «ñ» para representar la nasal velar [ŋ] en bribri, en préstamos como *dómñgō* ‘semana’, como se propone en Constenla et al (1998), pues este segmento es de una muy baja frecuencia de aparición en la lengua y, además, carece de carga funcional.

### 6.3.3. Normalización ortográfica

El criterio de crear una norma ortográfica común para las variedades de una misma lengua plantea nuevos retos. Es improbable que en el estado de vitalidad de muchas lenguas en peligro sea pertinente emprender la construcción de una norma común, pues constituyen un obstáculo difícil de franquear las ideologías lingüísticas de la identidad local, en correlación con las variedades de la lengua, y de la autenticidad, en correlación con la pérdida paulatina de lo que los miembros de la comunidad consideran su distintivo etnocultural (la lengua autóctona y otros elementos de la cultura tradicional en proceso de desplazamiento).

En casos como este, parece valorarse mucho la representación escrita “fiel” de la manera como se habla en cada lugar (ideología de la identidad) y de cómo pronuncian los “verdaderos” hablantes (ideología de la autenticidad). En todo caso, cualquier intento de normalización ortográfica deberá ser consensuado con diversos actores sociales y las decisiones deberán ser negociadas y divulgadas entre las comunidades.

#### 6.3.4. *Competencia lingüística y necesidades de los usuarios*

El criterio de pensar en las necesidades y características de los miembros de las comunidades cuando se propone una reforma ortográfica debe estar por encima de cualquier otro si la idea es que lo que se escriba sea de provecho para ellos. Esto nos lleva a un nuevo aspecto por considerar: el complejo continuum de competencia lingüística bilingüe y los distintos tipos de hablantes que hallamos en los casos de lenguas en proceso de desplazamiento (ver Grinevald y Bert 2011, Tsunoda 2006).

En lo concerniente a este punto, debemos reconocer que las necesidades de un hablante fluido no son las mismas de las de otros tipos de hablantes. ¿Qué ocurre con los individuos que no dominan la lengua (semihablantes) y con los que la están aprendiendo (neohablantes)? En su caso, posiblemente sea necesario escribir todas las distinciones para que puedan saber cómo se pronuncia una palabra.

Por ende, es probablemente muy conveniente que los materiales didácticos dirigidos a los semihablantes, hablantes receptivos, neohablantes, etc. conserven una ortografía “completa”, por redundante que parezca esta para las necesidades de un hablante “pleno”, que les permita, en palabras de Seifart (2006:283), “to correctly write a word from its pronunciation and to correctly pronounce a word from its written form without knowing the word”. Cuando se trata de lenguas en proceso de declinación, con cada día menos hablantes plenamente competentes, esta consideración debe tomarse muy en cuenta<sup>20</sup>.

A la hora de pensar en una reforma ortográfica, entonces, conviene no perder de vista la situación sociolingüística de las lenguas. Seifart (2006:284), en este sentido, advierte de las dimensiones sociopolíticas de una empresa de este tipo, sobre todo en los casos en los que existe un número considerable de hablantes que conocen las ortografías anteriores y en los que se dispone de materiales impresos en ellas. Para tales situaciones, apunta este lingüista, “it may be better to live with an inconsistent orthography –even if inappropriate from a linguistic or psycholinguistic perspective– unless the speech community is really determined to change it.”

Distinto, asimismo, es el caso de la transcripción de materiales auténticos y datos primarios de la lengua, en el marco de la documentación lingüística (Himmelman 2006). Aquí –creemos– debe seguir primando la representación fiel, precisa y detallada de los fenómenos fonético-fonológicos, no solo para el estudio científico de los

idiomas, sino también con miras a su aprovechamiento en iniciativas de revitalización y educación: se requiere que estos corpus estén bien transcritos y anotados, a tal punto de que todos los detalles de la estructura de la lengua sean fácilmente identificables para un lingüista, con el propósito de servir de base para la elaboración de materiales didácticos y descripciones, así como para que el lector del futuro sepa “cómo se pronunciaban”.

En suma, puede que los diseños y las reformas ortográficas lleven en algunos casos a intensificar la representación “superficial”, pero de seguro se ganará en simplicidad para su manejo competente, en otros primará la transparencia (entendida esta en el sentido de que al hablante –influido inevitablemente por su alfabetización y por el mayor estímulo de lecto-escritura en la lengua mayoritaria– le resultarán más evidentes las distinciones gráficas convencionalizadas en la ortografía de su lengua) y en otros preponderará el resguardo fiel de la realización fonética del idioma.

## **7. Reflexión final a modo de conclusión**

Sebba (2007) plantea una distinción sumamente útil entre el modelo autónomo de la ortografía y el modelo sociocultural. En el primer caso, la ortografía se concibe como una tecnología autónoma, relativa solamente a decisiones de tipo técnico (especialmente lingüísticas, pero también de facilidad de aprendizaje), por lo que la preocupación radica en crear la “mejor” grafización en términos de representación adecuada y precisa del sistema fonológico de la lengua (de ahí el predominio del criterio fonémico y del principio de carga funcional en los textos especializados acerca de esta temática), pues se considera que todo lo relativo a su implementación se desprende fácilmente del buen diseño.

Por el contrario, el modelo sociocultural enfatizaría la necesidad de tomar en cuenta, desde el diseño mismo de la ortografía, las prácticas de lecto-escritura de las comunidades, las ideologías lingüísticas de sus usuarios potenciales, el contexto sociohistórico, los intereses y motivaciones de las personas, los recursos de lectura disponibles, la función de los textos escritos en la vida cotidiana del pueblo, entre otras variables.

De este modo, Sebba opone la concepción de la ortografía como una tecnología culturalmente neutra frente a su conceptualización como tecnología vinculada a prácticas socioculturales. Para nuestras reflexiones, son relevantes, por ejemplo, las consideraciones sobre la construcción identitaria (la grafía puede emplearse como marcador de identidad grupal o incluso individual), las relaciones interlingüísticas (por las cuales ni las sociedades ni las lenguas ni las ortografías existen actualmente de manera aislada) y la autoridad (inevitablemente asociada a las ortografías en tanto no puede ignorarse el poder prescriptivo de estas ni el carácter ancilar de las ortografías de determinadas lenguas minoritarias en relación con las lenguas de los grupos que ostentan el poder socioeconómico, en el nivel local, regional o global).

Cuando partimos del modelo sociocultural, podemos tener certeza de que la idea de grafizar una lengua en peligro como medida para su retención, promoción o revitalización no está exenta de problemas técnicos, pero, sobre todo, no lo está en relación con el entramado sociohistórico y político que subyace a las decisiones técnicas y al papel de la lecto-escritura en una sociedad. Solo asumiendo esta perspectiva sociocultural podremos enfrentar de un modo más realista las solicitudes de los grupos cuyas lenguas se encuentran en proceso de desplazamiento.

En esta reflexión final hemos de volver, por consiguiente, al problema de la necesidad de escribir y leer. En el contexto cotidiano de la mayoría de las personas cuya lengua autóctona es minoritaria, las circunstancias de vida actuales imponen el requisito de una alfabetización al menos instrumental que les permita llenar formularios, entender la información impresa, leer el periódico y otras actividades por el estilo, además de desenvolverse con soltura en el sistema educativo formal.

No obstante, todas estas actividades se llevan a cabo en la lengua mayoritaria, por lo que estamos ante ejemplos de lo que Lüpke (2011) denomina “exografía”: la escritura se realiza de forma exclusiva (o casi exclusiva) en otro idioma. Así las cosas, para la gran mayoría de las personas de estos grupos, de acuerdo con nuestras observaciones, los espacios de “endografía” (neologismo también de Lüpke 2011) se reducen a mensajes breves y de naturaleza informal y cotidiana mediante las nuevas tecnologías. Si escribir la lengua minoritaria ha de tener sentido para las nuevas generaciones, habría que encontrar o crear nuevos contextos de escritura, como suelen destacarlo diversos autores en relación con las lenguas en peligro (Grenoble y Whaley 2006).

Evidentemente, en la mayoría de los países, esta tarea con toda seguridad sobrepasa nuestras posibilidades de acción como lingüistas, a menos que tengamos la oportunidad de influir en la toma de decisiones de tipo político o educativo. En nuestra experiencia, sin embargo, han sido los mismos miembros de las comunidades quienes nos han manifestado la necesidad de apropiarse de las ortografías prácticas y quienes expresamente nos han solicitado ayuda para lograrlo, pues desean aprender a leer y escribir “bien” sus lenguas. Ello debe de significar algo en relación con nuevas prácticas socioculturales, nuevas preocupaciones, nuevas visiones de mundo, nuevos ámbitos de uso.

El intento de dar respuesta de la mejor manera a esta petición nos llevó a sistematizar algunas inquietudes surgidas a lo largo del camino. Dado que este número de *Estudios de Lingüística Chibcha* se publica en homenaje al Dr. Adolfo Constenla Umaña, referente inexcusable cuando se habla de lenguas indocostarricenses, y en vista de que él fue el creador o sistematizador de la mayoría de las ortografías vigentes, consideramos que nuestras reflexiones anteriores vienen muy a propósito de reconocer el enorme valor de su legado y de procurar honrar su memoria, a la vez que resaltamos la necesidad de continuar su trabajo con nuevas perspectivas y nuevas formas de enfrentar los retos que nos plantea el trabajo con lenguas minoritarias y en peligro.

## Notas

<sup>1</sup> Esta creencia la encontramos, por ejemplo, entre algunas personas de la población de origen hispano que habita en los alrededores del territorio malecu (Sánchez 2012b), quienes consideran que el idioma vernáculo de este grupo es un “dialecto” y no una “lengua” precisamente por carecer de tradición escrita.

<sup>2</sup> En lo sucesivo, emplearemos los símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional, versión 2005 (ver <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/>). Asimismo, nos atenemos a la convención lingüística de encerrar entre corchetes las realizaciones fonéticas ([ ]) y entre barras inclinadas (/ /) los segmentos con estatus de fonemas; además, emplearemos las comillas españolas (« ») para encerrar los grafemas.

<sup>3</sup> Mosonyi (1982:292) critica duramente este proceder en el caso particular de las lenguas amerindias, aduciendo que el propósito consiste en muchos casos en lograr la castellanización de los niños indígenas de forma velada y, en última instancia, su completa aculturación y la erradicación de los idiomas autóctonos: “el niño era alfabetizado en un primer momento en su propia lengua, pero mediante una ortografía que se asemejaba servilmente a la del idioma oficial, hasta el extremo de utilizar las grafías “c” y “q” para representar el fonema “k”, al igual que en el idioma castellano (...). Tan pronto como el niño dominaba un poco el alfabeto de la lengua vernácula, se pasaba inmediatamente a la alfabetización en castellano, y de ahí a la franca “castellanización”, la cual implicaba dejar de lado progresivamente la lengua vernácula y concentrarse exclusivamente en el idioma nacional”. En esta misma línea, Sebba (2007) señala que la alfabetización en la lengua vernácula concebida como transición es un asunto ideológico, por más que se presente como una cuestión puramente pragmática.

<sup>4</sup> En bribri, esas nasales aparecen condicionadas por las vocales: si la vocal es oral, aparece una consonante oral [b, d, d̄ʒ] (por ejemplo, *bità* 'ardilla'); pero si la vocal es nasal (lo cual se marca con subrayado), aparece una consonante nasal [m, n, ɲ] (por ejemplo, *m̄ichi* 'gato') (Constenla et al 1998). Si la ortografía práctica del bribri se atuviera al principio fonémico en este caso, se escribiría siempre con «b», «d» y «y», respectivamente (por ejemplo, tanto *bità* 'ardilla' como *b̄ichi* 'gato').

<sup>5</sup> Al menos tres de estas representaciones conviven en libros de consulta y uso que circulan en las comunidades: el único diccionario disponible a la fecha emplea el gancho polaco (Margery 1982); el subrayado aparece en la gramática y método de aprendizaje de Constenla et al (1998), en materiales didácticos de lecto-escritura (Constenla 1992, García 1986, Gudiño 1994, Instituto Lingüístico de Verano 2006, Vargas et al 2009), en libros que recopilan cantos tradicionales (Constenla 1996, 2006) y en libros de narrativa tradicional (COOPA 1996, Jara 1993) y de documentación de la cultura tradicional (García 1994, Sánchez y Mayorga 1994); y la virgulilla aparece en un libro sobre cargos tradicionales (Jara y García 2008), en dos métodos para el aprendizaje de la lengua (Jara y García 2009, 2013) y en un libro de historias (Angulo 2012). A propósito de las lenguas de México (como el chatino), en relación con la

representación gráfica múltiple de un mismo fenómeno, Pérez y Cruz (2011:103) comentan: “Lo problemático de alternar varias formas en la misma lengua es que no se lleve a cabo una reflexión sobre la lengua para darse cuenta de que son las mismas vocales aunque escritas de manera distinta, lo que confunde mucho a los sujetos que quieren leer y escribir en ellas cuando encuentran textos que usan convenciones distintas”.

<sup>6</sup> Para detalles sobre estas ortografías y un análisis detallado de la fonología cada lengua, véanse: Constenla et al (1998), Jara y García (2009, 2013) y Wilson (1982) para el bribri; Margery (1989) para el cabécar; Constenla y Maroto (1979) para el brunca; Constenla (2007) para el térraba; Constenla (1996) y Quesada (2008) para el nove; Margery (1996) para el bocotá, y Constenla (1998) para el malecu.

<sup>7</sup> El símbolo ~ indica alternancia (libre, complementaria o etimológica).

<sup>8</sup> Se trata de una variación geolectal.

<sup>9</sup> Encerramos entre paréntesis las grafías marginales.

<sup>10</sup> Separamos con coma las distintas grafías que dependen más bien de las preferencias de los autores.

<sup>11</sup> Básicamente hemos encontrado los mismos problemas hallados por González para el cabécar, lengua muy cercanamente emparentada con el bribri. Por ejemplo, en nuestros datos del bribri, se halla el subempleo del acento agudo («´») para marcar el tono descendente (*tsipatsipa* por *tsipátsipa* 'gris'), su utilización para marcar el tono alto (en lugar del acento grave «`»), en cuyo caso se trata de un problema de distinción entre tonos y, en consecuencia, de su representación gráfica: *ásh* por *àsh* 'cítrico'), su colocación en el lugar incorrecto (*capí* por *kápi* 'café'), y su uso para marcar más bien el saltillo /ʔ/ a final de una palabra en aislamiento o en final de enunciado (es decir, en lugar del apóstrofo «'»), como se establece en la ortografía práctica de esta lengua: *jamó* por *jamo* 'aguacate'). Esta inconsistencia está presente de forma generalizada –según lo que hemos podido observar– en la escritura tanto de adultos que nunca recibieron clases de bribri en la escuela como también en la de los jóvenes y niños que sí han recibido o reciben en la actualidad el curso de lengua bribri. En el caso de estos tres diacríticos (acento agudo, acento grave y apóstrofo), entonces, se encuentra su poca utilización para representar los fenómenos fonológicos para los que se crearon en las ortografías prácticas, además de confusión entre ellos. También hay que notar la confusión frecuente en la escritura entre «e» y «ë» y entre «o» y «ö» (*buae* por *bua* 'ë 'bonito, bien', *ro* por *rö* 'es').

<sup>12</sup> Por ejemplo, en Alvarado et al (2008), libro de lecturas al parecer de uso habitual en las escuelas, escrito por maestros de la región, no se representa nunca la nasalidad vocálica, mientras que en COOPA (1996) la representación es inconsistente, sea que se trate de la nasalidad vocálica acompañada de consonante nasal (*amú* por *amù* 'pita, cuerda') o sin consonante (*ta* por *ta* 'con').

<sup>13</sup> En el contexto costarricense cada vez son más comunes los intentos de traducir diversos documentos a las lenguas indígenas. En particular, se ha pensado que es necesario traducir y producir textos informativos relativos a temas de salud, leyes, banca y finanzas. Por loables

que sean las intenciones detrás de estos intentos, quizás no se suela tener una noción clara de los objetivos (¿para qué se ha de traducir el documento?, ¿quiénes serían sus lectores meta?) y la viabilidad (¿es posible la traducción precisa?) de tales propuestas. Los textos de esta naturaleza nos enfrentan a una problemática compleja. En primer lugar, por lo general nos hallamos frente a un obstáculo relativo a la terminología especializada. Las lenguas indocostarricenses nunca han sido empleadas para muchos de los usos a los que estamos acostumbrados en el estilo de vida de la actualidad. Ello implica que, dependiendo del tema, es común encontrar lo que se denomina “lagunas léxicas”. En tal caso, hay que encontrar una solución al vacío léxico. Una posibilidad consiste en traducir por medio de paráfrasis en la lengua meta (los idiomas indígenas en este caso) que den una idea aproximada del concepto traducido de la lengua de origen (el español en este caso), con la concomitante desventaja de que las paráfrasis resultan muy complicadas y extensas dependiendo del tema, sin perder de vista también que muchas veces una paráfrasis solo puede traducir el concepto de un modo apenas aproximado, sobre todo cuando se trata de un concepto desconocido en la cultura tradicional, lo cual a fin de cuentas torna la traducción sumamente oscura y hasta ininteligible para los hablantes de la lengua. La otra estrategia sería el empleo de préstamos del español. Sin embargo, al analizar algunos de los documentos que se han pretendido traducir, llegamos a la conclusión de que, al contener tanto vocabulario técnico (por ejemplo, tarjeta de crédito, sucursal, método de cálculo de los montos, tasas de interés, intereses corrientes, intereses moratorios, débito automático), se tendría que recurrir a tantas palabras del español que posiblemente el propósito de la traducción se perdería y, como consecuencia, sería mucho más claro y directo presentar el texto en español en su totalidad. En cualquier caso, para muchas personas adultas, tendría mucho más sentido y posiblemente se alcanzaría más divulgación de la información dentro de la comunidad si las traducciones se hicieran grabadas en audio con un formato de textos breves.

<sup>14</sup> Como de hecho parece ser el caso de los térrabas. Un miembro de la comunidad nos lo expuso con las siguientes palabras: “La tecnología es fenomenal. Usamos Facebook y celular para chatear en idioma [es decir, en térraba]. Los adultos no se imaginaban eso”. También parece ser el caso de algunos jóvenes bruncas.

<sup>15</sup> Al parecer, se trata de una tendencia mundial. Al respecto, Cru (2014) indica que las nuevas tecnologías han ayudado a la promoción y revitalización de las lenguas en peligro en todo el planeta, según se constata en diversas publicaciones desde inicios de la década del 2000. En particular, este autor investiga el uso del maya yucateco en la red social Facebook por parte de jóvenes y encuentra que se trata de un ámbito especialmente favorable para que estos exploten sus prácticas plurilingües. Es frecuente, en este caso, la utilización de soluciones ortográficas idiosincráticas, pero lo importante es precisamente que ha surgido un nuevo dominio de uso para la lengua y que los intercambios son inteligibles, por lo que el autor cuestiona la preocupación de lingüistas y pedagogos por la estandarización ortográfica.

<sup>16</sup> En este sentido, la grafía «L», que se empleó en trabajos de corte antropológico para representar este segmento, satisfacía mejor esta función distinguidora. A este respecto, Seifart (2006)

resalta la función emblemática que puede cumplir, para una comunidad lingüística, este tipo de grafemas divergentes con respecto a la ortografía de la lengua de contacto.

<sup>17</sup> La estandarización y la existencia de una variedad “estándar” de la lengua se toman muchas veces como si se tratara efectivamente de un asunto ideológico y sin conexión con el poder, lo cual es completamente falso. Incluso es común que se crea que toda lengua debe tener una variedad estándar para poder ser empleada en ámbitos como la escuela y la administración. No podemos detenernos en este problema, por limitaciones de espacio, pero recomendamos la lectura del esclarecedor trabajo de Milroy (2001).

<sup>18</sup> En los sistemas de escritura alfabéticos, se pueden representar unidades propiamente fonéticas (la ortografía específica, aproximadamente, la realización fónica), en cuyo caso de habla de una ortografía superficial, o unidades fonológicas (la ortografía específica formas subyacentes invariables en la escritura, sin las modificaciones morfofonológicas determinadas por el contexto y, por ende, se presta menos atención a la realización fonética), en cuyo caso se considera una ortografía profunda (Seifart 2006).

<sup>19</sup> Mención aparte merece la marcación o no de la nasalidad de las vocales en bribri. En los dos textos en los que se ha decidido deliberadamente no marcarlos siempre, se ha optado por la infrarrepresentación –según lo explicitan los mismos autores– solamente cuando las vocales van seguidas de una consonante nasal (Instituto Lingüístico de Verano 2006) o precedidas por una consonante nasal (Jara y García 2013), por considerarse una marcación redundante.

<sup>20</sup> En cualquier caso, urge la realización de investigaciones sistemáticas, con el fin de sopesar, con criterios objetivos y no por mera tradición, si vale la pena marcar todos los fenómenos fonémicos. Al respecto, por ejemplo, Bird (1999) se refiere al caso de la lengua tonal dschang de Camerún en relación con el diseño de una ortografía tonal y su didáctica. De sus propios experimentos y los de otros investigadores que lo antecedieron, este autor concluye que la marcación detallada de los tonos reduce la velocidad de lectura de los textos y no evita la aparición de vacilaciones en la lectura, mientras que, por su parte, la marcación cero no fomenta –como se supondría– errores de comprensión, ni siquiera cuando existen pares mínimos determinados por diferencias tonales. Para este autor, “a shallow tone orthography for a deep tone system, taught using the keyword method, in a sociolinguistic setting which currently provides limited opportunities and motivations for learning the orthography, is a particularly poor combination” (Bird 1999:107). Claro está que estamos en este caso ante una lengua vigorosa y que, por lo tanto, los que leen los textos pueden hablarla perfectamente, por lo que las claves ortográficas de pronunciación no parecen ser tan relevantes.

## Bibliografía

- Alvarado Jiménez, Juanita et al. 2008. *Historias ancestrales*. s.l.: CATLEI.  
 Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier y Peter Trudgill (eds.). 2006. *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Angulo, Ruth. 2012. *Sibò y los sapitos traviesos*. San José: Editorial Costa Rica.
- Appel, René y Pieter Muysken. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Austin, Peter y Julia Sallabank (eds.). 2011. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bird, Steven. 1999. "When marking tone reduces fluency: An orthography experiment in Cameroon". *Language and Speech* 42 (1): 83-115.
- Bygate, Martin, Alan Tonkyn y Eddie Williams (eds.). 1994. *Grammar and the language teacher*. Nueva York: Prentice Hall International.
- Constenla Umaña, Adolfo. 1975. *La lengua guatusa: fonología, gramática y léxico*. Tesis de licenciatura: Universidad de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. 1988. "El guatuso de Palenque Margarita: su proceso de declinación". *Estudios de Lingüística Chibcha* 7: 7-37.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Abecedario ilustrado bribri*. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Poesía tradicional indígena costarricense*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Gramática de la lengua guatusa*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Poesía bribri de lo cotidiano*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. 2007. *La lengua de Térraba*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Constela Umaña, Adolfo y Espíritu Santo Maroto. 1979. *Leyendas y tradiciones borucas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Constenla Umaña, Adolfo, Feliciano Elizondo Figueroa y Francisco Pereira Mora. 1998. *Curso básico de bribri*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- COOPA. 1996. *Narraciones bribris. Así cuentan los mayores...* San José: Fundación Coordinadora de Pastoral Aborigen.
- Cooper, Robert L. 1997. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cru, Josep. 2014. "Language revitalisation from the ground up: promoting Yucatec Maya on Facebook". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Disponible en <http://dx.doi.org/>. Fecha de acceso: 9 de agosto de 2014.
- Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dumont, Bernard Louis. 1990. *Antes que la alfabetización: la post-alfabetización*. Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.
- Fernández Torres, Severiano, Marine Hedström-Rojas y Freddy Obando Martínez. 2005a. *Sa ñayuwá sa siwawa. Estudiemos cabécar* 3. San José: Fundación Nairi.

- Fernández Torres, Severiano, Marine Hedström-Rojas y Freddy Obando Martínez. 2005b. *Sa ñayuwá sa siwawa. Estudiemos cabécar 4*. San José: Fundación Nairi.
- Fernández Torres, Severiano y Marine Hedström-Rojas. 2011a. *Sa ñayuwá sa siwawa. Estudiemos cabécar 5*. San José: Fundación Nairi.
- Fernández Torres, Severiano y Marine Hedström-Rojas. 2011b. *Sa ñayuwá sa siwawa. Estudiemos cabécar 6*. San José: Fundación Nairi.
- Fernández Torres, Severiano y Marine Hedström-Rojas. 2011c. *Sibôte i-ka dieyá. El banquete de Sibö*. San José: Fundación Nairi.
- Flores Farfán, José Antonio y Lorena Córdova Hernández. 2012. *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México: CIESAS.
- García Segura, Guillermo. 1986. *Stsawö we. Texto para la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua bribri*. San José: Asesoría Nacional de Educación Indígena.
- García Segura, Alí. 1994. *Plantas de la medicina bribri*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Gippert, Jost, Nikolaus P. Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.). 2006. *Essentials of Language Documentation*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- González Campos, Guillermo. 2011. “Dificultades para la normalización ortográfica y problemas de escritura entre los cabécares de Chirripó”. *Estudios de Lingüística Chibcha* 30: 7-35.
- Grenoble, Lenore A. y Lindsay J. Whaley. 2006. *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grinevald, Colette y Michel Bert. 2011. “Speakers and communities”. En: Austin y Sallabank (eds.): 45-65.
- Gudiño Fernández, Patricia. 1994. *Yèjkuö alâttsítsi a*. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Guérin, Valérie. 2008. “Writing an Endangered Language”. *Language Documentation & Conservation* 2 (1): 47-67.
- Haartmann, Harald. 2006. “Language Planning: Graphization and the Development of Writing Systems”. En: Ammon et al (eds.): 2402-2420.
- Hedström-Rojas, Marine y Ovidio Martínez Sanabria. 2005a. *Sa ñayuwá sa siwawa. Estudiemos cabécar 1*. San José: Fundación Nairi.
- Hedström-Rojas, Marine y Ovidio Martínez Sanabria. 2005b. *Sa ñayuwá sa siwawa. Estudiemos cabécar 2*. San José: Fundación Nairi.
- Himmelmann, Nikolaus P. 2006. “Language documentation: What is it and what is it good for?”. En: Gippert, Himmelmann y Mosel (eds.): 1-30.
- Hinton, Leanne. 2001. “New Writing Systems”. En: Hinton y Hale (eds.): 239-250.
- Hinton, Leanne y Ken Hale (eds.). 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala. 2000. *Narraciones Malekus*. San José: Fundación Coordinadora de Pastoral Aborigen.

- Instituto Lingüístico de Verano. 2006. *Se' e' yuò yëkkuö aritsök se'ie. Aprendamos a leer el Bribri*. (sin lugar ni editorial).
- Jara Murillo, Carla. 1993. *I ttè. Historias bribris*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Observaciones para el estudio dialectológico de la lengua bribri". *Estudios de Lingüística Chibcha* 23: 89-120.
- Jara Murillo, Carla y Ali García Segura. 2008. *Cargos tradicionales del pueblo bribri: Sïö' tãmi - Ókôm - Awá*. San José: Instituto Costarricense de Electricidad.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Se' ë' yawö bribri wa. Aprendemos la lengua bribri*. San José: EDITORAMA.
- \_\_\_\_\_. 2013. *Se' ttó bribri ie. Hablemos en bribri*. San José: E-Digital ED.
- Joseph, John E. y Talbot J. Taylor (eds.). 1990. *Ideologies of Language*. Londres: Routledge.
- Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lüpke, Friederike. 2011. "Orthography development". En: Austin y Sallabank (eds.): 312-336.
- Margery Peña, Enrique. 1982. *Diccionario fraseológico bribri-español/español-bribri*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Diccionario cabécar-español / español-cabécar*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. 1993. "Estados de conservación de las lenguas indígenas de Costa Rica frente al español". En: Sánchez (ed.): 257-266.
- \_\_\_\_\_. 1996. "Fonología del bocotá de Chiriquí". *Estudios de Lingüística Chibcha* XV: 7-26.
- MEP (Ministerio de Educación Pública). 2014a. *Minienciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica. Tomo 1: Los Bribris y los Cabécares de Sulá*. San José: MEP.
- MEP (Ministerio de Educación Pública). 2014b. *Minienciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica. Tomo 2: Los Cabécares de Chirripó*. San José: MEP.
- MEP (Ministerio de Educación Pública). 2014c. *Minienciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica. Tomo 4: El Mundo Ngäbe entre Costa Rica y Panamá*. San José: MEP.
- MEP (Ministerio de Educación Pública). 2014d. *Minienciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica. Tomo 5: Los Malekus de Guatuso*. San José: MEP.
- Milroy, James. 2001. "Language ideologies and the consequences of standardization". *Journal of Sociolinguistics* 5 (4): 530-555.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2005. *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.

- Mosonyi, Esteban Emilio. 1982. "Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos". *América Indígena* XLII (2): 289-300.
- Mühlhäusler, Peter. 1990. "'Reducing' Pacific languages to writings". En: Joseph y Talbot (eds.): 189-205.
- Pérez López, María Soledad y Fanny Cruz García (comps.). 2011. *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Proyecto Río Frío et al. 2011a. *Diccionario malecu*. San José: s.e.
- \_\_\_\_\_. 2011b. *Malecu usirracá. Libro de leyendas Malecu*. San José: s.e.
- \_\_\_\_\_. 2011c. *Silabario Malecu jaica. I ciclo*. San José: s.e.
- \_\_\_\_\_. 2011d. *Silabario Malecu jaica II ciclo*. San José: s.e.
- Quesada Pacheco, Miguel. 2008. *Gramática de la lengua guaymí (ngäbe)*. Múnich: Lincom.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2008. "La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico". *Educación* 32 (2): 97-114.
- \_\_\_\_\_. 2009. "Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística". *Revista de Filología y Lingüística* 35 (2): 233-273.
- \_\_\_\_\_. 2011. "Caracterización cualitativa de la situación sociolingüística del pueblo malecu". *Estudios de Lingüística Chibcha* 30: 63-90.
- \_\_\_\_\_. 2012a. "Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático". *Revista de Filología y Lingüística* 38 (1): 163-190.
- \_\_\_\_\_. 2012b. "'Los indios lo que hablan es un dialecto': Representaciones de los hispanos con respecto a los malecus y su lengua vernácula". *Revista de Filología y Lingüística* 38 (2): 135-161.
- \_\_\_\_\_. 2013a. "Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción". *Káñina* 37 (1): 219-250.
- \_\_\_\_\_. 2013b. "Apropiación por parte de los miembros del pueblo malecu de la ortografía práctica de su lengua". *Estudios de Lingüística Chibcha* 32.
- \_\_\_\_\_. 2014. "Muerte de lenguas y lenguas en peligro en Costa Rica: La perspectiva exocomunitaria". *Revista de Filología y Lingüística* 40 (1).
- Sánchez Corrales, Víctor (ed.). 1993. *Memoria del IV Congreso Costarricense de Filología, Lingüística y Literatura*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, Juanita y Gloria Mayorga. 1994. *Se'siwa'. Nuestras tradiciones. Costumbres y tradiciones bribris*. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Sebba, Mark. 2007. *Spelling and society. The culture and politics of orthography around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seifart, Frank. 2006. "Orthography development". En: Gippert et al (eds): 275-299.
- Swan, Michael. 1994. "Design Criteria for Pedagogic Language Rules". En: Bygate et al (eds.): 45-55.
- Tsunoda, Tasaku. 2006. *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Vargas M., Adilia et al. 2009. *Aprendamos a leer y escribir el Bribri*. San José: MEP.
- Wilson, Jack. 1982. "El alfabeto bribri". En: Margery: xv-xxiv.
- Yus, Francisco. 2001. *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zimmermann, Klaus. 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Madrid: Vervuert.

## Anexo

### 1. La enseñanza de las ortografías prácticas a adultos ya alfabetizados

Ante la solicitud de enseñar a escribir el bribri y el malecu, hemos debido actuar, con la mejor de las intenciones, pero sin los insumos técnicos y didácticos con los que hubiésemos querido contar para no proceder a partir principalmente de nuestra intuición, al tratarse de individuos adultos ya alfabetizados que requerían un facilitador que los acompañara a transferir su competencia de lecto-escritura adquirida y desarrollada (aunque sea de manera incipiente) en español a su lengua autóctona, al tiempo que aprendían a manejar las especificidades de la ortografía práctica de su idioma de forma consistente.

Sobre la marcha, hemos debido sistematizar datos, proponer estrategias didácticas y hasta teorizar. El presente artículo no es más que el resultado de los aprendizajes y las reflexiones surgidas durante este proceso. Por ello, si bien de modo preliminar, deseamos concluir con algunas propuestas para quienes deban enfrentarse a este tipo de labor.

Hemos de reconocer que la cuestión didáctica es el aspecto que más nos ha costado resolver (y la lectura de textos sobre métodos de enseñanza de la lecto-escritura no ha sido de mucha ayuda). A continuación, por ende, simplemente mencionaremos algunos procedimientos que nos han servido en alguna medida, pero apelamos a la necesidad de diseñar un método o al menos procurar un compendio de estrategias efectivas.

### **1.1. Análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de las lenguas involucradas**

Aprovechamos la propuesta de Pérez y Cruz (2011) en lo relativo a llevar a cabo un análisis contrastivo detallado de los sistemas fonológicos del español y de la lengua autóctona, con el fin de determinar cuáles son los segmentos y suprasegmentales exclusivos de cada idioma y cuáles son compartidos.

En nuestro caso –al mejor estilo de las aplicaciones del análisis contrastivo en la enseñanza de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long 1994)–, la toma de conciencia sobre los sonidos exclusivos de las lenguas indocostarricenses con las que trabajamos (exclusividad que no solo se refiere a la existencia o no del segmento, sino también a su posición en la sílaba, su carga funcional y su prominencia fonética percibida), con respecto al español, nos sirvió para intentar predecir aquellos “detalles” en los que los participantes de los talleres tendrían mayores dificultades de escritura.

### **1.2. Análisis de las inconsistencias ortográficas**

Fue fundamental para nosotros tener una idea previa de las principales y más comunes inconsistencias (tal y como aparecen en palabras y textos escritos por miembros de las comunidades) y dudas (tal y como nos las expresaban estos) en relación con la representación ortográfica de sus lenguas autóctonas. A partir de ahí, procuramos encontrar una explicación sobre el origen de esas inconsistencias (ver Sánchez 2013b para un análisis detallado al respecto).

### **1.3. Trabajo con palabras y con pares mínimos**

Partimos de la premisa de que los participantes en los talleres ya habían desarrollado conciencia fonológica en español, pues habían sido escolarizados y alfabetizados en esta lengua. Así las cosas, nuestro objetivo ha consistido en facilitar la transición de la escritura del español a la escritura de la lengua autóctona. Hemos de reconocer que los niveles de competencia escrita son sumamente heterogéneos en los grupos y que ello ha incidido sin duda en las mayores dificultades para lograr escribir por parte de algunas personas.

Por trabajar con adultos y jóvenes, decidimos llevar a cabo todos los ejercicios de reconocimiento fonético y de práctica ortográfica con palabras completas (sobre todo sustantivos) y no con segmentos, sílabas o unidades superiores a la palabra (oraciones, textos). Nos pareció que el nivel de la palabra era lo suficientemente concreto, pues los vocablos que empleamos como ejemplos aluden a referentes extralingüísticos identificables. En principio, a juzgar por la dinámica durante los talleres, nos parece

que trabajar con palabras ha dado buenos resultados como estrategia didáctica, aunque por el momento ignoramos el impacto en el aprendizaje.

#### **1.4. Explicaciones explícitas sobre el funcionamiento de las lenguas**

Hemos recurrido también a explicaciones explícitas sobre el funcionamiento fonológico y gramatical de las lenguas. Las explicaciones de este tipo solo se han brindado cuando ha sido necesario hacer notar un fenómeno del idioma que tiene relevancia para la representación escrita (como serían las alternancias morfofonológicas y la conjugación verbal del malecu, por ejemplo). También el análisis contrastivo con respecto al español ha sido frecuente y útil a este respecto. Evidentemente, este tipo de estrategia ha podido ser utilizada al tratarse de adultos escolarizados.

#### **1.5. Contraste de soluciones ortográficas y selección de la más adecuada**

Una de las estrategias didácticas que mejor nos ha resultado, en términos de dinámica de trabajo –insistimos en ello, porque no hemos llegado a evaluar el impacto en el aprendizaje–, ha consistido en pedirle a cada uno de los participantes que escriba de forma individual determinadas palabras (escogidas previamente en función del tema estudiado y muchas veces dichas en español para que ellos busquen el equivalente en su lengua), recoger las distintas propuestas de escritura, escribirlas en la pizarra (sin decir de quién es cada una), pronunciarlas en voz alta, y finalmente decidir con los participantes cuál es la que representa mejor la pronunciación. Esta actividad ha servido también como espacio para pasarla bien (los participantes suelen divertirse mucho con las pronunciaciones raras representadas en sus propuestas).

