

Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español

Alejandra Pellicer

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional

El presente estudio aborda problemáticas involucradas en la alfabetización indígena. Intenta analizar algunos factores que afectan negativamente el proceso de la adquisición de la lengua escrita en zonas rurales indígenas. De manera puntual pretende señalar en qué medida los procesos cognoscitivos insertos en el aprendizaje de la escritura del español, se encuentran presentes en la escritura espontánea de la lengua indígena. El eje de análisis es la representación gráfica, hecha por niños hablantes de maya, de un conjunto de palabras con las siguientes características: presencia de consonantes glotalizadas, vocales largas, vocales rearticuladas y vocales largas con tono alto y bajo. Resulta interesante constatar que, sin instrucción formal previa, los niños no sólo aceptan con agrado escribir su lengua; sino además, lo hacen buscando una sistematicidad que refleja un alto grado de conciencia fonológica y ortográfica.

This study deals with the problems involved in the learning to read and write in a bilingual context (Mayan/Spanish). We interviewed 22 children, students at the local elementary school. All of them were Mayan native speakers. Their oral proficiency in Spanish was sufficient enough to enable us to conduct the interviews in Spanish. Although these children received no formal instruction in written Mayan, we asked them to write twenty words in their native language. We were interested in to see whether a) children were willing to write in their native language b) if they use the information they have of Spanish orthography when writing Mayan, and whether they find this information pertinent and sufficient. Specifically, we were interested to know how these children represented phonemes that are not part of the Spanish language. Results show that children are enthusiastic about writing in Mayan. Also, the regularities found in their "invented" orthography show a highly developed phonological and orthographical awareness.

Introducción

El interés del presente trabajo surge de los controvertidos planteamientos sobre la alfabetización en lenguas indígenas. Dichos planteamientos, en lo general han oscilado entre dos actitudes, cada una de ellas con variantes internas y con algunas desventajas particulares. La primera es la castellanización forzada, es decir, se introduce el español oral para dar paso a la alfabetización (también en español). Se supone que si el aprendiz ha dominado mínimamente el español puede estar en condiciones de aprenderlo y escribirlo. La desventaja de esta postura es clara: si se posterga la alfabetización hasta que se adquiera la segunda lengua, se presenta un evidente retraso escolar en la población. Por otro lado, la castellanización forzada ha sido muy criticada por razones ideológicas: frecuentemente se alude a la pérdida de la identidad cultural. Esta crítica se fundamenta en el paulatino abandono de la lengua materna que se presenta en el proceso de la alfabetización. Una segunda opción es la conocida como educación bilingüe, donde se sugiere que el niño se alfabetice en su lengua materna mientras adquiere el español oral. Este segundo enfoque obedece probablemente a la tradición educativa de corte innovador cuyo principio indica que la mejor forma de enseñar a un niño es mediante su lengua materna (Siguán, M. e I. Vila., 1987).

Esta segunda opción de alfabetización bilingüe es teóricamente más adecuada que la primera (castellanización forzada), pero no puede liberarse del todo de algunos obstáculos prácticos, tanto por factores escolares propiamente dichos como extraescolares (sociales, culturales, lingüísticos, etc.). En este trabajo nos centraremos en destacar algunos de los problemas escolares que repercuten con frecuencia, negativamente en la alfabetización bilingüe:

a) Ausencia de materiales escritos. La ausencia contextual de materiales escritos en lengua materna dificulta el acceso a modelos gráficos a partir de los cuales se pueden construir ideas sobre la funcionalidad de la escritura.

b) Dificultades ortográficas. Diversas instancias de nuestro país (oficiales y no oficiales) tienen propuestas ortográficas diferentes para una misma lengua.

c) Formación de maestros. Es posible que los maestros sientan una gran inseguridad al escribir su lengua materna debido a la falta de convencionalidad en la ortografía de la lengua. Por otro lado, hay que considerar el nivel de bilingüismo de los docentes. En muchas ocasiones, los maestros se trasladan a comunidades donde no se habla su lengua materna y tienen que aprender la lengua que se habla en dicha comunidad.

Considerando lo anterior creemos que los docentes indígenas tienen una manera muy limitada de validar y extender el uso de la escritura de la lengua indígena en cuestión.

Si además de lo anterior consideramos que la concepción teórica que subyace a estos modelos de enseñanza bilingüe supone una sucesión de aprendizajes, entendemos por qué muchas metodologías de educación bilingüe, sugieren la enseñanza

en primer lugar de una lengua y posteriormente de la otra. Tal vez, bajo este supuesto existe la idea muy difundida de que la enseñanza de la escritura de una lengua tiene que darse explícitamente. Es decir, el supuesto es que no es posible escribir en una lengua si no se da una enseñanza formal de ella. Sin embargo lo anterior no es del todo cierto. Nuestras dudas al respecto fueron las que inspiraron el presente estudio. Investigaciones realizadas primero en español y luego en otras lenguas acerca de los procesos de adquisición de la escritura en niños y adultos antes de iniciar una enseñanza formal, reportan procesos de aprendizaje muy interesantes y complejos por parte de esos mismos sujetos. (Ferreiro, E: 1986; 1989).²

Los estudios acerca de la adquisición de la escritura en niños pre-escolares y escolares han despertado gran interés en los últimos años, sobre todo en el ámbito educativo. Conocemos mucho acerca de los procesos de aprendizaje en niños hispano-hablantes que, debido a sus circunstancias culturales están sujetos a mejores condiciones para alfabetizarse. Pero hasta ahora, sabemos poco respecto a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lengua escrita en niños indígenas. Muchas interrogantes se nos abren a la luz de estudios anteriores (Ferreiro, E:1979).

Los cuestionamientos para el presente trabajo son los siguientes: un niño que habla la lengua indígena y que está alfabetizado en español ¿puede escribir en su lengua aunque no haya recibido una instrucción formal de ella? ¿Cómo eligen representar espontáneamente su lengua? De lo anterior nos surgen más interrogantes. Nos preguntamos si los niños indígenas construyen ideas semejantes sobre la escritura de su lengua que aquellos que pertenecen a una cultura lingüística letrada. Es pertinente aclarar que si bien la lengua maya es una de las pocas lenguas indígenas de nuestro país que tiene tradición escrita, ésta suele reducirse (para efectos de la vida cotidiana) a topónimos, antropónimos, manuales escolares y, en contadas ocasiones, a diversas versiones de la biblia.

También nos interesa indagar en qué medida la norma escrita del español (lengua a la cual tienen un relativo acceso a través de periódicos, revistas, libros, anuncios y otros materiales que, en el mejor de los casos, el maestro lleva al salón de clases), influye en el modo de ortografiar su lengua. En pocas palabras, ¿el niño acepta escribir su lengua materna usando como punto de referencia las reglas ortográficas del español? ¿En qué medida?

2 Los trabajos de la Dra. Emilia Ferreiro han sido de gran utilidad para sustentar estas ideas.

Metodología

La recolección de los datos se llevó a cabo en una zona rural cercana a la ciudad de Valladolid, Yucatán, Méx. Realizamos visitas a tres comunidades de habla maya: San Antonio, Yaxché y San Pablo. En cada comunidad hay una escuela rural de organización completa unidocente. Todos los niños que asisten a la escuela reciben instrucción escrita exclusivamente en español. La lengua indígena no se escribe en el salón de clases. En total entrevistamos a 22 niños que asistían a las escuelas. Los niños entrevistados cursaban entre el tercer y sexto grado de primaria. El grado de bilingüismo (en lengua oral) de estos niños nos permitió llevar a cabo las entrevistas en español. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas individuales de corte piagetiano (metodología clínica). Las entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas.

Pedimos a los niños la escritura de una serie de palabras del mismo campo semántico (nombre de animales) a la cual agregamos tres palabras más (chile, malo y sediento) en el transcurso de las primeras entrevistas. Las palabras tenían las siguientes características fonológicas: presencia de consonantes glotalizadas, vocales largas, vocales rearticuladas y vocales largas con tono alto. Para asegurarnos que cada palabra que el niño fuera a escribir estuviera bien comprendida, acompañamos el pedido de las palabras con imágenes e ilustraciones. El pedido de la escritura se hizo en español. Primero solicitábamos a los niños que nos dijeran oralmente la palabra en su lengua (“la maya” como ellos le dicen), y después les pedíamos que la escribieran. Al terminar de escribirla, les pedíamos que la leyeran. Una vez que terminaban de escribir y leer en maya, solicitábamos la escritura en español de las mismas palabras. Así que cada niño escribió todas las palabras en las dos lenguas.

El conjunto de palabras fue el siguiente:

PALABRAS	ESCRITURA EN MAYA ³
cochino	k'ék'en
venado	kéej
pescado	kay
abeja	kaab
mosquito	k'oxol
gavilán	kos
piojo	uk'

3 Estamos tomando la versión ortográfica del “Diccionario de la lengua Maya”. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. S.E.P, México, 1990. La razón de nuestra elección consiste en que este diccionario tiene una circulación amplia en las zonas bilingües de habla maya.

perro	peek'
tortuga	áak
hormiga	siinik
chile	ik
malo	k'aas
sediento	uk'aj

Uno de los puntos centrales de nuestro trabajo fue indagar tanto la actitud de los niños para escribir su lengua como la forma en que la escriben. Dada la dificultad para indagar todos y cada uno de los aspectos ortográficos posibles de la lengua maya, elegimos trabajar con la representación espontánea que los niños realizaban de dos fonemas próximos: /k/ y /k'/⁴. También queríamos indagar cómo decidían representar las vocales.

En maya hay cinco tipos de vocales: **simples**, que se pronuncian y se representan como las letras en español ([a]); **largas**, que se pronuncian con tono bajo y se representan con vocal repetida ([aa]); **largas con tono alto**, que se pronuncian con tono alto y se representan con vocal repetida y acento en la primera ([áa]); **glotalizadas**, que se pronuncian haciendo un corte después de la vocal y se representan con una vocal seguida de un apóstrofe ([a']); **rearticuladas**, que se representan con vocal repetida y apóstrofe entre ambas ([a'a]), y se pronuncian haciendo un corte entre las dos vocales (Diccionario de la lengua maya, 1990).

Sabemos bien que esta clasificación de las vocales no es seguida por todos los mayistas. Sin embargo, para los fines del análisis de nuestros datos, resultó ser de gran utilidad. Para poder incluir estas variables fonológicas (tanto de las vocales como de los fonemas /k/ y /k'/), y obtener una muestra más amplia de escrituras de los niños, agregamos a la lista original de palabras, las siguientes:

GRUPOS DE PALABRAS

hamaca
cielo
culebra
amarillo

retoño
codo
ardilla

ESCRITURA EN MAYA

k'áan
ka'an
kaan
k'an

k'u'uk'
kúuk
ku'uk

4 De aquí en adelante usaremos las barras para referirnos a los fonemas, los corchetes para las letras y el signo (') para representar el cierre glotal.

La selección de las anteriores palabras se realizó tratando de aproximarnos a los “pares mínimos”. Cuidamos que tanto las vocales como la letra [k], se presentaran en posiciones distintas y en diferentes combinaciones. El procedimiento usado para solicitar la escritura de estas palabras fué el mismo que para las anteriores.

Análisis de los resultados

Nuestra primer gran sorpresa fue observar la enorme disponibilidad de los niños para escribir en su lengua. Ninguno se resistió a escribir, y podemos afirmar que la tarea les resultó grata. También observamos procesos de autodictado muy interesantes; muchos niños repetían en voz muy baja la palabra que iban escribiendo. Realizaban recortes fonéticos y repetían constantemente la consonante o vocal que querían representar; esto nos dejó entrever la dedicación que imponían al trabajo que realizaron y las dificultades cognitivas que para ellos representaba la tarea que les pedimos. En términos generales, los resultados indican que los niños buscan una regularidad ortográfica en sus escrituras.

Veamos que sucedió con la representación de los fonemas /k/ y /k'/ para todas las palabras que solicitamos (listado de nombres de animales y grupos de palabras con proximidad fonológica).

Cuando las palabras llevan /k/ no glotal, los niños preponderantemente representan el fonema con la letra [c]; pero cuando el fonema es glotal, tienden a ponerlo con la letra [k] (Ver cuadro 1).

Independientemente de las frecuencias de aparición, es conveniente presentar el listado de las soluciones gráficas que realizaron los niños para este par de fonemas.

Presentamos en primer lugar las cuatro diferentes formas que usaron los niños para representar el fonema /k/.

Letra usada	Escritura de niños	Escritura del Diccionario	Traducción
c	cay	kav	pescado
k	ik	ik	chile
qu	quéé	kéej	venado
ñ	cuug	kúuk	codo

Ahora mostramos las dieciocho formas diferentes que produjeron los niños para representar el fonema glotal: /k'/.

k	kan	k'áan	hamaca
k.	k.án	k'áan	hamaca
k,	k,ek,en	k'éek'en	cochino
g	gegen	k'éek'en	cochino
gu	guéguén	k'éek'en	cochino
gl	glegle	k'éek'en	cochino
g'	g'asu	k'aas	malo
ge	pege	peek'	perro
gh	gho.xol	k'oxol	mosquito
gk	ugk	uk'	pioio
gre	grean	k'áan	hamaca
q	peq	peek'	perro
qu	quequen	k'éek'en	cochino
q'	q'as	k'aas	malo
cl	cleclen	k'éek'en	cochino
c,	c.a.an	k'an	amarillo
c'	c'aan	k'áan	hamaca
c	caan	k'áan	hamaca

Los datos anteriores nos permiten analizar los resultados desde dos criterios diferentes pero complementarios: a) el fonológico y b) el gráfico.

a) Desde el punto de vista fonológico, vemos que las letras que privilegiadamente usan los niños para representar los fonemas /k/ y /k'/ son cuatro: [k], [g], [q] y [c]. Sin embargo, como veremos mas adelante hay una diferencia clara en el uso de estas letras para uno u otro fonema, dependiendo de la combinación y modo de usarlas para contrastarlas con otras escrituras. Esperábamos encontrar la [c], la [q] y la [k] en las escrituras de los niños pues todas ellas representan (en el español) el sonido /k/. Nuestra sorpresa fué que la [g] apareciera en este contexto. Es posible que la razón de su aparición se deba a que el valor sonoro de esta letra se asocia también a un fonema oclusivo velar, es decir, a un fonema de igual tipo: /k/ y /g/. Lo anterior se fundamenta desde el análisis de los rasgos distintivos basados en el punto y modo de articulación. La única diferencia consiste en que /k/ es un fonema sor-do y /g/ sonoro.

Nuestra hipótesis es que los niños se basan, cuando menos en parte, en criterios fonológicos para la elección de sus letras.

Recalcaremos, aunque pequemos de insistencia, que las letras que usan los niños para representar fonemas glotalizados no suelen ser cualesquiera. Valga men-

cionar que en otras situaciones experimentales del mismo trabajo de investigación, encontramos este mismo recurso. Por ejemplo, los niños eligen la letra [d] para representar el fonema /t'/, donde de nuevo encontramos el uso del valor sonoro de una letra para representar un fonema de igual tipo. De esta manera la escritura [duul] para representar la palabra t'u'ul (conejo) es frecuente entre los niños. Nótese el uso de la letra [d] para representar el fonema /t'/, además de la duplicación de la vocal [u] para marcar la rearticulación de la misma.

Sin lugar a duda sostenemos que esta manifestación de una conciencia fonológica por parte de los niños abre nuevas interrogantes que deberán ser exploradas en próximos trabajos de investigación.

b) Desde el punto de vista de la distribución gráfica, es decir, qué letras eligen escribir los niños y en qué combinación, hay varios elementos que queremos señalar. Los datos no son del todo contundentes pero nos permiten establecer algunas hipótesis para posteriores trabajos de investigación.

La combinación de letras presentes en las escrituras producidas no son aleatorias y los niños muestran un intento por establecer cierta regularidad gráfica a partir de su conocimiento de las normas ortográficas y del sistema gráfico del español. Es factible pensar que algunos de los criterios ortográficos del español que los niños toman en cuenta para sistematizar su escritura del maya son los siguientes:

-Las letras [r] y [l] son las únicas que pueden formar grupos consonánticos, es decir, combinarse en posición prenuclear con otras consonantes.

-Las letras [c] y [h] también pueden combinarse formando dígrafos para marcar otros fonemas (por ejemplo la "ch").

-La letra [u] funciona en muchos contextos como "auxiliar", es decir, "no suena", pero permite establecer diferencias para representar fonemas diferentes. Por ejemplo, "guerra" y "gerardo".

Uno de nuestros hallazgos más importantes es el siguiente: mientras que los niños usan una sola letra, preferentemente la [c], para representar el fonema /k/, marcan la diferencia con respecto al fonema glotalizado usando preferentemente la letra [k]. Pero, además hay un intento por unir ya sea la [k], [q] ó [g] con otra marca (que puede ser un diacrítico u otra letra) para representar el fonema glotalizado con un "dígrafo".

De los dieciocho recursos gráficos que encontramos para representar el fonema /k', catorce tienen más de una letra. Es posible que los niños quieran marcar la glotalización, graficando el fonema con una letra más, "algo extra" (marca diacrítica u otras letras del alfabeto, pero no cualesquiera) para asegurar su diferencia con respecto al fonema /k/.

En el siguiente cuadro se concentran las frecuencias de aparición de todas las fonas que los niños usaron para representar los dos fonemas: /k/ y /k'/. Además, consideramos la distribución en función de la ubicación del fonema; es decir, si está en posición inicial, intermedia o final de las palabras.

Recursos Gráficos		k'	k
c	Inic.	10	96
	Inter.	-	-
	Fin.	13	63
	Total	23 = 16%	159 = 80%
c con marcas diacríticas	Inic.	5	
	Inter.	-	-
	Fin.	-	-
	Total	5 = 4%	
k	Inic.	38	15
	Inter.	6	-
	Fin.	10	10
	Total	54 = 39%	25 = 13%
k con marcas diacríticas	Inic.	3	
	Inter.	1	
	Fin.	1	·
	Total	pb4%	
otros recursos	Inic.	28	7
	Inter.	9	-
	Fin.	14	7
	Total	51 = 37%	14 = 7%
Totales		138 = 100%	198 = 100%

Cuadro 1. Concentración de frecuencias para la representación de los fonemas /k'/ y /k/.

Del cuadro anterior se desprende lo siguiente: del total de veces que se solicitó la escritura de palabras con /k'/, se usó la letra [c] (con o sin marca) en un 20%. La letra [k] se usó en un 43% (con o sin marca); y en el 37% restante se representó dicho fonema por alguno de los diferentes recursos que ya mencionamos arriba.

En el caso de las escrituras de palabras con /k/ (no glotalizada) se usó la letra [c] en un 80%; la letra [k], en un 13%; y otros recursos en un 7%. Según los datos anteriores parece ser que los niños están reservando el uso de ciertas letras para ciertos contextos específicos. Es decir, hay una tendencia a usar la letra [c] para representar el fonema /k/ y a usar la letra [k] para el fonema /k'/. Los niños se per-

catan de la glocalización del fonema en oposición con su ausencia y representan dicha diferencia en sus escrituras. Es interesante señalar que la ortografía elegida por ellos (para representar el fonema /k/ al menos), es semejante a la que se utilizaba desde la época colonial hasta nuestros días (Moisés Romero, 1975; M. Zavala, 1896).

Encontramos en muy pocos niños el recurso a usar marcas diacríticas: sólo seis sujetos del total de la muestra usan al menos una marca diacrítica en alguna de sus escrituras (como se puede ver en el cuadro 1, sólo en un 8% se usaron marcas diacríticas, acompañando a las letras [c] y [k]). Parece ser que sin ningún tipo de instrucción (escolar o no), el niño tiende a escribir espontáneamente de manera sencilla, sin marcas. Vale la pena aclarar que los pocos niños que usaron dichas marcas son niños que viven en la comunidad Yaxché que es presbiteriana⁵.

Probablemente estos niños que sí han visto algo escrito en su lengua (la Biblia escrita con marcas diacríticas), toman como referencia dicha escritura como la norma; aunque por supuesto, realizando transformaciones propias y originales.

Analizaremos ahora las escrituras producidas por los niños para las palabras con proximidad fonológica (el segundo grupo de palabras solicitadas).

	k'áan	k'an	kaan	ka'an
Se escribe con [c]	10%	15%	80	87%
diferente de [c]	90%	85%	20%	13%
se escribe con una [a]	65%	90%	85%	6%
se escribe con dos [a]	35%	10%	15%	94%

Cuadro 2. Aparición de porcentajes según soluciones gráficas para el siguiente grupo de palabras: k'áan, k'an, kaany ka'an.

⁵ En esta comunidad hay una Biblia escrita en maya y el párroco presbiteriano de la comunidad hace circular, entre las diferentes familias, los salmos que se cantarán el día domingo. Los salmos, por supuesto, están escritos en maya (con diacríticos) y el párroco los transcribe a mano ya que en las comunidades visitadas no hay luz eléctrica y mucho menos servicio de papelería y fotocopiadoras.

	k' u' u k'	kúuk	k u' u k
se escribe con dos [c]	18%	83%	80%
las dos diferente de [c]	82%	17%	20%
se escribe con una [u]	-	50%	5%
se escribe con dos [u]	100%	50%	95%

Cuadro 3. Aparición de porcentajes según soluciones gráficas para el siguiente grupo de palabras: k'u'uk', kúuk y ku'uk.

En este grupo de palabras no sólo encontramos una distinción gráfica para representar las diferencias entre /k/ y /k'/, sino también encontramos recursos de diferenciación para las vocales (simples, largas y rearticuladas).

Cuando las palabras llevan una vocal simple o vocales largas con tono bajo, los niños tienden a escribirlas con una sólo vocal, por ejemplo: **[kan]** para k'an (amarillo), **[can]** para kaan (culebra). Reservan el uso casi exclusivo de dos vocales para palabras con vocales rearticuladas, por ejemplo: **[cuuc]** para ku'uk (ardilla), **[caan]** para ka'an (cielo). El problema parece que se complica cuando los niños tienen que escribir palabras que llevan vocales largas y con tono alto. Casi la mitad de los niños escriben k'áan (hamaca) y kúuk (codo) con una sólo vocal, y la otra mitad, con dos vocales. Aunque parezca una solución sencilla y plausible, algunos niños manifiestan una dificultad "extra" al intentar combinar el recurso de duplicación de letras con el de la presencia de marcas diacríticas.

El caso de Mario (cuarto grado) es muy ilustrativo. Cuando se le solicita que escriba ku'uk, escribe **[ku.uk]** y cuando se le pide que escriba kaan y k'an, elige escribir ambas palabras con una sola [a], pero él sabe bien que alguna diferencia existe entre dicho par de palabras además de la glotalización de la /k'/. Mario escribe lo siguiente: **[kán]** para kaan (culebra) y **[k.an]** para k'an (amarillo). Además de marcar la glotalización del fonema k', con un "puntito", le pone "acento" (si así se puede decir) a la vocal de la otra palabra que escribe, para marcar justamente el alargamiento vocálico. De este modo vemos cómo Mario utiliza recursos pertinentes para marcar las diferencias que él encuentra entre las palabras.

A pesar de que ciertos recursos de diferenciación entre las palabras tienen un alto porcentaje de aparición (como el uso de la letra [c] para representar el fonema /k/), no podemos afirmar que las escrituras de los niños sean iguales. Muchos niños establecen sus recursos de diferenciación en función de las palabras que escriben con anterioridad.

A continuación mostraremos dos ejemplos con el fin de ilustrar lo que acabamos de mencionar. Presentamos el total de las escrituras producidas por dos niños para permitir apreciar la sistematicidad de sus ideas y la coherencia gráfica que ellos se imponen.

Veamos qué hace Lucio quien cursaba el quinto grado de primaria en el momento de la entrevista. Las escrituras aparecen en el orden en que fueron producidas.

ESCRITURA DE LUCIO

keken
ke
cay
cab
kaz
kosol
coos
pek
ac
ic
kaan
caan
can
kan
kuuc
cuc
cuuc

ESCRITURA SEGUN DICCIONARIO

k'éek'en
kéej
kay
kaab
k'aas
k'oxol
kos
peek'
áak
ik
k'áan
ka'an
kaan
k'an
k'u'uk'
kúuk
ku'uk

Lucio representa con [k] todas las ocurrencias del fonema /k'/ y con [c], todas las del fonema /k/ a excepción de **kéej** (venado) que también escribe con [k]. Este aparente “error”, o falta de sistematicidad probablemente se deba a su conocimiento de la ortografía del español: [ce] no puede leerse /ke/.

Ahora veamos qué hace José Idelfonso (quien también cursaba el quinto grado de primaria en el momento de la entrevista). Este niño no usó en ninguna de sus escrituras la letra [k], entonces, ¿cuál fué su opción de diferenciación gráfica?

ESCRITURA DE JOSE I.

glegle
qu'e
calli
cab
q'as
q'osol

ESCRITURA SEGUN DICCIONARIO

k'éek'en
kéej
kay
kaab
k'aas
k'oxol

eos	kos
peq	peek'
h'ac	áak
lúe	ik
c'aan	k'áan
can	kaan
c'an	k'an
cúuc	kúuk
cúuc	ku'uk

Para todos los fonemas /k/ no glotalizados José I. usa la letra [c], sin embargo puede observarse que en la palabra kéej (venado) donde debería haber escrito la letra [c] al inicio de la palabra, escribe la letra [q]; lo cual, dicho sea de paso, usa para marcar, en algunas palabras, la glotalización. Para que se pueda leer adecuada y convencionalmente según las reglas del español, José I. escribe **venado** así: **[qu'e]**, por la misma razón que Lucio; este niño decide no usar [c] seguida de [e]. Como vemos, José I. y Lucio usan algunas reglas del español para representar algunas palabras de su lengua. Nótese en la escritura de José I. la ausencia de marca en la **[q]** para representar el fonema no glotal y una marca (apostrofe) entre la [u] y la [e] para representar la tonalidad alta.

José I. parece no ser tan sistemático como Lucio, ya que va proponiendo diversas soluciones gráficas para representar la glotalización conforme va produciendo la lista de palabras. Inicia sus escrituras con algo que aventuradamente llamaremos “digrafo” [gl] para escribir: **[glegle]**. Después, para la palabra k'aas, usa la letra [q] agregándole un apóstrofe: **[q'as]**; y, finalmente escribe la letra [c] también con apóstrofe para **[c'aan]**. Parece que la intención de José I. es marcar el fenómeno de glotalización no sólo recurriendo a la oposición [c] vs. [k], como lo hizo Lucio; sino utilizando un recurso gráfico más complejo: en varios casos utiliza una letra ([c] o [q]) acompañada de un diacrítico; y en otro caso, el uso de dos letras [gl]. La propuesta de escritura que José I. hace para la palabra k'éeek'en (coclúno): **[glegle]**; es una propuesta sumamente interesante desde el punto de vista de la nonnatividad ortográfica del español. Si bien la letra [g] acepta la proximidad gráfica de un “acompañante” carente de sonido, [u], para lograr la diferenciación entre los fonemas /g/ y /x/, por ejemplo en “guerra” y “Gerardo” ¿por qué no se podrá, en maya, diferenciar fonemas con esta misma estrategia? Es decir, escribir palabras con letras que “no suenen”. Sobre todo si las reglas ortográficas del español penniten tal combinación de consonantes [g] [1],

Probablemente niños como José I. suponen que los fonemas con cierre glotal requieren de una representación con más de una marca gráfica, sean éstas letras o diacríticos.

José I. establece su repertorio de diferenciaciones gráficas a partir de algunas reglas del español; de sus propias ideas acerca del uso de las marcas diacríticas; y

de la posibilidad de usar ciertas letras del alfabeto que por su baja frecuencia de aparición en español, podríamos denominar como “raras”, por ejemplo; la [h] y la [k].

Ambos niños recurren a algunas reglas ortográficas del español para poder escribir y leer las palabras que produjeron aunque no hagan adecuado uso de ellas cuando están escribiéndolas.

Nos parece que niños como José I. y Lucio, muestran con cierto grado de claridad las ideas ortográficas que subyacen en los intentos de producir e interpretar escritura de palabras en una lengua indígena que muy raramente han visto en su fonna escrita.

Resta mencionar que doce de los veintidós niños fueron muy sistemáticos en la escritura de la serie de palabras. Es decir, de las veinte palabras que escribieron, dieciocho (y en algunos casos hasta las veinte) fueron escritas bajo los mismos criterios ortográficos (claro está, desde el punto de vista del niño). Estos doce niños presentan regularidad ortográfica ya que utilizan sistemáticamente, y de fonna coherente, un mismo criterio. Los demás niños (diez) escribieron entre catorce y quince palabras con regularidad ortográfica.

No podemos decir que los niños de nuestra muestra se rijan por criterios ortográficos absolutamente convencionales con respecto al español; sin embargo, lo relevante está en el hecho de que es a partir de esas mismas reglas que intentan y logran, con un alto grado de inquietud intelectual, sistematizar la escritura de algunas palabras de su lengua materna.

Conclusiones

Al inicio de nuestra exposición comentamos nuestro interés por indagar los siguientes puntos: cuando un niño hablante indígena está siendo alfabetizado en castellano ¿es capaz de escribir en su lengua materna aunque no haya recibido instrucción explícita al respecto? Un niño que sólo tiene acceso a textos escritos en español (aún cuando éstos sean de escasa disponibilidad para él) ¿puede escribir en su lengua? ¿Con qué ortografía?

Esperamos haber dejado suficiente evidencia con esta pequeña pero rica muestra de niños mayas de que, aún sin enseñanza fonnal, los niños hablantes de lengua indígena acceden a escribir su lengua tratando de hacer distinciones pertinentes.

Hemos visto cómo las reglas ortográficas del español son usadas por los niños; hemos visto también que no son las únicas que rigen sus escrituras, pero, sobre todo, hemos constatado que frente a un acto de escritura se impone siempre un acto de lectura. El niño escribe, leyendo. Confirmamos una vez más, que en la compleja tarea de la alfabetización no podemos divorciar (desde el punto de vista del adulto) dos procesos que en la cabeza del niño están indisociados. Pero, principalmente

hemos visto cómo la conciencia fonológica repercute positivamente en la riquísima tarea intelectual que realizan los niños al escribir con criterios ortográficos tan sistemáticos.

Los maestros encargados de las escuelas que visitamos hablan maya y por lo tanto la lengua indígena está presente a nivel oral en la escuela y en la comunidad. Sin embargo, en ningún momento de la vida cotidiana (escolar o extra-escolar) se escribe “la maya”. Nos atrevemos, por lo tanto, a decir que las ideas que los niños manifiestan en sus escrituras, son construidas a partir de los pocos recursos gráficos con los que cuentan, es decir, del español. De este modo es que nos atrevemos a sostener que las ideas que los niños manifiestan no pueden ser más que originales.

Estamos muy lejos de pretender preponderar la enseñanza del español como lengua de instrucción, sólo queremos mostrar el tipo de trabajo que pueden hacer los niños cuando se les deja ser creativos.

¿Podrán los niños llegar a convertirse en nuestros informantes? ¿Podremos los que nos dedicamos a la educación bilingüe, comenzar a considerar las valiosas respuestas infantiles para su propio beneficio?

Por otro lado, también resulta evidente que, si se ha comprendido el principio de la fonetización (momento esencial para la alfabetización), dicho principio puede generalizarse a cualquier lengua. Es decir, sólo nos alfabetizamos una vez.

El niño indígena bilingüe tiene enonnes oportunidades de reflexión lingüística, contrastando simplemente las dos lenguas que habla y contrastándolas igualmente cuando las escribe.

Es pertinente señalar (aún cuando se haga de manera general) que la escritura en español de estos niños es altamente calificada. Escriben **hamaca** y **hormiga** con [h]; **venado** y **gavilán** con [v]; **cielo** con [c] y así siguiendo. Creemos que el confrontamiento continuo de dos lenguas, incita a mirarlas con suma atención. Probablemente éste sea un punto de suma importancia para ser considerado en el actual debate sobre educación bilingüe. Nuestro trabajo no pretende más que abrir nuevos espacios de discusión.

Si bien hemos señalado que tomar como referencia la ortografía del español permite al niño indígena la escritura de su lengua, habrá que considerar sus alcances y limitaciones. Cuando el niño está escribiendo “palabras” en maya puede usar criterios ortográficos del español para facilitar su lectura. Sin embargo, si quiere escribir “una oración”, y toma como referencia la gramática del español así como sus criterios de segmentación entre palabras, se encontrará con importantes limitaciones para que otro lector entienda lo que está escrito. Por ejemplo, en español decimos: “yo soy hombre” y escribimos lo anterior con tres palabras; en maya lo anterior se dice: “winiken” y se escribe con una sola palabra.

Insistimos en plantear que la referencia al sistema gráfico del español puede ser muy útil a los niños bilingües, sin embargo, no puede descuidarse en el aula un trabajo cuidadoso de reflexión sobre la propia lengua indígena.

Concluiremos con una observación más. Sabemos muy bien que en las comunidades rurales indígenas existe un manejo pobre, escaso e inapropiado del español, ya sea oral o escrito. También sabemos de las enormes dificultades pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza de la lengua indígena. Creemos que muchas de esas limitaciones tienen que ver con las condiciones poco favorables de aprendizaje: los niños tienen muy pocos libros para leer, y escriben a su vez muy poco. ¿No será posible dejar a los niños escribir con cierta libertad ortográfica tanto su lengua como el español, a cambio de modificar una actitud frente a la escritura? Es posible que si los niños comienzan a escribir en su lengua, ésta empiece a circular en la escuela y en la comunidad. La lengua que no se escribe no tiene otro camino más que la tradición oral. La lengua escrita ofrece sin lugar a dudas, espacios de reflexión y comunicación. Perpetuar la cultura indígena implica ampliar sus posibilidades artísticas y culturales; en medio de ambas actividades se encuentra la creación literaria. Hacer que los niños escriban en su lengua materna, es fomentar el interés por la escritura. Mientras continúe habiendo escritores continuarán existiendo lectores.

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979, (12a.ed.,1991).
- FERREIRO, E. **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986. (3a. ed., 1988).
- FERREIRO, E. (Ed.) **Los hijos del analfabetismo**. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México, Siglo XXI Ed., 1989.
- I.N.E.A. **Diccionario de la lengua maya**. Instituto Nacional para la Educación de los adultos. México, S.E.P. / O.E.A., 1990
- ROMERO CASTILLO, M. **Las lenguas Mayas de México**. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia; la. Ed. 1975.
- SIGUAN, M., VILA, I. **"Bilingüismo y educación"**. En: Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. (Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación). Madrid, Aprendizaje Visor, ed., 1987.
- VILA, I. **"Reflexiones en tomo al bilingüismo y la enseñanza bilingüe"** En: Infancia y Aprendizaje. Madrid. No. 21,1983 (I) 4-22 pp.