

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA APROPIACIÓN Y USO DE LA ORTOGRAFÍA PRÁCTICA PARA LA LENGUA
BRIBRI POR PARTE DE UN GRUPO DE DOCENTES DE ESCUELAS INDÍGENAS
EN TALAMANCA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en
Lingüística para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística

DANIEL RUIZ CHAVERRI

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2019

A mi madre

Agradecimientos

Quisiera agradecer especialmente a mi madre, Aurora Chaverri, a quien dedico esta tesis y cuyos esfuerzos por garantizarme una educación superior fueron inmensos. Mis años de posgrado no los alcanzó a vivir, pero sé que le habría gustado compartir mis ires y venires, mis reflexiones y hasta mis sufrimientos confeccionando este trabajo.

Un agradecimiento profundo y sincero les debo a los maestros y maestras que formaron parte del proceso de investigación y que, mediante su participación activa y comprometida, fueron reales constructores de conocimiento. Esta tesis no tendría sentido sin su participación.

En tercer lugar, agradezco enormemente a mi director, Carlos Sánchez Avendaño, por su acompañamiento en el proceso. El crecimiento académico que he vivido gracias a las reflexiones, apuntes, correcciones y también gracias al reconocimiento de mi trabajo ha sido enorme. Ha sido mucho el tiempo y la energía que Carlos le ha dedicado a que este trabajo se concrete y termine, de modo que este trabajo es también de él. Agradezco en particular las muchas correcciones con que me devolvía cada borrador: fuera que se tratara de la forma (desde mejorar una expresión para que se adecuara más al discurso académico hasta corregirme una redacción francamente inadmisibles) o del contenido (desde adecuaciones menores hasta replantearme categorías y desmoronarme lo que creía saber para encontrar otras concepciones) su rigor, su experiencia y su talento me han ayudado a llegar muy lejos. Para mí es un honor y un orgullo haber desarrollado un vínculo como interlocutor con él en este proceso.

Aunque por razones personales Natacha Chevrier tuvo que separarse de este proceso, su ayuda y total compromiso con la claridad, calidad y coherencia de este trabajo fueron fundamentales. No solo su trabajo teórico e investigaciones en torno a la fonología del bribri sino también su apoyo personal y amable fueron sumamente valorados por mí.

Deseo agradecer también a Marielos Murillo por el tiempo dedicado a introducirme en las interesantísimas problemáticas teóricas de la neurociencia de la lectoescritura. Sus explicaciones y reflexiones fueron de gran ayuda para iniciarme en un ámbito que me era completamente ajeno.

Ximena del Río no sólo contribuyó como lectora de esta investigación, sino que también fue una fuente de reflexión y cuestionamiento a algunas de las temáticas más centrales que este trabajo plantea. Además de su enorme compromiso con el proceso de tesis, su apoyo incondicional tanto a nivel académico e intelectual como personal serán siempre de las cosas que más le agradezco.

Agradezco también la disposición de puertas abiertas que mantuvo siempre hacia mí Alí García, con quien una consulta rápida se convertía fácilmente en una larga conversación en la que aprendía muchísimo sobre la cultura y la concepción bribri. Le agradezco sus aportes y el gran interés que manifestó siempre en esta investigación.

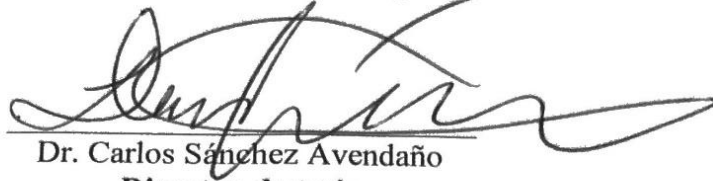
Aunque la lista de personas que merecen un agradecimiento suele ser más larga de lo que se refleja en el papel, no puede faltar un ‘gracias’ sincero a Silvia Castro, a Federico Guevara, a Rocío Alvarado, a Nelson Pérez, a Rolando Coto, a Adrián Vergara, a Haakon Krohn, y un muy especial agradecimiento a Soledad Pérez. Todas estas personas pusieron un granito de arena sin el que este proceso habría sido impensable.

Por último, no solo los apoyos de índole académica son necesarios para concluir exitosamente un camino como este, los hace falta también desde ese lugar de afecto que la familia y los amigos son especialistas en dar. Por eso, mi especial agradecimiento a mi papá, José Manuel Ruiz; a mi hermano Manuel; a mis hermanas Roxana y Lucero; a mi tía y segunda madre, Malú; a Backtori Golen; a Irene Terol; a Silvia Rivera; a Vilma Hinkelammert; a Rodrigo Torres, y a todas las personas que, a lo largo de este camino que se sentía inacabable, creyeron en mí, me motivaron y me acompañaron de uno u otro modo.

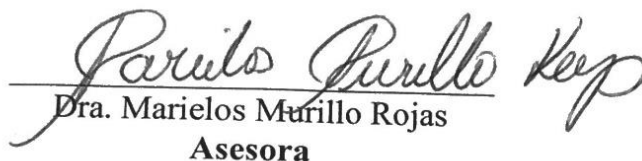
“Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística”



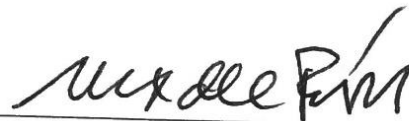
M.Sc. Haakon Stensrud Krohn
**Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado**



Dr. Carlos Sánchez Avendaño
Director de tesis



Dra. Marielos Murillo Rojas
Asesora



M.A. Ximena del Río Urrutia
Asesora



Dr. Adrián Vergara Heidke
Director del Programa de Posgrado en Lingüística



Daniel Ruiz Chaverri
Candidato

Tabla de contenidos

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Tabla de contenidos	vi
Resumen	xii
Lista de tablas	xiii
WC Wilson-Constenla	xvii
Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Justificación del estudio	3
1.2 Estado de la cuestión	12
1.2.1 La introducción de las prácticas letradas en sociedades de tradición específicamente oral: causas de la grafización, motivaciones para la adopción y problemáticas involucradas	13
1.2.2 La incidencia del contexto sociocultural e histórico sobre el diseño ortográfico	19
1.2.3 El estudio de las ideologías lingüísticas en torno a la ortografía	25
1.2.4 El estudio de la apropiación de la ortografía a partir de los hábitos ortográficos de los miembros de las comunidades	30
1.2.5 Antecedentes relativos a la capacitación docente	36
1.2.6 Conclusiones al estado de la cuestión	39
1.3 Objetivos	41
1.3.1 Objetivo general	41
1.3.2 Objetivos específicos	41
1.4 Marco teórico	42
1.4.1 Teoría de la escritura	43
1.4.1.1 El concepto de escritura y problemas de definición	43
1.4.1.2 Delimitación de la escritura como glotografía	46
1.4.1.3 Tipología de los sistemas de escritura	48
1.4.1.4 El concepto de grafema	51
1.4.1.5 Relación escritura-oralidad	52
1.4.1.6 La ortografía	56
1.4.2 Diseño de ortografías	59
1.4.2.1 El principio fonémico	59
1.4.2.2 Restricciones al principio fonémico	61

1.4.2.3 Ortografías superficiales y ortografías profundas	63
1.4.2.4 El enfoque fonocéntrico y el planteamiento grafológico	67
1.4.2.5 Carga funcional y prominencia fonética percibida	70
1.4.3 Procesos mentales que intervienen en la adquisición y uso de la escritura	73
1.4.3.1 Escritura productiva y escritura reproductiva	75
1.4.3.2 Rutas léxica y subléxica en el procesamiento de la escritura	76
1.4.3.3 Conciencia fonológica y memoria visual	80
1.4.4 El campo de las ideologías lingüísticas y la lingüística popular	81
1.4.4.1 Definición del concepto de ideología lingüística	82
1.4.4.2 La lingüística popular	84
1.4.4.3 Las ideologías en torno a la literacidad	84
1.4.5 Apropiación cultural	87
1.4.6 Conclusiones al marco teórico	88
1.5 Metodología	90
1.5.1 Tipo de investigación	90
1.5.2 Muestra	90
1.5.3 Recolección de los datos	91
1.5.3.1 Primera etapa: consulta documental	92
1.5.3.2 Segunda etapa: mediación pedagógica	93
1.5.3.3 Tercera etapa: entrevistas estructuradas	96
1.5.4 Análisis de los datos	102
1.5.4.1 Descripción del sistema grafológico del bribri	102
1.5.4.2 Descripción de las prácticas de grafización de los docentes	104
1.5.4.3 Sistematización de ideologías	106
1.5.5 Aclaraciones sobre transcripciones, formalismos y códigos	107
1.5.5.1 Sobre las transcripciones	107
1.5.5.1 Sobre los formalismos	108
1.5.5.1 Sobre los códigos	109
1.5.5 Conclusiones a la metodología	109
Capítulo 2: El sistema ortográfico de la lengua bribri	110
2.1 El sistema fonológico del bribri	112
2.1.1. Los inventarios segmentales	112
2.1.2 El inventario tonal	125
2.1.3. Realizaciones alofónicas	128

2.1.3.1	Nasalización de las oclusivas y africadas sonoras	129
2.1.3.2	Semivocales	131
2.1.3.3	Reducción vocálica: armonía, centralización, disminución y elisión	133
2.1.3.4	La coarticulada /tk/.....	137
2.1.3.5	Rango de variación de /d/: el caso de las vibrantes.....	138
2.1.3.6	Elisión de cierre glotal.....	141
2.2	El sistema ortográfico Wilson-Constenla.....	143
2.2.1	Niveles de estructuración y tipos de reglas	144
2.2.2	El nivel fonológico	145
2.2.2.1	El inventario fonológico: CFGs, CGFs y estrategias de diseño	147
2.2.2.1.1	Las vocales	148
2.2.2.1.1.1	Las vocales orales /i, ε, o, a/: importación simple del español	149
2.2.2.1.1.2	Las vocales altas flojas /ɪ, ʊ/: reciclaje	150
2.2.2.1.1.3	El fonema /u/ y la representación gráfica de sus alófonos: asimetría de estrategias de diseño entre las semivocales	151
2.2.2.1.1.4	Las vocales nasales: creación.....	153
2.2.2.1.2	Las consonantes	155
2.2.2.1.2.1	Las oclusivas /p, b, t, d, tk, k, ʔ/: importación simple, importación múltiple, creación de dígrafo y reciclaje.....	156
2.2.2.1.2.2	Las africadas /ts, tʃ, dʒ/: creación de dígrafo, importación simple e importación múltiple.....	161
2.2.2.1.2.3	Las fricativas /s, ʃ, x/: importación simple y creación.....	163
2.2.2.1.2.4	Las vibrante lateral sonora /l/: reciclaje	164
2.2.2.1.3	Correspondencias entre inventarios suprasegmentales: el sistema tonal	165
2.2.2.2	Las reglas sistémicas	167
2.2.2.2.1	Regla sistémica distribucional para /u/ → [w] → <u> y para /u/ → [w] → <w>.....	168
2.2.2.2.2	Regla sistémica restrictiva para la elisión del cierre glotal <' >	169
2.2.2.2.3	Regla sistémica restrictiva para la representación gráfica de la estructura silábica.....	171
2.2.3	El nivel morfosintáctico	172
2.2.3.1	El inventario para la representación gráfica de los lindes de palabra	173
2.2.3.1.1	El espacio de separación o blanco: mínimo grado de unión gráfica....	174
2.2.3.1.2	El guion: grado intermedio de separación-unión.....	175
2.2.3.1.3	La no separación: grado máximo de unión gráfica.....	176

2.2.3.2 Las reglas sistémicas	178
2.2.3.2.2 Regla restrictiva: el caso de los compuestos	178
2.3 Conclusión al capítulo	179
Capítulo 3: Las prácticas de grafización del bribri en el grupo de docentes	181
3.1 El nivel fonológico	184
3.1.1 Reglas ortográficas primarias o de inventario	185
3.1.1.1 Escritura segmental no diacrítica	185
3.1.1.1.1 El cierre glotal: /ʔ/ → <'>	185
3.1.1.1.2 La vibrante lateral: /l/ → <ɭ>	196
3.1.1.1.3 Creación de dígrafos para /tk/, /ts/ y /f/.....	200
3.1.1.1.3.1 /tk/ → <tk>.....	200
3.1.1.1.3.2 /ts/ → <ts>	203
3.1.1.1.3.3 /f/ → <sh>	206
3.1.1.1.4 Importaciones múltiples	209
3.1.1.1.5 Importaciones simples	212
3.1.1.2 Marcación diacrítica segmental	216
3.1.1.2.1 Nasalidad.....	216
3.1.1.2.2 Vocales altas flojas: <ë> y <ö>	229
3.1.1.3 Marcación diacrítica para fenómenos suprasegmentales	240
3.1.1.3.1 Tonos.....	241
3.1.2 Reglas ortográficas secundarias o sistémicas.....	263
3.1.2.1 Reglas distribucionales	263
3.1.2.1.1 /u/ → [w] → <u> ~ <w>.....	263
3.1.2.2 Reglas restrictivas	267
3.1.2.2.1 Regla restrictiva para la elisión del grafema de cierre glotal	267
3.1.2.2.2 Regla restrictiva para la grafización de la reducción silábica	268
3.2 El nivel morfosintáctico	274
3.2.1. Reglas primarias o de inventario	275
3.2.1.1 La no separación: grado máximo de integración morfológica	275
3.2.1.1.1. El intensificador <ë>.....	276
3.2.1.1.2. El diminutivo <la>	278
3.2.1.1.3. El marcador de redondo <wö>	280
3.2.1.2 La separación media: el guion	281
3.2.1.2.1 El guion entre absoluto y verbo.....	282

3.2.1.3 El espacio en blanco: máximo grado de separación entre palabras gráficas	283
3.2.1.3.1 Cópula	284
3.2.1.3.2 Marcadores posposicionales de caso	285
3.2.2.1.3 Posposiciones	287
3.2.2. Reglas secundarias o sistémicas	290
3.2.2.1 Reglas restrictivas	290
3.2.2.1.1 Regla restrictiva para la grafización de compuestos.....	290
3.3 Conclusión al capítulo	293
Capítulo 4: Sistematización de las ideologías de los docentes en torno a la escritura y ortografía del bribri	294
4.1 Escribir el bribri	296
4.1.1 La conceptualización del impacto y alcances del hecho de que el bribri se escriba: el limitado alcance funcional de la escritura.....	297
4.1.2 La escritura como práctica educativa entre la metodología ancestral y la escolaridad nacional moderna.....	303
4.2 La propuesta ortográfica WC	307
4.2.1 La conceptualización del sistema WC: dificultades de apropiación	308
4.2.1.1 Rechazo y respaldo al sistema ortográfico WC	309
4.2.1.1.1 El rechazo al sistema WC como rechazo a su complejidad estructural.....	309
4.2.1.1.2 Justificación de la complejidad estructural del sistema ortográfico a partir de la complejidad estructural de la lengua.....	311
4.2.1.1.3 El acceso a la reflexión metalingüística como determinante en la comprensión de la estructura del sistema ortográfico	312
4.2.2 Las dimensiones de la normatividad: legitimidad, actores y criterios.....	315
4.2.2.1 La ortografía como imposición: la legitimidad hegemónica del sistema WC	317
4.2.2.2 La ortografía apropiada	324
4.2.2.3 La normatividad en construcción: acuerdos desde dentro.....	325
4.3 La variación gráfica	327
4.3.1 El reconocimiento del fenómeno real de la variación	328
4.3.1.1. La asistematicidad en la escritura propia.....	328
4.3.1.2. La asistematicidad en la escritura de los colegas.....	329
4.3.1.3 La asistematicidad de los materiales didácticos	330
4.3.2. Las modalidades de la falsa conciencia sobre la variación.....	330

4.3.2.1 Marcos explicativos de los docentes ante las modalidades de falsa conciencia	332
4.3.2.1.1 La equiparación de variación ortográfica y variación geolectal.....	332
4.3.2.1.2 La noción transcripcionista de la escritura.....	336
4.3.3 Las causas de la variación: el nivel sociohistórico, el nivel comunitario y el nivel individual.....	338
4.3.3.1 El nivel sociohistórico: la escritura como producto cultural no autóctono	339
4.3.3.2 El nivel comunitario: la normatividad en construcción	340
4.3.3.3 El nivel individual: instrucción específica	341
4.3.4 Tendencias ante la variación: entre la fijación y el <i>laissez faire</i>	342
4.3.4.1 La variación vista como un problema: la tendencia hacia la fijación	343
4.3.4.2 La tolerancia hacia la variación: el pragmatismo comunicativo.....	343
4.4 Conclusión al capítulo.....	344
Conclusiones y recomendaciones	346
Conclusiones respecto del estudio del diseño de la ortografía WC.....	347
Conclusiones respecto del empleo de la ortografía en la práctica.....	348
Conclusiones respecto de las ideologías en el uso de la ortografía y de la escritura en general.....	352
Conclusiones sobre el estado general de apropiación de la ortografía WC entre los docentes.....	354
Limitaciones y recomendaciones.....	355
Referencias bibliográficas	359
Anexos	366

Resumen

La presente investigación ofrece los resultados de un proceso de trabajo de campo, recolección, sistematización e interpretación de datos relativos a los procesos de apropiación de la modalidad escrita de la lengua bribri por parte de un grupo de docentes bribris en Costa Rica. Partiendo de un estudio etnográfico enmarcado en una mediación pedagógica sobre conciencia fonológica, ortográfica y, en general, de literacidad, ofrecida a los maestros como parte de un plan piloto escolar para la Educación Intercultural Bilingüe, el estudio presenta un análisis minucioso tanto de la producción escrita de los maestros como de sus valoraciones y actitudes en tanto usuarios de la ortografía práctica vigente para su lengua.

En un contexto en que la escritura está presente desde hace relativamente poco tiempo, la adopción de esta tecnología supone un impacto social significativo y unas determinadas condiciones lingüísticas, sociales y culturales, de modo que los procesos de apropiación de la escritura en general y de la ortografía en particular responden a tales condiciones y se deben entender e interpretar en relación con estas.

Tal es la empresa que se ha abordado aquí: conocer de cerca los modos de apropiación de la ortografía bribri por parte de algunos de sus usuarios (maestros bilingües participantes en el plan piloto) tanto en el plano del análisis de corpus de escritura producida por los docentes como en el plano del análisis y sistematización de ideologías relacionadas con la escritura y la ortografía del bribri.

Lista de tablas

Tabla 1. Métodos de recolección de datos según etapas y objetivos	101
Tabla 2. Categorías para el análisis del sistema ortográfico WC	103
Tabla 3. Análisis en el nivel fonológico: escritura segmental no diacrítica	104
Tabla 4. Análisis en el nivel fonológico: marcación diacrítica segmental	105
Tabla 5. Análisis en el nivel fonológico: marcación diacrítica suprasegmental.....	105
Tabla 6. Análisis en el nivel morfosintáctico: grado de separación.....	105
Tabla 7. Reglas secundarias o sistémicas	105
Tabla 8. Categorías de análisis para la sistematización de ideologías	107
Tabla 9. Códigos para los docentes.....	109
Tabla 10. El sistema vocálico bribri según Wilson (1974).....	113
Tabla 11. El sistema consonántico bribri según Wislon (1974)	113
Tabla 12. Sistema vocálico bribri, según Wilson (1982)	115
Tabla 13. Sistema consonántico bribri (región de Salitre), según Wilson (1982)	116
Tabla 14. Sistema consonántico bribri (región de Amubre-Katsi), según Wilson (1982)	117
Tabla 15. El sistema consonántico bribri (ambas regiones), según Wilson (1982)	117
Tabla 16. Sistema consonántico bribri, según Constenla et al. (1978)	120
Tabla 17. Sistema consonántico bribri, según Constenla (1981).....	120
Tabla 18. El sistema consonántico bribri, según Constenla et al. (1998).....	121
Tabla 19. El sistema consonántico bribri, según Constenla (1981)	123
Tabla 20. El sistema consonántico bribri, según Constenla et al. (1978 y 1998)	123
Tabla 21. Estatus fonológico de los tonemas según Constenla (1981)	126
Tabla 22. Estatus fonológico de los tonemas según Constenla (1998)	128
Tabla 23. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las vocales /i, ε, ə, a/.....	149
Tabla 24. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las vocales /ɪ ʊ/	151
Tabla 25. Estrategias de diseño y CFG/CGF para la vocal /u/	153
Tabla 26. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las vocales nasales	154
Tabla 27. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las consonantes oclusivas	160
Tabla 28. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las consonantes africadas	162
Tabla 29. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las consonantes fricativas	164
Tabla 30. Estrategias de diseño y CFG/CGF para la vibrante lateral.	165

Tabla 31. Sistema tonal de la región de Coroma	166
Tabla 32. Sistema tonal de la región de Amubre	166
Tabla 33. Funciones y estrategias de diseño de los marcadores ortográficos morfosintácticos	178
Tabla 34. Grafización coincidente con WC <dör> (oración 5)	183
Tabla 35. Variación en la grafización de WC <shkèṅa> (oración 4).....	183
Tabla 36. Vocablos del corpus analizados con respecto al rubro /ʔ/ → <'>	188
Tabla 37. Coincidencia con WC para el grafema de cierre glotal <'> (caso i)	189
Tabla 38. Inframarcación del grafema de cierre glotal <'> (caso ii)	190
Tabla 39. Sustitución de <'> por <k> en la escritura de D6 (caso iii)	191
Tabla 40. Sustitución de cierre glotal por marcación de tono descendente.....	194
Tabla 41. Sobremarcación de <'> (caso iv).....	196
Tabla 42. Vocablos del corpus analizadas con respecto al rubro /l/ → <l>	197
Tabla 43. Coincidencia con WC para /l/ → <l>	198
Tabla 44. Sustitución de <l> por <r> en la escritura de D6 (caso ii)	199
Tabla 45. Sustitución de <l> por <r> en la escritura de D6 (caso ii)	200
Tabla 46. Vocablos del corpus analizados respecto a la grafización de /tk/ → <tk>	202
Tabla 47. Coincidencia con WC en la grafización de /tk/ como <tk> (caso i).....	202
Tabla 48. Vocablos del corpus analizados respecto a la grafización de /ts/ → <ts>	204
Tabla 49. Coincidencia con WC en la grafización de /ts/ → <ts> (caso i)	205
Tabla 50. Vocablos del corpus analizadas respecto a la grafización de /ʃ/ → <sh>.....	206
Tabla 51. Coincidencia con WC en la grafización de /ʃ/ como <sh> (caso i).....	207
Tabla 52. Sustitución de <sh> por <s> para /ʃ/ (caso ii)	208
Tabla 53. Sobremarcación de <sh> en la grafización de D5 (caso iii).....	209
Tabla 54. Coincidencia plena con WC para la grafización de /u/ (caso i)	210
Tabla 55. Coincidencia con WC en la grafización de la poligrafía de /b/	211
Tabla 56. Coincidencia con WC en la grafización de la poligrafía de /d/	211
Tabla 57. Vocablos del corpus analizados respecto a la grafización de /k/.....	213
Tabla 58. Sustitución de <k> por <qu>, <c> y <ck> (caso ii).....	215
Tabla 59. Variación en la marcación de nasalidad (general).....	220
Tabla 60. Coincidencia plena entre todos los docentes y WC en nasalidad (caso i)	221

Tabla 61. Coincidencia con WC en el rubro de nasalidad (caso i)	222
Tabla 62. Inframarcación para nasalidad (caso ii)	224
Tabla 63. Sobremarcación de nasalidad (caso iii).....	226
Tabla 64. Inframarcación y sobremarcación relativas en nasalidad (caso iv)	227
Tabla 65. Vocablos del corpus analizadas respecto a la grafización de /ɪ/ → <ë>.....	230
Tabla 66. Vocablos del corpus analizadas respecto a la grafización de /ʊ/ → <ö>.....	230
Tabla 67. Coincidencia con WC en el rubro <ö> (caso i)	232
Tabla 68. Coincidencia con WC en el rubro <ë> (caso i)	232
Tabla 69. Inframarcación de <ë> (caso ii).....	233
Tabla 70. Distribución de grafización entre <ë> y <e> (caso ii)	234
Tabla 71. Distribución en la grafización de <ë> ~ <e>.....	234
Tabla 72. Inframarcación de <ö> (caso ii)	235
Tabla 73. Alternancia <ö> ~ <o>.....	236
Tabla 74. Grafización de <wö> por D4.....	237
Tabla 75. Independencia de la inframarcación respecto de otras variables.....	238
Tabla 76. Sobremarcación de <ö> (caso iii)	238
Tabla 77. Vista panorámica sobre la variación en la grafización tonal.....	243
Tabla 78. Comparación entre variación alta y baja en grafización de tonos	244
Tabla 79. Variación en el tipo de tono en la misma sílaba que WC (caso ii).....	246
Tabla 80. Corrimiento del tono a una sílaba distinta de WC (caso iii)	251
Tabla 81. Inframarcación tonal en la grafización de D6 (caso iv)	254
Tabla 82. Inframarcación tonal (caso iv).....	256
Tabla 83. Sobremarcación tonal (caso v)	257
Tabla 84. Patrón de sobremarcación de tono descendente	257
Tabla 85. Comparativa inter-escribientes del vocablo WC <ikuò>	259
Tabla 86. Patrón de marcación tonal en vocablos con tono alto en sílaba final	260
Tabla 87. Contraejemplo al patrón de marcación tonal.....	261
Tabla 88. Patrón de marcación tonal de vocablos con tono descendente en sílaba final ..	262
Tabla 89. Vocablos del corpus analizados respecto a la alternancia <u> ~ <w>	264
Tabla 90. Diferentes contextos del fono [w] y sus grafizaciones	265
Tabla 91. Grafizaciones de WC <dawé>.....	266

Tabla 92. Grafización respecto de la regla restrictiva para <'>	268
Tabla 93. Vocablos del corpus analizados respecto a la reducción silábica.....	269
Tabla 94. Coincidencia de todas las grafizaciones con WC en reducción (caso i).....	271
Tabla 95. Coincidencia con WC en el rasgo de reducción vocálica (caso i).....	272
Tabla 96. Distancia por reducción (caso ii)	272
Tabla 97. Distancia con WC por elisión de vocal reducida (caso ii)	273
Tabla 98. Distancia con WC por armonía de vocal reducida (caso ii)	274
Tabla 99. Vocablos del corpus analizados con respecto al sufijo <ë>	276
Tabla 100. Grafización de los lindes morfosintácticos del sufijo <ë> (intensificador)	277
Tabla 101. Vocablos del corpus analizados con respecto al sufijo <la>	278
Tabla 102. Grafización de los lindes morfosintácticos del sufijo <la> (diminutivo)	279
Tabla 103. Vocablos del corpus analizados con respecto al sufijo <wö>	280
Tabla 104. Grafización de los lindes morfosintácticos del sufijo <wö> (redondo).....	281
Tabla 105. Vocablos del corpus analizados con respecto al guion entre abs. y verbo.....	282
Tabla 106. Grafización de la relación entre absolutivo y verbo	282
Tabla 107. Vocablos del corpus analizados con respecto a los lindes de la cópula <dör>	284
Tabla 108. Vocablos del corpus analizados con respecto a los lindes del ergativo	285
Tabla 109. Grafización del marcador de ergativo	286
Tabla 110. Vocablos del corpus analizados con respecto a lindes de posposiciones	288
Tabla 111. Grafización de las posposiciones <ā>, <wa> y <ki>	288
Tabla 112. Grafización de la posposición <tsáka> como elemento independiente	289
Tabla 113. Grafización de la posposición <ā> en el sintagma WC <kañík ā>.....	289
Tabla 114. Vocablos del corpus analizados con respecto al rubro de compuestos.....	290
Tabla 115. Grafización de lindes en el rubro de compuestos (1).....	291
Tabla 116. Grafización de lindes en el rubro de compuestos (2).....	292

Lista de abreviaturas

<i>CFG</i>	Correspondencia fonema-grafema
<i>CGF</i>	Correspondencia grafema-fonema
<i>DER</i>	División de Educación Rural
<i>DRE</i>	Dirección Regional de Educación
<i>EIB</i>	Educación intercultural bilingüe
<i>WC</i>	Wilson-Constenla



Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Daniel Ruiz Chaverri, con cédula de identidad 1-1311-0430, en mi condición de autor del TFG titulado Apropriación y uso de la ortografía práctica de la lengua bribri por parte de un grupo de docentes de escuelas indígenas en Talamanca

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI [X] NO * []

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre Completo: Daniel Ruiz Chaverri

Número de Carné: A44727 Número de cédula: 1-1311-0430

Correo Electrónico: daniel.ruiz.chaverri@gmail.com

Fecha: 18/ Diciembre/2019 Número de teléfono: 84889405

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Carlos Sánchez Avendaño

[Handwritten signature]

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

Capítulo 1: Introducción

El presente documento constituye una investigación cuyo objeto de estudio son los procesos de apropiación de la escritura para la lengua bribri por parte de un grupo de docentes de ocho escuelas ubicadas en el territorio indígena Talamanca Bribri.

La investigación se llevó a cabo en el marco del proyecto “Acompañamiento del plan piloto escolar Namù wókir: Aportes para una Educación Intercultural Bilingüe en Talamanca”, impulsado por la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica y por la Dirección Regional de Educación (DRE) de Sula¹, y que se propone la construcción de un currículo intercultural bilingüe para ocho escuelas indígenas de la región de Amubre, en Talamanca: Duchabli, Alto Katsi, Alto Urén, Soki, Alto Kachabli, Dúriñak, Bris y Namu wókir².

Un currículo así requiere el uso de la lengua bribri como vehículo de instrucción durante el primer ciclo escolar en las escuelas involucradas. Por ello, en esta investigación realizamos un abordaje cualitativo y etnográfico enfocado tanto en los hábitos ortográficos de los docentes como en las ideologías lingüísticas presentes en el discurso con que estos se refieren a diversos aspectos de la puesta por escrito de la lengua bribri: los relativos al uso y funciones de la escritura, los relativos al plano formal de la grafía, y los relativos a la variación en la práctica de grafización de la lengua. Para poder estudiar los aspectos mencionados, se contó con dos tipos diferentes de espacios:

i. Una mediación pedagógica que tomó la forma de talleres de conciencia fonológica y que aportó no solo el encuentro para el fomento de la reflexión metalingüística orientada al fortalecimiento de la competencia ortográfica, sino que también ofreció ocasión para la discusión y expresión de opiniones, inquietudes, valoraciones críticas, etc. por parte del cuerpo docente, a partir de las cuales se sistematizaron las diversas ideologías³ vinculadas al uso de la lengua escrita y su ortografía entre los maestros y maestras bribris.

¹ Se trata de la entidad encargada de la gestión educativa de los siete territorios indígenas del Atlántico. Cabe destacar que las autoridades de la DRE de Sula' son miembros de las comunidades indígenas

² Escribimos los nombres de las escuelas con la grafía parcialmente castellanizada, por ser esta la forma como usualmente se escriben estos nombres en los documentos del Ministerio de Educación Pública. No así para el nombre del plan piloto Namù wókir, para el que usamos una grafía con marcaciones de nasalidad y tonos.

³ A lo largo de este documento se usan con frecuencia términos como *discurso*, *actitud* e *ideología*, y se les da, de momento, un sentido más bien laxo. Para una clarificación más precisa de los constructos teóricos de *discurso* e *ideología lingüística*, cf. la sección 1.4.4.

ii. Entrevistas guiadas a profundidad, que incluían una sesión de escritura reproductiva, una sesión de preguntas, y una segunda sesión de escritura con protocolos de reporte verbal, lo que nos permitió indagar los procesos de apropiación cultural de la lengua escrita y su codificación ortográfica en la medida en que dichas entrevistas nos permitieron recolectar un corpus de producción textual escrito por el cuerpo docente, a la vez que nos proporcionaron oportunidades para atestiguar procesos de reflexión metalingüística comentados por los docentes.

En este primer capítulo ofrecemos una mirada al marco sociocultural de partida en el que se desarrolló nuestra investigación, así como una contextualización en detalle de las metas educativas que se plantea el plan piloto *Namù wókir*, lo que nos permitirá, a modo de justificación, explicitar las razones que, desde la realidad escolar de comunidades como las de Talamanca, imponen la necesidad de estudiar la forma en que los docentes que participan en el proyecto hacen uso de la escritura para esta lengua ancestral⁴ (sección 1.1).

Como cualquier otra investigación, la nuestra parte del reconocimiento de un cierto estado de la cuestión: trabajos anteriores que se aproximan, por diferentes flancos, al tema estudiado. En la sección 1.2 nos detenemos a examinar algunos de estos trabajos, explicitando los criterios de su selección y agrupamiento, así como algunas de sus fortalezas y debilidades. En el apartado posterior (1.3) se plantean los objetivos del trabajo, objetivos que se pueden entender como encaminados hacia la producción de un conocimiento lingüístico tanto teórico como empírico, construido a partir del trabajo con la comunidad, y que busca incidir directamente en las prácticas educativas locales. Dedicamos también un extenso apartado (sección 1.4) al marco teórico que dará sustento a los análisis e interpretaciones que proponemos, y otro (sección 1.5) a explicitar la metodología usada tanto para el trabajo de campo y la recolección de datos, como para el análisis de los mismos. Además, el trabajo se ve complementado por una serie de anexos en los que figura un mapa que muestra la ubicación del territorio indígena Talamanca Bribri (anexo 1), el detalle sobre

⁴ Usamos de manera equivalente los términos de lengua *ancestral*, *indígena*, *vernácula*, *local*, *autóctona* y *originaria*. En la mayoría de los contextos nos referimos al bribri en particular, por tratarse de la lengua central de este estudio, aunque en determinadas ocasiones aplicamos los términos también a otras lenguas indígenas. En cualquier caso, los conceptos se refieren a lenguas indígenas minorizadas y en proceso de desplazamiento, y a menudo aparecen contrapuestos a los conceptos de lengua *nacional*, *mayoritaria* y *de mayor prestigio*, como es el caso del español, lengua central de gran robustez y prestigio internacional, y oficial en el contexto costarricense.

la realización de los talleres de conciencia fonológica (anexo 2), los instrumentos de recolección de datos durante las entrevistas (anexos 3 y 4), y algunas imágenes (anexo 5).

1.1 Justificación del estudio

El bribri es un pueblo indígena costarricense hablante de una lengua de la estirpe chibchense en un estado avanzado de desplazamiento (Constenla, 2011). Los territorios bribris se componen de comunidades ubicadas tanto en la vertiente del atlántico, como en la vertiente pacífica de Costa Rica, entre las que se han identificado al menos tres zonas dialectales, referidas comúnmente en la literatura como variedades de Amubre, Coroma y Salitre (Jara, 2004). Se trata de un pueblo que cuenta con un alto grado de bilingüismo bribri-español, y que ha adaptado en tiempos recientes la modalidad escrita tanto para el español como para su lengua ancestral (Lamounier, 2009). La adopción de una tecnología como la escritura por parte de comunidades que tradicionalmente han sido específicamente orales⁵ ha sido objeto de atención y amplio estudio (Melià, 1998; Landabouru, 1998; Lindenberg, 1998; Lienhard, 1990; Zavala, 2002) y es en este campo que se posiciona esta investigación.

Entre los bribris, todas las interacciones verbales, desde la conversación práctica y cotidiana hasta la transmisión de los conocimientos tradicionales, los cantos ceremoniales, la normativa moral, la narrativa sagrada, etc. se transmitieron desde antiguo de una generación a otra de manera exclusivamente oral (Jara, 1995), sin mediación escrita de ningún tipo. Este es un aspecto que los bribris comparten con los demás pueblos indocostarricenses: por poner un ejemplo cercano, la tradición lingüística cabécar comportó, hasta la entrada de la institución escolar en su territorio, únicamente un registro oral

⁵ En un trabajo como este, que pone las ideologías lingüísticas entre los focos de la investigación, conviene, ya desde la nomenclatura, llamar la atención sobre algunos prejuicios que influyen directamente sobre la conceptualización con que se trabaja al estudiar estas lenguas. Un ejemplo muy claro es el uso en el discurso lingüístico del término «culturas ágrafas», muy simbólico en cuanto al uso del prefijo *a-* con valor privativo. El término, en efecto, revela una caracterización hecha desde una lógica grafocéntrica que ve a estas culturas desde una perspectiva de carencia. Las llamadas culturas ágrafas son, en realidad, simplemente culturas en las que toda comunicación y transmisión cultural se da siempre de forma oral. En el presente trabajo intentamos no hacer uso de términos como *lenguas ágrafas*, *comunidades iletradas*, y similares, sino que recurrimos a la paráfrasis de *lenguas o comunidades específicamente orales*, lo que no conlleva ninguna valoración peyorativa, sino que es una mera constatación de que, en efecto, no existen entre sus miembros prácticas letradas (usos de una modalidad escrita para su lengua). Además, el adverbio *específicamente* responde al hecho de que todas las culturas, incluso aquellas donde la escritura juega un papel socialmente importante, son culturas orales.

(González, 2011). Lo propio ocurre con las comunidades malecu, según lo consignan las investigaciones de Sánchez (2013)⁶.

La introducción de la escritura en el mundo bribri tuvo lugar inicialmente en español. Las primeras escuelas fundadas en territorios indígenas, identificadas con un modelo cultural de corte indigenista⁷, practicaban métodos punitivos ante el uso de la lengua vernácula (Vásquez, 2008; Lamounier, 2009; Sánchez, 2012; Guevara y Solano, 2017). En un contexto así, en que el uso de la lengua local es desalentado, la escritura en tal lengua suele, con mayor razón estar ausente, o es, en todo caso, marginal.

No fue sino hasta los años de la década de 1980 –cuando ya las ideas del indigenismo integracionista habían perdido vigencia, dando paso a una visión intercultural de la educación– que se desarrolla una propuesta ortográfica explícita para el bribri: el lingüista Jack Wilson, entonces a cargo del Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica, elabora una ortografía práctica para la lengua bribri, basándose en parte en la ortografía que ya habían usado algunos viajeros europeos en recopilaciones de vocabulario y sistematizaciones de la gramática de la lengua bribri (Wilson, 1982; Constenla, 1992). Esta propuesta ortográfica recibirá aún algunas modificaciones por parte del lingüista Adolfo Constenla (Constenla, 1992), consolidándose así el sistema ortográfico que en este trabajo llamamos ortografía práctica Wilson-Constenla⁸.

La grafización de la lengua bribri se dio, desde sus inicios, con un doble propósito: por un lado, existía el objetivo de explotar la posibilidad que ofrece el registro escrito (aunque no solo éste) de preservar, por la vía de la documentación, el contenido de las tradiciones orales y las artes verbales bribris ante la amenaza de desaparición a que se ven sujetas las prácticas culturales tradicionales en general, y la transmisión oral en particular en esta

⁶ No es de extrañar que este sea el caso de las lenguas indocostarricenses dado que, a fin de cuentas, la escritura se encuentra lejos de ser una realidad universal. Por el contrario, la gran mayoría de las lenguas del mundo han sido y siguen siendo lenguas exclusivamente orales. La escritura, con todo lo central e importante que nos pueda parecer, es en realidad un fenómeno raro en las lenguas del mundo.

⁷ El indigenismo fue el modelo de aculturación forzada que obligaba al indígena a adecuarse a los estándares de la cultura occidental dominante bajo la visión ideológica institucionalizada que se proponía “ayudar” a los indígenas a salir de su “atraso”, atraso al que tal visión responsabiliza por la desventaja general de los pueblos latinoamericanos respecto de las potencias económicas mundiales (Guevara y Solano, 2017).

⁸ A pesar de no ser una ortografía de carácter “oficial”, la ortografía Wilson-Constenla ha constituido la base para la escritura en lengua bribri en diversas publicaciones de lingüística y antropología, así como en materiales didácticos y divulgativos. Por esta razón, a menudo en este trabajo nos referimos a la ortografía Wilson-Constenla como la ortografía “vigente” para el bribri. Por razones de economía, a lo largo de este trabajo nos referiremos a este sistema ortográfico también como ortografía WC.

sociedad. Por el otro lado, se contemplaba la posibilidad de realizar esfuerzos por implementar la alfabetización en lengua bribri en el marco de las instituciones educativas en los territorios bribris (Wilson, 1982).

A diferencia del afán documentalista, este segundo interés implicaba el uso cotidiano de la escritura en bribri por parte de los miembros de la comunidad, e iba de la mano con el ideal político de empoderamiento de los pueblos originarios que se vivía en el panorama internacional de la época, en tanto que se cumplía que a las lenguas vernáculas se les asignara un rol central como vehículo de instrucción formal⁹. Así, en la actualidad, y desde la década de 1990, la alfabetización inicial en las escuelas indígenas de Costa Rica no se da solo en español, sino también (por lo menos en parte) en la lengua originaria¹⁰.

La adopción de la escritura por parte de las más diversas sociedades en todo el mundo a partir del contacto con grupos sociopolíticamente dominantes que poseían esta tecnología ha sido objeto de investigación en diferentes áreas dentro y fuera de la lingüística. Como veremos en las secciones posteriores (especialmente en las secciones 3 y 4), la escritura no es una tecnología culturalmente neutra, ni una propuesta (orto)gráfica puede ser obvia¹¹ (ni científicamente neutra tampoco), de modo que aproximarse a la grafización de una lengua – y a su adopción por parte de una comunidad que empieza a hacer uso de ella– obliga a pensar la labor tanto de las personas que integran las comunidades como de diferentes especialistas (de ámbitos como la lingüística, la educación, la planificación, la revitalización, etc.), así como de determinadas instituciones, entre las que destaca la escuela y otros centros de difusión tanto de cultura escrita como de ideologías culturales.

⁹ De acuerdo con la normativa jurídica internacional (Convenio 169 de la OIT y Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas), así como con las disposiciones legales nacionales y decretos ejecutivos.

¹⁰ Es importante aclarar, como se verá más adelante en esta misma sección, que en Costa Rica no existe una educación intercultural bilingüe (EIB), y que cuando decimos aquí que la alfabetización se puede dar parcialmente en la lengua indígena se debe simplemente a que la lectoescritura en lengua autóctona no está del todo ausente, lo que no debe llevar a la creencia errónea de que esta juega un papel central en el currículo escolar. De hecho, las clases de lengua que se dan en las escuelas indígenas del país no siempre se desarrollan usando la lengua como vehículo de instrucción, sino que, dependiendo de la comunidad y del grado de desplazamiento de la lengua, se llegan a dar también en español, causando que en la realidad las clases sean *sobre* la lengua y no *en* la lengua.

¹¹ En el sentido de que no existe una única posibilidad (orto)gráfica para escribir una lengua, pues el diseño implica decisiones técnicas altamente especializadas, algunas con un grado considerable de arbitrariedad (cf. secciones 1.4.1 y 1.4.2).

En efecto, el rol que tienen los actores mencionados en estos procesos incide tanto en la planificación formal de la escritura (por ejemplo, el diseño de una ortografía) como en su planificación funcional (implementación, evaluación, etc.), e incluso en las reacciones y los modos de apropiación de la escritura en tanto que producto y práctica cultural. Así, la escritura puede llegar a jugar un papel ambivalente, según sus funciones sociales al interior de una comunidad, o según la legitimidad que le asignen sus usuarios. Del mismo modo, el desarrollo de una ortografía práctica puede conducir a conflictos si se adoptan actitudes impositivas o contrarias a los deseos e intereses de los miembros de la comunidad (cf. apartados 1.2.1 y 1.2.2).

La grafización de lenguas de tradición específicamente oral reviste un carácter complejo que ha sido y debe seguir siendo estudiado a fondo, analizando las líneas generales de los efectos que acarrea la presencia de la escritura al interior de las comunidades y de la apropiación particular que los miembros de las comunidades hacen de ella¹². En la sección 1.2 veremos que, a menudo, quienes han estudiado procesos de apropiación de la escritura en diversos pueblos que la incorporaron –ya sea por imposición, ya por interés propio de la comunidad– señalan que la adopción de la escritura en comunidades específicamente orales nunca es neutra y que, aunque los efectos de tal asimilación no sean obvios ni para quienes la imponen ni para quienes la adoptan, siempre tiene consecuencias radicales a largo plazo sobre el tejido social (Mühlhäusler, 1990).

Entre los efectos nocivos, se destaca el hecho de que la adopción de la escritura entre las comunidades específicamente orales ha contribuido históricamente a romper el nicho en el que diversas prácticas orales se justifican y encuentran su pleno sentido. En contraposición a estas ideas sobre los efectos negativos de la adopción de prácticas letradas y de la grafización de lenguas que habían sido hasta entonces exclusivamente orales, diversas figuras académicas, dedicadas a la investigación, a la teorización o al activismo de la revitalización (Crystal, 2001; Guérin, 2008) opinan que la grafización puede llegar a tener efectos positivos en la vitalidad de una lengua en proceso de desplazamiento, y en particular cuando dicha lengua está presente en el marco de la enseñanza formal. A este efecto, Guérin (2008: 63) hace ver que la educación en lengua vernácula “is often seen as a key activity in sustaining languages against the pressure of dominant languages”.

¹² Para una fundamentación del concepto de apropiación, ver sección 1.4.5.

Un panorama como este nos permite entrar en el campo con una convicción clara: si bien nos parecen muy válidas las críticas y cuestionamientos que se plantean en torno a la introducción de la escritura en culturas de tradición específicamente oral, al mismo tiempo sentimos la necesidad de partir de una posición respecto de la relación entre escritura y sociedad que permita asumir las prácticas letradas con un sentido crítico y en favor del desarrollo de las comunidades.

La investigación presentada aquí nació a partir de la necesidad de los proponentes del plan piloto Nāmù wókir de incluir en el proyecto un aporte desde la lingüística que se oriente en la dirección esbozada arriba. En vista de que un currículum intercultural bilingüe implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje (mediación pedagógica, materiales didácticos, práctica áulica) se den en la lengua autóctona, además del español, los requerimientos planteados a la disciplina lingüística derivan de la meta general que el plan piloto se propone:

Fortalecer la implementación de procesos de Educación Intercultural Bilingüe en la escuela de Namu wókir (sic) y, a partir de esta experiencia, generar una gran cantidad de insumos que aporten a la construcción del conocimiento pedagógico en ambientes bilingües y a la investigación educativa desarrollada en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, lo que a su vez permitirá retroalimentar los procesos educativos de las escuelas en otras regiones indígenas del país (Guevara, comunicación personal)¹³.

Es decir que se trata de una experiencia innovadora que pretende alinearse con la vanguardia de la investigación y las prácticas pedagógicas contemporáneas en materia de educación intercultural bilingüe en el plano internacional, a la vez que incidir de manera positiva en la calidad de la educación brindada en las escuelas de los territorios de los pueblos originarios.

Concretamente, la innovación que trae consigo el proyecto es la de buscar definir, para las escuelas involucradas, la lengua bribri como medio de instrucción en todas las materias

¹³ Aunque se hable aquí únicamente de la escuela de Nāmù wókir, por ser este el centro educativo en que originalmente estaba centrado el plan piloto, el proyecto pronto se extendió a siete escuelas mencionadas, además de la de Nāmù wókir.

básicas del currículo oficial impartidas durante el primer ciclo (exceptuando la materia de español), y pasando a una distribución bilingüe balanceada a partir del primer año del segundo ciclo (tercer grado). Efectivamente, se trata de una acción novedosa si se toma en cuenta que, en la actualidad, en ninguna escuela indígena del país se imparten los contenidos curriculares generales en la lengua vernácula, sino que lo único que existe son lecciones de lengua y de cultura en proporciones de por sí bastante bajas¹⁴, mientras que el resto de la instrucción, esto es, todas las materias básicas, tienen lugar en español.

Afrontar una empresa como esta supone garantizar que los procesos pedagógicos estén lo mejor orientados posible. Un primer ciclo en bribri implica, entre otras cosas, que la alfabetización inicial de los niños y las niñas en edad escolar se dé en la lengua vernácula y no en español¹⁵. Para lograr este objetivo de manera exitosa, los docentes necesitan tener un nivel alto de competencia y seguridad en la modalidad escrita del bribri. Sin embargo, desde la coordinación del proyecto se identificó que el manejo de la lengua escrita por parte de los docentes parece no ser el óptimo, sino que existe un uso muy asistemático en las prácticas de grafización. Por lo tanto, la apropiación de la ortografía del bribri representa una de las áreas urgentes que deben atenderse a fin de garantizar la calidad de los procesos pedagógicos (Guevara, comunicación personal).

Los maestros y las maestras que participan en el plan piloto vivieron un proceso de alfabetización inicial en español, pero ahora asumen la labor de alfabetizar a sus estudiantes en bribri. Esta situación, a pesar de realizar un logro educativo, social y político, representa también un reto en la medida en que es necesaria una transferencia radical de habilidades de lectoescritura por parte de los docentes, en el ejercicio de la cual surgen inconsistencias y asistematicidades en la práctica ortográfica, tal como se demuestra en los capítulos siguientes. Lo anterior se podría traducir, en última instancia, en un entorpecimiento del proceso de aprendizaje lector y escritor de los niños y niñas, a falta de modelos pedagógicos consistentes.

Una situación así parece exigir, entonces, un trabajo específicamente lingüístico que se una a los esfuerzos por generar conocimiento en torno a la mejor manera de guiar este tipo de procesos educativos en contextos bilingües y de lenguas en proceso de

¹⁴ La instrucción de lengua indígena en todas las escuelas de los territorios indígenas del país se limita a tres lecciones semanales y la de cultura a dos (Rojas, 2002).

¹⁵ Lo cual no excluye la transferencia posterior de las habilidades de lectoescritura al español.

desplazamiento. Concretamente, la inquietud que desde la coordinación del proyecto se nos planteó consistía en el interés de incorporar a una persona especialista en lingüística que se ocupara de diseñar una serie de talleres de conciencia fonológica como parte de la capacitación docente exigida por el proyecto. Dichos talleres eran concebidos como un entrenamiento con el fin de promover la optimización del uso de la ortografía práctica vigente para el bribri (a saber, la ortografía Wilson-Constenla, por ser esta la escogida expresamente por el cuerpo docente¹⁶), así como contrarrestar dificultades en su uso. Con esta capacitación se planteó, pues, contribuir en primera instancia al empoderamiento del cuerpo docente en el manejo del sistema ortográfico WC para la lengua bribri y, como consecuencia, al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos en alfabetización temprana en la lengua autóctona.

Para lograr este objetivo, se planteaba la necesidad de un estudio amplio de la situación de literacidad del cuerpo docente y del estado de apropiación actual de la ortografía. Tal estudio se proyectó como la suma del abordaje etnográfico de los talleres y una serie de entrevistas con sesiones de escritura.

Ahora bien, resulta claro que un programa así no puede aplicarse por igual en cualquier comunidad, ni se puede responder indiscriminadamente a sus objetivos con cualquier tipo de abordaje. Respetar la realidad sociohistórica de las comunidades es parte fundamental de cualquier programa que quiera ofrecer una educación de calidad, culturalmente contextualizada y relevante. Comprender el fenómeno de la escritura en el mundo bribri actual implica asumir la especificidad del contexto cultural en que se pone en uso la palabra escrita (y leída), así como las valoraciones, actitudes y sentires por parte de sus usuarios. Implica también conocer la trayectoria sociohistórica que ha marcado la presencia de la escritura en estas comunidades, pues esta tecnología no es de ningún modo un producto cultural neutro, y el grado y modo de apropiación actual que prevalezca entre los miembros de las comunidades responderá, con toda seguridad, a estas circunstancias sociohistóricas.

¹⁶ En efecto, según nos informó el coordinador del plan piloto, y según pudimos comprobar en nuestras propias indagaciones, el cuerpo docente tomó la decisión de usar la ortografía Wilson-Constenla en el proyecto. Esta es la razón por la cual en este trabajo nos enfocamos en esa versión de la ortografía bribri, y no en otras propuestas. Aun así, como se puede apreciar en el anexo 2, en los talleres fueron abordadas y discutidas otras propuestas ortográficas como, por ejemplo, la reforma sugerida por Jara (2004). Cf. al respecto el apartado 3.1.1.2.1.

Como consecuencia de lo anterior, nos vemos obligados a reconocer y manifestar expresamente que el contacto con la escritura –alfabética, moderna y de uso cotidiano, práctico e instrumental– por parte de las comunidades bribris comporta un impacto social que es necesario conocer y estudiar. Se necesita determinar en qué medida la escritura ha sido asimilada por el pueblo bribri, si es que lo ha sido del todo. Es decir, debe quedar claro, por ejemplo, cómo ha sido la percepción de la comunidad ante la tecnología de la escritura (tanto en español como en bribri) a lo largo del tiempo y, especialmente, de forma comparativa entre los años previos a la introducción de las escuelas en los territorios indígenas de Costa Rica y las últimas décadas.

Se necesita también establecer si la escritura es percibida como un fenómeno ajeno o extraño a la comunidad y, quizás, incluso impuesto, o si su adopción en el mundo bribri (y esto aplica también a las demás culturas indocostarricenses), a pesar de tratarse de un bien cultural originalmente foráneo, es vista en la actualidad como deseable y hasta necesaria.

Es fundamental indagar si la escritura es un producto cultural con el que las comunidades bribris se encuentran plenamente familiarizadas (y quizás identificadas) o si la presencia de las prácticas letradas representa algún tipo de amenaza en las actitudes e ideologías de los miembros de las comunidades.

Además, en caso de que se estableciera que los bribris se sienten cómodos y familiarizados con la escritura, ya sea la del español, la del bribri, o ambas, cabe preguntarse cómo ha sido este proceso de familiarización. ¿Ha sido el sistema escrito asimilado por los miembros de las diferentes comunidades bribris tal como ha sido propuesto por sus diseñadores? ¿O le han dado los miembros de las comunidades, en el proceso de apropiación, su sello particular a la propuesta ortográfica que fue diseñada para esta lengua? Y, de ser así, ¿cuáles son las particularidades que dicho proceso exhibe?

La investigación que presentamos aquí no pretende dar respuestas a todas estas preguntas, pero sí se propone dar un paso en esa dirección. Quien asume la tarea de facilitar una capacitación en aras de promover la competencia en la codificación ortográfica de una lengua en proceso de desplazamiento asume con esto la responsabilidad de conocer y tomar en cuenta las implicaciones sociales, el impacto de su labor y las condiciones materiales y humanas con las que estará trabajando.

Es decir que, para poder plantear siquiera la necesidad de facilitar espacios de capacitación a los docentes, es necesario posicionarse desde algún lugar que establezca algún tipo de compromiso con la realidad sociohistórica y actual de los maestros y maestras y de las comunidades en general para poder, desde ahí, intentar comprender por qué resulta tan acusada la necesidad de capacitar en escritura y ortografía a docentes bilingües que ya pueden y saben leer y escribir tanto en español como en bribri. En suma: ¿qué significa afirmar que los docentes no tengan aún una alta competencia en la codificación ortográfica del bribri?

Al plantear los objetivos y los métodos de un proyecto como el plan piloto *Namù wókir*, en el que se inscribe este estudio, se corre el riesgo de ignorar que la ortografía es una práctica compleja. No se trata solo de que la alfabetización, entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, esté atravesada por factores de orden social, cultural, institucional y político que traslucen el arraigo de la educación en un contexto social más amplio que el meramente educativo, sino que incluso la ortografía misma es un producto sociocultural cuyos elementos constituyentes (como el inventario grafemático –letras y diacríticos–, y sus diversas reglas) entremezclan factores de tipo lingüístico, histórico, cultural-identitario, y es desde ese carácter diverso y plural como hay que entenderla.

Si ha de tener sentido la exigencia que un proyecto como el plan piloto *Namù wókir* le plantea a la pedagogía, es decir, la meta de que los docentes logren un uso ortográfico sistemático y consistente, no será por una aplicación indiscriminada de un principio normativo ciego que solo se justifica desde su propia autoridad, sino que se necesita un conocimiento específicamente lingüístico que ayude a comprender los cómo y los porqués de determinadas soluciones gráficas idiosincráticas que aparecen aquí y allá en la producción escrita de los miembros de las comunidades.

Si el planteamiento de proyectos de este estilo parte del hecho (cosa que nosotros no asumimos necesariamente) de que la escritura puede significar un camino para preservar el idioma y para expandir los horizontes culturales, también es necesario admitir que esta puede convertirse en una forma de perpetuar el desplazamiento y el dominio de la lengua mayoritaria si toma el carácter de una imposición cultural o si va en contra del saber lingüístico nativo de los hablantes sobre su propia lengua o de sus prácticas socioculturales.

Mediante la investigación detallada de las interacciones entre el saber lingüístico intuitivo de los hablantes nativos (reflejado en sus hábitos ortográficos), el plano “normativo” de la ortografía diseñada para el bribri y el análisis de las ideologías implícitas en los discursos metalingüísticos podrá lograrse un conocimiento teórico firme y sustentado que pueda a su vez incidir positivamente sobre los procesos aprendizaje (a nivel individual) y de apropiación (a nivel social) del sistema grafológico y contribuir a la toma de decisiones informadas y bien orientadas desde el punto de vista técnico para el óptimo desarrollo de los procesos educativos interculturales bilingües.

1.2 Estado de la cuestión

Nuestra investigación se enmarca en un campo de estudio en el que las prácticas letradas en lenguas vernáculas ocupan un papel central. La marca distintiva de este campo la proporciona el hecho de que se trata de comunidades en las que tradicionalmente los intercambios lingüísticos se dan de manera exclusivamente oral (o de culturas donde la práctica social de la escritura ha sufrido una profunda transformación¹⁷) y que experimentan procesos de adopción de la literacidad.

En el presente apartado ofrecemos un acercamiento al panorama actual en el ámbito de las investigaciones sobre escritura en contextos indígenas, delineamos la dirección general de este tipo de investigaciones y proporcionamos una visión de conjunto sobre el tipo de cuestionamientos (y respuestas) que suelen surgir cuando se exploran estos temas, así como sobre la metodología empleada.

En la sección 1.2.1 reseñamos diversos trabajos que arrojan luz sobre las problemáticas más generales implicadas en los procesos de adopción de la escritura por parte de comunidades de cultura específicamente oral. En el apartado 1.2.2 abordamos aquellas investigaciones que exponen la forma en que el contexto social y extralingüístico incide en los aspectos técnicos de una ortografía. En 1.2.3 consideramos algunos trabajos relevantes

¹⁷ Como en el caso de diversos pueblos mesoamericanos que habían desarrollado una escritura previamente al contacto con los españoles. Este hecho viene a reforzar la concepción de que estas culturas vivieron profundas transformaciones en lo tocante a la escritura, toda vez que los glifos prehispánicos constituían un conocimiento propio de pequeñas élites, mientras que el surgimiento de una literacidad en el mundo mesoamericano moderno refleja más bien una (incipiente) función social más extendida de la escritura.

que se refieren al estudio de las ideologías lingüísticas en general, otros en que se estudian las ideologías en torno a la escritura y la ortografía, aun sin pertenecer necesariamente al ámbito de las lenguas indígenas, y, por último, algunas investigaciones en que se abordan las ideologías manifestadas discursivamente por parte de hablantes indígenas de diversas lenguas. Al analizar estos aportes, problematizamos los aspectos tocantes a la metodología de este tipo de estudios. La sección 1.2.4 está destinada a estudios que analizan los hábitos ortográficos de los hablantes-escribientes de lenguas indígenas. En particular dos casos concretos en torno a la apropiación de ortografías en lenguas indocostarricenses son referidos en esta sección. En 1.2.5, nos interesa rescatar algunas experiencias en capacitación docente propuestas en el ámbito de la escritura y la ortografía de las lenguas indígenas americanas, y que revelan, a su modo, procesos de apropiación de los sistemas grafológicos entre miembros de diversas comunidades indígenas. Una vez más, nos interesamos en el aspecto metodológico detrás de tales capacitaciones. Por último, en 3.6, presentamos una breve conclusión al estado de la cuestión.

1.2.1 La introducción de las prácticas letradas en sociedades de tradición específicamente oral: causas de la grafización, motivaciones para la adopción y problemáticas involucradas

Un acercamiento posible a los casos históricos en que se desarrolla un sistema gráfico para una lengua que no había sido grafizada previamente se halla en aquellas investigaciones que se preocupan por las causas detrás de la introducción de la escritura, así como por las motivaciones e intereses de quienes la adoptan. Dado que ambos procesos están íntimamente ligados, y dado que las investigaciones que se refieren a ellos tratan comúnmente muchas de las repercusiones sociales de estos procesos, se tratarán todos estos aspectos de manera conjunta en un mismo apartado.

Numerosas investigaciones (Guérin, 2008; Melià, 1998; Mühlhäusler, 1990; Landabouru, 1998; Lindenberg, 1998; Lienhard, 1990; Zavala, 2002) se han centrado en el contexto histórico particular y los aspectos sociopolíticos inmersos en procesos de grafización de lenguas indígenas, así como la adopción de la escritura por parte de las

comunidades, a fin de determinar qué efectos surte la introducción de esta tecnología en tales sociedades.

Ya se ha visto (sección 1.1) que algunos autores (Crystal, 2001; Guérin, 2008; Mühlhäusler, 1990) recalcan los efectos, tanto positivos como negativos, que puede tener la introducción de la escritura en poblaciones exclusivamente orales. Analizando críticamente la manera en que diversas lenguas autóctonas del Pacífico (en islas de Melanesia, Micronesia y Polinesia) han sido puestas por escrito y la forma en que el conocimiento de la letra se ha socializado, Mühlhäusler (1990) señala que se puede observar un vínculo causal entre la adopción de la escritura por parte de estas comunidades y el acusado desplazamiento de sus lenguas. Esta denuncia contrasta netamente con los planteamientos que sostienen la idea de que la escritura constituye, por sí misma, una vía (a veces incluso prioritaria) para el mantenimiento y revitalización de las lenguas en peligro¹⁸.

Diversos autores han encontrado que, históricamente, la motivación para la grafización a menudo está relacionada con el adoctrinamiento religioso y la asimilación cultural. Así ocurrió, por ejemplo, entre los maori (Mühlhäusler, 1990) o entre los hablantes de mavea de Vanuatu (Guérin, 2008). De igual forma, en el ámbito de la lengua maya, los objetivos que han llevado, en los últimos quinientos años, a desarrollar diccionarios y gramáticas en maya han sido “principalmente evangélicos o indigenistas” (Brody, s.f.: 2). También entre los mapuches ha estado presente esta misma motivación: en un estudio sobre los diversos grafemarios propuestos para el mapudungun, se sostiene que la evangelización “suponía la necesidad de contar con un soporte escrito para trasladar el evangelio a las lenguas vernáculas” (Álvarez-Santullano Busch, Forno Sparosvich y Risco del Valle, 2015: 115).

En nuestro país, la situación no ha sido distinta. Constenla (2004) señala que, en la Costa Rica colonial, los grupos indígenas sometidos fueron evangelizados por misiones de frailes, y que este catecismo no se llevaba a cabo en español (por lo menos no en los primeros años de la colonia en la provincia de Costa Rica), sino en las diversas lenguas indígenas. En el caso del alfabeto cabécar, González (2011) menciona la publicación de folletos

¹⁸ Así, por ejemplo, Crystal (2001: 156) considera que “una lengua en peligro progresará si sus hablantes pueden escribirla”. Por lo demás, esta visión, que no suele cuestionar las supuestas ventajas de la existencia de una escritura, casi siempre presupone, además, que la escritura ha de ser alfabética. Adicionalmente, por lo general se habla de la necesidad de una ortografía estandarizada.

mimeografiados para divulgar el alfabeto¹⁹ como parte de la labor misionera de Aziel Jones, quien arribó a Costa Rica en compañía de su esposa con el fin de evangelizar en la zona de Chirripó.

Otro estímulo, más seglar, que lleva a la grafización de una lengua indígena o, por lo menos, de algunos de sus elementos, es la necesidad de las oficinas gubernamentales de poner por escrito nombres y apellidos, así como topónimos (Álvarez-Santullano Busch et al., 2015).

Sánchez (2014a) señala que también existen motivaciones de índole académica y científica para la grafización de una lengua cuando existe la necesidad de registrarla y recopilar diversos textos “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.” (Sánchez, 2014a: 281)²⁰. Este criterio documentalista –y no el interés por ofrecer a la población un mecanismo para escribir su propia lengua– fue el central en la preocupación por dotar de una forma gráfica al idioma malecu, debido a que “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” (Constenla Umaña, Elizondo Figueroa y Pereira Mora, 1998: 49), por lo que se consideraba innecesario cualquier esfuerzo por socializar entre las comunidades una forma escrita para el malecu.

En alguna medida, el criterio documentalista también estuvo presente para la grafización del bribri: al referirse al interés por salvaguardar el conocimiento tradicional ante el declive de la tradición oral, Jara (1995) enfatiza el efecto positivo que puede suponer la documentación²¹ para la conservación cultural, como sería el caso particular del bribri en nuestro país:

The oral tradition in Bribri, a language of Chibchan affiliation, is disappearing. Collecting and rendering permanent its texts and chants will

¹⁹ Se trata de la segunda propuesta de un grafemario para el cabécar, dado que el primer alfabeto lo había diseñado el antropólogo mexicano Ricardo Pozas, basándose, para su creación (al igual que hizo Jack Wilson para el alfabeto bribri), en la forma como los viajeros europeos del siglo XIX habían consignado gráficamente listas de vocablos en esta lengua en sus registros y publicaciones (González, 2011).

²⁰ Por supuesto que el interés académico no es excluyente con el interés, por parte de miembros de las comunidades, de apropiarse de estos métodos para contribuir a la salvaguardia de las prácticas tradicionales.

²¹ Se entiende, por supuesto, que la escrita no es la única forma posible de documentación, sino solo una de sus posibilidades, a la par de otras como grabaciones en audio o video, por ejemplo.

help to preserve an important element of the endangered Bribri culture. (Jara, 1995: 1).

Sin embargo, en el caso del bribri, este criterio no fue el único ni el más importante. Para la grafización primera del bribri, se esgrimió como motivación adicional la alfabetización de las comunidades. Así lo hace ver Wilson (1982) cuando afirma que uno de los objetivos que lo llevaron a la confección del sistema gráfico del bribri fue que éste pudiera ser utilizado principalmente por los miembros de la comunidad.

En este punto, la investigación coincide en mostrar el importante vínculo que existe entre la lengua escrita y la educación indígena. La escritura se constituye en elemento central del currículo escolar en el marco de la educación formal occidental, y esta concepción es llevada a escuelas indígenas alrededor del mundo (incluidas las de nuestro país). Las escuelas indígenas han implementado la práctica de la alfabetización, que se da no solo en la lengua nacional, sino también en las lenguas autóctonas.

La alfabetización en lenguas ancestrales, sin embargo, no se encuentra exenta de dificultades y contradicciones, por cuanto implica “la inserción del aprendiz en el modelo educativo occidental” (Sánchez, 2014a: 280). La escolarización como práctica institucional no indígena llevada al contexto indígena ha tomado formas muy cuestionables²² antes de llegar a constituirse, ahí donde existe, en una labor intercultural y plurilingüe, sumativa de horizontes culturales en vez de sustractiva²³.

No solo en la época de la Colonia, en que se practicaba la evangelización por parte de curas miembros del grupo conquistador y dominante, sino incluso en tiempos recientes, la grafización de la lengua ha estado ligada a modelos pedagógicos de asimilación forzada nocivos para el mantenimiento de las culturas indígenas y sus lenguas:

Son iniciativas de adoctrinamiento religioso, jornadas de *alfabetización* en castellano para la *asimilación*, así como *cartillas* o *textos*

²² Tal es el caso de las múltiples prácticas punitivas que se daban en las escuelas durante el contexto del indigenismo integracionista.

²³ En Costa Rica, los avances en materia de educación intercultural son aún una empresa en ciernes. A partir de la década de 1990, la escuela indígena costarricense incorpora clases de lengua y cultura indígena. Sin embargo, como ya se ha dicho, el peso curricular de estas lecciones es mínimo.

para la lectoescritura en alguno de los idiomas indígenas más difundidos, tales como el bribri o el cabécar, pero que, en definitiva, no han logrado evitar y ni siquiera detener la creciente tendencia erosiva que sufren las culturas e idiomas indígenas nacionales. (Vásquez, 2008: 62).

No se trata de que la escritura, como simple expresión gráfica de la lengua, sea inherentemente nociva, pero el estudio de las condiciones reales de la apropiación del sistema escrito no puede desligarse las circunstancias sociohistóricas de su enseñanza.

Por el otro lado, como se ha dicho arriba, existe investigación que apoya, en cambio, la idea de que la grafización de las lenguas indígenas puede promover el surgimiento de canales nuevos de comunicación cotidiana. Por ejemplo, un estudioso costarricense como González (2011) expone algunas de las formas en que se esperaría que el empleo de un sistema escrito para una lengua indígena costarricense repercutan de manera positiva en la robustez de la lengua y la variedad de sus dominios funcionales:

Por lo general, se entiende que dicho proceso constituye un bien necesario que posibilitará tanto nuevas formas de comunicación como nuevas estrategias para preservar los conocimientos, pues enriquecerá las posibilidades comunicativas de los hablantes [...] y permitirá una mejor difusión de los conocimientos acumulados generación tras generación. (González, 2011: 8).

En todo caso, los retos que la escritura en lengua vernácula le plantea a la educación formal son muchos y complejos, y se entrelazan con situaciones que trascienden el ámbito meramente educativo. Los maestros, tanto los regulares como los de lengua y cultura, no fueron alfabetizados en la lengua local sino en la lengua nacional, y algunos cuentan con un bajo nivel de escolaridad. Estas situaciones suelen desembocar en sentimientos de inseguridad y vacilación a la hora de escribir en la lengua ancestral. (Dahlin Weber, Wroge y Boberger Yoder, 2007; Ovares y Rojas, 2008; Lamounier, 2009).

A estas problemáticas se suman, en diferentes regiones, presiones sociales de diversa índole. Así, a los educadores mapuches, por ejemplo, se les exige, por decisiones

ministeriales, el uso de un grafemario particular (el grafemario Azümcheffe), pero ellos reciben instrucción con otros grafemarios diferentes, lo que los lleva a efectuar complejas transferencias (Álvarez-Santullano et al., 2015).

Pero más allá de las debilidades puntuales que suponen los programas de alfabetización, y a pesar de los reparos que pueda ponérsele a la institución de la escritura en este tipo de comunidades, no deja de ser cierta la opinión de Guérin de que “the community’s requests to see its language written override the debate about whether literacy is beneficial or detrimental” (Guérin, 2008: 63).

En efecto, las motivaciones que podemos encontrar no son solo extrínsecas, sino que son frecuentes también estímulos que atañen a las representaciones de la vida intracomunitaria, a las necesidades e intereses de grupo, así como a reivindicaciones sociopolíticas²⁴. Álvarez-Santullano et al. (2015) consideran que, en el momento en que una comunidad de cultura específicamente oral adopta una escritura, este hecho repercute profundamente al interior de la comunidad:

Este proceso [...] remueve condiciones sociales del “sí mismo” como pueblo y de sus relaciones con el grupo social dominante históricamente provisto de escritura.

En este sentido, la tarea de escribir una lengua que hasta ese momento ha funcionado en y para la tradición oral, no solo apunta a vitalizar la lengua misma, sino también a posicionar a sus hablantes (y ahora escritores) en una nueva vinculación o posibilidad de contrato entre pueblos que disputan en un mismo espacio por mantener y desarrollar sus prácticas y políticas culturales e institucionales. (Álvarez-Santullano et al., 2015: 116)

En la literatura frecuentemente se rescata que la lengua escrita puede activar una función emblemática entre los hablantes de una lengua. Terrill (2002), al comentar su experiencia en Islas Salomón, reporta que los hablantes de lavukaleve deseaban tener libros escritos en esa lengua, aun cuando no necesariamente sabían leer. Terrill concluye que estas

²⁴ A este respecto, Sánchez (2014b) distingue entre una perspectiva endocomunitaria y una exocomunitaria en las acciones emprendidas en diversos campos del trabajo lingüístico con comunidades.

actitudes se deben a que la constatación de que la lengua ancestral puede escribirse, al igual que las lenguas más prestigiosas, fomenta sentimientos de identificación, valoración y orgullo respecto de la lengua minorizada, independientemente del contenido neto de lo escrito (Terrill, 2002). De este modo, la escritura, en tanto que grafización, se vuelve el mensaje, más allá del mensaje “intrínseco” del texto en cuestión²⁵:

Written materials have an emblematic function far beyond their intrinsic content, serving to bolster the prestige of the indigenous language in the community. (Terrill, 2002: 216)

Brody (s.f.) reconoce también, entre las motivaciones relativas a las representaciones sociales de identidad comunitaria, que el mantenimiento de la tradición literaria ha jugado un papel importante en el panorama maya actual, en la medida en que ha permitido reivindicaciones de diversos grupos de mayahablantes. De hecho, con frecuencia se señala (Melià, 1998; Lindenberg, 1998) la necesidad de desarrollar una verdadera literatura indígena, que no se limite a reproducir y verter en la lengua vernácula modelos culturales y comunicativos de la cultura dominante, sino que constituya normas, géneros y tradiciones propias.

1.2.2 La incidencia del contexto sociocultural e histórico sobre el diseño ortográfico

Además de enfocar las razones por las cuales una comunidad puede adoptar la escritura, otra forma en que la investigación suele abordar estas problemáticas se centra en el análisis de las diversas propuestas ortográficas que surgen en el contexto de adopción de esta tecnología. En efecto, es de suma importancia para nosotros recalcar que las particularidades del contexto de adopción –sea desde los intereses del exogrupo o sea a partir de las necesidades de la vida intracomunitaria– repercuten a su vez sobre los aspectos técnicos de la ortografía.

²⁵ Con todo, no podemos dejar de reconocer, con Sánchez (2014a), que se trata de la importación de valores, motivaciones e intereses ajenos a los de la cultura tradicional.

Así, por ejemplo, la forma como se escribían los evangelios en mapuche tras la llegada de las misiones catequizadoras de los frailes, o a la forma como el funcionario a cargo que debía poner por escrito apellidos y topónimos, respondía al hecho de que los frailes debían primero aprender esta lengua, lo cual lograban con el apoyo de textos escritos:

Los destinatarios de estos textos eran sobre todo los propios misioneros, por lo que los símbolos estaban al servicio de que estos entendieran la escritura para aprender la lengua. (Álvarez-Santullano et al., 2015: 115)

Por su parte, la grafización de nombres de personas y lugares en la lengua indígena con fines burocráticos era una práctica en la que el funcionario debía “enfrentar el hecho de transcribir una voz de otra lengua en la suya” y en que el resultado dependía de “la competencia lingüística del funcionario estatal a cargo de ejercer el registro correspondiente” (Álvarez-Santullano et al., 2015: 115).

En tiempos más recientes, tanto en el ámbito maya como en el mapuche han proliferado las propuestas ortográficas que intentan lograr ya sea un diseño que evidencie, por la vía del distanciamiento gráfico, las particularidades lingüísticas de la lengua propia frente a la ortografía castellana, o incluso que busquen poner de relieve la especificidad de una variedad regional de la lengua indígena que resulta invisibilizada mediante la ortografía dominante, por marcar esta última únicamente los rasgos de las variedades centrales o de mayor prestigio²⁶.

Brody (s.f.) habla de una verdadera “guerra de los alfabetos” entre los mayahablantes, mientras que, en el contexto mapuche, Álvarez-Santullano et al. (2015) han mostrado el surgimiento de grafemario tras grafemario para la representación ortográfica del mapuche. Cada grafemario plantea una motivación particular y un trasfondo ideológico propio que se revelan en su coherencia interna y en las respuestas prácticas que dan en cada decisión grafémica.

²⁶ La relativa lejanía o cercanía que revela la ortografía de una lengua minorizada con respecto a otra de mayor prestigio es condensada por Kloss (Citado en Sebba, 1998) en el concepto de *Abstand* (distancia). Este término, sin embargo, no es usado explícitamente en ninguna de las investigaciones mencionadas aquí (excepto, claro está, la del propio Sebba (1998). Cf. sección 1.4.4.2).

Así, los alfabetos mapuches Raguileo y Azümchefe, analizados por Álvarez-Santullano et al. (2015), presentan propuestas grafémicas “que buscan alejarse de la fonética del castellano para mantener los rasgos más diferenciadores y propios del *mapuzungun*.” (Álvarez-Santullano et al., 2015: 127), mientras que otros, como el Alfabeto Mapuche Unificado, se elaboran “a partir de la relación grafema-fonema ya establecida en el castellano, incorporando grafemas que evocan la pronunciación de la lengua castellana” (Álvarez-Santullano et al., 2015: 127). Ejemplo de esto es la preferencia del grafemario Raguileo por la letra <x> como representación de /t͡ʃ/, con lo cual se distancia de la norma castellana, que es la que el Alfabeto Mapuche Unificado pretende mantener con su representación <tr> del mismo segmento²⁷.

Por otro lado, grafemarios como el del Cacicado Huilliche o el de Salvador Rumian plantean propuestas ortográficas caracterizadas por una variación grafemática que da cuenta de la variación alofónica propia de los dialectos sureños del mapuche –variedades que tradicionalmente no eran tomadas en cuenta en las ortografías del mapuche central–, en clara pugna con la ortografía de otros grafemarios, como el propuesto por la Universidad Católica de Temuco. Una de las características que enumeran Álvarez-Santullano et al. (2015) al caracterizar dicho grafemario es la siguiente:

Elaborado de acuerdo con la pronunciación de las variantes geográficas o dialectales más prestigiosas del mapuche, no da cuenta de las posibilidades que reclaman los hablantes de dialectos más sureños. (Álvarez-Santullano et al., 2015: 124).

En efecto, ambos grafemarios admiten diversos grafemas para ciertos fonemas que en las propuestas ortográficas previas sólo tenían una única opción: el Grafemario Cacicado Huilliche admite <f>, <j>, y <h> para el fonema /f/, lo que responde a la variación de la pronunciación comparativamente entre los dialectos norteños y los del sur. El grafemario de Salvador Rumian, por su parte, admite también variación grafémica para los fonemas /t͡ʃ/,

²⁷ Siguiendo las convenciones de las publicaciones en lingüística, usamos los símbolos < > para notar los grafemas, las barras oblicuas // para la notación de fonemas, y corchetes cuadrados [] para las formas fonéticas.

/θ/ y /f/: <ch> y <ts> para el primero; <d>, <s> y <sh> para el segundo; y <f>, <v> y <j> para el último.

Casos similares se conocen entre las lenguas indocostarricenses. Al diseñar el primer alfabeto para el cabécar, Pozas echó mano a los grafemas ya existentes en español “cuando los sonidos de esta lengua y el cabécar se correspondían entre sí” (González, 2011: 20), mientras que usó símbolos ausentes en el español para sonidos ajenos a tal lengua. Con esta misma lógica, la propuesta grafemática de Jones (también para el cabécar) presenta el grafema <y> como transcripción de /i/ en diptongos a final de palabra (González, 2011). Además, Jones usa tanto <c> como <qu> para la transcripción de /k/. En todos estos casos, quien diseña el alfabeto toma el posicionamiento de cercanía con la ortografía de la lengua nacional, el español²⁸.

En el caso de la escritura del malecu, como ya observamos arriba (sección 1.2.1), fue el interés académico de documentar una lengua en peligro lo que llevó a su grafización, y no tanto la motivación relacionada con la alfabetización del pueblo malecu. Esta situación lleva a Constenla a priorizar la sencillez y practicidad del alfabeto usado para esta lengua, de modo que sea fácil de usar por “investigadores no habituados al uso de alfabetos fonéticos” (Constenla et al., 1998: 49), lo que suponía, entre otras cosas, el uso de símbolos que estuvieran disponibles en las máquinas de escribir de la época (Constenla et al., 1998). En efecto, por tratarse esta labor documentadora de la recopilación y registro de textos por su valor y contenido propio, quien escribe la lengua necesita que el código escrito sea lo suficientemente simple como para que la escritura no resulte engorrosa, como sería en el caso de una transcripción fonética²⁹, lo cual conlleva el desarrollo de ortografías prácticas diseñadas para atender necesidades específicas de usuarios también específicos.

Al evaluar los efectos de la cercanía o lejanía entre los sistemas ortográficos de una lengua vernácula y una lengua de prestigio, Guérin problematiza la posición rígida de

²⁸ Margery (1985) señala que el diseño pandialectal que él propone no solo reduce intencionalmente la distancia con el español, sino también con el bribri, lengua emparentada que ya contaba también con un alfabeto propio. Son precisamente este tipo de posicionamientos (intencionados o no) los que aborda el concepto de *Abstand* de Kloss, concepto al que aludiremos en la sección 1.4.4.2).

²⁹ La documentación no es realizada únicamente por lingüistas. Diversos investigadores, particularmente antropólogos, por ejemplo, pueden requerir efectuar este tipo de registros. De hecho, como bien apunta Sánchez (2014a), salvo que se trate de trabajos de fonética o variacionismo, incluso el lingüista que busca documentar la lengua para consignar sus particularidades estructurales ha de servirse mejor de una notación gráfica simple y práctica.

autores como Mühlhäusler respecto del rechazo a usar en la ortografía vernácula convenciones modeladas a partir de la lengua dominante. La posición de Guérin es que, antes que un obstáculo, tal práctica constituye una ventaja, en tanto que “by building on literacy skills that already exist in the Community, we may be able to help reverse language attrition and promote vernacular literacy” (Guérin, 2008: 57).

En el caso del bribri, también se ha señalado (Wilson, 1982; Constenla et al., 1998) el peso que han tenido ciertas variables extralingüísticas (como el bilingüismo de los hablantes) sobre la relación e interacción entre los sistemas fonológico y ortográfico en el diseño de la propuesta de la ortografía práctica para el bribri existente en la actualidad. Al diseñar esta ortografía, Wilson no se apegó estrictamente a lo que podríamos llamar un diseño fonológico (cf. sección 1.4.2), sino que tomó en cuenta otros factores:

El alfabeto que en la Sección de Lingüística de la Universidad de Costa Rica se ha elaborado 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: xv)

Estas ideas son corroboradas por Constenla cuando afirma lo siguiente:

Hay que tener en cuenta que, por razones de compatibilidad con los usos de la lengua dominante (el castellano), este alfabeto usa letras distintas para sonidos que son manifestaciones de los mismos fonemas en bribri. (Constenla et al., 1998: x)

Los casos referidos por Wilson y Constenla son los relativos a la nasalización de las oclusivas sonoras: las plosivas /b/ → [m] y /d/ → [n]; y la africada /dʒ/ → [ɲ]. Si el diseño

de la ortografía bribri hubiera sido estrictamente fonológico, no deberían usarse en bribri los grafemas <m>, <n> y <ñ>³⁰, por ser tales sonidos realizaciones contextuales de los fonemas correspondientes y carecer de estatus fonológico.

Sin embargo, como bien lo justifica Wilson, una gran parte de los hablantes bilingües bribris han desarrollado ya una conciencia fonológica en español, y con ello las variaciones alofónicas de su lengua que tengan correspondencia con distinciones opositivas en español les parecen dignas de ser representadas ortográficamente de manera diferenciada. Efectivamente, cuando Wilson comenta algunas dificultades prácticas que tuvo que afrontar al momento de proponer el alfabeto para la grafización de la lengua, reitera estas aclaraciones sobre el asunto:

Las grafías usadas en el diccionario no siguen ningún procedimiento fonémico, sino que muchas veces representan alófonos. La razón es muy sencilla: un elevado porcentaje de hablantes del bribri son bilingües en español, y muchos de ellos saben leer y escribir en esta lengua. Así, 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. (Wilson, 1982: xviii).

Y es que su justificación viene muy a cuento para remarcar la naturaleza multifactorial de los procesos de diseño de ortografías, donde se necesita a menudo considerar factores extralingüísticos:

En vista de que uno de los objetivos nuestros es la preparación de un sistema gráfico que sirva principalmente a los indígenas, hemos adoptado su punto de vista. (Wilson, 1982: xviii).

La heterogeneidad que presentan las diferentes propuestas ortográficas –orientadas unas hacia la estandarización pandialectal, otras hacia la diversificación; o unas hacia la semejanza con una lengua nacional de prestigio, otras que buscan ruptura y distanciamiento–

³⁰ Por lo menos no para representar a /b/, /d/ y / d̥ /, respectivamente.

revelan el marco sociocultural en que diferentes grupos (que pueden ser tanto exocomunitarios como endocomunitarios) toman posicionamientos particulares ante otros actores sociales a partir de esa tecnología que es la escritura. Al mismo tiempo, las tensiones entre actores sociales inciden en las escogencias gráficas para cada propuesta ortográfica.

1.2.3 El estudio de las ideologías lingüísticas en torno a la ortografía

Frente a un panorama en el que el diseño de las más diversas propuestas ortográficas depende, en última instancia, no sólo de factores lingüísticos, sino en gran medida también de factores sociales, y donde precisamente los usuarios juegan un papel central en el desarrollo de las características grafémicas de tales ortografías, surge la necesidad de acercarse a los procesos de adopción de la literacidad también mediante el estudio de los diferentes fenómenos actitudinales que manifiestan los usuarios respecto de la ortografía de su lengua y en los que se advierten diversas tensiones y conflictos.

Entre las investigaciones que integran como objetos de estudio la ortografía de lenguas indígenas y las ideologías lingüísticas de los hablantes, sobresale el trabajo de Coto (2017), quien dedica buena parte de su tesis doctoral sobre la literacidad entre maestros bilingües me'phaa vátáá –en Guerrero, México– al estudio de la forma en que las ideologías del prescriptivismo y el purismo se han arraigado en las concepciones lingüísticas de este pueblo, lo que ha llevado a valoraciones negativas sobre la variación grafémica y, en último término, a un efecto nocivo sobre los esfuerzos de revitalización de la lengua³¹:

These ideologies lead to the belief that there is a platonic version of the Me'phaa Vátáá language that they must pursue, and they also lead them to believe that, when spelling alternations appear, this is somehow a sign that they are degrading the language. (Coto, 2017: 269)

Por su parte, una estudiosa como Brody (s.f.) observa cómo, en el proceso de implantación de una propuesta de alfabeto maya en 1984, surgieron reacciones que

³¹ Entre algunos miembros de la comunidad me'phaa existe la idea de que el dialecto vátáá de dicha lengua constituye una variedad de bajo prestigio que no debería ser escrita (Coto, 2017).

descalificaban la autoridad de las instancias que propusieron la ortografía por no haber tomado en cuenta a todos los sectores interesados. Además, se rechazaban elementos concretos de dicha ortografía. El fracaso para instaurar esta propuesta ortográfica habría dado como resultado una sensible variación entre los escribientes de maya. Dicha variación, a su vez, es objeto de análisis discursivo por parte de Brody.

Entre las razones que Brody aporta en la investigación para explicar la situación de convivencia entre variedades ortográficas, se encuentra la ya mencionada tradición literaria (cf. sección 1.2.1), tradición que había generado un apego a determinados hábitos ortográficos y una resistencia a la incorporación de variantes nuevas. Característica de esta resistencia ha sido la preferencia que demuestran los escribientes de maya por los grafemas anteriores a la propuesta de 1984, considerados “más mayas” que los grafemas nuevos³². A este apego sentimental se suma, además, la resistencia por parte de los usuarios a “desaprender lo que les costó tanto trabajo asimilar hace años” (Brody, s.f.).

Ahora bien, para abordar fenómenos actitudinales como pueden serlo los sentimientos de lealtad o resistencia de los miembros de las comunidades ante determinadas propuestas gráficas, las investigaciones que se ocupan de estos temas necesitan recurrir a metodologías cualitativas sensibles a las distintas valoraciones subjetivas –conscientes o no– de los hablantes. Así, Coto (2017), por ejemplo, expone en detalle sus métodos, transcribe entrevistas, presenta las fases de cada proceso, etc. En cambio, diversos trabajos hacen referencia a discursos valorativos sin explicitar cómo se obtuvieron tales conclusiones.

Por ejemplo, en los estudios de Brody sobre el maya yucateco se señala, en efecto, que esta sociedad parece haberse decantado por la particular visión de tolerancia ante la convivencia de diversas soluciones ortográficas en un mismo espacio y al interior de una misma comunidad. Según Brody (2003), la guerra de los alfabetos que vivió el pueblo maya representó en Yucatán solo un capítulo que bien pronto dio paso a una “tregua”. En este contexto, la investigadora argumenta que la comunidad no sintió la necesidad ni urgencia de encontrar un alfabeto unificado, sino que se encontró a sí misma cómoda y satisfecha con la variación en las formas escritas de su lengua. Sin embargo, el tratamiento metodológico de tales discursos actitudinales no se explicita.

³² Brody señala que esta valoración contiene incluso un ingrediente estético.

Algo similar puede decirse del estudio en que Álvarez-Santullano et al. (2015) señalan la posibilidad de que la concepción del pueblo mapuche sobre su propia lengua escrita contenga la idea de que “no resulte tan importante contar con un solo alfabeto, sino que prime el respeto por las territorialidades” (Álvarez-Santullano et al., 2015: 129). Un tratamiento etnográfico de los discursos en los que se reflejan tales actitudes, sin embargo, está ausente en este trabajo.

A estos efectos, vale observar que se requiere más investigación etnográfica que tome como objeto las opiniones y representaciones discursivas de diversos grupos indígenas en tanto que usuarios de las ortografías de sus lenguas, pues consideramos que este tipo de estudios puede revelar conexiones que presentan los hábitos ortográficos de los usuarios con su saber lingüístico intuitivo de hablantes nativos y con los procesos sociohistóricos y culturales de asimilación y adopción de la modalidad escrita de sus lenguas. Es precisamente en esta línea de investigación en la que enfocamos nosotros buena parte de este trabajo³³.

En efecto, la adquisición de habilidades de lectoescritura no es un aprendizaje cognitiva y emocionalmente neutral, sino que conlleva, entre otros muchos factores, una serie de elementos psicoafectivos que no pueden ser descuidados por la investigación. En beneficio del argumento, podemos señalar la tensión que puede llegar a generarse entre propuestas ortográficas elaboradas en medios puramente académicos frente a otras en la que pudo haber existido participación de los miembros de la comunidad. En Chile, el grafemario mapuche de la Universidad Católica de Temuco goza de un cierto reconocimiento adicional ante algunos usuarios por haber sido confeccionado por “hablantes nativos de la lengua mapuche con una praxis pedagógica reflexiva continua” (Álvarez-Santullano et al., 2015: 122).

De forma similar, es digno de mencionarse que otra de las razones que Brody (2003) aduce para el panorama de tolerancia hacia la variación entre los mayas de Yucatán fue la ausencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la región y la presencia de lingüistas nativos involucrados en los asuntos de planificación lingüística del maya yucateco, lo que habría generado una atmósfera de autonomía en la gestión lingüística en la zona y habría contribuido a limitar la injerencia del ILV:

³³ El segundo enfoque que utilizamos, complementario a este, lo constituye el estudio de los hábitos ortográficos concretos a partir del estudio de un corpus producido por los maestros con los que se trabajó (cf. sección 1.5).

No se puede probar definitivamente, pero se puede sostener que la actividad lingüística de Barrera Vásquez, y de sus colegas, protegió la península de las incursiones de misioneros extranjeros como el ILV. No se percibía Yucatán y el maya yucateco como territorio virgen y sin defensas. (Brody, 2003: 4)

Situaciones como las comentadas aquí ilustran el modo en que las circunstancias en que se desarrolla una propuesta ortográfica pueden jugar un papel fundamental no solo en el diseño original de una ortografía o en las iniciativas reformistas posteriores, sino también sobre las actitudes de los usuarios de la ortografía ante los procesos de aprendizaje de la misma y ante su uso.

La investigación ha mostrado cómo las actitudes con que los usuarios de la ortografía evalúan los sistemas ortográficos de que disponen pueden incidir de manera significativa incluso en la dinámica particular del ámbito escolar, y este, a su vez, mediante la gestión que haga de la enseñanza, puede influir sobre las opiniones que se formen los usuarios con respecto a la norma ortográfica. Precisamente, Brody (2003) reconoce que la atmósfera de despreocupación con respecto a la variación no es universal entre los mayas: la variación es a veces puesta en duda por los educadores con el argumento de que esta genera confusión y problemas para aprender. Con todo, cabe subrayar las consecuencias positivas que la variación –como una práctica aceptada y cotidiana– parece haber traído sobre la seguridad lingüística de los mayahablantes. Esto tipo de situaciones tan complejas llevan a Sánchez (2014a) a recomendar el surgimiento de una cultura de investigación sobre una base psicolingüística y pedagógica que oriente los abordajes a este tipo de fenómenos, lo cual aún sigue siendo una tarea pendiente.

En el contexto costarricense es muy poco lo que se ha reportado en investigaciones acerca del discurso subjetivo de los usuarios nativos de ortografías de lenguas indígenas. En su estudio sobre la apropiación de la escritura del malecu, Sánchez (2013: 227) consigna algunas opiniones explícitas que algunos hablantes y miembros de las comunidades malecu comparten en cuanto a preferencias por ciertas soluciones ortográficas (como cuando una de las personas con las que el autor conversa comenta sobre el glotónimo ‘malecu’ que le gusta

más su forma escrita con <k> (es decir, la forma <maleku>), explicando que le parece “más bonito”³⁴.

No tan directo como en el caso anterior, pero igualmente a partir de las opiniones explícitas de los usuarios, Lamounier (2009: 47) reporta, al hablar de la escritura del bribri, que “los indígenas hacen críticas sobre la forma como las palabras fueron escritas en su lengua”.

Sin embargo, como se puede apreciar, más allá de algunos comentarios aislados no existe una verdadera investigación –sistemizada, con una metodología explícitamente diseñada para ese propósito– sobre la percepción subjetiva de los bribris (o de otras comunidades indígenas costarricenses) respecto de la grafización de su lengua en términos de satisfacción o insatisfacción con la propuesta, opiniones sobre la facilidad o dificultad de su adquisición, valoraciones culturales, identitarias o estéticas, o sobre el trasfondo sociohistórico y político, que revelen los sistemas ideológicos que están en juego en la adquisición y uso de la ortografía práctica Wilson-Constenla o alguna de sus variantes anteriores o posteriores (o incluso propuestas surgidas desde el seno de la comunidad).

No se han sistematizado tampoco las actitudes de los miembros de la comunidad bribri en relación con las soluciones ortográficas ante la variación geolectal, es decir, las opiniones que puedan tener los usuarios con respecto a una ortografía estandarizada o a una poligeolectal³⁵. Tampoco se ha estudiado las actitudes de los bribris en relación con la representación escrita del habla rápida y coloquial que presenta fenómenos de reducción

³⁴ En la investigación de Sánchez (2013) está presente el interés por evidenciar el carácter ancilar del diseño de la ortografía malecu ha sido puesto de relieve al evidenciar el hecho de que tal ortografía siga punto por punto la variación entre <c> y <qu> tal como se da en español, es decir según si el segmento siguiente es /a/, /o/ o /u/, en cuyo caso se escribe con <c>, o /i/, /e/, que exigen el dígrafo <qu>. Precisamente de este paralelismo ancilar se emancipan algunas soluciones ortográficas idiosincráticas que incorporan el grafema <k>, a pesar de que este no forma parte de la ortografía “oficial”, de forma tal que el grafema parece adquirir una función emblemática cuando, en la escritura del etnónimo y de su correspondiente glotónimo, se suele preferir la solución <maleku> por encima de <malecu> (Sánchez, 2013). Esta valoración de elementos ortográficos según sus connotaciones sociales aparece como una constante en la investigación sobre ortografía. Resulta evidente, por ejemplo, en la siguiente observación de Sebba (1998), referida a la forma como los hablantes de criollo haitiano reaccionan ante las diferentes opciones gráficas para los fonemas /w, k, y/: “In the Haitian context, opponents of <w>, <k> and <y> have characterised them as <Anglo-Saxon> imports or even instruments of American imperialism. The “French” <ou>, <c> and <qu> on the other hand have been seen by some as reinforcing colonialism and a subordinate mentality” (Sebba, 1998: 23).

³⁵ Es decir, una ortografía que admita, de manera sumativa, distintas variantes gráficas que respondan a formas orales pertenecientes a diferentes geolectos.

silábica que no es un aspecto menor en el sistema ortográfico bribri (cf. apartado 2.2.2.3) ni en el uso por parte de los docentes (cf. 3.1.2.2.2).

Las publicaciones que comentan los aspectos gráficos del bribri han sido efectuadas desde la academia y destinadas sobre todo a académicos, como se verá cuando se haga el análisis del sistema ortográfico WC. Además, los pocos registros existentes que sí consignan las representaciones discursivas de los usuarios de este sistema se encuentran dispersos en trabajos que no necesariamente toman como objeto de estudio los procesos de apropiación de la lengua escrita en las comunidades indígenas, sino que lo tocan tangencialmente al enfocar otras preocupaciones.

Es necesario, entonces, indagar lo que diversos miembros de la comunidad bribri opinan con respecto a la grafización de su lengua, registrar estas ideas y reflexiones mediante investigaciones que aporten un abordaje metodológico apropiado, para luego sistematizar las ideologías presentes en tales opiniones y reflexiones. Para ello, además, será necesario contrastar estas ideologías con los hábitos ortográficos de los mismos miembros de la comunidad bribri que emitan tales opiniones y reflexiones, dado que los hábitos ortográficos –y no solo el discurso explícito– pueden dar valiosa información sobre las ideologías lingüísticas relativas a identidad y a literacidad (cf. sección 1.4.4.2).

1.2.4 El estudio de la apropiación de la ortografía a partir de los hábitos ortográficos de los miembros de las comunidades

Otra forma de abordaje metodológico a la temática de la apropiación del código escrito la podemos encontrar entre los investigadores que analizan los hábitos ortográficos de los usuarios a partir de la recolección de un corpus textual producido por miembros de las comunidades indígenas.

Entre las diferentes orientaciones que se han dado a este tipo de abordaje, existe una gran variedad de intereses que van desde el contraste de corpus de textos escritos por hablantes de la lengua con la “norma”³⁶ ortográfica –y donde se opta por identificar y analizar los “errores” ortográficos, para terminar extrayendo conclusiones de por qué se dan

³⁶ Entrecorramos aquí el término de “norma”, así como los de “correcto”, “incorrecto”, “erróneo” y otros calificativos similares que aparecen más adelante, dado que comportan un sesgo valorativo del que preferimos distanciarnos.

tales “errores”– hasta los más ajenos a la lógica normativa, donde prima el interés por analizar la manera como los nuevos usuarios de esta tecnología se apropian de ella por medio del uso, y cómo surgen, ante dicho uso, formas no canónicas, pero que de alguna manera pueden revelar algo sobre los procesos metalingüísticos y socioculturales de apropiación de la lengua escrita.

La interpretación de tales formas idiosincráticas por parte de los investigadores revela fenómenos de transferencia, dificultades por deficiencias en la adquisición, y otros aspectos. Siguiendo a Crowley (citado en Guérin, 2008: 57), cuando los hablantes de lenguas originarias escriben en estos idiomas usando una ortografía de reciente acuñación, ocurre el siguiente fenómeno:

They typically transfer spelling conventions on an *ad hoc* basis from more widely known writing systems, such as those of other vernaculars [...] or metropolitan languages. (Crowley, en: Guérin, 2008: 57).

Precisamente, y dado que consideramos que estas soluciones *ad hoc* deben ser estudiadas y comprendidas a fondo si se desea trabajar con miras al fortalecimiento del trabajo escolar en competencias de lectoescritura, reseñamos aquí dos investigaciones que tratan el tema de la apropiación de las ortografías prácticas por parte de hablantes de lenguas indígenas costarricenses: la de González (2011) y la de Sánchez (2013).

Ambos autores se ocupan de los hábitos ortográficos de los miembros de las comunidades cabécar y malecu, respectivamente, y estudian las dificultades que los hablantes enfrentan durante la práctica de la escritura. Comentamos aquí ambos estudios en detalle, dado que, además de tratarse de lenguas indocostarricenses de la misma familia que el bribri –la chibcha–, su metodología y sus resultados tuvieron un largo alcance sobre los desarrollos que tomó nuestro trabajo, puesto que nos pusieron alerta sobre el tipo de fenómenos que eventualmente encontraríamos entre los hábitos de escritura de los maestros bribris. Especialmente el estudio de González (2011) cobra particular importancia para nosotros, dada la cercanía de las lenguas bribri y cabécar, y de sus respectivos sistemas fonológicos.

En lo que respecta al estudio de González (2011), se trata, como él mismo hace ver, de “la primera evaluación de la competencia escrita hecha en una comunidad indígena costarricense” (González, 2011: 8). El autor propone una clasificación de aquellos “errores” de escritura constados en el uso propio de hablantes de la variedad de Chirripó, y los organiza en una tipología de tres categorías:

En específico, puede hablarse de tres tipos básicos de equivocaciones: los provocados por el uso de un grafema que no corresponde, los que se dan por un mal uso de los diacríticos que marcan los rasgos suprasegmentales y, finalmente, los errores de separación de palabras. (González, 2011: 25).

Partiendo de esta base, se consignan ejemplos para cada uno de los tipos generales y se detallan tanto las particularidades del procesamiento ortográfico, como sus posibles causas:

i. Errores por confusión de grafemas:

Como parte de este tipo de “errores”, González encuentra confusiones relativas al uso del grafema <ä>, que suele usarse no sólo para representar el fonema /ɾ/, cosa que le correspondería según la “norma”, sino que además se usa “erróneamente” como transcripción de [ə], un alófono de /a/ en sílabas débiles.

Una segunda vocal generaría confusiones: el fonema /i/ sería escrito en ocasiones “correctamente” como <ë> y en ocasiones “incorrectamente” como <e>. Una posible interpretación de este hecho achaca los “errores” de los hablantes actuales al diseño original de la ortografía cabécar, cuyos autores no reconocieron en un inicio el valor fonemático y distintivo de /i/.

Asimismo, habría vacilación en cuanto a la forma de escribir /b/, ya que, aunque sería esperable que se cumpla la regla ortográfica de grafizar tal fonema como independientemente de sus realizaciones alofónicas, en el caso en que tal segmento se da contextualmente como aproximante, se constata una preferencia por la grafía <w>.

ii. Errores de marcación de diacríticos:

En este caso se trata de signos diacríticos (la marcación del tono alto mediante el acento agudo, y el macrón suscrito como marca de nasalidad) usados de manera “errónea”:. González advierte que “en ambos casos, hay una tendencia generalizada a no escribirlos o colocarlos mal” (González, 2011: 26), y que estas omisiones y confusiones “constituyen un serio problema, pues el macrón suscrito es un signo necesario para evitar ambigüedades” (González, 2011: 27), dado el carácter pertinente del rasgo nasal en el sistema fonológico del cabécar.

Según el investigador, los problemas de uso de diacríticos se deberían, entre otras cosas, a la interferencia del conocimiento ortográfico del español en la competencia en la lengua cabécar. Esta situación se daría incluso entre docentes de escuela:

En general, se ha notado que 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. (González, 2011: 28)

iii. Errores en lindes de palabra:

Por último, al ocuparse de los “errores” relativos a una “mala” separación de las palabras, González consigna aquellas secuencias en que debe hacerse una separación, pero

donde, en su lugar, se escriben las palabras “pegadas”. Dos son los tipos más comunes en que se presenta este fenómeno:

- a) Las secuencias de absoluto en compañía de un verbo transitivo, donde la obligatoriedad del absoluto en el caso de los verbos transitivos lleva a sentir tal unidad como parte morfológicamente inseparable del verbo al que complementa.
- b) Las frases posposicionales, donde la posposición que sigue a la frase nominal se escribiría como morfema sufijado, en vez de como palabra independiente.

Como puede apreciarse, González aduce posibles razones para los “errores” ortográficos en los que se incurre e indaga los diversos factores que pueden estar involucrados. Sin embargo, la visión de González comporta un ingrediente altamente prescriptivo. Si bien es cierto que González se distancia de un interés por lo que él llama *normalizar* –práctica que tipifica como prescriptiva– y se decanta por una concepción que subraya la necesidad de *normalizar* –concepción caracterizada más bien por la búsqueda de un sistema consistente–, nos sentimos en la necesidad de señalar que su estudio no ofrece un cuestionamiento ante la situación de literacidad vivida en la comunidad que estudia como método para comprender las inconsistencias observadas, y no muestra un interés reflexivo por el proceso mismo de la apropiación de la grafización de la lengua en tanto que proceso socioculturalmente determinado, sino que se limita a dar cuenta de los resultados a partir de un marco de referencia normativo.

Por su parte, Sánchez (2013) aborda los problemas que afrontan los hablantes malecu al escribir en su lengua, así como las especificidades estructurales que la lengua impone al diseño de la ortografía. La investigación parte de cuestionamientos como los siguientes: “¿Cómo escriben los hablantes su lengua autóctona? ¿Se han apropiado de la ortografía práctica vigente?” (Sánchez, 2013: 2014a). Asimismo, se pregunta por la mejor manera de plantear una representación gráfica ante determinados fenómenos fónicos y morfofonológicos propios del malecu.

Para dar respuesta a estas preguntas, el estudio incluye un “inventario fonológico patrimonial”, que pone en sintonía con el inventario grafemático de la lengua malecu. Sobre la base de estas relaciones, se comentan minuciosamente los tipos de “problemas”

ortográficos que pueden ser observados en la población de habla malecu. Esto le permite a Sánchez (2013) ensayar una clasificación general del tipo de dificultades afrontadas por los miembros de la comunidad en el uso de la escritura. Así, habría dos grandes tipos de dificultades:

- i. Aquellas que están relacionadas con principios eminentemente de diseño en la propuesta gráfica vigente para la lengua.
- ii. Aquellas en las que incide el conocimiento que los miembros de la comunidad, en tanto que hablantes bilingües, tienen sobre la escritura del español y que generaría fenómenos de interferencia³⁷.

Concretamente, los datos recopilados, permiten distinguir los siguientes tipos de dificultades (independientemente de la causa, relacionada ya sea con los principios del diseño, ya con la interferencia del español):

- i. Confusión en el uso de grafemas. Por ejemplo: <nh> y <n>, o el uso de (o incluso <v>) para <f>.
- ii. Alternancia de grafemas para escribir un mismo fonema, como en el caso de <g> y <j> para /x/, siendo que el malecu sólo presenta <j> en su propuesta ortográfica.
- iii. Infrarrepresentación o representación “errónea” de suprasegmentales: se trata del uso de la tilde, que en malecu denota cantidad vocálica (se usa para indicar sílabas fonémicamente largas), y que suele ser empleada en la vocal “incorrecta”, u omitida del todo.
- iv. Confusión en el establecimiento de lindes de palabra. Se suelen segmentar, por ejemplo, palabras compuestas por los prefijos de absoluto cuando se usan en su función de posesión en unión con un sustantivo.

Uno de los elementos más importantes que Sánchez encara, y que será fundamental en nuestro estudio, es el hecho de que los alfabetos rara vez cumplen cabalmente el ideal teórico del principio fonémico (cf. 1.4.2.1). En efecto, el texto de Sánchez problematiza este ideal y plantea las necesidades prácticas, técnicas, sociales y psicológicas que inciden sobre el

³⁷ Fenómenos, por lo demás, ya también señalados por González (2011).

desarrollo de una ortografía. Claves en esta problematización serían los conceptos de carga funcional, de frecuencia de aparición y de prominencia fonética percibida, que abordaremos con detalle en la sección 1.4.2.1.

El estudio de Sánchez se distingue tanto por ofrecer una minuciosa clasificación de las dificultades ortográficas observadas en los hablantes con los que trabajó, como por plantear la problemática desde una perspectiva crítica, apelando a la lógica del diseño de ortografías en contextos de desplazamiento de lenguas y de documentación. Esto permite que el trabajo ofrezca una serie de reflexiones relativas a la promoción de modelos ortográficos, tema íntimamente relacionado con el interés en el ámbito pedagógico que caracteriza al plan piloto en el que participan los docentes de nuestro estudio.

1.2.5 Antecedentes relativos a la capacitación docente

Tanto en el caso del estudio de González (2011) como en el de los aportes de Sánchez (2013, 2014a), la investigación gira en torno a lo que los hablantes producen por escrito y su apego o falta de apego a la propuesta ortográfica vigente para las lenguas en cuestión, así como a la reflexión sobre las causas de estos fenómenos. Pero en ninguno de estos casos hay investigación basada en una mediación pedagógica³⁸. Si tiene sentido exigir consistencia y sistematicidad en la práctica ortográfica de los docentes con los que se desarrollará el presente trabajo, entonces es recomendable estudiar a fondo la forma en que ellos y ellas implementan sus decisiones ortográficas en el uso cotidiano. La posibilidad de un acercamiento etnográfico a estos usos cotidianos nos la proporcionaron, en nuestro caso, los talleres de conciencia fonológica y ortográfica que desarrollamos en conjunto con el cuerpo docente.

Dado que al inicio de esta investigación proyectábamos desarrollar una experiencia en el ámbito de la mediación didáctica, es necesario remitirnos aquí brevemente también a algunas experiencias de capacitación directamente vinculadas al objetivo explícito de

³⁸ Si bien es cierto que la investigación de Sánchez nace, en parte, a raíz de la experiencia con talleres de escritura solicitados por los miembros mismos de la comunidad, no se puede decir que se trate de un proceso sistemático de capacitación, sino más bien de algunos espacios informales destinados a la reflexión y práctica de la escritura en lengua malecu (Sánchez, comunicación personal).

contribuir a la apropiación de los sistemas grafológicos por parte de hablantes de lenguas indígenas, y específicamente con docentes de lengua.

Fuera de nuestro país ha habido diversos procesos de este tipo. Un ejemplo lo constituyen los talleres de escritura consignados por Dahlin Weber et al. (2007) y llevados a cabo entre finales de los años 90 y la primera década del presente siglo. Si bien no necesariamente dedicados a maestros de lengua y futuros alfabetizadores –aunque la opción quedaba como una perspectiva a futuro–, los talleres de escritura comentados por estas autoras tomaban como objetivo el entrenamiento en lectoescritura como un proceso, y enfatizaban el trabajo técnico, los aspectos culturales de pertenencia de grupo, aspectos de géneros textuales propios de los textos que se redactaban, toma de decisiones sobre el diseño ortográfico, etc.

Otro proceso que comporta también la capacitación directa lo constituye la didáctica de fonética y fonología de las lenguas autóctonas de México tal como se expone en Pérez y Cruz (2011). Estas investigadoras exponen las líneas generales de una propuesta metodológica para la enseñanza del instrumental técnico de la lingüística (específicamente la fonética y la fonología) a maestros indígenas bilingües. Con esta metodología, Pérez y Cruz elaboran una serie de cursos y talleres con un grupo heterogéneo de docentes hablantes de 19 lenguas indígenas mexicanas. El resultado de los talleres es la compilación de una serie de artículos redactados por estos docentes, en los que se aborda el desarrollo de capacidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y competencias de transferencia de una lengua a otra.

El método de Pérez y Cruz se centra en la enseñanza de la fonética articulatoria y la fonología a los maestros hablantes de lenguas ancestrales, a fin de que estos ganaran una noción de cómo se producen fisiológicamente –esto es, a nivel de aparato fonoarticulador– los sonidos de sus propias lenguas, así como en la perspectiva fonológica funcional, que permite la identificación de los valores distintivos (fonémicos o suprasegmentales) de cada lengua. El método que utilizan es contrastivo, pues pretende enseñar al grupo de docentes a comparar el sistema fonológico de la lengua autóctona con el del español y, a su vez, cotejar estos sistemas con los alfabetos existentes para cada una (o sus múltiples versiones), de modo que se pueda escoger la variante más adecuada o más práctica, y ponerla en uso al interior de las comunidades de una manera sistemática y fundamentada.

La visión de las autoras se orienta hacia la reflexión metalingüística. Por un lado, circunscriben sus esfuerzos a la alfabetización como proceso potenciado por el entrenamiento de la conciencia fonológica. Por otro lado, ofrecen su propio enfoque de la alfabetización en contextos bilingües y de la labor del docente bilingüe de cara tanto a la alfabetización inicial en lengua materna de niños en edad escolar, como a la transferencia de la «habilidad lectoescritora» entre las lenguas en las que el docente bilingüe tiene competencia, y al desarrollo de una conciencia metalingüística. A manera de justificación para una tal empresa, las autoras se expresan de esta forma:

El profesional bilingüe necesita tener clara la diferencia entre fonema y grafema. La formación en lingüística es importante ya que los métodos de análisis desarrollados por esta disciplina permiten reconocer las dos estructuras frente a frente a través de sus descripciones (Pérez y Cruz, 2011: 28).

Nuestro estudio es comparable al desarrollado por Pérez y Cruz ya que, si bien la experiencia mexicana se llevó a cabo con docentes hablantes con un nivel de instrucción superior, característica que no necesariamente se cumple entre los docentes con los que nosotros trabajamos, ambos grupos de maestros bilingües comparten el hecho de que deben enfrentarse primero a un proceso de capacitación propio, para después ser capaces de promover ellos mismos aprendizajes en las aulas de las que están a cargo en sus respectivas escuelas. Esto conlleva una serie de factores y retos, ya que el proceso de alfabetización vivido por los docentes fue en español, lo que nos obliga de antemano a contar con la posibilidad de que su producción escrita refleje interferencias. Nos vemos, entonces, en la obligación de conducir la investigación (durante los talleres y las entrevistas) de modo tal que se tomen en cuenta las particularidades de ambas lenguas y su contraste, siempre en el marco de la reflexión metalingüística.

Una última experiencia de capacitación implementada con docentes indígenas fuera de nuestro país y que consideramos necesario mencionarse es la que consigna Rendón (1995). A pesar de tratarse de una experiencia de la que nos separan casi treinta años, consideramos importantes algunas de las preocupaciones expresadas en este artículo, por

cuanto revelan de las necesidades particulares de una población también particular como los maestros bilingües de lengua y/o cultura indígena.

Los talleres comentados por Rendón se planteaban el objetivo de confeccionar alfabetos prácticos para escribir las lenguas habladas por los participantes (maestros indígenas bilingües que estudiaban la licenciatura en antropología social), así como proporcionar capacitación para la escritura de dichas lenguas. Para lograr esta meta, los talleres abordaban aspectos de lingüística descriptiva estructural (fonología particularmente), aspectos metodológicos de alfabetización, y aspectos políticos de reivindicación y resistencia de las lenguas ante el desplazamiento.

En nuestro país, las investigaciones que refieren experiencias de capacitación en escritura facilitada a docentes de lengua y cultura indígenas están prácticamente ausentes. De hecho, las capacitaciones mismas son escasas, si bien no son inexistentes. En varias investigaciones hechas en Costa Rica (Guevara y Solano, 2017; Lamounier, 2009; Ovares y Rojas, 2008; Ramos, 2014) se comentan no solo las carencias y problemáticas de la población docente de lengua y cultura, sino que también refieren algunas capacitaciones hechas ya sea durante los años del indigenismo o en tiempos más recientes, en el marco de los esfuerzos por la educación intercultural.

Sin embargo, en este contexto nacional, no se conocen a fondo las metodologías pedagógicas empleadas en tales procesos de capacitación. También en este caso subrayamos la necesidad de mayor investigación que proporcione una metodología de abordaje pedagógico explícita con respecto a los objetivos didácticos y a su forma de consecución.

1.2.6 Conclusiones al estado de la cuestión

En esta sección hemos repasado algunas investigaciones relevantes para el tema de la apropiación de la ortografía. Llama la atención que, aunque en diversas investigaciones se abordan las motivaciones para la adopción, no siempre se explicita cómo ha sido el proceso de apropiación, o si se puede hablar del todo de una apropiación. Muchas investigaciones se quedan simplemente en la constatación y descripción de las propuestas gráficas, pero rara vez se llega a describir también el plano funcional en que se usa e implementa tal propuesta. Nos parece importante, entonces, generar investigaciones que

no solo documenten el proceso mediante el cual surge una cultura letrada y en qué medida la escritura asume funciones sociales relevantes, sino en las que se obtenga un conocimiento concreto en lo que respecta al análisis de los hábitos de empleo de los sistemas gráficos a partir de corpus textuales, con especial énfasis en procesos de transferencia, así como en ideologías relacionadas con el ámbito de lo letrado.

Aunque aquí hemos tratado las diferentes áreas temáticas por separado, no debe creerse que los diversos factores actúan de manera aislada. Esto se evidencia en el hecho de que algunas publicaciones hayan sido mencionadas en más de un apartado. El uso de la escritura es complejo, y ningún factor, sea social o lingüístico, es atómico. La ortografía es, como argumenta Sebba (1998), una práctica política. En ella hay retroalimentación entre los diferentes criterios que le dan forma. Por ello, enfatizamos aquellos vacíos existentes en el estado actual de la investigación sobre fenómenos de apropiación de ortografías en lenguas indocostarricenses e intentamos, mediante el presente estudio, contribuir a engrosar las líneas de documentación sobre análisis de hábitos ortográficos y de las representaciones discursivas respecto de este tema en nuestro país.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la apropiación del sistema ortográfico Wilson-Constenla para la lengua bribri por parte de un grupo de docentes de escuelas indígenas de la región de Talamanca, en términos de consistencia de sus prácticas de grafización de la lengua, así como de las ideologías lingüísticas vinculadas a tales prácticas.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Describir el sistema ortográfico Wilson-Constenla para el bribri a partir del contraste con el sistema fonológico de la lengua y sobre la base de los criterios de diseño empleados por los autores de la propuesta ortográfica.
2. Analizar la consistencia con que el grupo de docentes hablantes de bribri emplean el sistema ortográfico Wilson-Constenla en un corpus textual.
3. Sistematizar las ideologías lingüísticas con respecto a la grafización del bribri presentes en el discurso de los maestros hablantes de esta lengua y su posible incidencia en los hábitos de grafización de los maestros.

1.4 Marco teórico

El campo de la literacidad vernácula es un área sumamente extensa, en la que el tema de la ortografía representa solo una de sus aristas. En esta sección, nos proponemos establecer los fundamentos teóricos necesarios para abordar el tema de la apropiación de la ortografía lo más comprensivamente posible. Para ello, presentamos a continuación un marco teórico que se fundamenta en cuatro áreas.

En primer lugar, echamos mano a la teoría de la escritura para analizar la relación que subyace a los sistemas escrito y oral³⁹ (sección 1.4.1). Una teoría de la ortografía es deudora de una teoría general de la escritura, pero hablar de escritura es remitirse a un concepto sumamente amplio que comprende tareas tan variadas que pueden ir desde los procesos motores relativos a los movimientos musculares necesarios para plasmar unidades lingüísticas de manera gráfica sobre algún soporte material hasta los complejos y sofisticados mecanismos de la textualidad (coherencia, cohesión, informatividad, etc.) exigidos por el discurso escrito. Conviene, por lo tanto, delimitar la dimensión de la lengua escrita que nos interesa abordar aquí. En esta sección planteamos la necesidad de un abordaje grafológico que dé cuenta de la autonomía del sistema escrito con respecto al oral, pero sin desentenderse de las relaciones entre lo gráfico y lo fónico.

Seguidamente (sección 1.4.2), problematizamos la teorización sobre la lengua escrita a partir del diseño de ortografías, es decir, la grafización de lenguas concretas en ambientes socioculturales concretos, lo que constituye la puesta en práctica de una determinada planificación lingüística. Esto nos permitirá no solo analizar los criterios con que fue elaborada la ortografía práctica de la lengua bribri, sino que además nos acercará a posibles formas de entender los procesos de apropiación que se constataron entre los docentes mediante el examen de sus hábitos ortográficos y de la expresión de opiniones al respecto.

En la sección 1.4.3 planteamos un acercamiento a la psicología de la escritura, pues es en la dimensión psicolingüística –en la medida en que se ocupa de los procesos mentales involucrados en la literacidad– donde podemos encontrar sustento teórico tanto para la propuesta pedagógica que se llevó a cabo, como para la metodología empleada en las

³⁹ Una expresión muy acertada es acuñada por Ferreiro (2002), quien habla de “relaciones de (in)dependencia” entre ambos sistemas.

entrevistas, así como para la interpretación de los datos etnográficos obtenidos en el trabajo de campo.

Dedicamos un segmento (sección 1.4.4) a fundamentar teóricamente el campo de estudio de las ideologías lingüísticas y de la lingüística popular, poniendo especial énfasis en aquellas ideologías que se enfocan en el campo de la literacidad.

En la sección 1.4.5, damos sustento a lo que entendemos por apropiación como proceso cultural, concepto que viene de la antropología.

Por último, en el apartado 1.4.6, ofrecemos algunas conclusiones al marco teórico.

1.4.1 Teoría de la escritura

Llegar a una definición satisfactoria del objeto de estudio de lo que podría llamarse una lingüística de la escritura no es una tarea simple. No sólo por los muchos conceptos que deben ser cuidadosamente evaluados y, eventualmente, depurados para evitar caer en confusiones teóricas, sino además por la diversidad de perspectivas con que se puede abordar tal objeto de estudio. Ofrecemos a continuación un acercamiento conceptual a la escritura que, problematizando la noción, nos permita obtener un terreno firme para sustentar el trabajo teórico que aquí se propone.

1.4.1.1 El concepto de escritura y problemas de definición

Sampson (1997) propone una definición en la que se asume la escritura como una tecnología capaz de representar una lengua mediante el desplazamiento de los significantes lingüísticos desde su fisicidad audible a una materialidad visible, manteniendo intacto el significado (es decir, donde el resultado gráfico sea equivalente, semánticamente, a su contraparte oral):

La definición apropiada de “escritura” es que se trata de un sistema para representar enunciados de una lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles. (Sampson, 1997: 38)

Una formulación como esta plantea dos cuestiones centrales: por un lado, un acercamiento a cuáles habrían de ser los aspectos suficientes y necesarios que un hecho semiótico debería presentar para ser considerado escritura, y por el otro lado, la identidad del significado entre una y otra modalidad de lengua, a pesar de la diferencia entre sus materialidades.

En cuanto a la primera cuestión, conviene dedicar un breve escrutinio a la caracterización del significante propio de la escritura como permanente y visible, dada la oposición que dicha idea encuentra en otras posturas teóricas. Sobre el segundo punto –que pareciera reducirse a la afirmación de que la escritura no consiste en otra cosa que en operar un cambio de sustancia material en la expresión lingüística de una ficidad audible a una visible– volveremos más adelante.

En efecto, una teórica de la escritura como Catach (1996) difiere tajantemente de esta caracterización, y opta por excluir explícitamente ambas condiciones (carácter permanente y carácter visible) de una definición teórica:

Las escrituras son conjuntos de signos discretos, articulados y arbitrarios, que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural. [...] A mi juicio, dadas estas limitaciones, no necesitamos introducir elementos anexos como “de manera durable”, o “de manera visual”, que correrían el riesgo de chocarse contra ciertas realidades. (Catach, 1996: 323)

Contrastar ambas definiciones permite advertir que existe una considerable distancia que separa lo que en ambos casos puede subsumirse bajo la rúbrica de escritura. En el caso de la definición aportada por Sampson, se puede apreciar una conceptualización excesivamente restringida, lo que lleva a limitar el ámbito de realidades a las que tal definición podría aplicarse. Por el contrario, la definición de Catach supone una delimitación demasiado amplia, que no permite captar la especificidad de la escritura como hecho lingüístico y semiótico específico. Ambas definiciones adolecen de imprecisiones, debilidad que, por lo demás, ambos autores reconocen.

Cuando se caracteriza la escritura como compuesta por marcas permanentes, no podemos sino llamar la atención sobre la necesaria relatividad de la noción de permanencia. Es común el argumento sobre la permanencia de la escritura en contraposición al carácter inmediatamente disipativo de la oralidad (Moreno, 2005; Mosterín, 1993)⁴⁰. Sin embargo, la permanencia, entendida como la estabilidad temporal por un periodo relativamente largo no es en absoluto una necesidad teórica, sino solo una generalidad empírica.

Está claro que la realidad empírica muestra que la escritura suele tener, de hecho, una durabilidad mayor que el evento lingüístico oral, cuya caducidad es siempre inmediata, pero este hecho es una característica que solo forma parte de la enunciación prototípica del discurso escrito: es el carácter diferido en el tiempo y el espacio de la interacción lingüística escrita, es decir, unas relaciones *in absentia* entre escritores y lectores, además de la confección monogestionada de los mensajes (Calsamiglia y Tusón, 1999) lo que da pie a (y de alguna manera incluso exige) la durabilidad prototípica de los mensajes escritos. Y aunque ciertamente estos sean rasgos muy comunes en la escritura, no son inusuales las interacciones escritas *in praesentia*, y plurigestionadas⁴¹.

Similares reparos se pueden expresar con respecto a la noción que atribuye a la escritura la necesidad de una expresión visible. Catach (1996) aporta un ejemplo de una escritura no visual, sino táctil: el braille. De modo que por más prototípica que sea la naturaleza gráfica y óptica de la escritura, y aunque pareciera que la presencia de un soporte material distinto al medio por el cual se propagan las ondas sonoras en el caso de la lengua oral es fundamental para entender la naturaleza de la lengua escrita (de ahí el “sin pasar necesariamente por la voz natural” de Catach), esto no autoriza a relegar esta nueva sustancia significante únicamente al ámbito de lo visible.

El cambio de sustancia significante, aunque fundamental, es al mismo tiempo problemático, pues no resulta fácil determinar de qué tipo ha de ser la dimensión material en que se manifieste el signo lingüístico. Si este otro ámbito de fisicidad, netamente distinto del

⁴⁰ Moreno (2005: 9), considera que las escrituras son usadas para hacer visibles las lenguas “en un medio sólido más o menos permanente”, y Mosterín (1993: 22) aduce que: “El habla reflejada en el espacio, fijada y hecha visible en el espacio, es la escritura. [...] El proceso físico del habla se inicia en el aparato fonador humano, vibra un instante como ondas de presión del aire y es eventualmente captado por el oído del oyente. La escritura convierte ese proceso acústico y temporal en una estructura gráfica visible y espacial”.

⁴¹ De hecho, valdría la pena cuestionarse qué tan centrales son estos rasgos incluso en una descripción (ya no definición) de la escritura, y qué tan periféricos resultan aquellos que no están incluidos en esta descripción prototípica. Parece válido decir que se trata de un continuum que se llena de valores intermedios.

sonido, queda delimitado de una manera demasiado vaga, esto puede dar pie a que la definición de escritura abarque formas lingüísticas a las que no pareciera apropiado aplicar tal etiqueta, que es precisamente lo que ocurre cuando Catach (1996) incluye las lenguas de señas como un ejemplar de escritura, juicio que no compartimos nosotros, y que había sido rigurosamente excluido por Sampson en su fórmula⁴².

La carencia de una definición inexpugnable no obsta, sin embargo, para tomar como punto de partida las propuestas imperfectas con las que contamos. Huelga decir que el problema de la definición de la escritura es importante y requiere aún esfuerzos significativos. Sin embargo, aunque establecer una definición satisfactoria permitiría resolver algunas de las aparentes aporías con que chocaban las formulaciones anotadas arriba, esta discusión sería más propia de un comentario a la epistemología de la escritura que de un trabajo como el presente. Dicho esto, de aquí en adelante, asumiremos la definición de Sampson y circunscribiremos nuestros comentarios al ámbito de lo gráfico-visible, por ser esta la naturaleza propia de la escritura que nos interesa (la usada para la lengua bribri), además de que daremos por sentada la circunstancia de la permanencia, dado que trabajaremos con un corpus de texto escrito.

1.4.1.2 Delimitación de la escritura como glotografía

Sampson (1996) planteaba la idea, fundamental para nuestros intereses, de definir la escritura como la representación de enunciados de una lengua hablada, lo que presupone ya una estructuración particular a dicha lengua, en la que los signos gráficos están en consonancia con signos de la lengua oral. La misma noción está presente en la definición que presenta Rogers (2005: 2): “we can define writing as the use of graphic marks to represent specific linguistic utterances”.

Mediante esta puntualización, ambos estudiosos excluyen toda relación directa entre escritura y otras áreas del mundo de la imagen: la escritura no solo se distancia de las artes

⁴² Precisamente para excluir de la rúbrica de escritura a las lenguas de señas, que son visuales, es que Sampson enfatiza la escogencia del concepto de permanencia: “El término «permanente» se incluye en esta definición porque no tomaremos en cuenta el lenguaje de señas de los sordomudos como ejemplo de «escritura».” (Sampson, 1996: 37). Resulta curioso que Catach estime “limitativa” su definición, pues en realidad esta concepción resulta sumamente amplia y englobante, al punto de terminar incluyendo precisamente formas tal alejadas de la escritura como las lenguas de señas.

visuales en general, pues no es pintura, sino que también se diferencia de otros mensajes comunicados mediante imágenes, mediante formas gráficas, pero que no comporten una representación de la lengua y, por lo tanto, una relación directa y unívoca con signos lingüísticos codificados por el saber idiomático de una comunidad.

La comunicación de mensajes por medios gráficos no verbales (imágenes en el sentido coloquial del término) recibe el nombre de *semasiografía* (Sampson, 1997). Mensajes de este tipo tienen un alto nivel de convencionalidad, pues se atienen a un determinado sistema, y son susceptibles de ser verbalizados. Pero esta verbalización resulta libre de determinaciones lingüísticas precisas: diferentes hablantes pueden oralizar un mismo texto semasiológico de maneras muy diversas (incluso en diversas lenguas) sin menoscabo del contenido informativo del mensaje.

En cambio, existe una grafización que en la que la codificación lingüística y verbal está dada en el texto mismo, y no solo el material para la interpretación. El esfuerzo teórico de Sampson (1997) apunta entonces a delimitar el ámbito de la escritura dentro de lo que él denomina *glotografía*: la facultad directa de los signos gráficos de equipararse a enunciados de una lengua natural. Esta última observación es de gran importancia, pues dejamos sentado por primera vez en este trabajo un aspecto central para todo estudio que se ocupa de la lengua escrita: su relación con una lengua oral y, por lo tanto, una determinada relación entre los signos gráficos y los signos fónicos. Esta concepción es consistente con la teoría funcionalista sistémica de Halliday respecto de la expresión lingüística que realiza los contenidos semánticos. Halliday (2004) ve la expresión como realizable tanto en el plano fónico como en el plano gráfico. En ambos casos, la expresión realiza las unidades de la lexicogramática, que son a su vez realización del contenido semántico. En este sentido, lo oral y lo escrito quedarían en pie de igualdad como expresión posible de la materia semántica, realizada en unidades lexicogramaticales. Queda establecido, pues, que existe una relación directa entre lengua y escritura. La pregunta es: ¿de qué naturaleza es esta relación entre lo fónico y lo gráfico, entre la lengua oral y la lengua escrita?

1.4.1.3 Tipología de los sistemas de escritura

Para entender la naturaleza de la relación entre la lengua oral y la escrita, conviene empezar por posicionarnos en el plano –meramente técnico– de cómo funciona la correspondencia entre signo visual y signo oral. Moreno (2005) aporta una explicación de la génesis del vínculo que une a ambos signos. Él supone que, en el desarrollo primero de los sistemas escritos, tuvo que haberse puesto en práctica un principio de fonetización de las marcas visuales, proceso que describe con los siguientes términos:

“Proceso mediante el cual los signos lineales o pictóricos se asocian a valores fónicos estables.” (Moreno, 2005: 65)

Ahora bien, respecto de la palabra escrita vale recalcar que la posibilidad misma de funcionamiento de los sistemas glotográficos se basa en la existencia de unidades mínimas en la estructuración del signo gráfico y que corresponden (o pueden corresponder) a distintos niveles de estructuración lingüística según el sistema concreto de que se trate, y no únicamente al nivel lingüístico de la palabra⁴³.

Precisamente porque la técnica de la escritura no realiza la relación entre los signos verbales escritos y los signos verbales orales siempre de la misma manera, especificar de qué maneras puede la escritura dar solución a esta relación implica plantear el problema de la tipología de los sistemas de escritura.

La forma de clasificar los sistemas de escritura se suele establecer en consonancia con la estructuración de las lenguas conocida como la doble articulación del lenguaje. Esta idea bien conocida de la teoría lingüística ve en el lenguaje una estructuración fundamental (e inherente a todas las lenguas) que consiste en dos niveles distintos:

⁴³ De hecho, el uso del nivel de palabra como base no se comprueba empíricamente en ningún sistema de escritura conocido (Sampson, 1997; Moreno, 2005).

La primera articulación del lenguaje es aquella con arreglo a la cual todo hecho de experiencia que se vaya a transmitir, toda necesidad que se desee hacer conocer a otra persona, se analiza en una sucesión de unidades, dotadas cada una de una forma vocal y de un sentido. [...] Cada una de estas unidades de la primera articulación presenta, como hemos visto, un sentido y una forma vocal (o fónica). Pero no puede ser analizada en unidades sucesivas más pequeñas dotadas de sentido. (Martinet, 1991: 22)

Las unidades de la primera articulación –unidades lexicosemánticas que conceptualizan la experiencia– son descomponibles, entonces, únicamente en elementos carentes de significado. Esta composición es lo que Martinet llama la segunda articulación:

La manifestación vocal de cada una de ellas [de las unidades de la primera articulación] se articula, a su vez, en unidades distintivas. (Martinet, 1987: 34)

Este esquema de doble estructuración es aplicable también a la lengua escrita. La relación que establecen con la pronunciación los caracteres de la escritura china, por ejemplo, no es la misma que la que establecen las letras en un alfabeto. La diferencia radica en el nivel de articulación en el que se puede encontrar su unidad mínima de análisis con respecto a la segmentación de las unidades de la lengua hablada:

Dado que las lenguas están “doblemente articuladas” [...], existe la posibilidad de que un sistema de escritura represente tanto unidades de la primera articulación como de la segunda; los sistemas logográficos se basan en unidades significativas; los fonográficos, en unidades fonológicas. (Sampson, 1997)

Así, podemos identificar dos tipos cualitativamente diferentes de escritura: una escritura *logográfica*, que codifica unidades de la primera articulación del lenguaje, del plano del contenido (unidades significativas, en la definición de Sampson), y una escritura

fonográfica, que se posiciona en la segunda articulación, en alguna dimensión del plano de la expresión, ya sea el de la sílaba, los segmentos individuales o los rasgos articulatorios, todas ellas unidades no significativas (fonológicas, para Sampson). Así, los símbolos gráficos de una escritura como la china (logográfica) representan prototípicamente unidades significativas de la lengua hablada, los morfemas⁴⁴; mientras que, en los silabarios, alfabetos y sistemas rasgales, son las unidades fonológicas las que son representadas gráficamente.

Las distinciones aquí esbozadas no deben llevarnos a creer que los sistemas de escritura reales presentan un carácter “puro”. Diversos autores, entre ellos Moreno (2005), Rogers (2005), Sampson (1997) y Venezky (2004), advierten sobre el hecho de que la práctica totalidad de los sistemas de escritura que existen en el mundo privilegian un tipo de mecanismo, pero a menudo presentan elementos propios de otros sistemas. La escritura china, por ejemplo, hace amplio uso de apoyos fónicos, mientras que los alfabetos tienden a las marcaciones morfográficas (cuando mantienen consistencia gráfica entre morfemas pronunciados de manera diferente⁴⁵) y hasta logográficas (como cuando se separan palabras por espacios en blanco); pero en cada caso está claro cuál es el principio fundamental de cada sistema⁴⁶.

La diferencia de nivel de las unidades tipificadas por la escritura se ha intentado explicar mediante el concepto de *granularidad*, como una cuestión del “tamaño de los elementos del lenguaje hablado que codifican” (Dehaene, 2015: 21). Sin embargo, esta distinción entre unidades “grandes” (palabras) y “pequeñas” (sílabas o fonemas) no permite apreciar la verdadera naturaleza de la diferencia entre ambos tipos de escritura, la logográfica y la fonográfica. En realidad, lo que la granularidad refleja no es el nivel de detalle en un sentido cuantitativo, en una escala de mayor a menor, sino el salto cualitativo y sin solución de continuidad entre un nivel y otro de estructuración lingüística: refleja el paso de la primera

⁴⁴ En realidad, quizás sea inconveniente usar el término de escritura logográfica, término que remite al concepto de palabra, pues, como ya dijimos, no se conoce ningún sistema de escritura donde los símbolos escritos se correspondan con el nivel de palabra. Si usamos el término aquí es porque se trata de un nombre ya consolidado y, además, porque si los nombres tuvieran que dar estricta razón del funcionamiento exacto de los sistemas gráficos, una escritura como la china debería estar catalogada como morfofonemográfica (Moreno, 2005), lo cual obliga a complejizar el análisis de una manera que, para nuestros intereses en el presente trabajo, es irrelevante.

⁴⁵ Cf. la noción de ortografía profunda en la sección 1.4.2.2.

⁴⁶ El carácter mezclado de los sistemas de escritura, sin embargo, puede llegar a casos extremos, como ocurre en japonés, en que algunos investigadores llegan al punto de dudar cuál podría considerarse el mecanismo básico y cuál el suplementario.

articulación (sistemas logográficos) a la segunda articulación (sistemas fonográficos). Si la noción de granularidad ha de usarse con provecho, entonces debe hacer referencia a la *naturaleza* de las unidades mínimas de un sistema gráfico: unidades que, desde cierto posicionamiento teórico, pueden catalogarse como *grafemas*.

1.4.1.4 El concepto de grafema

El concepto de grafema no es unívoco, y no necesariamente se ha usado siempre para señalar la unidad mínima de estructuración en un sistema glotográfico (esas unidades que están ausentes en los sistemas semasiográficos). Pellat (1996) ofrece una visión de conjunto sobre las cuatro principales formas en que se ha comprendido el concepto de grafema. Las dos primeras se circunscriben al ámbito de los sistemas de escritura alfabética, además de ser claramente fonocéntricas, mientras que las dos últimas conceptualizaciones sacan al grafema de este ámbito reducido y amplían su rango de aplicación a cualquier sistema de escritura. Así, el concepto de grafema se ha entendido i) como un término técnico equiparable al más corriente de *letra*; ii) como unidad gráfica definida por referencia al fonema, al que representa; iii) como unidad abstracta y mínima de los sistemas gráficos (sin referencia necesaria a fonemas) y que supone un carácter distintivo, opositivo y funcional, por lo que se distinguiría de realizaciones concretas en alógrafos; y por último iv) como unidad gráfica polivalente que, a la vez que reconoce una determinada correspondencia entre lo fónico y lo gráfico, se entiende en su especificidad como el nivel de base de cualquier sistema de escritura (Pellat, 1996).

A nosotros nos parece que la forma más adecuada de entender el concepto de grafema, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico al enfrentarnos al problema de investigación que nos ponemos por delante, es esta última que Pellat (1996: 177) tipifica como “unidad gráfica polivalente, cuya función varía según los sistemas de escritura”, dado que, además de romper con la “equivalencia ingenua” entre letra y grafema, y de salirse de los límites que le impone la reducción a los sistemas alfabéticos, permite indagar en la especificidad de lo gráfico sin romper lazos con lo fónico, pero también sin exigir “correspondencias ideales”.

En todo caso, parece claro que, aunque siempre existe una relación íntima entre escritura y oralidad, esta relación es sensiblemente más acusada en el caso de la escritura fonográfica, pues es en ella donde la unidad misma de análisis, el grafema, tiene como referente unidades de puro significante, a diferencia de las unidades de las escrituras logográficas, que tienden a ser signos lingüísticos “enteros”, con significante y significado.

La referencia a la estructura fonológica en las escrituras fonográficas da pie, según sean de orden silábico, segmental o rasgal, a la subclasificación de sistemas silabográficos, fonemográficos y subfonemográficos (Sampson, 1997). En el caso que nos atañe en este trabajo, nos ubicamos en el orden fonemográfico, es decir, el correspondiente a los sistemas tradicionalmente llamados alfabéticos, donde la relación que se articula es la de grafema-fonema, por ser estos los que se emplean para escribir la lengua histórica que nos concierne: el bribri.

1.4.1.5 Relación escritura-oralidad

El hecho de que las escrituras fonemográficas articulen relaciones estrechas entre las unidades de análisis propias y las de la modalidad oral (lo que en términos generales se conoce como relaciones grafema-fonema) no quiere decir que una escritura alfabética tenga como tarea proveer un reflejo fiel de la lengua hablada. Las escrituras no son necesariamente herramientas para el análisis preciso y riguroso de la oralidad, y su función no es la de transcribir de manera íntegra el habla, sino que la grafización y linealización misma suele suponer una cierta selección sobre la base de la lengua oral, en la que se excluyen y discriminan determinados aspectos presentes en la oralidad. A su vez, la lengua escrita puede presentar elementos que se no correspondan netamente con correlatos de la lengua oral. En suma: el habla presenta realidades que la lengua escrita no refleja y viceversa.

Así, por ejemplo, muchas escrituras dejan de lado la representación de ciertos fenómenos prosódicos como la acentuación o la entonación, por más que dichos fenómenos provean información relevante en la lengua oral:

Even the most faithful transcriptions are limited in terms of what they represent (e.g. the segmental phonology of consonants and vowels, but ignoring

prosodic features of spoken language), and so it is doubtful that spoken language can be rendered in all its facets by any transcription system in use today. (Lüpke, 2010: 321)

El hecho de que la lengua escrita siempre deja por fuera facetas de la lengua oral es señalado también por Sampson (1996):

La dimensión “completo” versus “incompleto/defectivo” –un nuevo gradiente, más que una dimensión de todo o nada, en el sentido en que escrituras diferentes pueden mostrar diferentes grados de incompletud– se refiere al grado en que una escritura (sea logográfica o fonográfica) provee representaciones para todo el espectro de unidades relevantes en la lengua en cuestión. (Sampson, 1996: 50)

Un aspecto importante de la llamada “incompletud” de los sistemas gráficos es que esta no se debe a que las dimensiones de la oralidad que quedan excluidas sean elementos marginales de la lengua oral, sino a que “nuestras ideas intuitivas de la lengua están muy matizadas por el sistema ortográfico que hemos aprendido para leerla y escribirla” (Sampson, 1996: 53), de modo que, si un aspecto como la entonación queda por fuera en la lengua escrita, esta ausencia puede llegar a cobrar carácter verosímil y necesario ante los usuarios de dicha escritura, quienes tenderán a interpretar el fenómeno de la entonación como secundario⁴⁷. Un claro ejemplo nos lo aportan el árabe y el hebreo, cuyas ortografías excluyen la marcación de las vocales. Este hecho, sin embargo, no nos autoriza a afirmar que las vocales de ambas lenguas constituyen un aspecto marginal de la lengua.

Existe un segundo criterio para afirmar que la escritura no constituye una simple trasposición de la lengua oral, y es el de evaluar de modo estructural y funcional el discurso escrito, con lo que se llega al corolario de que la lengua oral y la escrita no son equiparables sino modalidades específicas y complementarias.

Si ya la grafización misma (como mero proceso técnico) no es una transcripción, dados los aspectos orales que quedan excluidos en tal proceso, la escritura tampoco es

⁴⁷ Este hecho será de gran importancia cuando analicemos el sistema gráfico del bribri.

necesariamente un mero registro visual del habla, pues su función no es la de transcribir y registrar un habla previa, sino la de presentar de manera gráfica una expresión lingüística cualquiera, independientemente de la oralidad. Siguiendo la lógica de Halliday (2004), la escritura presta expresión material a las unidades lexicogramaticales que realizan los contenidos semánticos de la misma manera en que lo hace la expresión oral.

En este sentido, también desde el punto de vista discursivo, la lengua escrita tiene su propia especificidad. Una arista importante en el estudio de las relaciones entre lo oral y lo gráfico parte del análisis de la funcionalidad social de cada modalidad, de la constatación de que las posibilidades y necesidades de sus contextos de enunciación son distintas, lo que lleva a que la estructura discursiva de cada una adopte características formales y materiales propias, y a que los usuarios pongan en uso estrategias lingüísticas y comunicativas divergentes, de modo que la práctica asidua y con una amplia gama de dominios funcionales termina constituyendo una cultura letrada específica, hasta el punto de formarse un verdadero dialecto escrito, por lo menos en culturas donde las prácticas letradas han tomado un papel social relevante.

La especificidad morfosintáctica, léxica, discursiva, etc. de la escritura es una construcción social que se desarrolla progresivamente en el seno de las culturas letradas, y no es natural y consustancial a la escritura misma. Se desarrolla en contextos socioculturales que privilegian el uso de la escritura para determinadas funciones comunicativas y su dominio por parte de los usuarios depende (incluso en mayor medida que en el caso de la lengua hablada) de la configuración del acceso, por parte de la población, a determinados bienes culturales:

It is rarely the case in multilingual speech communities, even those using major languages, that their members have identical repertoires in all languages. These observation holds at the level of the oral modality and even more so for the written modality. (Lüpke, 2010: 315)

Las diferencias entre la expresión oral prototípica y la expresión escrita prototípica son verificables cotidianamente. Se puede constatar incluso cuando reconocemos intuitivamente un texto escrito cuya redacción pareciera la transcripción *verbatim* de un discurso

originalmente hablado, por presentar estructuras textuales más próximas al acto de habla que le dio origen. Lo mismo ocurre cuando reconocemos en la expresión popular de que alguien “habla como un libro” la constatación de una expresión enrarecida, discordante con la expectativa de lo oral. Las observaciones anteriores no significan que todas las diferencias entre lo oral y lo escrito se deban precisamente a la diferencia de modalidad. Como hace ver Briz (2001), las diferencias que se pueden constatar entre oralidad y escritura tienen más que ver con el registro, el continuum que va de lo coloquial a lo formal, y que conoce también estadios intermedios. Se trata, en el fondo, de la variación diafásica que surge de la adecuación, por parte de los hablantes y escribientes, a contextos comunicativos concretos.

No obstante, si pusiéramos en pie de igualdad la escritura formal con el habla formal, o la escritura informal con el habla coloquial, llegaríamos entonces al problema que plantea implícitamente una definición de escritura como la de Sampson (1997), la cual presupone una identidad en los significados al operarse el desplazamiento de lengua oral a lengua escrita. Según Sampson, la escritura implicaría el paso de un significante A a un significante B con identidad del significado (una cierta estructuración lingüística) entre ambos significantes: “vino añejo en nuevo envase”, en palabras de Olson (1994: 23).

Tomarse demasiado en serio esta concepción puede llevar a ver en la escritura un rol ancilar justificado en su estatus secundario y derivado tanto filogenética como ontogenéticamente. Sin embargo, la preminencia cronológica de la oralidad no tiene por qué otorgar a la lengua escrita un rol subordinado ante la lengua hablada. La lengua escrita nace históricamente como representación de la oralidad, pero tiende a distanciarse y a desarrollar características propias que rompen esa unidad original. Las palabras de Halliday (2004), basadas en la perspectiva de la adquisición en el niño, aplican también al desarrollo de la escritura en una sociedad entera, una vez se empiezan a implementar prácticas letradas:

[A]s writing systems evolve, and as they are mastered and put into practice by the growing child, they take on a life of their own, reaching directly into the wording of the language rather than accessing the wording via the sound; and this effect is reinforced by the functional complementarity between speech and writing. (Halliday, 2004: 7)

A la par de las concepciones que ven la escritura “en un rol servil mal servido, como sirviente infiel de una tarea falsamente encomendada: dar cuenta de distinciones fonológicas para las cuales nunca fue preparada por las sociedades que la engendraron” (Ferreiro, 2002: 169), existe una noción diferente de la escritura, una noción que reconoce la especificidad y autonomía del sistema escrito y no le exige carácter transcriptivo alguno, que admite la imposibilidad de reducirlo a una codificación de la oralidad (Blanche-Benveniste, 2002), que reconoce en él elementos funcionales propios, así como funciones sociales y comunicativas específicas, y que se opone a la suposición de que las unidades aislables en la escritura (palabras gráficas, letras) preexisten en la oralidad, de modo que la escritura sólo se limita a grafizar una realidad y una segmentación que la anteceden (Ferreiro, 2002). Esta visión enriquecida, unificadora, con solución de compromiso, es la que se propone contemplar en todo momento este trabajo⁴⁸.

1.4.1.6 La ortografía

Los textos escritos con los que estamos familiarizados en nuestra cultura occidental, letrada y alfabética no se reducen simplemente a un repertorio de letras dispuestas linealmente y que mantienen una correspondencia directa con sonidos. La relación entre lo gráfico y lo fónico está siempre mediada por una cierta convencionalidad que atañe no sólo a la escogencia de cuál grafema se corresponde con cuál fonema, sino también a las relaciones irregulares entre unos y otros, a las alternancias y combinaciones, a los grafemas mudos, a los espacios en blanco para la separación de palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas, y, en fin, una serie de reglas relativas a las diversas marcaciones, todos ellos aspectos que van más allá de las correspondencias grafema-fonema.

Esa convencionalidad específica que atraviesa las correspondencias entre signos gráficos y fonemas, y que no es reducible a ellas⁴⁹, constituye el fenómeno comúnmente llamado ortografía. Una definición del concepto de ortografía la proporciona Seifart (2006):

⁴⁸ A esta misma conclusión arriba, en términos generales, Catach (1996) cuando formula su teoría de la L prima (L'), teoría que –aunque con un formalismo innecesariamente matemático para una idea fundamentalmente cualitativa y lingüística– propone precisamente la complementariedad de ambas modalidades de la lengua: “Todo lenguaje L provisto de un oral A y de un sistema de escritura desarrollado B se convierte en L', según la ecuación $A \times B = L > L'$ ” (Catach, 1996: 310).

⁴⁹ Por lo menos no en términos sincrónicos y, en la mayoría de los casos, ni siquiera en términos diacrónicos.

An orthography is defined as the *conjunction* of a set of graphemes, such as an alphabet, and a set of accompanying rules regulating their use. (Seifart, 2006: 277).

En efecto, tanto las correspondencias mismas entre grafemas y fonemas (o entre grafemas y suprasegmentales), como las alternancias, las restricciones, la separación de palabras, la marcación de determinados fenómenos, etc. obligan a considerar un conjunto de reglas como contraparte funcional de los meros inventarios de grafemas, y establecidas para la creación misma de tales inventarios. Esto es así porque no es lo mismo un sistema de escritura que una ortografía. Siguiendo a Lüpke (2010) y a Seifart (2006), podemos reconocer tres niveles en la estructuración de la escritura: el del sistema de escritura, que es el marco funcional abstracto cuyos principios rigen el funcionamiento de la escritura (el sistema alfabético, por ejemplo, en contraposición al logográfico); el nivel del *script*, término usado por ambos autores para referirse a los ejemplos concretos dentro de un mismo sistema (entre los alfabetos, podemos encontrar el alfabeto latino, el cirílico, el hebreo, el alifato árabe, etc.); y por último el nivel de la ortografía, un constructo específico para lenguas o variedades concretas, y que comporta ya un determinado grado de estandarización histórica para una comunidad específica.

Saber que, para escribir una lengua determinada, se usa un sistema alfabético para su escritura no nos dice mucho acerca de cómo se usa este alfabeto; de cuáles son las reglas específicas que, en tal versión de este alfabeto, se usan para combinar los grafemas; o qué reglas marcan la pauta para la separación de palabras, o las reglas de puntuación, entre otras.

Según la lengua a la que se aplique, y por ende a las convenciones sociales e históricas correspondientes a la comunidad que habla dicha lengua, nuestro alfabeto latino puede tener reglas muy diferentes, de modo que la misma grafización lineal puede remitir a pronunciaciones muy diferentes si corresponden a distintas ortografías. Moreno (2005) aporta unos ejemplos muy ilustrativos al respecto, en los que escribe con ortografía española oraciones del inglés o del francés: <Aid laik tu gou tu a fútbol mach> para lo que sería la oración <i'd like to go to a football match> en ortografía original, o <es que vu vandé des

anvlop e de yurnó?> para la francesa <est-ce que vous vendez des enveloppes et des journaux?>.

En todos estos casos, es el nivel de la ortografía el que difiere entre las expresiones. Todas se ubican en un mismo sistema de escritura (alfabético), en un mismo *script* (latino), pero cada uno hace referencia a reglas ortográficas diferentes (las del inglés, las del francés, las del español).

Lo anterior lleva a Sánchez (2008), al indagar sobre los planteamientos didácticos de la ortografía en Costa Rica y la ideología que los atraviesa, a comentar sobre la ortografía que “no es tanto un asunto de expresión escrita como una mera representación gráfica; esto es, simple y llano acatamiento de una especie de dogma de la escritura” (Sánchez 2008: 98).

El reconocimiento de este ‘dogma’ convencionalizado obliga a ver en la ortografía una práctica sociocultural con hondas implicaciones para la comunidad usuaria: las ortografías manifiestan una lógica propia que implica reconocer la dimensión sociohistórica de estos constructos, con sus contradicciones, limitaciones, y las cargas ideológicas que llevan consigo.

En efecto, una ortografía no es un constructo meramente lingüístico. Autores como Lüpke (2010), Sánchez (2013), Sebba (2007), Seifart (2006), entre otros, ponen de realce el valor emblemático que pueden tener las ortografías, razón por la cual las decisiones que se tomen para el diseño de las mismas no se remiten únicamente a cuestiones técnicas de la estructura de la lengua, sino que toman en cuenta factores extralingüísticos, que a menudo llegan a ser determinantes. Como se vio en la sección 1.2, las investigaciones en materia de diseño, evolución y apropiación ortográfica dan cuenta del hecho central de que las decisiones sobre una ortografía no son neutras: a la par de los factores estructurales lingüísticos conviven criterios pedagógicos y psicológicos, socioculturales y hasta políticos.

Sin embargo, la realidad compleja, atravesada por variables de diversos ámbitos, que caracteriza a la ortografía es a menudo ignorada, pues con frecuencia se espera de esta que realice sus funciones apegada a criterios reduccionistas. Por este motivo, sistematizamos a continuación una serie de criterios que son tomados en cuenta por la teorización general sobre el diseño de ortografías, a fin de que nos proporcione un marco firme con el cual analizar el diseño del bribri.

1.4.2 Diseño de ortografías

Diseñar una ortografía forma parte de la planificación del corpus de una lengua dada (Lüpke, 2010). Se trata de un planeamiento complejo que supone tomar en cuenta una serie de factores sumamente diversos: quiénes van a ser los usuarios de la ortografía, para qué funciones y en qué ámbitos será usada la lengua escrita, así como el panorama sociolingüístico de las comunidades involucradas (configuración dialectal, prestigio de las variedades o lenguas presentes, fenómenos de contacto y bilingüismo o plurilingüismo, etc.). Según autores como Lüpke (2010) y Seifart (2006), importa, entre otras cosas, definir si se desea privilegiar o bien el uso para la escritura o bien para la lectura (que es por definición más frecuente que la escritura), o si se priorizará a los hablantes fluidos, a los no fluidos, o incluso a los neohablantes⁵⁰, por lo que el tema de la facilidad o dificultad de adquisición es central. Este hecho obliga a tomar en cuenta factores psicolingüísticos y pedagógicos a la hora de diseñar una ortografía.

Todos estos factores pueden entrar en conflicto entre sí, y tendrán, en su conjunto, incidencia sobre las decisiones más netamente técnicas que se deban tomar desde el punto de vista lingüístico, como la elección de los grafemas en su relación con los fonemas de la lengua, el uso de la puntuación, marcación de lindes de palabra y marcación de diversos fenómenos suprasegmentales. Lo mismo se puede decir para cualquier propuesta de modificación o reforma una vez implementada la ortografía. Por esta razón, Lüpke (2010) considera que el diseño de ortografías supone establecer compromisos, tomar decisiones, y que estas decisiones deben surgir siempre del seno de la comunidad.

1.4.2.1 El principio fonémico

Desde un punto de vista meramente técnico, el primer factor a considerar en el diseño de una ortografía es el llamado *principio fonémico* (Lüpke, 2010; Seifart, 2006). Este

⁵⁰ Esta categoría es usada en el campo de estudio de las lenguas en peligro y corresponde al tipo de hablante que, siendo miembro de la comunidad, y no habiendo adquirido la lengua en la infancia, muestra deseos de aprenderla en una edad más avanzada. Las motivaciones pueden ser muy diversas, pero a menudo se relacionan con un determinado marco de revalorización, clave para los procesos de revitalización lingüística (Grinevald y Bert, 2011).

principio consiste en que el análisis del sistema fonológico de la lengua dé pie a un inventario de grafemas segmentales en el que cada grafema se corresponda, en una relación biunívoca, con cada uno de los fonemas de la lengua en cuestión. Es lo que se conoce como una función biyectiva: cada elemento del conjunto de los grafemas tiene uno y solo un correlato en el conjunto de los fonemas, y cada fonema tiene una y solo una correspondencia entre los grafemas.

Un ejemplo del español nos permitirá ilustrar el principio fonémico en una ortografía concreta. El fonema /f/ y el grafema <f> constituyen una instancia de biunivocidad. No hay, en la ortografía española, ningún otro grafema, aparte de <f> que se corresponda con el fonema /f/. Del mismo modo, toda <f> se leerá siempre como alguna realización del fonema /f/⁵¹ y de ningún otro fonema. La relación de biunivocidad, entonces, permite decir que, en la ortografía española, <f> es monofonemático y que /f/ es monografemático.

Es de notar que, para constatar la biunivocidad entre /f/ y <f>, nos fue necesario hacer un doble recorrido: por un lado, el que va en dirección grafema-fonema (GF), y con el que nos cercioramos de que <f> es monofonemático; y, por el otro, la dirección opuesta de fonema-grafema (FG)⁵², que nos permitió comprobar que /f/ es monografemático. Esto tiene que ver con el hecho de que la palabra gráfica puede analizarse tanto desde su producción en la escritura como desde su percepción en la lectura. Cuando lo que se desea es poner por escrito una forma lingüística, el escritor debe buscar, previo análisis fonológico, qué formas escritas corresponden a las formas fonémicas que tiene por objeto grafizar. Es decir que quien escribe hace un recorrido en dirección fonema-grafema. En cambio, quien lee decodifica los grafemas poniéndolos en consonancia con sus correlatos fónicos, de modo que el recorrido es el inverso: grafema-fonema (Cuetos, 2011).

Así, en una ortografía como la del turco, que presenta “very regular mappings between graphemes and phonemes” (Öney y Durgunoğlu, 1997: 2), la interpretación en términos fonológicos de cada elemento en la cadena escrita no varía según el contexto fónico en que

⁵¹ Nótese que la correspondencia la hacemos entre el grafema y el fonema, no los alófonos. El fonema /f/ tiene, en español, diversos alófonos: [f], [v], [ϕ]. Todas estas realizaciones de /f/ corresponden, en la ortografía, al grafema <f>.

⁵² Dada la frecuencia con la que haremos referencia en este trabajo a las relaciones grafema-fonema y a las relaciones fonema-grafema, usaremos de aquí en adelante las abreviaciones GF y FG respectivamente. Del mismo modo, cuando nos refiramos directamente, y en sentido técnico a estas relaciones como *correspondencias*, usaremos las formas CGF y CFG.

se presenten, ni existen letras mudas. El hecho de que una ortografía presente una regularidad de este tipo suele valorarse como una ventaja en términos de aprendizaje, dada la escasa o nula asimetría en las decisiones que debe tomar en ambas direcciones (CFG y CGF) quien aprende a leer y escribir (Cuetos, 1993).

Con respecto a las observaciones apuntadas, es de suma importancia observar que en las ortografías que siguen el principio aquí señalado, la referencia fónica del grafema se ubica en el plano *émico* y no en el *ético*⁵³, de modo que no se trata de la pronunciación concreta de un grafema, sino del fonema subyacente: diversos alófonos pueden estar comprendidos dentro de la referencia fonémica de un grafema⁵⁴.

1.4.2.2 Restricciones al principio fonémico

Ahora bien, el principio fonémico es en realidad un mero ideal teórico que en la práctica no pasa de ser más que una tendencia que solo se cumple con muchas limitaciones. A menudo basta un rápido conteo de los fonemas de una lengua contra las letras de que dispone su alfabeto para darnos cuenta de que la relación uno a uno se desvanece. La palabra escrita, en los sistemas alfabéticos históricos, no es un agrupamiento de grafemas en correspondencia exacta con una cadena de fonemas, sino que estas relaciones se configuran de manera asimétrica e irregular, tal como señalan Katz y Frost (1992):

The range of correspondences between phonemes and graphemes varies both in consistency and in completeness (Katz y Frost, 1992: 67; en: Seifart, 2006: 277).

⁵³ Nos referimos a la distinción entre las realizaciones concretas de lo fonético y el plano abstracto del sistema funcional fonémico, distinción que aparece configurada en Pike (1977).

⁵⁴ Y lo mismo es válido para las relaciones émicas y éticas en la palabra escrita, donde cada grafema puede ser entendido ya como una unidad estructural y opositiva del sistema ortográfico, ya como una familia de valores en variación, pero siempre como un elemento subyacente, abstraído de entre los segmentos realizados (letras y diacríticos) de la cadena escrita. En efecto, los grafemas se posicionan en el plano émico, mientras que las realizaciones concretas (*grafos*) son realidades concretas del plano ético, dadas en la cadena escrita.

Por ejemplo, las relaciones bidireccionales en español entre /e/ y <e> son de biunivocidad, pues aun si /e/ puede, en determinados contextos, variar alofónicamente ([e] ~ [ɛ]), esta variación corresponde al plano ético, no al émico. De igual manera, hay múltiples realizaciones posibles de, por ejemplo <s>: s, ꞥ, etc. Esta variación permite reconocer *alógrafos* en la escritura de los fonemas, siendo algunos alógrafos condicionados por el contexto (en este caso gráfico) y en otros simplemente en variación libre. Una variación así, sin embargo, se da en el plano *grafético*, dado que todos los alógrafos son realizaciones del mismo elemento invariante del plano *grafémico*.

El español tiene una ortografía que no aplica de manera estricta el principio fonémico. Pongamos por ejemplo el caso de la letra en español. Desde el punto de vista del análisis fonológico, este grafema es la representación del fonema /b/, cuyas realizaciones alofónicas ([b] y [β] en distribución complementaria, y [v] condicionada sociolingüísticamente) no quedan tipificadas, sino más bien ocultas tras la forma gráfica genérica . En este sentido, en la dirección que va del grafema al fonema (CGF), parece estar cumpliéndose el principio fonémico. Diríamos, entonces, que el grafema es monofonemático, pues representa a uno y sólo uno de los fonemas del sistema del español. En la dirección CGF hay una relación unívoca. Ahora bien, la letra no es el único grafema que da cuenta del fonema /b/, sino que también el grafema <v> corresponde a /b/. Así, encontramos no sólo palabras escritas con para grafizar a /b/, como <burro>; sino también palabras escritas con <v>, como <vaca>, aun cuando se trata del mismo fonema /b/. Tendríamos entonces una situación en la que, aunque sea monofonemático, no comporta una relación de exclusividad respecto de /b/, sino que su relación con /b/ es monofonemática compartida, pues no hay una relación biunívoca de uno a uno. Al poder grafizarse /b/ tanto por medio de como de <v>, la relación entre /b/ y sus grafemas se vuelve poligrafemática, ya que, en la dirección que va del fonema al grafema (CFG), el fonema /b/ presenta variación grafémica. En suma, en la dirección CGF hay univocidad (es monofonemático compartido), pero en la dirección CFG no (/b/ es poligrafemático), por lo que la relación global no es biunívoca, sino simplemente unívoca.

El español no es un caso aislado. Cada ortografía (entendida como conjunto de reglas aplicadas a los inventarios fonemático y grafemático) puede comportar mecanismos que rompan con el principio fonémico por presentar restricciones que respondan ya sea al desarrollo histórico desigual de los sistemas grafémico y fonológico⁵⁵, a necesidades comunicativas específicas (desambiguación de homófonos, por ejemplo), a determinadas

⁵⁵ La diferencia entre los ritmos de cambio en la evolución lingüística de ambos sistemas suele reflejarse en ortografías desfasadas con respecto al habla actual y que representan la forma en que se hablaba una lengua en épocas anteriores. El ritmo de cambio de la lengua hablada, a pesar de ser sumamente lento, es mucho más acelerado que el de la escritura, institución conservadora por excelencia (Chavarría, 1979). La evolución ortográfica no es, con todo, el resultado de la acción de una mano invisible. Muchos fenómenos, como el mencionado de la desambiguación de homófonos, se dan incluso en las ortografías de lenguas centrales y de prestigio por intervención y planificación consciente.

estrategias prácticas de escritura y de lectura, a particularidades estructurales de la lengua (como ciertos fenómenos de morfofonología), a algún factor extralingüístico que exija mayor atención (como por ejemplo características del grupo de usuarios de tal ortografía), o a una combinación de varios factores.

Diferentes autores han identificado diversos tipos de fenómenos gráficos que suponen el incumplimiento del principio fonémico. Seifart (2006), por ejemplo, enlista:

A single phoneme may be represented by combinations of graphemes, such as di- or trigraphs (e.g. German <sch> – /ʃ/) or by combining letters with diacritics (e.g. French <a> – /a/ vs. <â> – /ɑ:/). There may also be phonemic distinctions that are not represented by letters (e.g. vowel length in Latin). Finally, a single phoneme may be represented by a number of graphemes (e.g. English /f/ – <fun>, <photo>, <laugh>) and a single grapheme may represent a number of phonemes (e.g. English <bull> – /bʊl/ vs. <bulk> – /bʌlk/). (Seifart, 2006: 277)⁵⁶

Pero más que una lista de casos, es oportuno buscar una sistematización de tales casos que revele los tipos subyacentes de mecanismos, si es que los hay, que pueden darse en la suspensión del principio fonémico. Así, Seifart (2006) plantea una distinción que reconoce dos direcciones opuestas hacia las cuales las ortografías tienden cuando se distancian del principio fonémico y que están directamente relacionadas con una distinción clave: la distinción entre ortografías *superficiales* y ortografías *profundas*.

1.4.2.3 Ortografías superficiales y ortografías profundas

Una ortografía superficial es aquella que opta no por una representación fonológica “subyacente”, sino por una representación lo más apegada posible a la realización fonética, razón por la cual los alomorfos de las raíces y de los sufijos suelen recibir representación gráfica propia y diferenciada, en vez de quedar indeterminados bajo un mismo símbolo,

⁵⁶ A este listado podríamos agregar la existencia de grafemas sin correlato fónico (letras mudas) como es el caso de la <h> en español, y probablemente algunos otros fenómenos. Adicionalmente, se debe subrayar el uso laxo que hace Seifart del término grafema, en práctica intercambiabilidad con el concepto de letra.

como ocurriría si hubiera correspondencia uno a uno entre grafema y fonema. Seifart (2006) señala, además, que incluso las pronunciaciones regionales pueden quedar visibilizadas en una ortografía⁵⁷ de este tipo.

La otra dirección que puede tomar la motivación por restringir el principio fonémico es el de una ortografía de carácter profundo. Esta característica funciona mediante mecanismos que trascienden el límite de lo meramente fonémico con el objetivo de introducir en la ortografía un énfasis en las formas visuales de las palabras, dejando en segundo plano no solo sus formas fonéticas sino también las fonológicas, de modo que incluso la variación fonológica de un morfema puede no representarse a nivel gráfico, con tal de mantener la identidad gráfica (y visual) de tal morfema.

Siguiendo a Seifart, esto es precisamente lo que ocurre en inglés, cuando “the same morphemes are written with the same sequences of letters, even though they may be pronounced differently in different contexts” (Seifart, 2006: 278). Uno de los ejemplos aportados por Seifart es el caso de <reduce> vs. <reduction>, pronunciados respectivamente como [ɹɪ'dju:s] y [ɹɪ'dʌkʃən]. La solución ortográfica del inglés preserva la identidad morfé mica entre ambas palabras, a pesar de sus diferencias fónicas, lo que a menudo se interpreta como una ventaja cognitiva ya no para el aprendiz sino para el lector con mayor experiencia, en tanto que da prioridad a la forma visual de las palabras por encima de su pronunciación.

Es importante observar que, como se verá en la sección 1.4.3, ambos tipos de tendencia, la superficial y la profunda, no se distinguen únicamente por el tipo de solución que dan a la representación gráfica de las unidades lingüísticas, sino que también tienen profundas implicaciones sobre el tipo de procesamiento mental que tanto lectores como escritores necesitan poner en marcha para ir de la palabra escrita a su forma fónica y de la palabra oral a su forma gráfica, respectivamente.

En las ortografías superficiales las decisiones tomadas por quien lee y por quien escribe siguen siendo muy semejantes entre sí: a pesar de que estamos frente a la suspensión del principio fonémico por darse unas CFGs y CGFs no biunívocas, en favor de relaciones

⁵⁷ Es lo que pasa, por ejemplo, en el caso del grafemario mapuche Huilliche: como se vio en la sección 3.2, esta propuesta ortográfica presenta mecanismos de representación de la variación alofónica dialectal en vez de usar grafemas fonológicamente genérico. (Álvarez-Santullano Busch et al., 2015)

entre alófonos y grafemas⁵⁸, tanto el lector como el escribiente son capaces de llegar de unas unidades a otras simplemente mediante un cierto procesamiento fonológico. Leer en voz alta y escribir serían dos direcciones opuestas para mecanismos muy semejantes. De ahí que un autor como Mosterín (2002) considere que la ortografía superficial beneficia procesos como la lectura en voz alta y la escritura al dictado.

Las ortografías profundas, en cambio, al favorecer las relaciones entre morfemas y grafemas de modo que un mismo morfema conserve identidad gráfica entre palabras que lo comparten, pero en las que suena diferente (es decir, entre alomorfos), privilegian las relaciones semánticas de los morfemas por encima de sus relaciones fonémicas, que pueden, por el contrario, llegar a oscurecerse de modo evidente. A pesar de exigir la lectura y la escritura mecanismos distintos que en las ortografías superficiales, los mecanismos que cada una exige para sí misma siguen siendo semejantes entre sí, en la medida en que la profundidad ortográfica, tanto al escribir como al leer, dependen fuertemente de la memoria, más que del procesamiento fónico activo. En este sentido, se puede decir que las ortografías profundas se distancian no solo del principio fonémico propiamente, sino incluso, en cierta medida, del principio alfabético, y se orientan hacia un uso prácticamente logográfico de las unidades escritas. Nuevamente Mosterín (2002) identifica un tipo de lectura y un tipo de escritura que se benefician de los hábitos ortográficos profundos: se trata de lo que él llama la “escritura directa” y la “lectura visual”⁵⁹.

Ahora bien, existen aún ciertos fenómenos ortográficos que, por no responder ni al principio fonémico ni necesariamente a mecanismos superficiales o profundos, y porque introducen una enorme asimetría entre las CFG y las CGF y, por ende, también en el tipo de procesos mentales que ponen en acción lectores y escribientes, podríamos caracterizar aquí como fenómenos “idiosincráticos” de la ortografía. Mosterín (2002) analiza cuatro de estos fenómenos y aporta categorías útiles para su estudio. Dos de ellos se dan en el plano fonemático y dos en el plano morfemático.

Entre los fenómenos fonemáticos, el primero de ellos es el caso en que un fonema se puede representar de maneras diversas, fenómeno que recibe el nombre de *poligrafía de un fonema*. Se da poligrafía de un fonema cuando un segmento del sistema fonológico puede

⁵⁸ Lo que, al fin y al cabo, podría considerarse que sigue siendo una forma particular de CFGs y CGFs.

⁵⁹ Para un análisis más detallado de los procesos mentales que se desencadenan tanto en el aprendizaje como en el uso cotidiano de la escritura (y la lectura) cf. la sección 1.4.3 y sus subapartados.

recibir diversas representaciones grafemáticas. La poligrafía puede ser regular (cuando depende del contexto y es, por lo tanto, predecible) o irregular (cuando no puede inferirse del contexto). El español presenta una poligrafía irregular para la grafización del fonema /b/, pues coexisten formas como <burro> y <vaca>, y esta variación no es predecible. En cambio, la variación de las formas <c> y <qu> (como en <caballo> y <queso>) constituye un ejemplo de poligrafía regular, pues los contextos en que cada grafema aparece están en distribución complementaria (<c> ante <a>, <o>, <u> y consonantes, y <qu> ante <e>, <i>).

El segundo fenómeno fonemático –denominado *polifonía de un grafema*– se expresa como la correspondencia con más de un fonema por parte de un mismo grafema. El grafema <c> de la ortografía española presenta variación en cuanto a sus relaciones fónicas, pues se emplea en ciertos contextos como representación gráfica de /k/ (<casa>), y en otros entornos como grafización de /s/ (<hacer>)⁶⁰. Este hecho permite afirmar que el caso de <c> constituye un ejemplo de polifonía de un grafema.

En este caso, no hay relación biunívoca ni en las CGF (pues <c> puede corresponder tanto a /s/ como a /k/) ni en las CFG (pues /s/ se puede representar como <s>, <c> y <z>, y /k/ con <c>, <qu> y <k>). La relación, por lo tanto, es múltiple⁶¹.

Del mismo modo que los dos casos anteriores, quedarían englobados bajo la rúbrica de “idiosincráticos” aquellos fenómenos gráficos que Mosterín llama *homografía de morfemas heterófonos* y *heterografía de morfemas uniformes*. El primero de estos casos consiste en el hecho de que un morfema con variación fonológica se escribe de la misma manera, sin responder a la realidad fónica. Mosterín (2002) proporciona el ejemplo de los homógrafos ingleses <read> /i: d/ y <read> /æ d/.

El segundo fenómeno, la heterografía de morfemas uniformes, supone una marcación gráfica apegada a la forma fonológica, pero que introduce variación gráfica sin haber variación morfofonológica. La escritura resultante, aunque apegada en última instancia a la estructura fonológica, independientemente de las relaciones semánticas de los morfemas, presenta formas diferenciadas para un mismo morfema sin que haya cambios

⁶⁰ Esto es así en el español hispanoamericano, y en general en todos los dialectos seseantes. En los dialectos distinguidores de la península hispánica, <c> representaría, en nuestro ejemplo, el fonema /θ/.

⁶¹ Es necesario hacer aquí una corrección a los términos de Mosterín: el grafema no es *polifónico*, como señala Mosterín, sino más bien *polifonémico*. Polifónico puede ser cualquier fonema que presente variación alofónica. En cambio, lo que aquí se señala es el compromiso de un grafema con más de un fonema, no con diversos alófonos dentro del marco de un mismo fonema.

morfofonológicos que lo ameriten. Un ejemplo en español lo constituye la escritura del par singular ~ plural <pez> ~ <peces>, (y no *<pezes>), formas en que un mismo morfema léxico, aun sin presentar variación alomórfica, se escribe de maneras diferenciadas según si está presente o no un determinado sufijo (por ejemplo, el sufijo flexivo de plural, el sufijo de diminutivo, etc.).

1.4.2.4 El enfoque fonocéntrico y el planteamiento grafológico

Todo lo dicho hasta aquí en cuanto a las categorías presentadas por Mosterín (2002) resulta valioso desde el punto de vista teórico, pues ofrece una perspectiva sistemática que se fundamenta en una serie de observaciones empíricas y contribuye a la explicitación del funcionamiento de ciertos mecanismos ortográficos. Sin embargo, el análisis que este autor realiza sobre tales fenómenos presenta valoraciones que conviene rechazar tajantemente por sostener una posición ideológica cuestionable.

En efecto, al ofrecer su tipología de las restricciones al principio fonémico, Mosterín (2002) considera algunos de estos fenómenos como “aceptables”, dadas las ventajas compensatorias que acarrea la renuncia a la estricta aplicación del principio fonémico, mientras que a otros –precisamente a aquellos que hemos tratado aquí como “idiosincráticos”– los condena como “absurdos” e “irracionales”, pues considera que el desvío en la aplicación del principio fonémico genera normativas ortográficas inconsistentes y urgentes de reforma:

El principio fonémico es un principio básico de la escritura alfabética. Pero en las escrituras actualmente usadas se dan dos tipos de desviaciones de este principio: por un lado, las desviaciones justificables (o al menos discutibles) en función de las restricciones transdialectales, morfélicas y semánticas [...], y, por otro lado, las desviaciones patográficas, que carecen de justificación posible y que no se prestan siquiera a discusión. (Mosterín, 2002: 185)

Constituirían desviaciones “aceptables” del principio fonémico, según Mosterín (2002), aquellas que acarrearán una ventaja ya sea comunicativa (por la

desambiguación que promueven), cognitiva (por la simplificación que generan en el aprendizaje del sistema ortográfico) o social (por el hecho de forjar un compromiso entre variedades regionales). Así, estarían justificadas las desviaciones transdialectales, que encuentran puntos en común entre diferentes dialectos gracias al uso de grafemas que, aun sin reflejar fielmente la fonología, fomenten el que hablantes de distintas variedades se sientan identificados con tales grafemas. Estarían justificadas también aquellas desviaciones morfémicas que permiten reflejar la identidad de un morfema manteniendo una forma fija para todos los alomorfos de ese morfema. Por último, se admitirían aquellas desviaciones semánticas cuyo fin sea el de desambiguar términos homófonos que se tendrían que escribir igual si se siguiera el principio fonémico.

En cambio, al analizar las restricciones “injustificables” al principio fonémico, Mosterín toma una postura muy distinta, pues las considera *patografías*: restricciones no justificadas al principio fonémico, desfases entre grafemas y fonemas que “entorpecen la comunicación y dificultan el aprendizaje, sin ningún tipo de ventaja compensatoria” (Mosterín, 2002: 187).

Ya desde el término de patografía se aprecia un análisis que da cabida a valoraciones rígidas y peyorativas que sancionan de absurdos e irracionales este tipo de fenómenos gráficos. Las consecuencias de una posición como la de Mosterín se pueden plantear tanto desde el plano teórico como desde sus implicaciones culturales.

En el plano meramente teórico, podemos afirmar que es precisamente en torno a este tipo de fenómenos de “inconsistencia” que se ha desembocado en ciertas concepciones fonocéntricas que entienden la palabra ortográfica deónticamente como la codificación escrita (y exacta) de la palabra oral, donde cada letra debería corresponder a una realidad fonológica única, estable y uniforme de la lengua hablada.

Pero los reparos presentados por Mosterín a la ortografía “desviante” son inconsistencias únicamente si se las mira desde el cristal del planteamiento fonologicista. Un planteamiento grafológico, que devuelva a la palabra escrita la autonomía que el juicio fonologicista le había negado, permite reevaluar las llamadas inconsistencias desde sus funciones propias: marcar relaciones etimológicas, visibilizar paradigmas, etc., funciones que solo se pueden valorar si se las juzga desde el plano estrictamente propio del nivel gráfico.

Por seguir con nuestro ejemplo de las letras y <v>, podríamos traer a colación la reflexión de Sánchez (2008), quien ve en los “dogmas” específicos de la ortografía (por ejemplo, en el uso diferenciado de y <v>) una oportunidad en que nuestra escritura explota su naturaleza gráfica para indicar nociones funcionales. En el caso de y <v>, el lector/escribiente tiene acceso al reforzamiento de una distinción gramatical como puede ser la pertenencia a un paradigma gracias a una marca gráfica específica: escribimos <sostuvo> (vs. *<sostubo>), pero <entubar> (vs. *<entubar>), en plena congruencia con sus relaciones con <tuvo> y <tubo> respectivamente, par en que las diferencias ortográficas llegan incluso a tener valor distintivo.

Del mismo modo, marcamos relaciones etimológicas mediante procesos meramente ortográficos que no tienen cabida en la realidad fónica de las palabras. Así, escribimos <hora> y <horario> con <h> pero no <oración>, que no tiene relación etimológica con estos términos (Dehaene, 2015).

Este tipo de hechos permite subrayar que la ortografía encuentra congruencia a posteriori e incluso a veces predictibilidad a priori ya no simplemente en los contextos fonológicos de los que, según el planteamiento fonocéntrico, debería dar cuenta, sino también en la lexicogramática y en la semántica. Es decir que conviene recordar el hecho de que las ortografías, como ejemplares concretos de lengua escrita, tienen su propia lógica, integradora de diversos sistemas y de diversas fuentes (son plurisistemas, en palabras de Catach (1996)). Tal como afirma Ferreiro:

Ninguna de las escrituras alfabéticas, históricamente constituidas a través de múltiples intercambios culturales, refleja fielmente los niveles del análisis lingüístico. No son totalmente fonológicas, ni morfológicas, ni semántico-fonológico-morfológicas. Son sistemas mixtos (inconsistentes, si se quiere) que resisten a un esfuerzo de modelización racional. (Ferreiro, 2002: 168)

Las consecuencias culturales de asumir y sostener un enfoque fonocéntrico se hacen evidentes cuando reconocemos en la valoración de la patografía un vicio del que no sólo deberían cuidarse quienes diseñen ortografías para lenguas sin una forma gráfica previa, sino del que incluso habría que liberar, mediante una racionalización radical y sistemática, a la

ortografía de las lenguas de prestigio, a fin de que constituyan un modelo deseable para los miembros de lo que Mosterín considera “pueblos inseguros, acomplejados y en situación de inferioridad” (Mosterín, 2002: 169), quienes de otra forma rechazarían propuestas ortográficas “racionales” (entendiendo esta racionalidad como fidelidad a la estructura fonológica de la lengua), pero discordantes con el caos de las ortografías de prestigio.

El hecho de que se tome como requisito para el diseño y/o reforma de ortografías para lenguas minoritarias el marco de referencia de las lenguas de prestigio pone en evidencia el trasfondo ideológico que concibe a las segundas en una posición ancilar frente a las primeras. Por otra parte, la exigencia de una correspondencia exacta entre los sistemas fonológico y grafémico en toda escritura alfabética en general apunta hacia la concepción de la ortografía como un constructo meramente lingüístico sin mayor arraigo en la realidad social. Una concepción así de ingenua plantea un riesgo potencial también en otros campos como el educativo.

Sin embargo, la realidad de las escrituras de las lenguas del mundo⁶² no se ajusta a las exigencias y prejuicios de quienes sobre ellas teorizan. El hecho de que las relaciones biunívocas entre grafemas y fonemas no sean más que un ideal teórico no realizado en la práctica ortográfica de manera estricta constituye, para un autor como Venezky (2004: 139), la prueba de que “other factors besides phonology are considered important for a writing system”.

El contexto social puede incidir en que –no sólo con el uso a través del tiempo, sino también desde el momento mismo de su concepción, de su diseño– la ortografía no se apegue de manera exacta al principio fonémico, sino que presente mecanismos diversos que apunten hacia otras funciones.

1.4.2.5 Carga funcional y prominencia fonética percibida

Existen también otros casos en que el diseño de una ortografía pone entre paréntesis el principio fonémico con métodos distintos de los vistos hasta aquí. Lüpke (2010) cita ejemplos de ciertas ortografías en las que se opta por no representar distinciones gráficas

⁶² Y no solo las de unos cuantos idiomas centrales (inglés, francés, español, alemán, entre otros) en los que se fija Mosterín (2002).

para fonemas que presentan una baja *carga funcional*, es decir, fonemas que presentan una baja frecuencia de aparición como elemento opositivo en pares mínimos.

Para evaluar la carga funcional de un determinado rasgo y, por lo tanto, para tomar la decisión de otorgarle o no representación gráfica, es necesario identificar la frecuencia con que tal rasgo aparece en la lengua con valor opositivo. Los fines del desarrollo de ortografías, como dice Seifart (2006), no coinciden necesariamente con los del análisis estructural:

While for the phonologist one minimal pair in a list of isolated words may be sufficient to identify a certain feature as contrastive, for the purpose of developing a practical orthography it is crucial additionally to evaluate the functional load of a potentially contrastive feature in connected texts. And if there are no, or only few, instances where a given feature (e.g. stress) in fact disambiguates utterances in a sufficiently large text corpus, then the need to represent the distinction is highly diminished. (Seifart, 2006: 280)

No asignar una grafización específica a determinados fonemas es una decisión que implicaría que la ortografía manifieste infrarrepresentación, así como casos de grafemas polifonemáticos. Lüpke (2010) insiste en que no tienen por qué ser los lingüistas externos quienes tomen esta decisión: se puede implementar una ortografía piloto y la misma comunidad puede determinar cuál representación ortográfica les resulta más cómoda y práctica.

Determinar que un elemento fonológico (segmento o suprasegmento) tiene una carga funcional baja no es suficiente, sin embargo, para que se decida no darle representación gráfica. Puede ocurrir que, dadas ciertas condiciones, un segmento con baja carga funcional goce de un reconocimiento particular en la intuición fonética de los hablantes, lo cual contribuye a que se sienta la necesidad de otorgarle representación gráfica diferenciada. Tal es el caso del malecu, según lo hace notar (Sánchez, 2013): en malecu, este principio de economía se ve revertido para el segmento /ŋ/. Este fonema, cuya carga funcional es baja, parece ameritar recibir representación gráfica diferenciada por mostrar tener una

prominencia fonética percibida lo suficientemente significativa como para que los hablantes exijan su representación gráfica⁶³.

En algunos casos, la prominencia fonética percibida puede llevar a conflictos entre el diseño ortográfico y la intuición de los hablantes. Llevada a sus últimas consecuencias, el diseño ortográfico puede terminar optando, como ya se ha visto, por representaciones gráficas de variantes alofónicas que son percibidas como unidades diferentes por la competencia bilingüe de los hablantes, lo que derivaría en fenómenos de sobrerrepresentación ortográfica (al haber poligrafía de un fonema).

Lo dicho aquí sobre estos dos fenómenos permite vislumbrar cómo, por un lado, el diseño ortográfico va más allá de ser una actividad científica neutral y ajena a la lógica social de las comunidades. Por otro lado, nos muestra que tanto en la adquisición como en el uso cotidiano de la ortografía en la escritura hay muchos factores involucrados y la cognición del usuario abarca mucho más que un simple procesamiento fonológico.

Si al cuestionar el planteamiento de Mosterín (2002) rechazamos la exigencia de una racionalidad particular en la ortografía por presentar una visión ideológicamente parcializada del asunto –una visión que pretende falsamente presentar el diseño ortográfico precisamente como una actividad científica neutral, natural, autoevidente– esto no quiere decir que descartemos la discusión que pueda plantearse sobre toda una serie de elementos pedagógicos y psicológicos involucrados en el diseño de las ortografías, en las propuestas para su reforma y en el uso cotidiano de la ortografía en la escritura: el carácter simple o dificultoso del aprendizaje; la forma como entronca esta variable con la manera como está planteado el diseño de la ortografía, por un lado, y con las características del entorno social y el mundo psicoafectivo del individuo, por el otro; la forma como el sujeto escribiente pone en práctica, de manera constante, un determinado conocimiento ortográfico que hunde sus raíces en la reflexión metalingüística (Matteoda y Vázquez, 1997).

Abordar estos aspectos pasa necesariamente por acercarse a los procesos mentales implícitos en el procesamiento de la escritura y la lectura, lo que implica contar con un marco teórico psicolingüístico que se nutra de la investigación en psicología cognitiva y

⁶³ Es interesante notar que la prominencia fonética de este segmento en la intuición de los hablantes se manifiesta en ataque silábico, donde los hábitos ortográficos de los hablantes son consistentes en su representación diferenciada (a menudo como <nh>), pero no en coda silábica, donde tiende a haber confusión entre <nh> y <n> (Sánchez, 2013).

neurociencias, y que permita comprender los procesos mentales envueltos en la adquisición y uso de la ortografía como una práctica lingüística y comunicativa.

1.4.3 Procesos mentales que intervienen en la adquisición y uso de la escritura

Los autores que estudian el diseño de ortografías (Lüpke, 2011; Seifart, 2006; Venezky, 2004) a menudo hacen observaciones relativas a los mecanismos de funcionamiento de las ortografías que dependen de los procesos mentales presentes en el uso cotidiano de la escritura (y la lectura).

Sin embargo, estas observaciones quedan, por lo general, aisladas de todo marco teórico explícito, ya sea en psicolingüística o en psicología cognitiva, causando que todas las valiosas observaciones sobre las ventajas y desventajas de un tipo particular de mecanismo ortográfico pierdan su poder explicativo, al no engarzarse en un engranaje teórico que permita acceder a su pleno sentido y consecuencias.

Por ejemplo, si retomamos el análisis del fonema /b/ en el español, se impone que, en la ortografía española, este segmento es un típico caso de fonema poligrafemático. En la concepción ideológica que ve en la poligrafía de /b/ un fenómeno indeseable (Mosterín, 2002), se asume que el carácter “patográfico” le viene dado por la carga cognitiva extra que el escritor debe asumir para operar selecciones entre diversas alternativas fonológicamente válidas: quien escriba palabras como <burro> y <vaca> afrontará la dificultad de tener que escoger entre diferentes posibilidades gráficas para un mismo sonido (<burro> y *<vurro>; <vaca> y *<baca>), pues (en estos casos) la selección entre y <v> no depende del contexto ni es inferible a partir de él: *<vurro> sería tan fonológicamente plausible como la versión convencional <burro> y *<baca> tanto como <vaca>. De ahí que, al escribir, dado que no contamos con ningún marco de referencia en el cual apoyarnos para tomar esta decisión, tengamos únicamente el recurso del recargo a la memoria para tomar decisiones ortográficamente apegadas a la norma. Sin embargo, aunque estas observaciones no dejen de ser ciertas, a lo largo del tratado el autor no explicita cómo funciona la memoria ortográfica ni su recurso a la imagen visual, o por qué tal “recargo a la memoria” constituye una desventaja cognitiva.

De modo similar, se afirma en el mismo estudio que una dificultad como la arriba mencionada en la escritura de /b/ ya como , ya como <v>, estaría ausente, en cambio, en la lectura, que va en dirección grafema-fonema, pues el lector no encuentra incertidumbre alguna si sabe que cualquiera de los dos grafemas representa siempre a /b/. Pero no se suele explicar en qué se diferencian los procesos mentales que intervienen en la lectura de aquellos que se ponen en funcionamiento en el momento de la escritura.

Se ha afirmado también la relación que existe entre las ortografías superficiales y la facilidad para la lectura en voz alta, o para la escritura al dictado. Complementariamente, se habla de la incidencia positiva que tienen las ortografías profundas para la escritura creativa y para la lectura silenciosa. Pero no es común encontrar, en los trabajos comentados hasta ahora, explicaciones de cómo la escritura al dictado se diferencia mentalmente de la escritura creativa.

La ausencia de un marco explicativo desde la psicolingüística tiene como consecuencia que el alcance de tales afirmaciones se vea limitado. Aunque en este trabajo no podemos dar explicación a todos los fenómenos mentales que requieren atención cuando de la dimensión cognitiva de la ortografía se trata, al menos sí intentaremos profundizar en esta dimensión en la medida en que tal estudio nos permita elaborar conexiones con los elementos pedagógicos, discursivos y socioculturales que abordamos aquí.

Además, seguir esta vía nos permite apoyarnos en los resultados empíricos de la investigación moderna en neurociencias y en psicología cognitiva, de manera que nuestros resultados puedan evaluarse a la luz de estas investigaciones, y no queden a merced de la pura especulación.

Existe, desde hace varias décadas, una orientación en la investigación que hoy se evidencia en una amplia gama de investigaciones sobre la naturaleza compleja de los procesos cognitivos y neuropsicológicos que intervienen en la adquisición y práctica de la escritura (Anthony y Francis, 2005; Defior y Serrano, 2011; Dehaene, 2014, 2015; Cuetos, 1989, 1993, 2011; Jaichenco, 2010; Rosselli, Matute y Ardilla, 2006, Sprenger-Charolles, 2003, entre otros). Estas investigaciones han intentado dar respuesta a cuestionamientos sobre la naturaleza del procesamiento mental durante la producción escrita, sus etapas y las redes neuronales a cargo de tales procesos. Indagan también si los mecanismos responsables de la escritura son los mismos que dan cuenta de la lectura, si el proceso de escritura y lectura

es igual para ortografías superficiales y para ortografías profundas, y si existen principios universales de la adquisición de la competencia escrita, o si las características estructurales de las lenguas particulares marcan alguna pauta en el proceso de adquisición de la escritura.

1.4.3.1 Escritura productiva y escritura reproductiva

El estudio de la psicología de la escritura nos permite hacer distinciones relevantes para este trabajo. La primera se da en el plano de la estructuración del mensaje (lo que podríamos llamar redacción) y la segunda en el plano de la *codificación ortográfica*. Aunque a efectos del presente trabajo lo que más interesa son los procesos mentales de codificación ortográfica, pasaremos revista brevemente a lo que Cuetos (2011) plantea en relación con el contenido nocional del texto escrito, a fin de delimitar el ámbito en que la codificación ortográfica tiene su rango de aplicación.

Cuetos (2011) sugiere una distinción importante entre lo que él llama una escritura productiva (en la que quien escribe decide el contenido mismo del mensaje) y una reproductiva (en la que se copia o transcribe un texto previo o se escribe a partir del dictado)⁶⁴.

Tanto la escritura productiva como la reproductiva son procesos en etapas. En la escritura productiva, es decir, cuando redactamos algo, transitamos por diferentes fases: nos planteamos toda una planificación del contenido nocional que deseamos expresar, para luego recurrir a los mecanismos gramaticales y léxicos que permiten efectuar una selección de ítems netamente lingüísticos, pasando por último a los procesos musculares que externalizarán y materializarán esos ítems plasmándolos por escrito (Cuetos, 2011).

La escritura reproductiva transita también por etapas sucesivas, con la diferencia de que en esta modalidad están ausentes los procesos de planificación y selección sintáctica, por lo que se reduce a la intervención del procesamiento léxico ya sea a partir de la lectura (como ocurre al copiar un texto previo) o por medio de la escucha (como en el caso del dictado), y a los procesos motores.

⁶⁴ Se considera escritura reproductiva incluso aquella que se da al rellenar mecánicamente un formulario con datos personales, pues esta actividad supone “menor número de transformaciones [...] y de procesos” (Cuetos, 2011).

La distinción de Cuetos entre los dos tipos es importante para este trabajo en la medida en que, en la mediación pedagógica con los docentes bribris, planeamos poner en práctica especialmente uno de estos tipos de escritura –la productiva–, de modo que, para el material de análisis, recopilaremos textos redactados por escritura productiva (cf. sección 1.5.3.3).

Sin embargo, el tipo de investigación que nos interesa plantea la necesidad de desplazar el límite que separa lo que consideraremos escritura de producción y escritura de reproducción. En efecto, dado que nos proponemos estudiar los usos ortográficos de los docentes, será necesario considerar como escritura productiva no solo aquella en la que la persona que escribe decide el contenido nocional del texto (esto es, toma las decisiones relevantes para la escogencia léxicogramatical), sino también la escrita al dictado, en contraposición a la que se hace por copia, que consideraremos aquí como escritura reproductiva o de transcripción. La razón para esta decisión es que durante la escritura al dictado, quien escribe echa mano a su competencia en codificación escrita y toma las decisiones mentales pertinentes para la grafización de aquello que escucha. En ese sentido, está produciendo codificación ortográfica.

En cambio, en la escritura de copia o transcripción, estas decisiones quedan obviadas dado que quien escribe cuenta con un modelo visual en que la codificación ortográfica ya está dada, por lo que las decisiones mentales se reducen a un mínimo. En efecto, en la escritura reproductiva, los signos gráficos ya están dados de antemano, de modo que al escribir no solo no se necesita operar escogencia alguna a nivel nocional abstracto, pre-lingüístico, sino que tampoco se necesita configurarlos ortográficamente. Cuando transcribimos simplemente nos limitamos a un cierto procesamiento de lo percibido visualmente, que nos permite identificar las unidades en el *input* recibido. Una vez identificadas las formas lingüísticas precisas a usar, el sistema cognitivo realiza las operaciones motoras necesarias para el trazado de los grafemas (en el caso de la escritura a mano, o para la mecanografía, en el caso de la escritura por medio de un teclado).

1.4.3.2 Rutas léxica y subléxica en el procesamiento de la escritura

La visión simplificada que acabamos de esbozar sobre las etapas del proceso de escritura oculta la complejidad propia de cada proceso individual. No queda claro, por

ejemplo, qué relación hay entre la palabra planificada, cuya realidad aún se da en el plano de los fenómenos mentales, y la palabra escrita, que ha adquirido realidad física independiente de la cognición de quien la planeó. Es decir, es necesario aclarar cómo se llega de una forma fónica a una forma ortográfica ya escrita.

La obtención de una forma ortográfica comporta la puesta en práctica de dos procesos o vías mentales que pueden usarse de forma alternante, pero que también pueden ser complementarias (Cuetos, 2011): una *ruta subléxica o indirecta*, que echa mano al procesamiento fonológico en el que intervienen mecanismos de conversión fonema-grafema, y una *ruta léxica o directa*, ligada a un almacén propio de la memoria visual.

El proceso de alfabetización inicial –en su sentido estricto de adquisición de un sistema de escritura alfabético– pasa necesariamente por la constatación de que las emisiones orales (significativas) se pueden entender como cadenas compuestas de fonemas (no significativos y realizados en sonidos), y que esta relación es reproducible en el plano gráfico: se puede entender las palabras escritas (elementos significativos) como cadenas de grafemas (elementos no significativos y realizados en letras). La palabra hablada tiene una fonología propia, y su análisis nos permite aislar los fonemas de que se compone; del mismo modo, la palabra escrita comporta una serie de grafemas también segmentables, también analizables en rasgos, y también constituyentes de un sistema grafemático.

Así, la recuperación de la forma escrita de las palabras está, en sistemas alfabéticos, ligada a la capacidad de procesamiento fonológico. El aprendiente, así como el usuario ya experto, necesitan, para poder escribir, construir un mecanismo mental que le permita concebir cada palabra oral como «descomponible» y no atómica, y aprehender el hecho de que los segmentos que la componen pueden representarse gráficamente en secuencias de segmentos escritos. El usuario experto parte de la base de la realidad fónica de las palabras y, guiándose por su conocimiento de las correspondencias fonema-grafema, asigna de manera automática signos gráficos correspondientes a los segmentos de la cadena hablada.

Este procedimiento mental, que en la literatura psicolingüística sobre procesos de lectoescritura se conoce como una ruta subléxica o indirecta (Cuetos, 2011), es un mecanismo cognitivo que le permite al aprendiente poner en consonancia cada sonido con su representación gráfica correspondiente, lo cual incluye la forma y la posición del grafema,

sus semejanzas y diferencias con otros elementos del sistema escrito, así como los procesos motores necesarios para realizar los trazos de cada grafema (Jaichenco, 2010).

Por supuesto que los sujetos que aprenden a escribir, sobre todo cuando la alfabetización inicial se da en la infancia temprana, no tienen por qué hacer reflexiones de manera explícita y con el metalenguaje del discurso lingüístico que hemos usado hasta aquí, pero su procesamiento fonológico les permite identificar, segmentar, manipular la realidad fónica de sus emisiones, y ponerla en consonancia con formas escritas.

Ahora bien, escribir “con buena ortografía” no se puede reducir a este procesamiento fonológico. Así lo evidencia el hecho de que existan ortografías profundas, que ponen en práctica no tanto la escritura apegada a la forma fónica sino más bien a las identidades morfélicas. Así lo muestran también los diversos fenómenos de poligrafías, letras mudas, etc. que no se explican desde la distinción en ortografías superficiales y profundas. Un escritor hispanohablante experimentado sabe escribir <hermano> con <h>, aunque la <h> sea una letra que “no suena”, y sabe que, aunque <y> y <ll> “se pronuncien igual”, el único grafema normativamente correcto para representar la palabra /'jubia/ es <ll> (<lluvia>) y no <y> (*<yuvia>)⁶⁵. Y lo propio vale decir para y <v> en esta misma palabra.

Este hecho nos permite introducir una vez más la cuestión de la ortografía en tanto que representación convencional y “dogmática” de las palabras por medio de la escritura, representación que a menudo dista mucho de responder de manera fiel a la realidad fonológica de las palabras orales, por más que el principio alfabético suponga una relación biunívoca entre el inventario de fonemas y el de grafemas. ¿Cómo ha llegado entonces el escritor experto a interiorizar las «formas correctas» si el conocimiento ortográfico a menudo no puede explicarse a partir del procesamiento fonológico? Cuetos (2011) pone el ejemplo de la palabra <cabecilla>, que podría recibir hasta dieciséis formas ortográficas distintas, todas ellas fonológicamente plausibles. En efecto, a base de mero procesamiento fonológico, y conociendo las reglas de la ortografía española en tanto que sistema, pero ignorando la forma ortográfica estándar de la palabra (esto es, la forma convencional, normativa, dogmática), las formas gráficas fonológicamente plausibles se multiplican. En dialectos seseantes como los hispanoamericanos estas formas llegarían incluso a veinticuatro: las

⁶⁵ Nos referimos, por supuesto, a aquellas variedades del español que no distinguen entre /k/ y /j/, como es el caso del español de Costa Rica, donde /k/ no existe.

dieciséis de Cuetos (<kabecilla, kavecilla, kabezilla, kavezilla, kabeciya, kavecija, kabeziya, kaveziya, cabecilla, cavecilla, cabezilla, cavezilla, cabeciya, caveciya, cabeziya, caveziya>) y ocho más que admitirían <s>: <kabesilla, cabesilla, kavesilla, kabesiya, kavesiya, cabesiya, cavesilla, cavesiya>.

Vemos, entonces, que el conocimiento ortográfico no se agota en elaborar conceptualmente las correspondencias fonema-grafema⁶⁶. Este es sólo un primer paso en el proceso de alfabetización, y sólo una parte de la competencia ortográfica del usuario experto, dado que, como habíamos hecho notar arriba, en la convención ortográfica ocurren fenómenos de poligrafía, de letras mudas, y una serie de formas escritas “impredecibles” desde el punto de vista fónico.

Con el entrenamiento del procesamiento fonológico y de la ruta subléxica, aún dependiente de este, tiene que emerger, entonces, un segundo mecanismo, una segunda ruta, la ruta léxica (o ruta directa), que no es otra cosa que el acceso, mediante la memoria visual, a una palabra dada aprehendida como un todo, sin tener que pasar por el filtro de las correspondencias fonema-grafema, es decir, directamente y sin examinar la relación de lo escrito con la pronunciación.

Esta ruta léxica resulta de particular importancia, dado que su consolidación es lo que permite a los hablantes de una lengua dada el tener una “buena ortografía”, especialmente en aquellos casos en que las ortografías se apartan del principio fonémico, como ocurre con las ortografías profundas. Para el caso del español, tener desarrollada la vía léxica implica saber precisamente que la palabra <lluvia> se escribe con <ll> y no con <y>, o que <hermano> se escribe con <h>. Desde el punto de vista de la realidad fonética del español yeísta, donde tanto <ll> como <y> representan un mismo fonema, es imposible remitirse a diferencias de pronunciación para determinar cuál grafema debe preferirse. Igualmente imposible es determinar la necesidad de un grafema <h> al inicio de la forma gráfica correspondiente a [er'mano].

Como se puede apreciar, sólo la práctica y la activación de la memoria visual podrá ayudar al aprendiente a “acostumbrarse” a que determinadas palabras usan <ll> para /j/, y otras usan <y> para el mismo fonema. De la misma manera, sólo la práctica mediada por la

⁶⁶ En el caso de la escritura. En cuanto a la lectura, las correspondencias seguirían el orden inverso: grafema-fonema.

memoria visual permitirá consolidar la forma ortográfica en favor de <hermano> y no de *<ermano>. Vemos nuevamente en acción mecanismos más cercanos al principio logográfico que al procesamiento fonológico puro que se esperaría de la escritura alfabética⁶⁷. Este tipo de irregularidades o falta de correspondencias forman parte de la ortografía de una lengua y, como tal, la competencia ortográfica exige su adquisición tanto como la de las correspondencias más sistemáticas.

1.4.3.3 Conciencia fonológica y memoria visual

Antes hemos dicho que el desarrollo de la ruta léxica –que nos permite tomar las decisiones ortográficas pertinentes durante la escritura– se consolida a partir del entrenamiento del procesamiento fonológico dado en la ruta subléxica, ruta que establece las correspondencias fonema-grafema y grafema-fonema.

Dentro de las competencias que se consideran predictores neurológicos de la adquisición de la lectura y la escritura, es la capacidad para el procesamiento fonológico la que más estrechamente ligada se encuentran al dominio global de ambas habilidades (Anthony y Francis, 2005; Defior y Serrano, 2011). La investigación moderna en neurociencias muestra, con abundantes y claros resultados, la relación entre el entrenamiento de la conciencia fonológica y el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura, de modo que la conciencia fonológica ha llegado a considerarse un predictor neuropsicológico del éxito en lectoescritura (Rosselli, Matute y Ardilla, 2006). Si bien es cierto que no en todos los mecanismos interviene lo fonológico, esto no invalida el enorme peso del procesamiento fonológico en el proceso global de aprendizaje de la lectoescritura.

En un sentido muy general, la conciencia fonológica puede definirse como una habilidad del procesamiento fonológico que “refers to one’s degree of sensitivity to the sound structure of oral language” (Anthony y Francis, 2005: 255). Es, señalan Defior y Serrano (2011), la habilidad metalingüística que permite al hablante percibir que en la realidad fónica del lenguaje se esconde un sistema de unidades segmentables y sintetizables. En la medida en que se trata de una habilidad metalingüística en sí misma, la conciencia

⁶⁷ No queremos decir con esto que nuestra escritura sea logográfica y no alfabética. Lo que deseamos poner de manifiesto es el hecho, subrayado por diversos autores (Moreno, 2005; Rogers, 2005; Sampson, 1997; Venezky 2004) de que no existen esquemas puros en los sistemas de escritura.

fonológica es una herramienta que debe ser desarrollada mediante instrucción formal y explícita (lo que no quiere decir mediante un metalenguaje técnico).

En la literatura sobre conciencia fonológica se suele mencionar que esta incluye tres niveles: la conciencia léxica, la conciencia silábica y la conciencia fonemática⁶⁸. De éstas, sólo la tercera se refiere a los fonemas como unidades individuales y segmentables de la cadena hablada. La conciencia léxica se refiere al almacenamiento léxico y la conciencia silábica tiene que ver con la estructura silábica de lengua: la capacidad de romper las palabras en sílabas, estas en ataques y rimas, y las rimas en núcleos y codas. Por su parte, la memoria visual –íntimamente relacionada con la ruta léxica– conforma la contraparte “logográfica” de la adquisición de la escritura alfabética.

Las investigaciones de Matteoda y Vázquez (1997) indican que en el camino que va del mero procesamiento fonológico a la consolidación de la convencionalidad ortográfica media un fuerte elemento de reflexión metalingüística consciente:

En las reflexiones que los sujetos escolarizados realizan acerca de la convencionalidad ortográfica en sus producciones escritas, se manifiesta una evolución desde una correspondencia grafo-fonológica a una relación de los rasgos ortográficos con estructuras léxicas, sintácticas y textuales. (Matteoda y Vázquez, 1997: 83)

Es decir que consolidar el “dogma ortográfico” no se reduce al microanálisis de la relación entre segmentos de la cadena escrita con segmentos orales, sino que pasa por reconocer los “distintos niveles de la representación ortográfica”, lo que incluye la “reflexión textual con función comunicativa” (Matteoda y Vázquez, 1997: 84).

1.4.4 El campo de las ideologías lingüísticas y la lingüística popular

En reiteradas ocasiones a lo largo de este marco teórico se ha apuntado que las ortografías no son una tecnología socialmente neutra. Cuando hemos afirmado aquí que la ortografía que se usa para escribir una lengua está fuertemente influida por lo social, lo

⁶⁸ Creemos que sería conveniente incluir también la conciencia suprasegmental.

histórico, lo político, etc., es porque consideramos un nivel de análisis que ve en el dato lingüístico una construcción social que surge de la acción y los intercambios entre individuos sujetos a fuerzas sociales, representantes de intereses propios, e inmersos en dinámicas complejas. En estas dinámicas sociales, las opiniones, creencias y actitudes en torno a la lengua, la forma de hablar propia o de otras personas, y en general las cuestiones relativas al lenguaje asumen un papel de gran relevancia en la constitución tanto de los comportamientos sociales (incluido el comportamiento verbal) como de las formas lingüísticas mismas.

En el caso que nos ocupa, por ejemplo, tanto la propuesta ortográfica vigente para el bribri, como los propios hábitos ortográficos de los docentes constituyen prácticas sociales cuya significación es construida desde la vida social. En consecuencia, el proceso de apropiación de la ortografía está influido no solo por la relación entre los sistemas lingüísticos (fonológico y grafológico) sino también por los sistemas de actitudes de los docentes hacia la propuesta ortográfica misma, hacia la escritura en general, o hacia determinados factores en que se integran lo lingüístico y lo social.

1.4.4.1 Definición del concepto de ideología lingüística

Aunque son diversas las definiciones que se han dado sobre el concepto de ideología lingüística (Woolard y Schieffelin, 1994; Kroskrity, 2000; Gal, 1993), es quizás la formulación de Silverstein la que mejor se oriente a nuestro objeto de estudio. Silverstein define las ideologías lingüísticas como “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979: 193). Precisamente en este sentido es como entendemos las ideologías lingüísticas en el presente trabajo: como las creencias de los hablantes en tanto que usuarios de la lengua y desde el contexto social en que se gestan.

Se trata de una parcela del conocimiento lingüístico antiguamente desdeñada por la ciencia lingüística, y que debe su (re)surgimiento al reconocimiento de que la conciencia lingüística de los hablantes y miembros de las comunidades lingüísticas constituye parte importante del fenómeno lingüístico total, que excede los límites de la función meramente referencial del lenguaje. Es verdad, como señala Kroskrity (2000), que los hablantes no especializados expresan modelos explicativos con obvias limitaciones. Sin embargo, estos modelos limitados son válidos para quienes los ostentan:

By definition “real” to members of the groups in question, they can provide resources for members to deliberately change their linguistic and discourse forms (Kroskrity, 2000: 7)

Un abordaje a los fenómenos lingüísticos que incorpore el estudio de las ideologías del lenguaje no solo debe reconocer las racionalizaciones elaboradas por los hablantes con respecto a sus propios usos lingüísticos (o los ajenos), sino que debe también identificar la ideología “naturalizada” en el uso lingüístico mismo. En efecto, Howard (2007) reconoce en las ideologías lingüísticas una doble articulación, una explícita y metadiscursiva, que comprende “la expresión abierta de conceptos, suposiciones, creencias y actitudes con respecto a la lengua en el discurso sobre ella” (Howard, 2007: 48), y una implícita que aflora en la práctica lingüística, mas no en el discurso expresado por los hablantes, y que “se deja ver en las elecciones que los hablantes hacen de los códigos, los registros y los estilos, y pueden explicar variaciones en la textura fonológica del habla” (Howard, 2007: 48).

Kroskrity (2007) pone este hecho de doble articulación de las ideologías en sintonía con el grado de conciencia de los hablantes. Subraya que las ideologías lingüísticas presentan una gama de grados de conciencia que van desde la “discursive consciousness and active contestation” hasta una “merely practical consciousness with relatively unchallenged, highly naturalized, and definitively dominant ideologies” (Kroskrity, 2007: 19).

La existencia de niveles bajos de conciencia de las ideologías lingüísticas obliga al investigador a “leer” tanto los usos lingüísticos como los discursos sobre tales usos, a fin de develar los constructos ideológicos naturalizados. Sin embargo, esta interpretación no es simple, dado que, como hacen notar Woolard y Schieffelin (1994), las ideologías lingüísticas no tratan exclusivamente sobre el lenguaje, sino que se enraízan de tal modo en el contexto social que atraviesan facetas diversas como la identidad individual y de grupo, la estética, la moral y la epistemología.

Además, al estar tan insertas en el tejido social, las ideologías lingüísticas tienden puentes hacia todas las facetas de la estructura de la sociedad. Así, Kroskrity (2000) reconoce que las ideologías lingüísticas son multidimensionales, de la misma manera como el entramado social presenta multiplicidad de divisiones: clase, género, edad, etc. Este carácter

múltiple es para este autor la base del conflicto latente entre ideologías contrapuestas en su pujanza por lograr un dominio hegemónico tal que termine naturalizándolas.

Por estos motivos, la interpretación de las ideologías a partir del contexto social en que se dan exige una metodología crítica específica. En el caso que nos atañe en la presente investigación, se tratará de un aparato de análisis capaz de “leer” las ideologías a partir de ambos niveles de articulación: el implícito y el explícito.

1.4.4.2 La lingüística popular

El interés y valorización de fenómenos interpretativos por parte de los hablantes no especializados resulta muy patente en el surgimiento de llamada *lingüística popular*, cuyo interés se centra no solo en los discursos que pueden referirse a la vida social, a la construcción de identidades, a las relaciones de poder, etc., sino también a los discursos que versan sobre las prácticas lingüísticas mismas (incluidas, por ejemplo, y para nuestros efectos, las prácticas ortográficas), y que pueden tomar así el carácter de metadiscursos, por lo que no solo translucen posicionamientos ideológicos, sino también operaciones metacognitivas que proporcionen información valiosa acerca de los hábitos lingüísticos mismos y su comprensión por la intuición lingüística nativa de los hablantes.

1.4.4.3 Las ideologías en torno a la literacidad

En este trabajo nos interesa indagar la intersección entre el estudio de las ideologías y el ámbito de la palabra escrita. Una intersección como esta puede abarcar asuntos tan diversos como las creencias de los hablantes en torno a las ventajas y/o desventajas de la alfabetización, ideas relativas a la existencia de formas “correctas” y las consecuentes reacciones ante las formas consideradas “incorrectas”, o las creencias que surgen en torno al uso de ciertos grafemas.

Ante tal diversidad de intereses y enfoques posibles, los trabajos de Sebba (1998, 2009) aportan un marco teórico articulado para la sistematización de las ideologías a partir

del uso ortográfico concreto⁶⁹. Este teórico ha incursionado en el campo de la escritura de los criollos frente a la ortografía de sus respectivas lenguas lexificadoras, logrando un abordaje integrador de ortografía e ideología.

Sebba (1998) parte de lo que Street (1984) considera dos modelos posibles para abordar la ortografía –un enfoque autónomo y uno ideológico– y los aplica a la ortografía. Así, un enfoque autónomo de la ortografía consiste en la creencia de que la fonología, como ciencia, dicta la grafización idónea de las lenguas gracias a la estricta aplicación del principio fonémico. Estandarte de este método sería la famosa fórmula de Pike, que da título a su conocida obra “Phonemics, a technique for reducing languages to writing” (Pike, 1947). Podemos ver un claro ejemplo de esta perspectiva en las observaciones de Mosterín (2002) sobre lo que él denomina “patografías”.

Resulta evidente que sostener el enfoque autónomo es, en sí mismo, un mecanismo ideológico. En cambio, el enfoque ideológico debe su nombre a que reconoce la presencia de la dimensión ideológica en la práctica de la literacidad, incluida la ortografía. Este carácter ideológico de la ortografía es reconocido en las investigaciones reseñadas en la sección 1.2 sobre los alfabetos mapuches y mayas.

En verdad, diversas fuerzas sociales y múltiples intereses se manifiestan en la ortografía, enfrentándose y compitiendo por el dominio hegemónico. Por ejemplo, al discutir la planificación lingüística en términos de transición para comunidades que son alfabetizadas primero en la lengua vernácula para pasar luego a la literacidad en una lengua de mayor prestigio, Sebba (1998) discute algunas ideas de Coulmas. Según Coulmas (1989), resulta “altamente deseable” que la escogencia de los grafemas siga el principio de cercanía y afinidad con la lengua de “comunicación más amplia” y “mayor valor funcional” (Coulmas, 1989). A esta idea, Sebba opone el siguiente argumento:

Clearly, there is an ideological agenda here underlying the choice of symbols for phonemes. If the “objective” of indigenous alphabetisation is transitional literacy, then it may well be “highly desirable” to use the conventions of the language in which “real” literacy will be acquired later.

⁶⁹ No así para el estudio de las operaciones discursivas expresadas por los usuarios de una ortografía. La metodología empleada en el citado estudio para abordar tal aspecto presenta muchas limitaciones.

But *whose* objective is this, and who decides the objectives, linguists or the speakers of the indigenous language? (Sebba, 1998: 38).

Partir del reconocimiento del carácter ideológico de la ortografía le permite a Sebba (1998) posicionarse directamente en el ámbito de su uso y aplicar dos categorías teóricas que toma del trabajo de Kloss (1967): las de *Abstand* y *Ausbau*, que define de la siguiente forma:

Ausbau (“development”) refers to the elaboration of a written language for specific “high” functions. *Abstand* (“distance”) refers to linguistic distance from other, similar languages. (Sebba, 1998: 21)

Así, cuando los usuarios de una ortografía explotan el *Ausbau*, buscan posicionar la lengua en dominios funcionales de prestigio y ganar presencia simbólica para la lengua, mientras que el mecanismo de *Abstand*, aplicado a la ortografía, implica que la ortografía revele un distanciamiento de otras lenguas con el fin de aumentar el sentimiento de identidad de la ortografía en cuestión. Visto desde esta perspectiva, Sebba (1998) rescata que incluso las formas ortográficas más “idiosincráticas” pueden ser vistas como expresión de una “ideología informal” (Sebba, 1998: 32).

Con todo, y aunque las herramientas teóricas de que se vale Sebba nos parecen válidas y útiles, no se puede plantear el estudio de las ideologías lingüísticas únicamente a partir del análisis de los hábitos de grafización, es decir, desde el plano implícito del uso, sino que el análisis grafológico debe complementarse con el análisis de ideologías explícitas a partir del discurso expresado por los usuarios.

A estos efectos, conviene plantear una definición de lo que se entenderá aquí por discurso. Aquí seguimos la definición de Howard (2007):

La expresión verbal [...] de la posición social, cultural o política que ocupa el hablante o el escritor con respecto a la sociedad. El discurso en este sentido funciona en la interacción social no sólo para manifestar relaciones de poder, sino

también para construirlas; y no solo para manifestar valores dentro del orden social, sino también para implementarlos (Howard, 2007: 71).

El discurso, para Howard (2007), es una fuente de datos para el estudio de las ideologías lingüísticas en la medida en que implica no solo la representación verbal de la vida social y lingüística sino también su práctica y su construcción. En el caso de la ortografía, el discurso articulado alrededor de esta puede tomar formas muy diversas, y las opiniones y creencias de los usuarios de la ortografía no solo representan su realidad, sino que también la configuran.

De ahí la necesidad de estudiar tanto las prácticas de grafización de quienes escriben en bribri (e incluso enseñan a otros a escribir en esa lengua) como los procesos subjetivos de reflexión metalingüística y las ideologías asociadas a la práctica ortográfica, ya que los factores psicológicos y subjetivos de los usuarios de una ortografía inciden en el empleo de la misma.

1.4.5 Apropiación cultural

A lo largo de este trabajo usamos recurrentemente el término de *apropiación*, que entendemos en un sentido técnico. A diferencia de términos como aprendizaje o adquisición de la escritura, que remiten únicamente a los procesos individuales en que el sujeto se adiestra en la dimensión técnica –en un saber hacer–, el concepto de apropiación presenta una dimensión sociopolítica que resulta central para nuestra investigación, enfocada en las prácticas socioculturales y en las ideologías.

El concepto de apropiación es definido por Bonfil (1982) como un proceso cultural en que los recursos con que una sociedad cuenta pueden ser controlados por sus miembros, aun cuando se trate de recursos que no pertenezcan a la cultura tradicional. La introducción de este concepto apunta hacia una expansión de los límites de lo que se entiende como la cultura *propia* de una determinada sociedad. Bonfil afirma que la cultura propia no se limita a los elementos tradicionales, sino que pueden formar parte de ella elementos foráneos sobre los que se ejerce control y capacidad de decisión, puesto que se los ha *apropiado*.

En efecto, Bonfil parte de un cruce de variables entre las que figuran los recursos culturales y la capacidad de decisión y control político sobre tales recursos. Los recursos

pueden pertenecer o no a la cultura tradicional. La toma de decisiones sobre los recursos puede venir desde la comunidad o puede estar impuesta desde fuera. Así, cada cruce de las variables da un tipo de cultura diferente:

- i: Recursos propios con control propio: cultura autónoma.
- ii: Recursos ajenos con control propio: cultura apropiada.
- iii: Recursos propios con control ajeno: cultura enajenada.
- iv: Recursos ajenos con control ajeno: cultura impuesta.

En esta investigación nos interesa indagar sobre la capacidad de decisión y control que tienen los miembros de las comunidades sobre un recurso originalmente ajeno como es la escritura. Para estos fines, el plano formal de la ortografía nos da luces sobre qué tipo de procesos culturales se han instaurado.

1.4.6 Conclusiones al marco teórico

En este marco teórico hemos pasado revisión a diferentes dimensiones involucradas en el uso de la lengua escrita. Por lo que respecta a nuestro estudio, hemos debido trabajar en circunstancias *sui generis*, puesto que se trató de las prácticas de grafización de un grupo de docentes bilingües pertenecientes a una comunidad lingüística con una lengua minorizada y en proceso de desplazamiento. Esta realidad implica una serie de aspectos que la investigación debió tomar en cuenta.

En primer lugar, si bien es cierto que nuestros objetivos nada tienen que ver con «alfabetizar» a los docentes en bribri, pues la población de maestros ya es alfabetizada y puede escribir su lengua vernácula, no es menos cierto que los sistemas fonológico y grafológico del bribri y del español son muy diferentes. Debido a que la alfabetización de los maestros fue en español, su escritura revela ciertas dificultades de apropiación de la propuesta ortográfica Wilson-Constenla.

La falta de capacitación en escritura del bribri demuestra que no ha habido un entrenamiento sistemático que incluya reflexión metalingüística y que guíe las transferencias en favor de la apropiación del sistema ortográfico deseado.

Muchas de las dificultades que exhibe la escritura de los maestros están relacionadas con un bajo nivel de conciencia metalingüística, incluida la fonológica. Por este motivo, parece ser una buena decisión la de los coordinadores del plan piloto la de gestionar una capacitación en conciencia fonológica para los maestros. Sin embargo, como se ha señalado aquí, la “buena ortografía” no depende únicamente del procesamiento fonológico, sino que también buena parte de esta está en el conocimiento visual de la forma de las palabras.

En este sentido, es necesario distinguir entre, por un lado, comunidades hablantes de lenguas cuya realidad sociolingüística no impone restricciones de orden práctico a la consolidación del conocimiento ortográfico por parte de sus usuarios, esto es, lenguas con sistemas ortográficos pandialectales por lo general altamente estandarizados donde toda una serie de condiciones (abundancia y diversidad de materiales escritos, sofisticados recursos didácticos, dominios funcionales de uso social de la escritura complejos y variados, etc.) ha contribuido a consolidar la representación ortográfica y, por otro lado, comunidades como la bribri, hablante de una lengua minorizada donde los procesos alfabetizadores se han dado única o mayoritariamente en la lengua nacional, donde la relación del hablante con la forma escrita de la lengua es compleja, ambivalente, y vinculada con sentimientos de inseguridad. En condiciones así, es comprensible que la escritura (al menos en lengua bribri) goce de poca funcionalidad real fuera de unos pocos ámbitos relativamente restringidos. La carencia de materiales escritos y, en general, de estímulos visuales gráficos, imposibilita –o al menos dificulta– el recurso a la memoria visual elaborada mediante procesos profundos de reflexión que lleven a consolidar la ruta léxica en los usuarios.

En un contexto así, una investigación como esta tiene mucho que aportar si toma en cuenta, además de los procesos técnicos de apropiación de la ortografía en términos de prácticas de grafización, también el estudio de las ideologías lingüísticas de los usuarios en torno a su propia práctica de la escritura vernácula.

1.5 Metodología

En esta sección se describen los principios metodológicos que guiaron nuestra investigación. En la sección 1.5.1 se delimita el enfoque y el alcance de la investigación, así como las características de su diseño, mientras que dedicamos el apartado 1.5.2 a explicitar la muestra con la que se trabajó y a justificar su escogencia. La sección 1.5.3 está destinada a explicitar cuáles técnicas de recolección de datos fueron implementadas durante las tres fases que comprendía el proceso investigativo. Por último, se comentan los métodos de análisis que se usaron con los datos obtenidos (sección 1.5.4).

1.5.1 Tipo de investigación

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo. Este abordaje es definido por Hernández como el tipo de estudio que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014: 358).

Por su alcance, la investigación es en general de carácter descriptivo, si bien adquiere una dimensión exploratoria, en la medida en que en algunas de las etapas se implementaron metodologías que, de acuerdo con lo reseñado en la sección 1.2, han sido poco utilizadas en investigaciones sobre ortografía: mediación pedagógica documentada y sistematizada mediante procedimientos etnográficos y uso de la entrevista cognitiva con protocolos de reporte verbal.

No desarrollamos una investigación aplicada ni tampoco experimental. Nuestro diseño es de tipo sincrónico, dado que nos enfocamos en el uso ortográfico actual de los sujetos que conforman la muestra de estudio.

1.5.2 Muestra

Se trabajó con un grupo de alrededor de veinte docentes bilingües de comunidades bribris en el territorio indígena de Talamanca Bribri. Si bien es cierto que la mediación pedagógica estaba dirigida a docentes regulares, de lengua y de cultura (la mayoría de

escuelas unidocentes), también estuvieron presentes docentes de kínder, asesores y asesoras regionales, el director de la escuela de Duchabli e incluso el supervisor del circuito 02. Es importante recalcar el hecho de que todas las personas con las que trabajamos fueron alfabetizadas en español y que, aunque la mayoría de docentes habla bribri fluidamente, hubo participación de algunas personas que no eran fluidas en la lengua.

La escogencia de las escuelas que participan en el plan piloto fue hecha por la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, para lo cual se contó con la colaboración de la Dirección Regional de Educación de Sula'. Los criterios tomados en cuenta fueron sobre todo de tipo sociolingüístico: todas las escuelas tienen en común el hecho de estar ubicadas en comunidades donde la lengua autóctona sigue siendo el vehículo de comunicación mayoritario. Estas comunidades cuentan con un alto porcentaje de hablantes fluidos, al punto de que el bribri es hablado por los niños como lengua materna antes de ingresar a la escuela.

En cuanto a las entrevistas, se escogieron seis docentes con base en criterios de dominio de la lengua escrita, según lo observado durante los talleres: dos con un alto dominio, dos con un dominio considerado medio, y dos con un dominio bajo. La determinación del nivel de dominio se hizo en base a la observación etnográfica de los talleres y poniendo especial atención a los comentarios con que los mismos docentes se referían a sus propias prácticas de grafización.

1.5.3 Recolección de los datos

Para poder cumplir los objetivos de investigación planteada, la recolección de material de análisis se dio en tres etapas:

- i. Una consulta documental de las descripciones sobre fonología y ortografía bribri.
- ii. Una mediación pedagógica grupal consistente en talleres sobre conciencia fonológica y, en general, en reflexión metalingüística.
- iii. Una etapa de entrevistas individuales.

Explicitamos a continuación (secciones 1.5.3.1.1 a 1.5.3.1.3) la forma en que las distintas etapas de la investigación se correspondieron con los métodos de recolección empleados. Ofrecemos una descripción de la recolección de datos que incluye los objetivos particulares y una explicación en detalle de los métodos concretos de recolección específicos de cada etapa. Explicamos cómo se insertan en el contexto que les es propio y justificamos su uso a partir del marco teórico que las respalda y de las metas que nos proponemos con la implementación de cada una. Posteriormente facilitamos una visualización sintetizada de las etapas en la tabla 1.

1.5.3.1 Primera etapa: consulta documental

La primera etapa, correspondiente al primer objetivo de nuestra investigación, fue de carácter documental. Consistió en una revisión bibliográfica de la literatura sobre fonología bribri escrita desde los años en que la ortografía bribri fue diseñada hasta la fecha (Wilson, 1970 y 1974; Schlabach, 1974; Constenla, 1981, 1982 y 1985; Tohsaku, 1987; Jara, 2004; Chevrier, 2016 y 2017). También se analizó la documentación sobre la propuesta ortográfica Wilson-Constenla (Constenla, 1992), así como sobre posteriores modificaciones (Wilson, 1982; Jara, 2004). Estos materiales proporcionaron los datos necesarios para efectuar el análisis grafológico de la ortografía Wilson-Constenla y determinar sus rasgos principales en términos de diseño. Además, este análisis constituyó la base de comparación con las prácticas de grafización de los docentes, en la medida en que necesitábamos un marco de referencia para las formas WC que fueron comparadas con las formas grafizadas por los docentes (cf. capítulo 3).

La escogencia de los textos a consultar se hizo a partir de su relevancia temática. Se tomaron en cuenta los siguientes documentos:

- i. Artículos sobre la estructura del sistema fonológico bribri: Wilson, 1970 y 1974; Schlabach, 1974; Constenla, 1981, 1982 y 1985; Chevrier, 2016 y 2017.
- ii. Artículos que versan sobre (o de alguna manera tocan) el tema de la ortografía práctica del bribri: Constenla, 1992; Wilson, 1982; Jara, 2004.

iii. Gramáticas didácticas para aprender bribri: Constenla Umaña, Margery Peña, Morales Stuart y Pereira Mora, 1978; Constenla et al., 1998; Jara y García, 2009.

1.5.3.2 Segunda etapa: mediación pedagógica

La segunda etapa consistió en la implementación una mediación pedagógica ofrecida a los docentes y orientada tanto a la capacitación propiamente dicha en temas de conciencia fonológica, conciencia ortográfica y reflexión metalingüística, como a promover espacios de reflexión y expresión de opiniones con respecto a la práctica ortográfica entendida como saber técnico y como práctica social.

Durante esta etapa se emplearon técnicas etnográficas de recolección de datos basadas en la observación cualitativa y documentación del acontecer de la mediación pedagógica mediante una bitácora de campo (cf. anexo 2). En estos talleres se prestó especial atención e interés a las expresiones de ideologías relativas a la escritura y a la ortografía en particular en tanto que prácticas socioculturales. Además, a partir de diversas actividades de escritura productiva relacionadas con las temáticas de cada taller, se recopiló un corpus de oraciones en bribri, que fue posteriormente la base de la producción textual durante las entrevistas.

Cada taller fue planteado desde una perspectiva del trabajo en dos ejes:

i. Conciencia fonológica, en que se desarrollaban dinámicas didácticas para desarrollar la conciencia fonológica en bribri, trabajando siempre desde la oralidad y sin medios escritos de ningún tipo.

ii. Conciencia ortográfica, en que se trabajaba la escritura productiva y se reflexionaba sobre las relaciones del texto escrito con diferentes dimensiones: la grafización técnica y la relación con las formas ortográficas WC, pero también las formas como los docentes concebían tales formas y se posicionaban ante los distintos rasgos de diseño de la ortografía WC.

Las actividades que se realizaron en ambos ejes dieron pie a la producción textual y a espacios de reflexión metalingüística y de expresión y retroalimentación de ideas y opiniones. En lo que atañe a la conciencia fonológica, el trabajo se realizó siempre desde la oralidad y sin hacer uso de la escritura. Las sesiones se desarrollaron de manera consistente

con el análisis de unidades lingüísticas típico del trabajo en conciencia fonológica: partiendo de las oraciones, para pasar a las palabras, a las sílabas y, por último, a los fonemas y a los suprasegmentales. Este mismo esquema se mantuvo para la producción textual. Sin embargo, no siempre fue posible atenerse a esta estructuración, dado que la producción textual consistió la mayor parte de las veces en textos superiores a la unidad oracional. La producción textual se centró a prácticas de escritura productiva, no reproductiva.

Cada taller tuvo una propuesta didáctica específica orientada hacia la consecución de objetivos de aprendizaje concretos en materia de conciencia fonológica, conciencia ortográfica y reflexión metalingüística, además de los resultados en cuanto a texto escrito y a discusión de ideas. En el planteamiento de cada taller se especificaron siempre las metas didácticas de cada actividad, el tiempo asignado, las instrucciones dadas por el facilitador, las actividades que se solicitarían a los maestros, y el tipo de forma social empleada. Las áreas temáticas –estructuradas según la unidad lingüística trabajada en cada sesión (oración, palabra, sílaba, segmento)– se ligan, además, con temas proporcionados por los materiales didácticos que se usaron: diccionarios ilustrados (y monolingües en bribri) sobre el cuerpo humano, los animales, la alimentación bribri tradicional, la casa bribri tradicional⁷⁰. Además, cada propuesta temática⁷¹ estaba dividida en cinco fases que caracterizaremos aquí en términos generales:

i. Una introducción al tema, en la que se pretende simplemente hacer notar de qué se va a tratar el trabajo en cada sesión y que por lo general es una actividad dinámica.

ii. Una fase de presentación, en la que se proponía un modelo de trabajo para que los docentes se familiarizaran con él y pudieran reproducirlo, además de exteriorizar opiniones posteriormente.

iii. Una etapa de consolidación, en la que buscábamos sistematizar los modelos vistos, con los cuales hasta el momento del taller solo había habido un acercamiento práctico, pero

⁷⁰ Estos diccionarios ilustrados fueron confeccionados en los proyectos TC-625 “Lenguas y tradiciones orales de Costa Rica” y EC-408 “Diversidad lingüística de Costa Rica”, ambos de la Universidad de Costa Rica y dirigidos por el Dr. Carlos Sánchez Avendaño.

⁷¹ En ocasiones una propuesta temática abarcó una sesión entera. En ocasiones una sesión se compuso de dos temas. Algunas sesiones fueron más cortas que otras puesto que en determinadas ocasiones los coordinadores del proyecto necesitaban hacer sus intervenciones propias, por lo que nos han pedían expresamente dejar ciertos espacios libres para tal fin. Una sesión promedio tuvo una duración de aproximadamente cinco horas.

no teórico (en esta fase se buscó también indagar las valoraciones y opiniones por parte de los docentes sobre el tema específico que se estaba viendo en ese caso).

iv. Una práctica, para poner en uso el conocimiento adquirido y ya sistematizado.

v. Una etapa de transferencia, que, como la práctica, también consistía en aplicar lo aprendido, pero esta vez en un contexto distinto.

En cada caso se especifica cuando se trata de actividades en las que se obtuvo algún tipo de material escrito. En términos generales, la fase de la mediación pedagógica proporcionó tanto texto escrito como ocasiones de expresión de discurso.

En cuanto a la producción de textos escritos, mantuvimos un interés por aquellos que permitían aplicar mecanismos de escritura productiva: hicimos uso tanto de escritura individual como grupal, tratando de proporcionar siempre temáticas de redacción creativas y culturalmente pertinentes. Entre las actividades de escritura productiva se realizaron redacciones libres grupales o individuales, dictados de listas de palabras, y dictados de oraciones.

De entre los textos redactados por los docentes, fueron escogidas 27 oraciones para formar un corpus que sería utilizado como instrumento de análisis de las prácticas de grafización de los seis docentes entrevistados (en el anexo 3 consta la lista completa de las 27 oraciones). Las oraciones que conformaron dicho corpus fueron escogidas a partir de las observaciones en los talleres: se eligieron, por método de saturación, aquellos elementos de grafización que generaban mayor discusión, mayores cuestionamientos o mayor variación, de modo que el corpus de oraciones pudiera ser puesto a prueba posteriormente durante las entrevistas. Además, los ítemes tomados en cuenta se justifican desde el punto de vista del análisis de la propuesta ortográfica WC en contraste con el sistema fonológico del bribri (cf. capítulo 2).

La escogencia de quiénes serían los docentes entrevistados se realizó a partir de la observación de su comportamiento y rol en las interacciones en los talleres. Se optó por identificar tres niveles de dominio de la lengua escrita entre la población docente: un nivel alto, un nivel medio y un nivel bajo de seguridad subjetiva expresada por ellos mismos. Estas distinciones, lejos de basarse en una medición cuantitativa, se determinaron a partir del tipo de comentarios hechos por los docentes mismos, y que revelaban mayor o menor seguridad

subjetiva en el uso de la lengua escrita, así como a partir de las dinámicas de interacción registradas en la observación etnográfica (por ejemplo, docentes que buscaban ayuda en otros para preguntar cómo se escribe determinada palabra; docentes que intervenían con frecuencia para hacer correcciones ortográficas al material producido durante las actividades; comentarios explícitos en que los docentes afirmaban tener seguridad con respecto a la grafización de su lengua o, por el contrario, comentarios en los que manifestaban tener dudas y bajo dominio), y también a partir de nuestra propia comparación de las prácticas de grafización de los docentes y de la comparación con las formas WC.

Adicionalmente a la producción de texto escrito, el marco de la mediación pedagógica proporcionó el espacio idóneo para la reflexión metalingüística y la explicitación metadiscursiva de explicaciones sobre el funcionamiento del sistema ortográfico, así como para la expresión de opiniones, cuestionamientos, críticas, etc. Estas intervenciones por parte de los docentes fueron registradas en un diario de campo en el que se hizo una valoración de cómo fue el desarrollo de cada fase del taller, si se cumplieron las metas preestablecidas, así como anotaciones sobre información valiosa relativa a los criterios de recolección (prácticas de grafización e ideologías). El método de observación cualitativa fue clave en el registro del dato etnográfico, y el diario de campo fue la herramienta más útil para la recolección de datos durante esta fase. El informe sobre el acontecer en estos talleres se encuentra en el anexo 2. En dicho anexo se encuentra la descripción específica de cada taller: la descripción de cada actividad, sus objetivos, y el tipo de material obtenido, así como una valoración sistematizada después de cada sesión en la que se exponen los puntos más importantes que surgieron durante el acontecer áulico con los docentes.

1.5.3.3 Tercera etapa: entrevistas estructuradas

En la tercera y última etapa, posterior a la mediación pedagógica, se aplicaron entrevistas individuales estructuradas a seis docentes. El espacio de mediación pedagógica sirvió, entre otras cosas, para identificar cuáles serían los docentes a entrevistar.

En las entrevistas se manejaron dos ejes de interés: uno para expresión explícita de discurso a partir de preguntas orientadas a la biografía lingüística y de literacidad de la persona entrevistada, y otro para implementar el método de entrevista con reporte verbal

durante dos tareas de escritura productiva, implementadas al inicio y al cierre de cada entrevista:

- i. Biografía lingüística y de literacidad de la persona entrevistada.
- ii. Confección de texto en dos etapas, una de ellas con protocolo de reporte verbal.

En cuanto al primer eje, nos interesaba conocer el acercamiento que han tenido los docentes a la literacidad, por lo que hicimos un repaso por algunas cuestiones relativas al tema de bilingüismo, alfabetización, etc. (cf. el instrumento completo en el anexo 4).

En cuanto al segundo eje, el foco de la investigación se ponía en obtener la escritura de las 27 oraciones por parte del docente entrevistado, a la vez que se aplicaban los protocolos de pensamiento en voz alta.

Al igual que la segunda etapa, en esta tercera se empleó un instrumento etnográfico para conseguir datos de dos tipos: por un lado textos escritos por los docentes entrevistados y, por el otro, el registro de los discursos de los docentes sobre escritura y ortografía. El instrumento utilizado para la fase de escritura durante las entrevistas consta en el anexo 4.

La entrevista tenía tres partes en total. En la primera parte, le leíamos en voz alta una oración al docente, quien debía repetir dicha oración dos veces para la grabadora. Esta repetición en voz alta permitía que la pronunciación que retuvieran mentalmente fuera la propia, y no la del investigador, quien no es hablante nativo del bribri. De esta forma se posibilitaba, también, la opción de escuchar nuevamente los audios durante las fases de análisis y distinguir rasgos de la pronunciación del docente para contrastar con la forma escrita cuando fuera necesario.

La segunda parte de la entrevista consistía en plantear al docente una serie de preguntas sobre su biografía lingüística y de literacidad personal, así como sobre su opinión personal respecto a diversos elementos en relación con la escritura en la cultura bribri, la ortografía para esta lengua, etc. (ver anexo 4). Se interrogaba al docente sobre aspectos relacionados con su experiencia y vivencias personales en torno a distintos ámbitos de su propia literacidad, sus opiniones respecto del hecho de que el idioma bribri se escriba, respecto de la propuesta ortográfica WC.

Adicionalmente, en esta segunda etapa se abordaba el proceso de escritura que el docente acababa de realizar y se ponía en práctica una tarea de protocolo de reporte verbal retrospectivo: se le preguntaba respecto de cuáles decisiones había tomado para la marcación ortográfica que había realizado durante la primera fase de escritura: se le preguntaba sobre los diferentes rasgos del diseño de la ortografía WC y cómo los había aplicado él o ella durante la escritura⁷².

Nuestro interés consistía en hacer un doble sondeo: primero un sondeo retrospectivo que permitiera implementar una fase de evocación sobre lo escrito con preguntas puntuales sobre elementos concretos que hayan aparecido durante la primera etapa y para lograr elicitación reflexiones sobre la ortografía y la escritura en general, y, posteriormente, un sondeo concurrente simultáneo a la escritura de cinco oraciones repetidas de entre las 27 originales.

En la tercera parte de la entrevista, nuevamente de confección de texto, se repetía, pues, el dictado de la primera fase únicamente para cinco oraciones de las 27 originales, a fin de poder comparar el uso de la grafización en una oración idéntica, en momentos diferentes, lo que posibilitaba hacer un análisis de consistencia inter-escribiente. La diferencia fundamental de esta etapa en comparación con la primera, era que aquí se hizo uso de protocolos de reporte verbal concurrente, método que consiste en solicitar a los informantes que verbalicen su pensamiento simultáneamente a la resolución de una tarea propuesta por el investigador: los docentes debían explicar los procesos por los cuales llegaban a una determinada decisión de grafización en el momento mismo en que estaban escribiendo las oraciones.

Las metodologías de pensamiento en voz alta hicieron su aparición en estudios de psicometría para estudiar la comprensión, por parte de los sujetos investigados, de los reactivos de un cuestionario autoaplicado o de las preguntas de una entrevista (Smith-Castro y Molina, 2011). La idea subyacente es que la comprensión supone diferentes niveles, y que no es lo mismo el que un informante haya comprendido el sentido literal de una pregunta, a que comprenda las intenciones comunicativas que subyacen a la pregunta. En efecto, en la práctica en investigación se han constatado numerosos casos en que surgen problemas de comprensión por parte de los entrevistados con respecto a las preguntas que se les formulan, lo que a menudo lleva a consecuencias negativas sobre la validez de los estudios:

⁷² Es lo que se conoce como un reporte verbal retrospectivo, que será explicado a continuación.

Debido a estos problemas de comprensión, en la estructura de sus escalas [de los investigadores] aparecen dimensiones o factores ajenos al constructo que pretendían medir, y la presencia de esos factores de método disminuyen la confiabilidad de sus escalas y la utilidad de sus inferencias. (Smith-Castro y Molina, 2011: 5)

De esta manera, el reporte verbal permitía al investigador o investigadora a cerciorarse de que las preguntas habían sido entendidas de la manera en que estaban intencionalmente planteadas.

Pero el reporte verbal no solo está enfocado en el sondeo introspectivo de los procesos de la comprensión, sino que también puede usarse para otros fines. Como expresa Armengol, esta metodología “ha sido ampliamente utilizada para analizar actividades de resolución de problemas en numerosos estudios de psicología cognitiva y su uso se ha extendido para analizar los procesos de escritura” (Armengol, 2007: 28).

Si bien el uso que se ha dado a los protocolos de reporte verbal en investigación sobre escritura están orientados a la producción escrita en su dimensión textual (coherencia, cohesión, informatividad), es necesario recordar que Matteoda y Vázquez, al referirse al ámbito psicológico del conocimiento ortográfico, señalan la importancia de que la investigación se ocupe también de pedirle a los sujetos escribientes justificar sus decisiones ortográficas, ya que esto “proporciona una interesante información respecto a los diferentes niveles de reflexión que subyacen en la producción ortográfica” (Matteoda y Vázquez, 1997: 83)⁷³.

Como ya se dijo, las tareas de pensamiento en voz alta pretendían sondear los procesos mentales que se generan durante la resolución de tareas, ya sea de manera simultánea a como estos se van dando o a fuerza de “revivir” un evento mediante el recurso a la memoria episódica. Durante las entrevistas individuales echamos mano a ambos tipos de sondeo. En las actividades de sondeo simultáneo, mejor conocido como sondeo concurrente (Smith-Castro y Molina, 2011), se pidió a los docentes que articularan su pensamiento en voz alta

⁷³ La implementación de una metodología como esta es congruente, además, con la posición teórica que tomamos respecto al estudio de las ideologías lingüísticas y con la lingüística popular.

conforme iban reproduciendo gráficamente un texto previamente dictado⁷⁴. Se obtuvieron de esta manera nociones relativas a las decisiones de grafización tomadas.

El sondeo posterior a la finalización de la tarea se denomina retrospectivo. Se basa en el carácter dual de los procesos mnemónicos (memoria declarativa y memoria procedimental) y en la capacidad fenoménica de revivir un episodio autobiográfico (Smith-Castro y Molina, 2011). En efecto, en la evocación de las justificaciones por las cuales un docente escribía de determinada forma y no de otra, el docente tenía que reportar información declarativa (un “saber qué”) e información procedimental (un “saber cómo”).

Los sondeos retrospectivos presentan la particularidad de que, a menudo, la información que se desea elicitarse ya no es fácilmente recuperable, por no encontrarse más en la memoria de trabajo del informante, de modo que “los informantes pueden generar explicaciones plausibles si se les fuerza a encontrar una razón (por ejemplo, con preguntas de tipo ‘por qué’)” (Armengol, 2007: 30). Este hecho, sin embargo, resultaba para nuestra investigación particularmente provechoso, en la medida en que tales racionalizaciones traslucen ideologías y no solo información sobre las prácticas de grafización de los docentes.

Al implementar estas tareas de reporte oral, indagamos sobre algunas dimensiones subjetivas de los docentes con respecto al uso de la palabra escrita. Estos sondeos se enfocan en la escritura como experiencia (la dificultad que implicó para el docente una determinada tarea, la seguridad o inseguridad experimentada, la frecuencia con que tales sentimientos afloran a la hora de escribir en bribri, los aspectos de la grafización que más despertaban tales sentimientos, etc.), pero también, y sobre todo, nos interesaban las explicaciones técnicas de los docentes con respecto a la toma de decisiones ortográficas; esto es, las razones por las que se tomaba determinada decisión ortográfica.

Estas seis entrevistas se grabaron en audio, previa autorización de los participantes. Para la fase de análisis, no se transcribieron las entrevistas enteras, sino únicamente aquellas partes que resultaron relevantes para la investigación y que arrojaban luz sobre el problema aquí planteado.

En la tabla 1 se sintetizan las fases, el tipo de material de análisis por obtener y los métodos concretos para la recolección de datos:

⁷⁴ Como ya se mencionó, el docente escuchaba una vez la oración, la repetía dos veces para la grabadora, y la ponía por escrito.

Tabla 1. Métodos de recolección de datos según etapas y objetivos

Etapa	Métodos utilizados	Objetivo investigativo
Etapa 1: Consulta documental	i. Consulta bibliográfica relativa a temas de fonología y ortografía bribri.	i. Descripción del sistema ortográfico Wilson-Constenla para el bribri: contraste con el sistema fonológico e identificación de estrategias de diseño.
Etapa 2: Mediación pedagógica	i. Facilitación de actividades didácticas de escritura productiva. ii. Observaciones en bitácora de campo sobre participación de los docentes tanto en prácticas de grafización como en expresión de discurso.	i. Recopilación de un corpus de textos escritos en lengua bribri por los docentes que dieron pie a la confección del instrumento para entrevistas (corpus de 27 oraciones). ii. Documentación de ideologías relativas a la escritura y la ortografía en tanto que prácticas sociales. iii. Escogencia de los seis docentes a entrevistar.
Etapa 3: Entrevistas	i. Entrevistas con tareas de escritura productiva y con conversación sobre biografía lingüística de la persona entrevistada	i. Documentación de ideologías relativas a la escritura y la ortografía en tanto que prácticas sociales. ii. Aplicación de instrumento de prácticas de grafización

Fuente: elaboración propia

Es de suma importancia hacer notar que las dos categorías de materiales recopilados en el trabajo de campo (corpus de texto escrito y observaciones etnográficas sobre el discurso oral expresado por los docentes tanto en los talleres como en las entrevistas) no se limitaron a arrojar datos únicamente sobre una u otra de las categorías de análisis que nos interesan en este estudio, a saber: prácticas de grafización e ideologías lingüísticas sobre literacidad, escritura y ortografía. Como se dijo ya en la sección 1.4.4, las ideologías pueden tener carácter tanto implícito como explícito. Por lo tanto, aquí partimos de la idea de que es posible ver reproducidos los posicionamientos ideológicos no solo en el discurso expresado

por los sujetos con los que trabajaremos, sino también en sus hábitos de grafización en los textos mismos que ellos escribieron.

Y por el otro lado, del mismo modo como los discursos pueden evidenciar posicionamientos ideológicos, también revelan operaciones metadiscursivas que, en la medida en que sean interpretaciones metacognitivas sobre el uso ortográfico, por lo que pertenecen al ámbito de interés de la presente investigación y fueron, por tanto, analizados como datos a título propio.

En síntesis: adicionalmente al hecho de que las categorías de tipo de dato recopilado (texto escrito y registro de discursos) se cruzan con las del criterio de recolección según el objetivo para el análisis posterior (prácticas de grafización e ideologías), también en cada una de las etapas en que se desarrolló la investigación se recolectaron datos pertinentes a ambas categorías y para ambos criterios de recolección.

1.5.4 Análisis de los datos

En esta sección exponemos la metodología del análisis tal como se llevó a cabo, explicitamos las categorías que se pusieron a prueba en cada caso. En 1.5.4.1 ofrecemos un recuento de la metodología implicada en el estudio del sistema ortográfico WC. Posteriormente, en la sección 1.5.4.2, damos los criterios de análisis de los datos recopilados para el estudio de las prácticas de grafización del cuerpo docente. Por último, planteamos en 1.5.4.3 cómo se desarrolló el análisis para los datos correspondientes al tercer y último objetivo: la sistematización de las ideologías de los docentes respecto de la escritura en general y en bribri en particular, la ortografía práctica para el bribri, y la variación observada entre los usuarios de dicha propuesta ortográfica.

1.5.4.1 Descripción del sistema grafológico del bribri

Describir una ortografía es una labor que implica tomar en cuenta diversos factores. Muchos de estos factores se han abordado en el marco teórico de este anteproyecto. Se trata de los diversos rasgos de diseño que puede presentar el sistema ortográfico: las relaciones con el sistema fonológico, el modo en que se pone en práctica el principio fonémico, así como los aspectos en que el diseño se aparta de tal principio, etc.

A fin de cumplir este primer objetivo de investigación, nuestro análisis debió dar cuenta de diferentes categorías y diversos niveles de estructuración lingüística: el nivel fonológico (segmental, suprasegmental y silábico) y morfosintáctico (lindes de palabra).

En el nivel fonológico, nos interesaba establecer las relaciones de correspondencia fonema-grafema y grafema-fonema, para determinar si hay biunivocidad entre los inventarios fonemático y grafemático y cumplimiento o no del principio fonémico. En el nivel morfosintáctico, nuestro principal interés consistió en analizar fenómenos de segmentación de palabras en la propuesta ortográfica Wilson-Constenla.

Como acercamiento a estas estructuras de relación entre lo fónico (y lo morfosintáctico) y lo ortográfico, diseñamos una matriz de categorías de rasgos analizados, y que incluyen las distinciones de i. nivel de estructuración; ii. tipo de regla; iii. tipo de grafización; y iv. estrategias de diseño:

Tabla 2. Categorías para el análisis del sistema ortográfico WC

Categoría	Variables
Nivel	Fonológico Morfosintáctico
Tipo de regla	Primaria o de inventario Secundaria o sistémica
Tipo de grafización	Escritura segmental no diacrítica Marcación diacrítica segmental Marcación diacrítica no segmental Separación morfosintáctica
Estrategias de diseño	Creación Reciclaje Importación simple Importación múltiple

Fuente: elaboración propia

De este modo, al analizar las prácticas de grafización de los docentes, ya teníamos establecidas las categorías a las que prestaríamos atención durante la mediación pedagógica, especialmente para escoger cuáles serían los rasgos a tomar en cuenta en el corpus usado durante las entrevistas.

1.5.4.2 Descripción de las prácticas de grafización de los docentes

Las categorías de análisis que aplicamos para analizar las prácticas de grafización de los docentes son las mismas que las aplicadas en el análisis del sistema ortográfico bribri, con la diferencia de que aquí estarían aplicadas no a la propuesta ortográfica *per se*, sino a textos concretos escritos por hablantes concretos. No nos dispusimos a cuantificar el nivel de consistencia entre la escritura de los docentes y las formas WC mediante algún tipo de escala, sino que contrastamos cualitativamente las prácticas de grafización de los docentes con la propuesta WC a partir de las categorías de análisis ya formuladas, identificando tanto la coincidencia como la no coincidencia (que llamamos ‘distancia’) entre las formas grafizadas por los docentes, valiéndonos del concepto de distancia gráfica.

La mediación pedagógica permitió que los docentes produjeran una serie de textos escritos. A partir del análisis del sistema ortográfico WC, se tomaron de entre dichos textos 27 frases que sirvieran como ejemplo para cada categoría que nos interesaba estudiar, tal como se muestra en las tablas 3 a 7:

Tabla 3. Análisis en el nivel fonológico: escritura segmental no diacrítica

Estrategia de diseño	Caso concreto
Creación	< ' >
	<tk>
	<ts>
	<sh>
Reciclaje	Vibrante lateral
Importaciones múltiples	/u/ → [u] ~ [w] → <u> ~ <w>
	/b/ → [b] ~ [m] → ~ <m>
	/d/ → [d] ~ [n] ~ [r] ~ [r] → <d> ~ <n> ~ <r> ~ <rr>
	/dʒ/ → [dʒ] ~ [ɲ] → <y> ~ <ɲ>
Importaciones simples	/i/ → <i>
	/ɛ/ → <e>
	/ɔ/ → <o>
	/a/ → <a>
	/p/ → <p>
	/t/ → <t>
	/k/ → <k>
	/tʃ/ → <ch>
	/s/ → <s>
/x/ → <j>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Análisis en el nivel fonológico: marcación diacrítica segmental

Estrategia de diseño	Caso concreto
Creación	Vocales nasales
Reciclaje	Vocales altas flojas

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Análisis en el nivel fonológico: marcación diacrítica suprasegmental

Estrategia de diseño	Caso concreto
Creación	Tono alto Tono ascendente
Reciclaje	Tono descendente

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Análisis en el nivel morfosintáctico: grado de separación

Tipo de grafización	Caso concreto
No separación	Diminutivo <la> Intensificador <ë> Marcador de redondo <wö>
Separación media (guion)	Relación absolutivo-verbo Cópula
Máxima separación (blancos)	Marcador posposicional de caso ergativo Posposiciones

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Reglas secundarias o sistémicas

Nivel	Tipo de regla
Fonológico	Regla distribucional para /u/ Regla restrictiva para cierre glotal Regla restrictiva para reducción silábica
Morfosintáctico	Regla restrictiva para compuestos

Fuente: elaboración propia

En particular para el análisis de los rasgos que representan el nivel segmental y suprasegmental de la fonología en la ortografía, se hizo, además, un análisis de correspondencias fonema-grafema (CFGs), correspondencias grafema-fonema (CGFs) y relación global entre ambos elementos a fin de determinar si las CFGs eran monografemáticas exclusivas, monografemáticas compartidas o poligrafemáticas; si las CGFs eran monofonemáticas exclusivas, monofonemáticas compartidas o polifonemáticas y, por último, si las relaciones globales eran biunívocas, unívocas o múltiples.

El corpus de 27 oraciones, que consta en el anexo 3, fue reescrito siguiendo las reglas de la ortografía WC. De este modo, pudo obtenerse un marco de referencia con el cual contrastar las grafizaciones concretas que los docentes hacían al escribir el corpus durante las entrevistas. Para llegar a la forma WC de cada vocablo, se siguió siempre el mismo método:

- i. Si el vocablo aparece consignado en la literatura de los autores de la ortografía, se prefiere dicha forma.
- ii. Si el vocablo no aparece consignado como tal, se aplicaron las reglas particulares descritas a lo largo de este trabajo para “reconstruir”⁷⁵ la forma ortográfica WC.

1.5.4.3 Sistematización de ideologías

Para el cumplimiento del tercer objetivo de la investigación, fue necesario analizar no solo los discursos exteriorizados por los maestros tanto a lo largo de la mediación pedagógica como durante las entrevistas, sino también sus prácticas de grafización.

La razón de esto es que, tal como se ha discutido ya en la sección 1.4.4, las ideologías lingüísticas no solo son aquellas valoraciones explícitas que se expresan en el discurso o que se pueden inferir a partir del discurso, sino que, como hace ver Sebba (1998), también pueden ser inferidas a partir de los hábitos lingüísticos mismos, de ciertas escogencias, de ciertos usos, puesto que la ortografía es una práctica social.

Por esta razón, este análisis requirió una interpretación cualitativa de determinados rasgos de la escritura de los maestros, así como la retroalimentación con información recabada a partir de los reportes verbales tanto en los talleres como durante las entrevistas individuales.

En cuanto a los datos recopilados mediante registro de las representaciones discursivas por parte de los maestros, estos fueron sistematizados a partir del método de saturación: los temas más relevantes y que con mayor frecuencia eran mencionados por los

⁷⁵ Con este término no nos referimos a una reconstrucción en el sentido de la gramática histórica y comparativa, sino simplemente a la obtención de una forma ortográfica que no aparece documentada en la literatura de los autores del sistema ortográfico, pero que corresponde a la aplicación fiel de sus reglas.

docentes fueron creando categorías emergentes para la lectura e interpretación de los diferentes discursos y sus ideologías.

Tabla 8. Categorías de análisis para la sistematización de ideologías

Categoría	Variables	Categorías emergentes
Escritura del bribri en general	Acuerdo o desacuerdo con que se escriba el bribri	Choque epistémico entre metodologías de enseñanza
Ortografía práctica WC	Acuerdo o desacuerdo con la propuesta vigente	Ortografía como imposición y justificación funcional del diseño
Variación entre los usuarios	Tendencias ante la constatación de la variación	Fijación y tolerancia hacia la variación

Fuente: elaboración propia

La consecución del segundo objetivo requirió un análisis de los textos escritos por los maestros que mostró cómo se presentan las variables que nos interesan en cada texto.

1.5.5 Aclaraciones sobre transcripciones, formalismos y códigos

A fin de facilitar la comprensión de algunos rasgos técnicos en la presentación de los datos, conviene aportar algunas aclaraciones sobre las transcripciones usadas en las entrevistas, los formalismos de algunas reglas fonológicas y ortográficas, y algunas abreviaturas y códigos utilizados a lo largo del trabajo

1.5.5.1 Sobre las transcripciones

En los capítulos que siguen presentamos extractos de comentarios que los docentes manifestaron durante los talleres y las entrevistas. Estas transcripciones fueron realizadas usando la ortografía común del español, idioma en que se llevaron a cabo las entrevistas. Los signos de puntuación fueron utilizados intentando recrear una conversación espontánea. Las siguientes observaciones deben ser tomadas en cuenta:

- i) Se transcriben en cursiva todas las interacciones verbales que provienen de las entrevistas.
- ii) Se utilizó el formato de negrita para las intervenciones del entrevistador.
- iii) Los puntos suspensivos hacen referencia a momentos en que la persona entrevistada hace una pausa larga.
- iv) Las referencias a pronunciaciones concretas se hacen siempre sirviéndonos de una transcripción fonética.

1.5.5.1 Sobre los formalismos

Hemos utilizado formalismos propios de la fonología, como el que se suele emplear para las reglas fonológicas, de modo que una flecha escrita entre una forma fonológica y una fonética se lee, según el uso en fonología, como “se realiza como”. Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar lo anterior:

$$/u/ \rightarrow [u]$$

La fórmula anterior se puede interpretar como que el fonema /u/ se realiza como [u] (si fuera requerido por la argumentación concreta de cada caso, se especifican también los contextos). A este formalismo hemos añadido las relaciones con lo gráfico, del siguiente modo:

- i) Una flecha escrita entre una forma fonológica o una forma fonética al lado izquierdo y una forma gráfica (entre signos <>) al lado derecho, debe ser interpretada así: “se escribe como”. Así, la fórmula de arriba podría ser relacionada con lo gráfico en tanto que se especifique también el grafema utilizado:

$$/u/ \rightarrow [u] \rightarrow <u>$$

1.5.5.1 Sobre los códigos

Dado el carácter sensible de muchos de los comentarios que transcribimos aquí a partir de las entrevistas, los nombres de los docentes (tanto los entrevistados como los que únicamente participaron en los talleres) son sustituidos aquí por los siguientes códigos:

Tabla 9. Códigos para los docentes

Docente	Lugar y fecha de la entrevista
D1	9 de septiembre de 2018, en San José
D2	23 de agosto de 2018, en Talamanca
D3	30 de agosto de 2019, en Talamanca
D4	30 de enero de 2019, en Talamanca
D5	31 de enero de 2019, en Talamanca
D6	8 de septiembre de 2018, en Talamanca
D7	No fue entrevistado, pero es mencionado por otro docente

Fuente: elaboración propia

1.5.5 Conclusiones a la metodología

Como se ha visto, tanto la recolección como el análisis de los datos se realizó en función de un acercamiento etnográfico a la realidad de la literacidad bribri en el plano que nos ocupa: el de la ortografía. Tanto la mediación pedagógica como las entrevistas estuvieron centradas en reconocer las implicaciones sociales de la práctica de escritura, al tiempo que en identificar patrones de grafización explicables a partir del conocimiento lingüístico de los docentes sobre la estructura de su propia lengua o a partir de la transferencia de conocimiento ortográfico del español al bribri.

Capítulo 2: El sistema ortográfico de la lengua bribri

En el presente capítulo se analizarán las relaciones entre el sistema fonológico del bribri y el sistema ortográfico diseñado, desde el Departamento de Lingüística de la UCR, primero por el Dr. Jack Wilson y modificado después por el Dr. Adolfo Constenla.

El sistema fonológico bribri ha sido descrito por varios lingüistas global o parcialmente (Wilson, 1970, 1974 y 1982; Schlabach, 1974; Constenla et al., 1978 y 1998; Constenla, 1981, 1982, 1985 y 1998; Tohsaku, 1987; Coto, 2015; Jara, 2004 y 2018, y Chevrier, 2016), en textos de naturaleza tanto descriptiva como didáctica. Las descripciones globales (Wilson, 1974, 1982; Schlabach, 1974; Constenla et al., 1978 y 1998; Constenla, 1981; Chevrier, 2017; Jara, 2018) suelen incluir el inventario de los segmentos vocálicos y consonánticos, observaciones sobre el sistema tonal, demostraciones del estatus fonémico de los segmentos o de los tonos a partir de listas de pares mínimos y cuasimínimos, explicaciones de los contextos fonológicos que dan pie a las diferentes manifestaciones alofónicas de los fonemas, consideraciones sobre la distribución de los fonemas, sobre la estructura silábica y sus formas éticas y émicas, y sobre características particulares del sistema (como los procesos de nasalización), sobre ciertos segmentos en específico, o sobre variación geolectal.

Los textos de intención didáctica considerados aquí son cursos de lengua con una estructura en la que cada capítulo consta de un texto introductorio en bribri (generalmente un breve diálogo), explicaciones de orden estructural (morfosintaxis y fonología) y ejercicios. Adicionalmente, consideramos el artículo escrito por Wilson y publicado como capítulo preliminar del diccionario del M.L. Enrique Margery (1982), debido a su carácter aplicado e introductorio. Los análisis parciales versan sobre distintas temáticas, sobre todo la nasalización de los segmentos oclusivos sonoros (Wilson, 1970; Constenla, 1982 y 1985), la armonía nasal (Tohsaku, 1987), la variación geolectal (Jara, 2004), el sistema tonal (Coto, 2015) y la formación de secuencias consonánticas complejas (Chevrier, 2016).

En cuanto a la escritura, es necesario aclarar que, como se mencionó ya en la sección 1.2, la propuesta de la ortografía práctica para el bribri que se estudia aquí no es la única que se ha creado. Existen registros de grafización del bribri provenientes de distintas fuentes del siglo XIX, que no son analizadas en esta investigación.

Hacia los años setenta y ochenta del siglo pasado, el Dr. Jack Wilson sistematizó una propuesta ortográfica, a partir de la cual el Dr. Adolfo Constenla modela una versión posterior:

El bribri se escribe empleando una adaptación del alfabeto latino elaborada, en la mayor parte de sus aspectos, por el doctor Jack Wilson (q.e.p.d.) teniendo en cuenta usos de autores previos que se remontan, en algunos casos, a fines del siglo XIX. El autor de este texto le hizo posteriormente algunos añadidos y modificaciones de los cuales resultó la versión que, por lo general, se usa actualmente en la transcripción práctica de material bribri. (Constenla, 1998).

Es importante subrayar que el sistema ortográfico confeccionado por Wilson y Constenla se elaboró a partir de diferentes etapas de diseño, y que, sobre todo, no está presentado en una sola fuente, ni necesariamente de la manera más exhaustiva, como podría ser un compendio sistemático dedicado solo a consideraciones ortográficas.

Por esta razón, las reglas de la ortografía Wilson-Constenla que analizamos en este capítulo deben ser rastreadas tanto en el artículo sobre el alfabeto bribri (Wilson, 1982) que funciona como introducción al diccionario de Margery (1982), como en las indicaciones explícitas sobre ortografía en los cursos de bribri de Constenla y sus colaboradores en sus ediciones de 1978 y de 1998.

Aun así, muchas de las consideraciones que serán abordadas en las secciones y subsecciones siguientes no provienen de la elaboración explícita de ninguno de estos dos autores en materia de reglas ortográficas, sino que han sido identificadas a partir de su práctica ortográfica misma.

Puesto que la ortografía práctica para el bribri es un sistema fonográfico (cf. sección 5.1.3), conviene, pues, llevar a cabo un análisis de las descripciones fonológicas de la lengua sobre las que se basaron los autores para el diseño de la propuesta ortográfica, de manera que podamos después contrastar el sistema fonológico, tal como se describe en las fuentes consultadas, con el sistema ortográfico propuesto.

2.1 El sistema fonológico del bribri

A fin de conseguir el objetivo arriba señalado, nos enfocamos en las descripciones de los inventarios segmental (sección 2.1.1) y tonal (sección 2.1.2.), y en los procesos fonológicos que dan pie a las diferentes manifestaciones alofónicas de algunos de los elementos tratados (sección 2.1.3). Para ello comentamos algunos aspectos que serán relevantes a la hora de establecer relaciones entre el sistema fonológico y el ortográfico. Por último, en el apartado 2.1.4. ofrecemos algunas conclusiones.

Dado que el sistema ortográfico del bribri fue diseñado a partir de las descripciones fonológicas de Wilson y de Constenla, son precisamente estas descripciones las que deben ser tomadas en cuenta de manera prioritaria. Sin embargo, ahí donde la discusión lo amerite, se enriquecerá el análisis a partir del trabajo de otros autores.

2.1.1. Los inventarios segmentales

En la descripción de la fonología bribri realizada por Wilson (1974), se reconoce una diversidad de posibles interpretaciones del sistema – esto es, el número y descripción de fonemas identificados–, pero el autor se decanta por una versión en particular:

La interpretación presentada en este trabajo de un fonema de proceso, dos fonemas de tono, dieciséis fonemas consonánticos (y paravocálicos), siete fonemas vocálicos y un fonema de nasalización, parece simplificar la descripción fonológica del idioma [...] (Wilson, 1974: 341).

Según esta descripción, el bribri contaría con un inventario consonántico de 16 segmentos: seis consonantes oclusivas: /p, b, t, d, k, ʔ/⁷⁶; dos africadas: /tʃ, dʒ/⁷⁷; tres

⁷⁶ A fin de manejar una descripción fonológica lo más ordenada posible, utilizamos los símbolos actuales del Alfabeto Fonético Internacional (versión de 2005) incluso ahí donde en las diversas fuentes se hayan empleado símbolos pertenecientes a otro alfabeto fonético. Hemos tenido cuidado en cada caso de que la correspondencia sea la exacta. En este caso, por ejemplo, Wilson usa el símbolo /ʔ/ para representar la oclusiva glotal sorda. Nosotros lo convertimos aquí usando /ʔ/.

⁷⁷ /tʃ, dʒ/ en el AFI, /č, ǰ/ en el original.

fricativas: /s, ʃ, h/⁷⁸; dos vibrantes simples: /r, ɽ/⁷⁹, una vibrante múltiple: /r/⁸⁰; y dos “paravocales”: /w, j/⁸¹. El inventario vocálico estaría constituido por siete elementos: /i, u/, altas tensas; /ɪ, ʊ/⁸², altas relajadas; /e, o/, que Wilson caracteriza como centrales; y la vocal baja /a/. A estos inventarios se sumarían, como se vio arriba, un fonema de proceso –cuya función es, según Wilson (1974: 342), la de “acentuar la dirección tonal”–, los fonemas de tono alto y tono bajo (cf. sección 2.1.2) y un fonema de nasalización, que actuaría como suprasegmental proveyendo del rasgo [+nasal] a vocales y consonantes. Las tablas 10 y 11 muestran los sistemas vocálico y consonántico en su totalidad:

Tabla 10. El sistema vocálico bribri según Wilson (1974)

Altas tensas	i	u
Altas relajadas	ɪ	ʊ
Centrales	e	o
Baja	a	

Fuente: Wilson (1974: 342)

Tabla 11. El sistema consonántico bribri según Wilson (1974)

	Bilabial		Alveolo-dental		Retrofleja		Alveolo-palatal		Post-palatal		Glotal	
Sonoridad	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Oclusivas	p	b	t	d					k		ʔ	
Africadas							tʃ	dʒ				
Fricativas			s				ʃ				h	
V. sencilla				r		ɽ						
V. múltiple				r								
Paravocales		w						j				

Fuente: Wilson (1974: 342)

⁷⁸ /ʃ/ en el AFI, /s/ en el original.

⁷⁹ /r, ɽ/ en el AFI, /r, L/ en el original. En el primer caso se trata de una vibrante simple alveolar sonora y, en el segundo, de una vibrante simple retrofleja sonora.

⁸⁰ /r/ en el AFI, /r̄/ en el original.

⁸¹ /w, j/ en el AFI, /w, y/ en el original.

⁸² /ɪ, ʊ/ en el AFI, /I, U/ en el original.

La segunda fuente en la que Wilson ofrece una exposición del sistema fonológico bribri es uno de los dos textos introductorios que el autor escribe para el Diccionario fraseológico bribri-español de Margery (1982), y que precisamente se llama “El alfabeto bribri”. En este pequeño artículo, Wilson modifica en algunos aspectos la descripción que había ofrecido en su estudio de 1974.

En este artículo, Wilson no se limita a dar cuenta de los inventarios vocálico y consonántico, o de otros fenómenos y procedimientos fonológicos, sino que además pone en relación cada segmento con el grafema que le corresponde en la ortografía práctica. Esta característica es importante, dado que la exposición presenta varias inconsistencias en el manejo del material, y es posible que estas inconsistencias (que explicamos someramente a continuación, a fin de que su reconocimiento nos permita seguir fluidamente el tratamiento que de los datos hace Wilson) se deban al afán de exponer el análisis fonológico de la manera menos técnica posible y hayan resultado en detrimento del rigor técnico.

Las inconsistencias a las que nos referimos se manifiestan en la confusión de los símbolos fonéticos y grafemáticos en una misma exposición (usa el símbolo <tk> como grafema que da cuenta del fonema /tk/ en la variedad de Salitre, pero después usa <tç> –que no existe en el alfabeto práctico bribri, sino que corresponde a un símbolo fonético– para el segmento correspondiente en la variedad de Amubre-Katsi); a la ausencia o incompletud de la descripción articulatoria de segmentos que sí son reconocidos en el sistema (se trata de la fricativa glotal /h/, que no es mencionada cuando se aborda la articulación de todos los demás fonos, y de la vibrante múltiple, cuyo punto de articulación no se explicita); a la ambigüedad en el tratamiento de lo que en 1974 habían sido consideradas paravocales (ambas dejan de reconocerse como fonemas, y hay observaciones sobre [w] únicamente en la medida en que remite al grafema <w>, mientras que para [j] no hay ningún tipo de mención); y a la asistematicidad de las posiciones de los segmentos en las tablas (en la posición de labiales aparecen las dos vibrantes y la fricativa /s/; además, /ʃ/ y /dʒ/ aparecen en la misma posición, a pesar de que su punto de articulación se describe en el primer caso como palatal y en el segundo como palatoalveolar).

Una vez consignadas estas observaciones, pasamos al contenido mismo del análisis fonológico. Una primera diferencia con respecto a la descripción de 1974 se da en cuanto a la descripción articulatoria de las vocales, pues la exposición del sistema sufre un

reacomodo. Por un lado, desaparece la distinción que se había planteado con anterioridad en el seno de la serie de vocales altas, esto es, una pareja de vocales altas tensas y una de vocales altas flojas. En vez de ello, encontramos una sola serie de vocales altas /i, u/, mientras que /ɪ, ʊ/ se sitúan al nivel de medias, lo que ocasiona un desplazamiento de las vocales anteriormente consideradas medias (/e, o/ en 1974, /ɛ, ɔ/ en 1982) hacia el último nivel, junto con /a/, de manera que el sistema pasaría a tener tres vocales bajas: /ɛ, a, ɔ/. Además, /ɛ, ɔ/ ya no están caracterizadas en este nuevo análisis como centrales, sino como anterior y posterior, respectivamente⁸³.

Otra diferencia en cuanto a las vocales consiste en que esta vez Wilson opta por identificar doce segmentos en total: siete orales y cinco nasales. Es decir que, en vez de postular un sistema vocálico de siete elementos, por un lado, y, por otro, un fonema de nasalidad, como hacía en 1974, postula aquí los siete segmentos orales que se discutieron arriba más cinco nasales en dos niveles: altas (/ĩ, ù/)⁸⁴ y bajas (/ẽ, ã, õ/)⁸⁵.

Tabla 12. Sistema vocálico bribri, según Wilson (1982)

Vocales orales			
	<i>anterior</i>	<i>central</i>	<i>posterior</i>
<i>altas</i>	/i/		/u/
<i>medias</i>	/ɪ/		/ʊ/
<i>bajas</i>	/ɛ/	/a/	/ɔ/
Vocales nasales			
	<i>anterior</i>	<i>central</i>	<i>posterior</i>
<i>altas</i>	/ĩ/		/ù/
<i>bajas</i>	/ẽ/	/ã/	/õ/

Fuente: Wilson (1982: xvi)

Además de los cambios que tienen que ver con la descripción articulatoria propiamente dicha, existen otras diferencias entre ambos análisis que guardan relación con

⁸³ Además de que se catalogan como vocales abiertas, rasgo que no había sido mencionado en 1974.

⁸⁴ /ĩ, ù/ en el AFI, /i, ʊ, / en el original.

⁸⁵ /ẽ, ã, õ/ en el AFI, /ɛ, ɶ, ɔ/ en el original.

el reconocimiento o no reconocimiento de ciertos segmentos concretos. Quizás la principal diferencia sea que el análisis consonántico es ampliado aquí para tomar en cuenta las diferencias geolectales entre la variedad de Amubre-Katsi y la de Salitre. En efecto, en este segundo análisis se da cuenta de las series de oclusivas y africadas preaspiradas /^hp, ^ht, ^hts̄, ^htʃ̄, ^hk/ propias de la variedad de Salitre, y geminadas /pp, tt, t̄s̄, t̄ʃ̄, kk/ presentes en la variedad de Amubre-Katsi, series que no se señalaban en el primer artículo.

Otra diferencia importante consiste en la incorporación a la descripción de los segmentos tk̄ (oclusiva dentoalveolar sorda) y ts̄ (africada dentoalveolar sorda), que estaban ausentes en el artículo de 1974 y, al revés, en la exclusión del sistema de los segmentos /r/, /w/⁸⁶ y /j/, que sí aparecían en 1974.

Así, en este análisis, el inventario consonántico consta de las series ya mencionadas de oclusivas y africadas preaspiradas en Salitre y de oclusivas geminadas en Amubre-Katsi: /^hp, ^ht, ^hts̄, ^htʃ̄, ^hk/ y /p:, t:, t̄s̄, t̄ʃ̄, k:/, respectivamente (todas sordas); las oclusivas no aspiradas sordas /p, t, tk̄, k, ʔ/⁸⁷; las oclusivas sonoras /b, d/; las africadas no aspiradas sordas /ts̄, tʃ̄/; la africada sonora /dʒ/, las fricativas /s, ʃ, h/⁸⁸; la vibrante simple retrofleja alveolar /ɾ/, y la vibrante múltiple /r/.

Tabla 13. Sistema consonántico bribri (región de Salitre), según Wilson (1982)

	bilabial	dental	dento- alveolar	palatal	dento- velar	velar	glotal
Oclusivas y africadas preaspiradas	^h p	^h t	^h ts̄	^h tʃ̄		^h k	
Oclusivas y africadas no	p	t	t̄s̄	t̄ʃ̄	tk̄	k	ʔ

⁸⁶ En realidad, como se señaló arriba, el elemento no desaparece del todo en este estudio, sino que lo que Wilson hace es señalar la existencia de un grafema <w>, que se puede clasificar como uno de los signos gráficos que rompen con el principio fonémico del diseño ortográfico, esto es, [w] sería uno de los fonos que, sin tener estatus fonemático, sí reciben representación gráfica diferenciada (ver sección 2.2.2.1.1.3).

⁸⁷ Mientras que en Salitre se encuentra un segmento [tk], en Amubre-Katsi a este segmento le corresponde [tç].

⁸⁸ La fricativa sorda /ʃ/ aparece descrita como palatal, pero en la misma posición que /dʒ/, que aparece descrita como alveopalatal. Además, como ya se comentó, está ausente una descripción articulatoria de la fricativa /h/.

aspiradas
sordas

Fuente: Wilson (1982: xviii)

Tabla 14. Sistema consonántico bribri (región de Amubre-Katsi), según Wilson (1982)

	bilabial	dental	dento- alveolar	palatal	dento- velar	velar	glotal
Oclusivas geminadas	p:	t:	t̄s	t̄ʃ		k:	
Oclusivas y africadas sordas	p	t	t̄s	t̄ʃ	tk	k	ʔ

Fuente: Wilson (1982: xviii)

Tabla 15. El sistema consonántico bribri (ambas regiones), según Wilson (1982)

	bilabial	dental	dento- alveolar	palatal	dento- velar	velar	glotal
Oclusivas y africadas sonoras	b	d		d̄ʒ			
Fricativas	s			ʃ		h	
Vibrantes							
Sencillo retroflejo	ɾ						
Múltiple	r						

Fuente: Wilson (1982: xix)

La segunda referencia básica para nuestro trabajo consiste en los trabajos descriptivos de la fonología bribri de Adolfo Constenla en su tesis doctoral “Comparative Chibchan Phonology” de 1981 y en las notas sobre fonología que forman parte de los cursos

de bribri en sus ediciones de 1978 y de 1998⁸⁹. Es necesario considerar que la naturaleza del primer texto difiere de los otros dos, pues se trata de un texto de carácter descriptivo, mientras que los otros son de intención didáctica, por lo que la exposición presenta planteamientos sobre el sistema fonológico que podrían verse como alternativas más fácilmente asimilables por un público no especializado. Un ejemplo de exposición que pudo haber sido condicionada por este hecho es el que en la tesis doctoral de 1981 se postulan solo siete vocales por un lado y un fonema de nasalidad por el otro, mientras que en los textos de los cursos se postulan 12 vocales (siete orales y cinco nasales)⁹⁰.

Los tres textos de Constenla revelan un análisis de fondo bastante semejante entre sí. Las diferencias son en realidad superficiales, como mostraremos a continuación. A su vez, estos tres textos, tomados en su conjunto, presentan diferencias de análisis respecto de las descripciones de Wilson. De modo no exhaustivo, comentamos aquí algunas de las semejanzas y diferencias más relevantes de las tres fuentes entre sí, y posteriormente comparamos estas en conjunto con los textos de Wilson.

Básicamente, las mayores diferencias consisten en que, en el análisis del 78, Constenla reconocía como dental únicamente a /t/, mientras que /d, t̃s, s, l/ figuraban como alveolares. Esta distribución fue modificada a partir de la tesis doctoral de 1981, en que aparecen todas unificadas como dentaoalveolares. Los fonemas /t̃j, d̃ʒ, ʃ/ se catalogan como alveopalatales tanto en 1978 como en 1981, pero en 1998 el punto articulatorio que aparece en la descripción es el palatoalveolar. Evidentemente, sin embargo, se trata de una diferencia terminológica que no altera el análisis de fondo.

Un cambio que pareciera menos de forma y más de contenido, aunque a los efectos de nuestro estudio no tiene mayores implicaciones, es la caracterización de /tk/ en 1998 como dentovelar, cuando había sido considerada en el 1978 y 1981 como dentopalatal (cf. sección 2.1.3.4). En el caso del cierre glotal tenemos nuevamente una diferencia meramente terminológica, pues Constenla decide catalogar esta consonante como glotal en 1978, pero como laríngea en los siguientes dos análisis.

Como se puede notar, ninguna de las diferencias señaladas es substancial, y el análisis ortográfico sería el mismo ya sea que se parta de una u otra interpretación fonológica,

⁸⁹ Si bien los análisis y explicaciones son de Constenla, los libros aparecen en coautoría.

⁹⁰ Lo mismo ocurre con los textos de Wilson: en 1974 se reconocen siete vocales (y un fonema de nasalización), y en 1982 se cuentan 12.

pues ninguna de las diferencias que aparecen en el análisis toca las relaciones entre el sistema fonológico y el grafemático como tales.

Acaso una diferencia más profunda podría ser la inclusión, en el análisis de 1998, de dos innovaciones en el sistema: el segmento /r/ (vibrante múltiple) y la nasal velar /ŋ/. En los análisis previos a 1998, la vibrante múltiple había sido caracterizada siempre como un alófono de /d/. Aquí, sin embargo, Constenla afirma que, para algunos hablantes, y por efecto del contacto con el español, este segmento se ha fonologizado:

La vibrante múltiple *rr*, [r], se presenta en variación libre con la simple [r] en contacto con vocales con tono alto o ascendente. Para muchos hablantes, sin embargo, /r/ se ha convertido en un fonema más debido a la adopción de préstamos castellanos, como *àrros* ‘arroz’, cuya *rr* no varía libremente con *r*. (Constenla, 1998: xiii)

Algo similar ocurre con la nasal velar: en la pronunciación de muchos hablantes jóvenes, puede ser vista como un alófono de /b/ en posición final de palabra; sin embargo, algunos de esos hablantes fusionan ese alófono de /b/ a final de palabra con la /k/ que se realiza [ŋ] ante consonante sonora, contribuyendo a que /ŋ/ haya adquirido valor fonemático:

La letra *m* se pronuncia como en castellano, pero, a final de palabra, cuando está precedida por una vocal con tilde (aguda, grave o circunfleja), como en *tùm* ‘ojo de agua’, muchos hablantes jóvenes del cantón de Talamanca la pronuncian como se pronuncia la *n* final de *pan* en el español de Costa Rica (es decir como una nasal velar: [ŋ]). Como para algunos de estos hablantes el fonema /k/ se realiza [ŋ] ante consonante sonora, se da en el habla de ellos una fusión parcial de los dos fonemas que, sumada a los préstamos del castellano regional terminados en [ŋ], redundan en la fonematización de este sonido. (Constenla, 1998: xiii)

Interesan las consecuencias de los distintos análisis presentados hasta el momento, sobre todo a nivel grafológico, por las relaciones FG y GF a que dan pie, así como por el

tipo de estrategia de diseño escogido para la grafización de los elementos que componen estas relaciones (cf. sección 2.2.2.1). A continuación ofrecemos en forma de tabla las tres esquematizaciones que se encuentran en los trabajos citados de Constenla y que exponen el sistema consonántico en su totalidad (y en sus diferentes versiones, según la publicación):

Tabla 16. Sistema consonántico bribri, según Constenla et al. (1978)

	Bilabial	Dental	Alveolar	Alveo-palatal	Dento-velar	Velar	Laríngea
Oclusiva sorda	p	t			tk̂	k	ʔ
Oclusiva sonora	b		d				
Africada sorda			tŝ	tʃ̂			
Africada sonora				dʒ̂			
Fricativa			s	ʃ		x	
Vibrante simple			l				

Fuente: elaboración propia a partir de Constenla et al. (1978)

Tabla 17. Sistema consonántico bribri, según Constenla (1981)

	Bilabial	Dento-alveolar	alveo-palatal	dento-palatal	velar	laríngea
Oclusiva sorda	p	t		tk̂	k	ʔ
Oclusiva sonora	b	d				

	Bilabial	Dento- alveolar	alveo- palatal	dento- palatal	velar	laríngea
Africada sorda		\widehat{ts}^{91}	\widehat{tj}^{92}			
Africada sonora			$\widehat{dʒ}^{93}$			
Fricativa		s	\int^{94}		x	
Vibrante lateral		ɬ^{95}				

Fuente: Constenla (1981: 106)

Tabla 18. El sistema consonántico bribri, según Constenla et al. (1998)

	Bilabial	Dental/ alveolar	Palato- alveolar	dento- velar	velar	laríngea
Oclusiva sorda	p	t		\widehat{tk}	k	ʔ
Oclusiva sonora	b	d				
Africada sorda		\widehat{ts}	\widehat{tj}			
Africada sonora			$\widehat{dʒ}$			
Fricativa sorda		s	\int		x	
Vibr. lateral. son.		ɬ				

⁹¹ $\widehat{ts}/$ en el AFI, $/\text{tʃ}/$ en el original.

⁹² $\widehat{tj}/$ en el AFI, $/\text{tʃ}/$ en el original.

⁹³ $\widehat{dʒ}/$ en el AFI, $/\text{dʒ}/$ en el original.

⁹⁴ $\int/$ en el AFI, $/\text{s}/$ en el original.

⁹⁵ $\text{ɬ}/$ en el AFI, $/\text{l}/$ en el original.

	Bilabial	Dental/ alveolar	Palato- alveolar	dento- velar	velar	laríngea
Vibrante múltiple		(r)				
Nasal sonora					(ŋ)	

Fuente: Constenla et al., 1998: ix

Al igual que para Wilson (1974), en el análisis de Constenla (1981), de carácter descriptivo, las vocales son también siete, pues aquí también se considera la nasalidad como un rasgo suprasegmental:

The contrast between nasal and oral vowels is considered to be produced by the presence vs. the absence of an additional phoneme: / $\tilde{\text{}}$ /. (Constenla, 1981).

El estudio ofrece un esquema en el que se señalan tres alturas (alta, media y baja) y tres grados de adelantamiento de la lengua: anterior, central y posterior. Entre las vocales altas, encontramos una pareja de altas tensas: /i/ y /u/, respectivamente anterior y posterior; y una pareja de altas flojas: /I, u/⁹⁶, también anterior y posterior, respectivamente. La serie de vocales medias comprende /e/ y /o/, que, a diferencia del análisis de Wilson, son vistas también como anterior y posterior, respectivamente, y no como centrales. Por último, está la vocal baja central /a/.

⁹⁶ /I, u/ en el AFI; /I, U/ en el original.

Tabla 19. El sistema consonántico bribri, según Constenla (1981)

	Anterior (no redondeada)	Central (central)	Posterior (redondeada)
Alta tensa	i		u
Alta floja	ɪ		ʊ
Media	e		o
Baja		a	

Fuente: Constenla (1981: 107)

A diferencia del texto de 1981, los dos textos didácticos presentan una exposición de 12 vocales distintas, tomando la nasalidad ya no como un fonema suprasegmental aparte, sino como un rasgo articulatorio propio de los segmentos. De este modo, el bribri tendría las mismas siete vocales orales ya apuntadas más cinco nasales, que abarcan las alturas de alta tensa tanto anterior como posterior, las medias anterior y posterior y la baja central (las vocales altas laxas no presentan contraparte nasal).

Tabla 20. El sistema consonántico bribri, según Constenla et al. (1978 y 1998)

	Anterior (redondeada)	Central	Posterior (no redondeada)
Alta tensa	i / ĩ		u / ũ
Alta floja	ɪ		ʊ
Media	e / ě		o / õ
Baja		a / ã	

Fuente: Elaborado a partir de Constenla et al. (1978 y 1998)

Tras haber analizado las semejanzas y diferencias entre las fuentes de Constenla, pasamos ahora a comparar estas fuentes con las de Wilson expuestas arriba. En cuanto al análisis de los segmentos consonánticos, lo primero que llama la atención es el hecho de que las series de preaspiradas y geminadas que señalaba Wilson para las variedades dialectales del bribri estén ausentes en las tres fuentes de Constenla.

Tal como quedó dicho (y se puede apreciar mediante el contraste de las tablas), Wilson (1974) no reconocía ni /tk̄/ ni /ts̄/ como fonemas, pero en 1982 sí lo hace. Las tres descripciones de Constenla también reconocen el estatus fonemático de estos dos segmentos, a los que tipifica como una oclusiva dentopalatal (o dentovelar) sorda y una africada dentoalveolar (o simplemente alveolar) sorda, respectivamente. Por tal motivo, también nosotros tomamos en cuenta ambos elementos como fonemas en nuestro análisis grafológico (sección 2.2)⁹⁷.

Otro punto importante de comparación se presenta con las vibrantes. Mientras que en 1974 Wilson postulaba tres vibrantes /r/, /r/ y /r̄/, y solo dos en 1982 (se mantienen la simple retrofleja /r̄/ y la múltiple /r/), Constenla reconoce como fonema únicamente a /r̄/ en sus dos primeros textos, y no es sino hasta 1998 que incluye (con reservas) también el fonema /r/, debido a procesos de fonologización en los que el contacto con el español habría sido determinante⁹⁸.

Además, Wilson postulaba originalmente como fonemas a las ‘paravocales’ /j/ y /w/. Constenla, en cambio, no las considera fonemas por derecho propio en ninguno de sus análisis, sino alófonos de /i/ y de /u/, respectivamente, ante vocal (cf. sección 2.1.3.2).

Otra diferencia radica en la descripción distinta de algunos segmentos. Por ejemplo, mientras que Wilson considera una fricativa glotal /h/, Constenla la interpreta como una fricativa velar /x/, aunque hace la salvedad de que su pronunciación es lene.

Por último, la descripción también varía en cuanto a la única vibrante que Constenla reconoce plenamente como fonema desde las primeras etapas de sus análisis, pues, aunque ambos autores están de acuerdo en que la vibración se produce en la zona alveolar, para Wilson se trata de una vibrante que se produce con retroflexión en los alveolos /r̄/, mientras que para Constenla se trata de una vibrante lateral alveolar /l/.

⁹⁷ Aunque nuestro criterio fundamental tiene que ver con la ruta por la cual la propuesta ortográfica fue socializada en las comunidades bribri, y en esa ruta los análisis fonológicos pertinentes son los de Wilson y Constenla hechos en esa época, no está de más señalar que las descripciones actuales (Chevrier, 2017; Jara, 2018) también asumen el carácter funcional de tales segmentos.

⁹⁸ También aquí los análisis más recientes (Chevrier, 2017; Jara, 2018) se encuentran divididos en cuanto a si considerar la vibrante múltiple un fonema o no. Para Chevrier, [r] es parte del inventario fonético, mas no fonológico del bribri: se trataría de un alófono de /r/ en variación con [r̄] y no de /d/, como pensaba Constenla (cf. sección 2.1.3.5). Por su parte, Jara (2018) considera a /r/ un fonema, pero no comenta el porqué de esta decisión. En lo tocante a /r̄/, el análisis de Chevrier pareciera demostrar que se trata en realidad de un alófono de /d/ en distribución complementaria con [d], cf. Chevrier (2017).

Cuando pasamos a la descripción de las vocales, es de notar que los inventarios vocálicos que encontramos tanto en Constenla et al. (1978) y Constenla et al. (1998) –de carácter didáctico– como en Constenla (1981) –de carácter descriptivo– difieren en buena medida del ofrecido por Wilson (1982), y se acercan más bien al sistema de Wilson (1974), con la salvedad de que las vocales medias no son centrales para Constenla, sino anterior y posterior. La diferencia más notable, sin embargo, es la ya apuntada arriba en cuanto a que tanto el análisis de Constenla (1981) como el de Wilson (1974) señalan 7 vocales y un fonema de nasalidad aparte, mientras que los textos didácticos de ambos autores reconocen 12 vocales, entre orales y nasales.

2.1.2 El inventario tonal

En la descripción de Wilson (1974), se considera un inventario tonal compuesto por un tono alto y un tono bajo. Wilson (1974: 342) describe el tono como “una combinación de tono musical y acento de intensidad”, y lo puntualiza como léxicamente determinado. Además de los elementos suprasegmentales alto y bajo, aparece descrito un fonema de proceso, responsable por la dirección tonal, lo que lleva a reconocer la aparición de un tono descendente.

A pesar de que el texto presenta una sección dedicada a comprobar el estatus fonemático de los diferentes segmentos vocálicos y consonánticos, no hay ningún apartado destinado a la demostración del carácter distintivo de los tonos mediante pares mínimos.

En cambio, en su artículo de 1982, Wilson sí presenta al menos un ejemplo de par mínimo entre el tono alto y el descendente⁹⁹ (<alà> ‘niño, hijo’ y <alá> ‘trueno’). Al tono alto lo caracteriza como responsable de un efecto de alargamiento en la vocal que lo porta, mientras que el tono descendente queda descrito como indicador de una pronunciación más breve. Si bien en este artículo no se refiere explícitamente al tono bajo, sí menciona el fenómeno de la neutralización tonal, que consiste en la reducción tonal de la sílaba a lo que, al menos en este trabajo, llama un tono medio (correspondiente al tono bajo caracterizado en el artículo de 1974):

⁹⁹ Aquí, Wilson ya no habla de un fonema de proceso que da el efecto de la dirección tonal, sino que incorpora el tono descendente como un elemento del inventario suprasegmental.

Por neutralización tonal quiero decir que hay una reducción a un tono medio. Este tono medio es el que aparece con las vocales en sílabas no acentuadas. (Wilson, 1982: xxiii)

Adicionalmente a los tonos alto, medio (bajo en 1974) y descendente, en esta ocasión agrega al inventario un tono ascendente. No queda claro en el texto el estatus de este elemento, puesto que la referencia a él viene mediada por la intención del texto de explicar los diversos grafemas del alfabeto bribri, de modo que las referencias hechas al tema del tono ascendente son o bien ortográficas, o sencillamente aportan una información que no se distingue de la que caracteriza al tono alto, a saber, la función de alargamiento de la sílaba que lo porta.

Por su parte, Constenla (1981) constata la existencia de cuatro posibilidades tonales: dos tonos básicos, alto y bajo, y dos combinaciones de ellos, que dan como resultado los tonos ascendente y descendente. También aquí encontramos mención a la neutralización tonal de determinadas sílabas. Constenla se expresa con estas palabras:

Bribri presents two tonemes: high /' and low /˘/, which can occur in two combinations: a rising glide /˘' and a falling glide /'˘/. In addition, there are syllables which are tonally neutral. (Constenla, 1981: 107)

En este trabajo de Constenla sí es posible encontrar una lista de pares mínimos destinados a mostrar el carácter distintivo de los tonos, tal como se ve a continuación:

Tabla 21. Estatus fonológico de los tonemas según Constenla (1981)

Ejemplo 1	Ejemplo 2
/tò/ 'que'	/tô/ 'sí'
/díalà/ 'oso hormiguero' (esp.)	/dĩalà/ 'arroyo'
/òs/ 'tráupido' (esp.)	/ós/ 'para'
/alâ/ 'trueno'	/alá/ 'hijo'
/axkó/ 'boca'	/axkô/ 'canasta'

Fuente: Elaborada a partir de Constenla (1981)

Además de estos pares mínimos, aparece el par submínimo /it̃fà/ ‘then’ y /dat̃fá/ ‘balsa tree’ para ejemplificar la oposición entre tonos bajo y descendente.

Asimismo, en este trabajo se establece una distinción entre las sílabas con tono bajo léxicamente determinado y las sílabas con neutralización tonal, que serían más breves y menos intensas que las sílabas con tono bajo léxico (Constenla, 1981: 115).

El tratamiento del sistema fonológico en los cursos de 1978 y 1998 es un poco diferente al de la tesis de 1981, de carácter más descriptivo que didáctico. Como se ha dicho antes, los cursos de bribri presentan un capítulo introductorio en el que se ofrecen los inventarios fonológico y grafemático, además de diversas consideraciones sobre fonología y ortografía a lo largo de los capítulos siguientes.

En el capítulo introductorio del curso de 1978, sin embargo, únicamente se despliega una lista de todos los grafemas segmentales que el autor reconoce, y se ponen en correspondencia con los fonemas que representan, acompañados de su descripción articulatoria. En el caso de los tonos, no aparece más que su grafema y su nombre. Las reglas que tienen que ver con el sistema tonal se encuentran repartidas en los capítulos del curso.

En cambio, en la versión de 1998 del curso, el capítulo introductorio sí presenta una serie de observaciones sobre el sistema tonal. Se reconocen dos zonas dialectales, una de las cuales, la del este de Talamanca (cuya habla se conoce como dialecto de Amubre), presenta cuatro tonos: bajo, alto, descendente y ascendente. La otra zona, al oeste (cuya habla se conoce como dialecto de Coroma), coincide solo parcialmente con el sistema del este. En el oeste del Valle de Talamanca también se encuentran los tonos bajo y descendente, pero los tonos alto y ascendente forman una sola unidad funcional, con realizaciones tanto de tono alto como de ascendente largo, opuesto a otro tono ascendente breve. En otras palabras, el inventario de la región del oeste implicaría: un tono bajo, un tono descendente, un tono alto (con realizaciones de alto o ascendente largo) y un tono ascendente (siempre breve).

Para apoyar estas afirmaciones, aparece en seguida una lista de pares mínimos con los que se corrobora el valor distintivo de tales tonos, es decir, que se trata de tonemas:

Tabla 22. Estatus fonológico de los tonemas según Constenla (1998)

Ejemplo 1	Tono	Ejemplo 2	Tono
alà ‘hijo’	alto	alá ‘trueno’	descendente
à’s ‘pájaro’ (esp.)	bajo	às ‘para que’	alto
tö ‘que’	bajo	tó ‘sí’	descendente
bitsî ‘largo’	ascendente	bitsí ‘longitud’	descendente

Fuente: Constenla et al. (1998: xi)

Tanto los autores de la propuesta ortográfica como otros investigadores que se han ocupado del bribri coinciden en que la oposición tonal solo funciona en sílabas tónicas (la última sílaba de cada morfema), mientras que las demás sílabas se neutralizan, resultando en sílabas con tono bajo, breves y átonas (Constenla, 1982). En efecto, el bribri, en tanto que lengua de acento tonal, presenta una sola sílaba que lleva la carga tonal, determinada léxicamente (Wilson, 1974).

2.1.3. Realizaciones alofónicas

Uno de los componentes más relevantes del análisis grafológico que nos ocupará en la sección 2.2 es el de identificar cuáles son las manifestaciones alofónicas que, al recibir representación gráfica diferenciada, rompen con el principio fonémico del diseño de ortografías en favor de determinados aspectos del contexto sociocultural de la lengua en cuestión. Como parte de este análisis, reconocemos también la necesidad de distinguir algunos alófonos que no reciben esta representación gráfica diferenciada, dado que esta cara del fenómeno también nos revela aspectos importantes del sistema fonológico bribri, de las condiciones socioculturales en que surgen los procesos de literacidad vernácula, y de los procesos psicolingüísticos de transferencia que tienen lugar entre los practicantes de esa literacidad. Por tal motivo, a continuación se comentan algunos casos de alofonía a partir no solo de las fuentes ya comentadas, que son análisis globales, sino también de las descripciones parciales.

2.1.3.1 Nasalización de las oclusivas y africadas sonoras

En bribri, la nasalización es distintiva únicamente en las vocales. Uno de los fenómenos más notorios en el sistema fonológico es la nasalización de las oclusivas sonoras /b/ y /d/, así como de la africada sonora /d͡z/, que da como resultado los fonos [m, n, ɲ], respectivamente. Se trata de una regla fonológica predecible que se cumple en dos contextos distintos. El primero ocurre cuando la oclusiva o africada sonora se encuentra ante vocal nasal, de modo que se asimila la nasalidad de una vocal posterior a la consonante que la antecede. Wilson (1970: 159) describe el proceso como una regla que “agrega el rasgo [+nasal] a la consonante que precede”. Constenla coincide con este análisis:

El principal factor condicionante de la nasalidad de las consonantes mencionadas es [...] la presencia del mismo rasgo en la vocal inmediatamente siguiente. (Constenla, 1982).

Sin embargo, la descripción completa del proceso debe incluir la intensidad de las sílabas para explicar, por ejemplo, por qué hay nasalización en /baũk/ → [m̃ũk] ‘atar’ pero no en /bãũk/ → [ˈbãũk] ‘calentar’. Como señala Constenla:

La nasalización se extiende de la vocal nasalizada ápice de una sílaba fuerte a todos los segmentos sonoros de la misma sílaba y de cualquier sílaba débil inmediatamente precedente que formen una secuencia ininterrumpida por segmentos sordos. (Constenla, 1982)

Este proceso es lo que se conoce como propagación regresiva de la nasalización. Tal como lo indica Constenla, la nasalización arranca del núcleo vocálico (ya de por sí émicamente nasal) de una sílaba tónica (siempre la última de morfema), y se propaga “hacia atrás” afectando otros segmentos, siempre y cuando no encuentre una barrera debida a un fonema sordo. Esta formulación permite dar cuenta de que una forma como /baũk/ se realice como [m̃ũk] ‘atar’, mientras que /bãũk/ se manifiesta como [ˈbãũk] ‘calentar’, sin que la

nasalización regresiva afecte a los segmentos de la primera sílaba. En efecto, la propagación no puede darse en el segundo caso debido a que la sílaba acentuada es la primera. Lo mismo ocurre con /dabú/, que se realiza como [nà' mú] ‘jaguar’, mientras que /jábì/ se manifiesta como ['dʒá' mî] ‘pariente, amigo’. Aquí, la nasalidad de la sílaba acentuada se propaga hacia los elementos precedentes. En el caso de [nà' mú] ‘jaguar’, la vocal de la sílaba final propaga la nasalidad más allá de su propio linde silábico. En cambio, eso no ocurre en ['dʒá' mî] ‘pariente, amigo’, dado que la sílaba acentuada es la primera, no la segunda. La propagación de la nasalidad en la segunda sílaba se agota en ese entorno y no puede franquear los límites que ofrece esa unidad, dado que no se trata de una sílaba acentuada.

El segundo contexto posible para el proceso de nasalización de oclusivas y africadas sonoras se da con la /b/ en posición final de palabra y sílaba, así como con /d/, que también se nasaliza en coda silábica¹⁰⁰. Los ejemplos aportados por Wilson (1970) son las formas subyacentes /dud/ ‘estar de pie’ y /tírob/¹⁰¹, manifestadas fonéticamente como [dun] y [tírom]. Parecería, sin embargo, que esta realización es menos predecible, y Constenla (1982) lo expresa así:

Otro factor que interviene es la posición de los fonemas en cuestión en la sílaba: [m] y [n] se dan como realizaciones de /b/ y /d/ cuando estos fonemas se presentan como posápices (si bien en este entorno, según los dialectos, los fonos nasales y los correspondientes orales pueden estar en distribución complementaria o, incluso, en variación libre, dependiendo de los segmentos con los que están en contacto). (Constenla, 1982)

También Constenla (1982) ofrece sus propios ejemplos del proceso: la forma fonética [étòm], proveniente de la forma fonológica /étòb/.

Por eso, cuando habla de los segmentos que componen el inventario consonántico, Wilson (1982) dice de /b/ que “tiene un alófono [m] que se realiza delante de vocal nasal o al final de la sílaba o de la palabra”; de /d/, que “el alófono [n] aparece delante de vocal nasal o consonante nasalizada” y que “en Katsi-Amubre se presenta el alófono [n] al final de la

¹⁰⁰ /dʒ/ no se encuentra jamás en posición de coda (Wilson, 1970).

¹⁰¹ Ambas formas sin marcación tonal en el original.

palabra”; y de /d̥z/, que “delante de vocal nasal o consonante nasalizada se manifiesta como [ɲ]”. Constenla (1981:112), por su parte, afirma que “/b/ es una nasal bilabial sonora en posición de coda y antes de vocales nasales”¹⁰²; que /d/ se manifiesta nasal “ante vocales nasales y consonantes sonoras o entre una vocal nasal y una pausa”¹⁰³; y que “/d̥z/ se manifiesta mediante una africada alveopalatal sonora antes de vocales orales y mediante la nasal correspondiente antes de vocales nasales”¹⁰⁴.

2.1.3.2 *Semivocales*

Los fonos [j] y [w] son tratados en Wilson (1974) y en Constenla et al. (1978) como fonemas, mientras que en Constenla (1982) y Constenla et al. (1998) se les trata como alófonos semivocálicos de /i/ y de /u/. El caso de Wilson (1982) es particular: a pesar de que en el artículo de 1974 había reconocido a ambos segmentos estatus fonemático, en este segundo artículo únicamente se refiere a la distribución del grafema <w> sin mencionar los procesos fonológicos en que se ve envuelto el segmento correspondiente:

<w>: Esta grafía se usa al inicio de la palabra o del morfema en palabras compuestas, delante de una vocal. En una secuencia después de una consonante se usa <u>. Ejemplos: bribri-wak ‘dueños de los bribris’ (‘la tribu bribri’); wé ‘donde’; bua ‘bueno, bien’. (Wilson, 1982: xxii)

A pesar de que la distribución complementaria expuesta aquí es válida únicamente para el grafema, hay un reconocimiento de la relación de <w> y de <u> con una cierta realidad fónica, sobre la cual queda claro que no tiene estatus fonológico. En cambio, del fono [j] –trátase del fonema /j/ o de un alófono de /i/–, no se encuentra ninguna observación, y cuando el autor trata de la vocal /i/ solo proporciona ejemplos de palabras en que tal fonema tiene una realización vocálica plena.

¹⁰² “/b/ is a bilabial voiced nasal in the coda position and before nasal vowels”. (Constenla, 1981: 112)

¹⁰³ “before nasal vowels and voiced consonants or between a nasal vowel and a pause”. (Constenla, 1981: 112)

¹⁰⁴ /d̥z/ is manifested by a voiced alveopalatal affricate before oral vowels and by the corresponding nasal before nasal vowels” (Constenla, 1981: 112).

Sobre la posición que considera que ambos segmentos son fonemas, el análisis se reduce a una mera constatación de que se trata de segmentos que aparecen interior de ítemes léxicos. En cambio, para la posición según la cual se trata de alófonos, el análisis consiste simplemente en considerar las reglas fonológicas que conducen a su realización. Constenla expresa estas reglas así:

Tonally neutral /u/ and /i/ present semivocalic manifestations before vowels. Examples: /uó/ [wó] 'face', /iě?/ [iě?] [sic] 'he'. (Constenla, 1981)¹⁰⁵

Es importante señalar que, actualmente, las interpretaciones del estatus fonemático de estos segmentos siguen estando divididas. Jara (2018), por ejemplo, sigue considerando a [j] y [w] como alófonos semivocálicos de /i/ y /u/, mientras que Chevrier (2017) se decanta por una vuelta a la interpretación de Wilson (1974), que les otorgaba carácter de fonema. Las palabras de Jara (2018) al respecto son las siguientes:

La vocal alta anterior i tiene una realización aproximante cuando precede a una vocal tónica; por ejemplo, en ie' 'él, ella', se pronuncia como la i en la palabra española hielo. [...] Por otra parte, la vocal u también se realiza como aproximante cuando precede a una vocal tónica. [...] la w se pronuncia como la u en la palabra hueso. (Jara, 2018: 20)

El ejemplo aportado por Jara (2018) para la realización semisilábica de /u/ es el vocablo <kuě>¹⁰⁶ 'tortuga'. Aunque la autora no ofrece un ejemplo en bribri para el proceso correspondiente de la /i/, podemos acudir aquí a un vocablo proporcionado por Chevrier al describir el mismo proceso: [i-'bj-ók] 'excavar, raspar'.

En efecto, Chevrier (2017) formula la idea de que las realizaciones [j] y [w] pueden ser tanto realizaciones semivocálicas de /i/ y /u/ como manifestaciones de fonemas consonánticos aproximantes /j/ y /w/:

¹⁰⁵ La cita muestra un error tipográfico: se esperaría /iě?/ para la forma fonológica, pero [jě?] para la forma fonética.

¹⁰⁶ Puesto que la notación utilizada por la autora en este punto es ortográfica y no fonológica, podemos deducir las formas fonológicas y fonéticas correspondientes: /kuí/ y [kwí].

Alors que Constenla considère que ces segments sont invariablement des réalisations des voyelles /i/ et /u/, je montre dans cette section qu'il s'agit tantôt des réalisations des voyelles hautes, tantôt de consonnes. Cette analyse rejoint celles de Wilson (1974) et Schlabach (1974), qui incluent des approximantes dans leurs inventaires des consonnes distinctives. (Chevrier 2017: 91)

El caso anteriormente señalado de [i-'bj-ók] 'excavar, raspar' sería un ejemplo en el que hay realización aproximante de /i/, en tanto que el mismo morfema presentaría, en una versión conjugada del verbo en perfectivo lejano, la realización vocálica plena: [i-'bíʔ]. Lo mismo es válido para /u/, que se realiza semivocálica en la forma infinitiva del verbo 'orinar' [ʔjã-k:w-ōk], pero vocálica plena en la conjugación verbal de perfectivo lejano [ʔjã-k:úʔ].

El razonamiento de Chevrier se basa por un lado en el comportamiento de estos segmentos (a saber, que aunque las vocales /i, u/ suelen articularse de manera aproximante a fin de evitar hiatos, se puede observar variación entre formas aproximantes y formas de realización vocálica plena, que no conducen a hiato) y en su distribución (no hay secuencias vocálicas en posición inicial de morfema, pero sí hay secuencias de /j/ y /w/ frente a vocal en esta posición, lo que obliga a analizar estas aproximantes como consonantes fonemáticas).

Como se verá más adelante (sección 2.2.2.1.1.3), el decantarse por una interpretación o la otra tiene implicaciones en el análisis grafológico, pues ver en [j] y [w] meros alófonos de /i/ y /u/ nos lleva a analizar las relaciones FG y GF (es decir, la relación de /i/ hacia <i> y de /u/ hacia <u> y hacia <w>, y viceversa) de una forma distinta a si /j/ y /w/ fueran considerados segmentos con valor fonémico.

2.1.3.3 Reducción vocálica: armonía, centralización, disminución y elisión

Un fenómeno fonológico que se da al nivel de la estructura silábica, no explicitado por Wilson¹⁰⁷ y al que Constenla dedica poca atención, pero que es necesario describir si se

¹⁰⁷ Si bien Wilson no aborda el tema de manera explícita, el fenómeno es observable en su práctica ortográfica, en particular en los vocablos escritos ortográficamente que funcionan como ejemplos para el comentario a las relaciones entre grafemas y fonemas en el artículo sobre el alfabeto bribri. La práctica ortográfica de Wilson

desea analizar las decisiones técnicas tomadas en el diseño de la ortografía, es la reducción vocálica que afecta a las sílabas no finales de morfema, átonas y de tono bajo, y que tiene como resultado algún grado de debilitamiento, ya sea mediante armonía vocálica, mediante centralización (y eventual desonorización) que implica su acortamiento, o incluso llegando hasta la elisión total de la vocal que funge de núcleo de la sílaba.

Prestaremos especial atención a la reducción vocálica porque, a pesar de presentarse en el plano de las manifestaciones alofónicas de ciertos segmentos vocálicos, el resultado ético afecta el conteo silábico de la palabra, debido a los nuevos esquemas silábicos (éticos) y a las secuencias consonánticas complejas que puede llegar a ocasionar¹⁰⁸. Este fenómeno encuentra en la escritura distintas soluciones gráficas, por lo que se estudió también en los hábitos de grafización de los maestros y será objeto de análisis posterior (sección 3.1.2.2.2).

La forma como Constenla (1981) describe este fenómeno es muy somera:

The morphemes in which the sequence voiceless affricate or fricative + /a/ + voiceless stop occurs have optional (and more frequent) allomorphs without /a/. (Constenla, 1981)

El autor ofrece como ejemplo la forma /tʃakok/¹⁰⁹ ‘disparar’, que puede realizarse con centralización (y desonorización) de la vocal pretónica: [tʃəkôk], o con la vocal elidida del todo: [tʃkôk].

Dado su interés para este trabajo, y dada la descripción tan somera del fenómeno en las fuentes básicas, es necesario acudir a otras fuentes, tanto contemporáneas a los primeros análisis de Wilson y Constenla, como a otras más recientes y que abordan el tema en mayor profundidad.

Ya Schlabach (1974) había reconocido el patrón silábico émico del bribri como V, VC, CV y CVC. Sin embargo, señalaba que “fonéticamente, hay unos grupos de dos consonantes en posición inicial” (Schlabach, 1974: 361) y proporciona el ejemplo de [klu]

(1982) a este respecto no está clara, pues ocurren versiones ortográficas sin reducción vocálica, como <nimà> ‘pez’ pero también algunas con reducción: <klóm> ‘guineo’.

¹⁰⁸ Para una exposición completa del surgimiento de secuencias complejas, así como una explicación en detalle de cuáles son los criterios para considerar que una secuencia consonántica es compleja, cf. Chevrier, 2016.

¹⁰⁹ Sin marcación tonal en el original.

como forma disminuida de [kɔɭɔ]. Cuando se produce este debilitamiento, Schlabach (1974: 361) considera mejor interpretar la sílaba ética [kɭɔ] “con el mismo patrón de la palabra *kutá* ‘hermana’.” Es decir, como un patrón silábico émico CV-CV en el que, en la manifestación ética, se ha elidido la vocal de la primera sílaba, dando pie a un grupo consonántico y a un esquema ético CCV. Del mismo modo, la forma ética [ˈʃkɛ̀nà] en la expresión <¿is be’ shkɛ̀nà?> ‘¿Cómo amaneciste?, ¿Cómo estás?’¹¹⁰, con su estructura silábica CCV-CV y su secuencia consonántica en la primera sílaba, debe ser interpretada, siguiendo esta lógica, como una forma debilitada del patrón émico trisílabo CV-CV-CV de /ʃàˈkɛ̀nà/.

Si revisamos los estudios recientes, nos acercaremos a una mejor comprensión del fenómeno. Al abordar el tema, Jara (2004) señala la relación que tiene el sistema tonal-acental con la estructura silábica que hemos señalado arriba, al tiempo que aporta elementos de tipo discursivo:

Las vocales con tono bajo en sílaba no final son muy débiles en general, llegando incluso a la pérdida total en Salitre. En Coroma, la tendencia es hacia la armonía vocálica. [...] Esta diferencia tiene que ver con la interacción entre la estructura silábica y el sistema tonal-acental de la lengua, por la tendencia de Salitre y Coroma a reducir las sílabas inacentuadas previas a la sílaba acentuada. En otro orden, puede también relacionarse con el estilo de habla rápida, que es donde más se favorece el debilitamiento. (Jara, 2004: 103)

De igual forma, para Chevrier (2017) el fenómeno consiste básicamente en la posibilidad de que la vocal de las sílabas átonas (en posición pretónica de morfema) sufran un proceso de reducción (“amenuisement”, en terminología de la autora) con tres posibles grados: centralización¹¹¹, armonía o elisión. En efecto, Chevrier parte de un modelo de sílaba émica que caracteriza con estas palabras:

¹¹⁰ Se trata de la conjugación del verbo <shkɛ̀nuk>.

¹¹¹ Frecuentemente acompañada de un acortamiento de la vocal, que pasa a ser muy breve.

La syllabe bribri est construite autor d'un noyau, qui est invariablement vocalique. Une consonne peut précéder le noyau vocalique (attaque). De même, dans les syllabes finales de morphèmes, une consonne peut suivre le noyau (coda). Les attaques et les codas sont toujours composées d'une seule consonne (pas de positions branchantes). (Chevrier, 2017: 102).

Así, Chevrier también reconoce, junto con Schlabach (1974), los esquemas silábicos V, VC, CV y CVC, que pertenecen al plano émico¹¹². Ahora bien, al producirse en la manifestación ética la elisión de la vocal nuclear (átone), tienen lugar choques consonánticos y creación (en ocasiones) de secuencias complejas (Chevrier, 2016). El proceso queda descrito así:

Les noyaux de syllabes non finales sont réalisés très brefs et sont souvent accompagnés d'une harmonie vocalique, d'une centralisation à [ə], voire sont élidés. Ces élisions mènent à la création de séquences consonantiques en position initiale de morphème, extrêmement courantes dans la langue, en particulier dans la variété de Coroma. Les séquences consonantiques correspondent néanmoins toutes à des séquences /CVC/. (Chevrier, 2017: 103)

Se desprende de lo dicho arriba que, en el ejemplo del saludo <¿is be' shkèna?> '¿Cómo amaneciste?', la secuencia consonántica [jk] en la sílaba [jké] no constituye el ataque émico de la primera sílaba (CCV), sino la manifestación ética de CV-CV /ʃa-ké/.

Por sus implicaciones para la ortografía de la lengua, en esta investigación fueron estudiadas las formas en que los docentes resuelven gráficamente este fenómeno. En el capítulo 3 (sección 3.1.2.2.2) se discuten las diferentes soluciones ortográficas en el uso real de la escritura por parte de los docentes.

¹¹² En la página 122, la autora sintetiza los esquemas silábicos émicos con la fórmula (C)V(C).

2.1.3.4 La coarticulada /tk/

Constenla consideraba que el segmento /tk/ debe entenderse como una consonante coarticulada. Esta noción se refiere a un sonido “en el que se traslapan dos articulaciones que existen independientemente” (Constenla et al., 1998: xiii). Es decir que, como apunta Chevrier, hay una cierta simultaneidad articulatoria en la realización de dos oclusiones en dos puntos distintos:

La simultanéité parfaite étant quelque peu utopique, par «simultanées» il s’entend que les deux oclusions se forment et se relâchent toujours et uniquement de manière presque parfaitement synchronisée. (Chevrier, 2017: 405)

En el caso de /tk/, la articulación doble y simultánea se verifica entre un sonido oclusivo dentoalveolar sordo y otro oclusivo velar sordo:

Se comienza pronunciando una *t* y, sin haber terminado de pronunciarla, se articula una *k*. (Chevrier, 2017: 405)

En su artículo de 1974, Wilson prefería ver este segmento más bien como una secuencia ética de dos consonantes émicas distintas. Sin embargo, en la introducción al diccionario de Margery, se decanta por la interpretación en tanto que unidad fonémica. Con este criterio están conformes Schlabach (1974) y también, más recientemente, Jara (2004 y 2018). Siguiendo a estos autores, y en especial a Constenla, a fin de mantener la continuidad con las descripciones corrientes en el momento en que se diseñó la ortografía bribri, consideramos en este trabajo a /tk/ como un solo segmento coarticulado.

Por las articulaciones que entran en juego, este segmento ha sido descrito como una oclusiva dentopalatal sorda (Constenla, 1981) y como oclusiva dentovelar sorda (Wilson: 1982; Constenla et al., 1978 y 1998).

La variación de este segmento presenta alófonos como [tk], [tc] (con el segundo elemento fricativo pero palatal, [tç]¹¹³ (con el segundo elemento palatal y fricativo), y [tʃ̃] (en que el segundo elemento es, además de fricativo, alveolar). Además, esta variación se vincula con diferencias geolectales y con grupos etarios:

Tk representa un sonido coarticulado, esto es, en el que se traslapan dos articulaciones que existen independientemente. Entre los bribris del cantón de Buenos Aires se comienza pronunciando una *t* y, sin haber terminado de pronunciarla, se articula una *k*. En Talamanca esta pronunciación se da, pero es muy frecuente que, en lugar del elemento velar *k*, se produzca uno articulado en el paladar duro ([c]). La mayor parte de las personas maduras mantienen la diferencia entre este sonido y la *ch*, [tʃ̃], que también existe en la lengua, pero muchos jóvenes, particularmente en el oeste del Valle de Talamanca, lo igualan con ella, de modo que en lugar de *tk* pronuncian *tch* [tʃ̃]: dicen *tchi* ' en vez de *tchi* ' 'pulga'. (Constenla et al., 1998: xiii)

Precisamente por estas razones, se tomó en cuenta el fonema /tk/ en el análisis de las prácticas ortográficas de los docentes: había una expectativa de que la situación de alofonía condicionada del fonema (sociolectal) se manifestara como variación gráfica, lo cual se observó efectivamente (cf. sección 3.1.1.1.2.1).

2.1.3.5. Rango de variación de /d/: el caso de las vibrantes

En el abordaje de la ortografía bribri, la interpretación del fonema /d/ juega un papel importante, por cuanto su análisis fonológico puede conducir a conclusiones diferentes al contrastar ambos sistemas.

Ya hemos hablado sobre la nasalización de las oclusivas sonoras, y por lo tanto de /d/ → [n]. Sin embargo, este no es el único proceso fonológico que sufre /d/: todos los trabajos de Wilson y de Constenla concuerdan en considerar una regla /d/ → [ɾ]¹¹⁴.

¹¹³ “Mientras que en Salitre se encuentra un segmento [tk], en Amubre-Katsi a este segmento le corresponde [tç]” (Wilson, 1982: xxi).

¹¹⁴ Existe, además, una manifestación [d] del fonema /d/.

Antes de pasar a considerar las condiciones que desembocan en la realización del alófono [r], conviene recordar que, ya en 1974, Wilson había afirmado el valor fonémico de las vibrantes /r/ y /r/. De este modo, el fono [r] sería tanto una posible realización de /r/ como una posible realización del fonema /d/.

Conviene, no obstante, recordar que Constenla se apartó de esa interpretación: tanto en 1978 como en 1981, optó por considerar a [r] como una variante contextual de /d/¹¹⁵. En efecto, Constenla veía en /d/ un fonema en cuyo rango de variación alofónica aparecen fonos como [d], [n] (del que ya se habló en la sección 2.1.3.1, ligado al proceso de nasalización de oclusivas sonoras) y las vibrantes [r] y [r]. Él lo expresa de este modo:

Elsewhere [fuera de los contextos en que se manifiesta como oclusiva o como nasal], it is a voiced alveolar tap that for some speakers is in free variation with a trill (made in the same articulatory position), particularly between a tonally neutral vowel and a vowel with any toneme. (Constenla, 1981: 112)

Los ejemplos aportados por el autor son el de la forma /kadó/, realizada bien como [karó] o bien como [karó], nombre de la especie conocida como ranita veranera; la forma /uôkîd/ [wôkîr], palabra para ‘cabeza’; y la construcción verbal con clítico de absoluto /iûdkè/ [iûrkè], ‘vuela’ (Constenla, 1982).

Las reglas fonológicas que aplican en /d/ → [r] son discutidas ampliamente tanto por Wilson como por Constenla. En el primer ejemplo encontramos el contexto de posición intervocálica. Este contexto ya lo había expuesto Constenla en el curso de 1978 cuando afirmaba de /d/ que “en posición intervocálica representa una realización vibrante simple, alveolar, sonora [r]” (Constenla et al., 1978). Posteriormente, en la tesis doctoral de 1981, presta atención también a los tonos (cf. cita anterior): en /kadó/, el fonema /d/ se encuentra entre una sílaba con tono neutralizado y una sílaba con tono alto, lo que potencia la realización del fonema como vibrante.

¹¹⁵ Tal como se ha dicho, en el curso de 1998 Constenla sí reconoce carácter fonémico a las vibrantes, pero lo hace por razones distintas, a saber, la progresiva fonologización de estos segmentos en etapas avanzadas del contacto lingüístico entre el bribri y el español.

En el segundo ejemplo, la posición final de palabra provoca que /d/ se manifieste también como [r]. Wilson había reconocido este fenómeno en su artículo de 1974:

Cuando /d/ está en posición final en la palabra, hay variación morfofonémica entre [n] y el fono explosivo [r̃] de /r/. (Wilson, 1974: 343)

Además, esta variación, según Wilson (1982), puede ser libre o estar condicionada geolectalmente:

En posición final de la palabra, en Salitre alternan libremente [n] y [r]. Ejemplos: /dud/ dun, dur ‘estar de pie’; /tkëd/ tkën, tkër ‘estar sentado’. En Katsi-Amubre solo se manifiesta la [n]. (Wilson, 1982: xxi)¹¹⁶

En el tercer ejemplo se advierte el proceso que Wilson (1974) había descrito para /d/ en posición de coda, según el cual, al seguir consonante dentro de la misma palabra (o grupo rítmico, pues el proceso se da también en presencia de clíticos), /d/ se manifiesta como [r]:

Como margen posnuclear de la sílaba cuando le sigue una consonante dentro del grupo rítmico, /d/ es sustituida morfofonémicamente por [r̃]. Wilson (1974: 343)

Se aprecia este proceso en los diversos ejemplos aportados por Wilson (1982), en el que /d/ se coloca en posición posnuclear, como cuando menciona la forma [dú úrkë] ‘el pájaro vuela’ como realización de /dú úrkë/ (sic)¹¹⁷.

Constenla coincide con estos análisis, y agrega un último contexto para la realización vibrante: la secuencia /dd/ ante vocal oral puede derivar tanto en [rd] como en [nd]

¹¹⁶ Aquí encontramos nuevamente dos de las múltiples inconsistencias que se presentan en el texto de Wilson de 1982. Primero, la palabra /tkëd/ escrita entre barras inclinadas, dando a entender que se trata de una transcripción fonológica, pero usando grafemas de la ortografía práctica (<ë>) en vez de símbolos fonéticos. Y segundo, se incluyen ejemplos sin ningún tipo de marcación tonal.

¹¹⁷ Evidentemente, se trata de un error tipográfico: la forma fonológica debería leerse /dú údkë/, no /dú úrkë/.

(Constenla, 1981). Lo podemos ver en el siguiente ejemplo que él aporta: la forma fonológica /dĩdĩ/ se manifiesta fonéticamente como [dĩndĩ] ‘afilado’.

Por último, es preciso señalar que la vibrante múltiple ha sido considerada como un alófono alternante con la vibrante simple, cuya relación se encuentra en variación libre (exceptuando el ya mencionado y más reciente proceso de fonologización de /r/):

Por otra parte, la vibrante múltiple rr, [r], se presenta en variación libre con la simple [r] en contacto con vocales con tono alto o ascendente. Para muchos hablantes, sin embargo, /r/ se ha convertido en un fonema más debido a la adopción de préstamos castellanos, como *àrros* ‘arroz’, cuya rr no varía libremente con r. (Constenla et al., 1998: xiii)

Al igual que otros fonemas del idioma bribri, los segmentos vibrantes interesan en esta investigación, por lo que fueron sometidos a escrutinio durante los talleres y en las entrevistas con los docentes.

2.1.3.6. Elisión de cierre glotal

El cierre glotal, comúnmente llamado ‘saltillo’, es una consonante que resulta de particular interés en nuestro estudio por varias razones: se trata de un segmento que no está fonologizado en español y que presenta un carácter difícilmente perceptible –por lo menos para personas que fueron alfabetizadas en español y realizan transferencias de lectoescritura– (cf. sección 3.1.1.1.1.1), no obstante su alta carga funcional en bribri¹¹⁸. Además, a pesar de ser una consonante, a nivel ortográfico el grafema correspondiente no es una letra propiamente dicha, sino un apóstrofe. Este carácter cuasi-diacrítico tiene implicaciones importantes en los procesos de apropiación de la ortografía en particular y de la literacidad en general. Sobre este segmento, Wilson formula la siguiente observación:

¹¹⁸ Constenla (1981) menciona este aspecto al referirse a los muchos pares mínimos en los que participa este segmento.

La interpretación de /ʔ/ como fonema consonántico (o paravocálico) es bastante dudosa y tal vez sería mejor describirla como fono de /h/, si no fuera que los informantes objetaran fuertemente considerarla como tal. Aparece únicamente en posición final en grupo rítmico, desapareciendo si otra sílaba aparece en el mismo. Aparece únicamente en posición final de la sílaba cuando esta se encuentra en posición final de la palabra, y es a la vez la última palabra del grupo rítmico. Parece, sin embargo, señalar que la vocal que la precede es una vocal corta. (Wilson, 1974: 344).

En el artículo de introducción al diccionario de bribri, Wilson (1982) coloca el cierre glotal no en el conjunto de letras del alfabeto, sino entre los diacríticos. Esta decisión no nos parece adecuada, puesto que se trata del grafema que representa a un fonema, y constituye, por lo tanto, una instancia de escritura segmental, de modo que darle un tratamiento de diacrítico contradice la forma misma como está diseñado el sistema, tal como se verá al explicar las categorías del análisis grafológico.

Aun así, en este artículo, Wilson le atribuye al fonema glotal las mismas características que ya había señalado en la investigación de 1974:

En posición final de una palabra, seguida de otra palabra dentro del mismo grupo respiratorio, se pierde como cierre glotal, pero indica que la vocal precedente es breve y acentuada, pero con neutralización tonal. Ejemplos: *dawa'* 'cuñado': *dawa'* tkën jɛ 'el cuñado está (sentado) aquí' [dawa tkm ñɛ̃] (con desaparición del cierre glotal neutralización tonal y la sílaba 'wa' sigue acentuada). La vocal inmediatamente antes del cierre glotal se mantiene breve. (Wilson, 1982: xiii)

El segmento /ʔ/ es considerado en los trabajos de Constenla como un segmento consonántico sobre cuya distribución Constenla (1981: 116) afirma que ocurre únicamente antes de pausa y de manera impredecible, y aporta como ejemplo el par mínimo /bitsĩʔ/ 'pecho', /bitsĩ/ 'largo'.

En el curso de bribri de 1998, el autor se expresa de la siguiente forma:

La mayor parte de los bribri pronuncian esta consonante solo cuando queda al final de una oración. En posición interna solamente se ha observado su conservación en el oeste del cantón de Talamanca. (Constenla et al., 1998: xiv)

Este es, a grandes rasgos, el sistema fonológico de partida con base en el cual se configuró la propuesta formal para la ortografía bribri, que estudiaremos a continuación.

2.2 El sistema ortográfico Wilson-Constenla

Como se puede apreciar, las descripciones que se aportaron a lo largo de la sección anterior son de carácter altamente técnico. En el diseño de la ortografía (el llamado alfabeto práctico bribri) subyacía la idea de que los bribris se apropiaran de este sistema para su uso en la comunidad, lo que suponía que las complejidades técnicas de la descripción fonológica fueran superadas para producir un sistema útil, cómodo de usar y accesible de aprender. Precisamente ahí es donde surgen algunas de las preguntas centrales en este trabajo: ¿se verifica en la realidad esta accesibilidad? ¿resulta el sistema ortográfico útil, cómodo de usar y accesible a los eventuales usuarios? ¿cómo se da, y hasta qué punto, la apropiación del sistema por parte de los hablantes de bribri?

En ese sentido, y a fin de responder a las preguntas centrales que guían esta investigación, resulta necesario estudiar las características estructurales del sistema ortográfico. Por este motivo, los siguientes apartados están destinados a evidenciar las correspondencias entre la estructura lingüística del bribri y el sistema ortográfico de la propuesta WC, elaborando una caracterización de los inventarios y la tipología de las reglas en funcionamiento.

En la sección 2.2.1 nos detenemos a plantear algunas cuestiones generales del análisis grafológico que presentaremos. En la sección 2.2.2 y subsiguientes se realiza en análisis del nivel fonológico en relación con la ortografía, mientras que en 2.2.3 y subsiguientes son las relaciones del nivel morfosintáctico con la ortografía las que reciben

atención. Por último, en 2.2.4, ofrecemos algunas conclusiones sobre el esquema grafológico general del diseño de la ortografía práctica WC.

2.2.1 Niveles de estructuración y tipos de reglas

Para caracterizar el sistema ortográfico, resulta necesario identificar que su funcionamiento y sus reglas no se limitan al nivel fonológico, sino que, como cualquier ortografía, abarca también algunos aspectos de otros niveles de estructuración, como el morfosintáctico. Deslindar los diferentes niveles o niveles de estructuración del sistema ortográfico nos permite identificar las estrategias grafológicas empleadas en el diseño del sistema, así como la estructura y coherencia interna del sistema ortográfico.

Al distinguir un nivel fonológico y uno morfosintáctico en el funcionamiento de la ortografía, se vuelve posible reconocer en cada uno de ellos un cuerpo de reglas de inventario y un cuerpo de reglas de uso. Caracterizar las reglas de inventario significa sistematizar los tipos de relaciones entre elementos gráficos y elementos de la estructura lingüística del bribri. Así, hablar del inventario en el nivel fonológico implica describir las diferentes estrategias mediante las cuales se asignan grafemas a los diferentes fonemas del bribri en la propuesta ortográfica WC, así como los tipos de correspondencia entre fonemas y grafemas, mientras que dar cuenta de las reglas implica entender cómo funcionan los esquemas de distribución y posibles restricciones al interior de la ortografía.

El inventario es importante por cuanto comprende los elementos básicos con los que el sistema trabaja. Sin embargo, funciona bajo el presupuesto de la mera transcripción: cuando un ítem oral presenta cierto fonema, la regla de inventario consiste en la simple asignación de un grafema al fonema correspondiente. Así, los inventarios serán simplemente una serie de reglas de correspondencia GF y FG; esto es, asignaciones de grafemas a fonemas y sus tipos de relaciones. En cambio, las reglas sistémicas sobrepasan la mera transcripción, e indican cuáles combinaciones están permitidas (y en qué contextos) y cuáles no. Su lógica interna ya no se encuentra únicamente en la presencia o ausencia de segmentos determinados en la cadena oral, sino que muestran el dogma ortográfico en pleno funcionamiento (cf. sección 1.4.1.6).

Por ejemplo, una regla como la que asigna al fonema consonántico oclusivo bilabial sordo /p/ el grafema <p> es una regla primaria, de inventario, mientras que una regla que indique que en la escritura del diptongo [wa] se debe usar <u> después de consonante y <w> cuando no antecede consonante y que por lo tanto <bua'> se escribe con <u> y <wa> con <w> es una regla secundaria o sistémica. Se trata de una regla de sistema porque la correspondencia FG de /u/, a diferencia de, por ejemplo, /p/, no es monografemática. Por lo tanto, la mera presencia del fono en la oralidad no es indicador suficiente para saber cuál de los posibles grafemas debe emplearse. Es decir que el criterio fundamental de la distinción entre reglas primarias y reglas secundarias consiste en si se trata de elementos individuales o de relaciones entre esos elementos.

Por el otro lado, abordar los inventarios en el nivel morfosintáctico quiere decir identificar los elementos que trabajan en la ortografía para contribuir al mensaje escrito, pero sin ser representación de rasgos fonológicos de la lengua. Tal como se verá más adelante, las reglas correspondientes a este nivel tampoco pueden ser dependientes del procesamiento fonológico, sino que responden a relaciones morfosintácticas de los elementos en cuestión.

2.2.2 El nivel fonológico

Cada nivel tiene un inventario y unas determinadas reglas sistémicas. En el nivel fonológico, las reglas de inventario consisten en correspondencias FG y GF. Como se planteó en la sección 1.4.2, las correspondencias pueden ser biunívocas, unívocas o múltiples. Además, estas correspondencias FG y GF se pueden analizar desde el punto de vista de las estrategias de diseño que condujeron a su establecimiento. En el análisis que viene a continuación fueron identificadas cuatro estrategias concretas, cada una de las cuales será explicada con ejemplos a lo largo de los siguientes apartados:

i) Creación: se trata de la innovación de grafemas que no existen en español (aunque pueden o bien existir en la práctica corriente del diseño de ortografías a nivel internacional, o bien estar presentes en las ortografías de otras lenguas, o incluso estar compuestos de elementos simples que sí están presentes en español, como en el caso del dígrafo <ts>).

ii) Reciclaje: consiste en la utilización de un grafema del español para una función distinta, específica de la ortografía bribri (por ejemplo, el grafema <l> o el tono descendente <´>).

iii) Importación simple: comprende grafemas que fueron importados desde el español para cubrir una parcela fonética idéntica (<p> para /p/, por ejemplo) o muy similar (<e> para /ɛ/, que engloba [e] y [ɛ]).

iv) Importación múltiple: consiste en la asignación de más de un grafema a un determinado fonema. Uno de estos grafemas suele coincidir con el correspondiente del español como en una importación múltiple, pero hay otros grafemas asignados al mismo fonema (que, por regla general, no corresponden a la misma parcela fonética en español). Tal es el caso de la oclusiva sonora /b/, que corresponde a los grafemas y <m>, dada la distinción ortográfica del alófono [m].

Al ir analizando en qué consisten dichas estrategias para el inventario completo, veremos que éstas pueden ser agrupadas en tres categorías generales:

i) Escritura segmental no diacrítica (que incluye grafemas considerados como letras, y no diacríticos, como por ejemplo <l>, entre otros).

ii) Marcación diacrítica segmental (que incluye la marcación de vocales altas flojas y la nasalidad; por ejemplo, en los grafemas <ë> o <ẽ>).

iii) Marcación diacrítica suprasegmental (en la que se enmarca la marcación tonal, como en el caso de <é>, <è>, <ê>).

Las reglas sistémicas comprenden reglas distribucionales y reglas restrictivas. Las reglas sistémicas se definen, por oposición a las de inventario –cuyo funcionamiento fonográfico se manifiesta en la mera transcripción de los elementos fonéticos (que no fonológicos) a los grafémicos–, como reglas que conducen a una representación gráfica a la que no se podría llegar por mera decodificación fonética, sino que requieren la introducción de una cierta convencionalidad externa a la realización fonética y perteneciente al plano meramente ortográfico, nivel netamente cultural y sociohistórico (cf. sección 1.4.1.6).

Las reglas distribucionales indican, pues, cuándo se debe usar una opción de entre un grupo de dos o más elementos alternativos. Un buen ejemplo es la regla que indica cuándo utilizar <u> y cuándo <w>, rasgo del diseño de la ortografía WC al que sería imposible por la vía del mero procesamiento fonológico, dado que ambos grafemas pueden representar al sonido semivocálico [w]. Por su parte, las reglas restrictivas indican los contextos en los que una determinada regla primaria (de inventario) debe suspenderse. Así sucede, por ejemplo, con la aplicación de las reglas restrictivas para el cierre glotal y la reducción silábica. No se trata, como en las reglas distribucionales, de elegir entre una serie de alternativas de grafización, sino de la efectiva puesta en práctica o suspensión de la puesta en práctica de una transcripción simple, ligada a una relación FG cualquiera.

En cuanto al conjunto de las reglas sistémicas (tanto distribucionales como restrictivas) es más difícil aprehender las estrategias de diseño que fueron empleadas, pues no se explicitan en la literatura. Sin embargo, es posible deducirlas a partir de la práctica ortográfica presente en la documentación de la lengua en esa misma literatura.

En síntesis, como parte del inventario del nivel fonológico examinaremos:

i) El nivel segmental: las correspondencias FG y GF de cada consonante y vocal en ambas direcciones (del fonema al grafema y del grafema al fonema). Nos interesa aquí analizar el tipo de relación que existe entre ambos elementos (biunívoca, unívoca o múltiple), y qué estrategias generales y específicas fueron empleadas en el diseño.

ii) El nivel suprasegmental: aquí nos interesan las correspondencias entre los tonemas y sus respectivos grafemas, también en ambas direcciones y analizando las estrategias de diseño.

iii) Regla distribucional para la semivocal [w] (alófono semivocálico de /u/).

iv) Reglas restrictivas para la elisión del cierre glotal y para la reducción silábica.

2.2.2.1 El inventario fonológico: CFGs, CGFs y estrategias de diseño

En el pequeño tratado sobre el alfabeto bribri discutido en la sección 2.1.1, Wilson (1982) comenta uno a uno los diferentes grafemas con que se representan los fonemas en

esta lengua. El orden en que Wilson va comentando los grafemas está dictado por la realización articulatoria de los fonemas respectivos, y no según un orden alfabético.

Por su parte, Constenla procura proporcionar, además del análisis fonológico correspondiente, también una lista ordenada de todos los grafemas que conforman el alfabeto bribri tanto en el folleto titulado “Abecedario ilustrado bribri” (Constenla, 1992) como en la segunda edición del curso (Constenla, 1998). En ambos textos encontramos el siguiente repertorio grafemático del bribri: <a, a, b, ch, d, e, ë, e, i, í, j, k, l, m, n, ñ, ñ,¹¹⁹ o, ö, o, p, r, rr, s, sh, t, tk, ts, u, u, w, y, ’, ’, ’, ’, ^>.

Resulta evidente que es imposible dar cuenta de la complejidad del sistema ortográfico bribri a partir del simple listado de grafemas, pues no solo no agotaríamos con ello el vasto abanico de procesos que implica la puesta por escrito en un idioma determinado, sino que además tal listado no supone una sistematización de tales procesos, sino que es una mera lista en un orden arbitrario. Por esta razón, discutimos el inventario grafemático en un orden de exposición basado en los rasgos articulatorios de los fonemas que se ven representados mediante dichos grafemas.

De este modo, aunque nuestro principal objetivo es identificar los esquemas de diseño que se emplearon al construir la propuesta ortográfica WC y, por lo tanto, son los criterios grafológicos más que los articulatorios los que nos interesan, el camino que tomaremos nos permitirá reunir suficientes consideraciones grafológicas de diseño para ofrecer una visión final que recaiga en el diseño en la sección 2.2.4.

2.2.2.1.1 *Las vocales*

Para Wilson (1982), el repertorio de grafemas vocálicos se compone de una serie de vocales orales <i, u, ë, ö, e, o, a> y una de vocales nasales <í, u, e, o, a>, que responden a las series fonemáticas oral /i, u, ɪ, ʊ, ε, ɔ, a/ y nasal /ĩ, ã, ê, õ, ã/, respectivamente. En el caso del diseño ortográfico de Constenla, los grafemas para los fonemas vocálicos orales son los mismos que los de Wilson: <i, u, ë, ö, e, o, a>, mientras que los vocálicos nasales son los siguientes: <í, u, e, o, a>. De los 12 grafemas que representan vocales, solo cinco están

¹¹⁹ El grafema <ñ> no aparece sino hasta en 1998. En el abecedario de 1992 está ausente. Dado que se trata de un grafema marginal, no es abordado en este estudio.

diseñados utilizando grafemas preexistentes en español: <i, u, e, o, a>. En todos los demás casos, se une a la letra un diacrítico para formar un nuevo grafema, ya sea el *ogonek* (también llamado *colita* o *gancho polaco*) o el subrayado en el caso de las nasales, o una diéresis en el caso de las vocales altas flojas.

2.2.2.1.1.1 Las vocales orales /i, ε, ɔ, a/: importación simple del español

Únicamente cuatro de los grafemas vocálicos fueron diseñados siguiendo una estrategia de importación simple, es decir, fueron importados desde el español para cubrir una parcela fonética idéntica (<i> para /i/, <a> para /a/) o muy similar (<e> para /ε/, <o> para /ɔ/). Esta estrategia cae dentro del ámbito de la escritura segmental no diacrítica.

En estos cuatro casos, la relación FG es monografemática y la relación GF es monofonemática, pues se trata siempre de relaciones uno a uno. Dado que no se rompe el principio fonémico, la relación global debe considerarse biunívoca (biyectiva). En la tabla 23 podemos visualizar estas relaciones y las estrategias:

Tabla 23. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las vocales /i, ε, ɔ, a/

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/i/	[i, j]	<i>	Importación simple	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva ¹²⁰	Biunívoca
/ε/	[e, ε]	<e>	Importación simple	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca

¹²⁰ Para Chevrier sería más bien polifonemática, por cuanto sería la representación gráfica tanto de /i/ como de /j/.

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/ɔ/	[o, ɔ]	<o>	Importación simple	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/a/	[a, ə]	<a>	Importación simple	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca

Fuente: elaboración propia.

2.2.2.1.1.2 Las vocales altas flojas /ɪ, ʊ/: reciclaje

Hay varios grafemas que presentan particularidades y asimetrías en cuanto al diseño. Es posible encontrar múltiples fonemas cuya representación no muestra una relación de importación simple desde el español. Un buen ejemplo son los fonemas /ɪ, ʊ/ (vocales altas flojas), cuya representación gráfica (<ë, ö>) implica la estrategia de diseño de reciclaje, por tratarse de fonemas específicos del bribri para los que se escogieron dos grafemas preexistentes en español, la <e> y la <o>, y a los que se les agregó una diéresis (que en español tiene otra función), para que los distinguiera como grafemas distintos. Por lo tanto, el ámbito al que pertenece este tipo de estrategia es la marcación diacrítica segmental.

Es importante subrayar el hecho de que la estrategia aquí empleada es la marcación diacrítica segmental para fonemas específicos del bribri, porque no todos los fonemas específicos del bribri y ausentes en español se resuelven ortográficamente mediante marcación diacrítica, sino que en ocasiones los diseñadores se decantaron por innovaciones de otro tipo (reciclajes, por ejemplo). Además, no toda la marcación diacrítica es segmental, sino que también existe la suprasegmental (tonos) y la morfosintáctica (para representación de lindes).

En cuanto a las relaciones FG y GF, los fonemas de la serie de vocales altas /ɪ, ʊ/ son ambos monografemáticos, mientras que tanto <ë> como <ö> son monofonemáticos, lo que

resulta en una relación global biunívoca, de modo que el diseño se atiene también en este punto el principio fonémico.

Tabla 24. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las vocales /ɪ ʊ/

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/ɪ/	[ɪ]	<ë>	Reciclaje	Monogra- femática exclusiva	Monofone- mática exclusiva	Biuní- voca
/ʊ/	[ʊ]	<ö>	Reciclaje	Monogra- femática exclusiva	Monofone- mática exclusiva	Biuní- voca

Fuente: elaboración propia

2.2.2.1.1.3 El fonema /u/ y la representación gráfica de sus alófonos: asimetría de estrategias de diseño entre las semivocales

El caso de las semivocales requiere especial atención. Lo que pareciera un paralelismo perfecto entre las series de fonemas /i, u/ y grafemas <i, u>, entre el español y el bribri, en realidad no lo es, pues se debe tener en cuenta el grafema <w>, que también corresponde, en determinadas circunstancias, al fonema vocálico /u/ en su manifestación semivocálica [w], con lo cual hay una ruptura al principio fonémico.

La estrategia utilizada en cuanto a la asignación de grafemas es, entonces, asimétrica para los fonemas /i/ y /u/: mientras que la vocal /u/ se grafiza contextualmente como <u> y como <w> gracias a una estrategia de diseño de importación múltiple (lo cual la dota del carácter de poligrafemática), no existe, en cambio, un grafema diferenciado para la semivocal [j]. Aquí no hay variación ortográfica, sino que se emplea <i> tanto para la realización vocálica plena [i] como para la realización semivocálica [j].

Ejemplos de lo anterior son los vocablos <bua> ‘bien, bueno’ y <wa> ‘con’ en el caso de la relación /u/ → [w] → <u> y de la relación /u/ → [w] → <w>, respectivamente.

En cuanto a /i/ → [i] → <i> y a /i/ → [j] → <i>, podemos dar como ejemplos los vocablos <íyök> ‘suelo, tierra’ y <ie’>, respectivamente.

Resulta claro, entonces, que en el caso de /i/ estamos frente a una estrategia de importación simple, por lo que debemos catalogar este fonema como monografemático, al grafema <i> como monofonemático, y la relación global como biunívoca.

En ambos casos, tanto para /u/ como para /i/, nos encontramos frente a un ejemplo de escritura segmental no diacrítica. Ahora bien, si analizamos más a fondo las relaciones entre /u/ y sus grafemas, nos daremos cuenta de que su variación ortográfica no remite a distinciones fonológicas, sino que se mantiene dentro del rango de un mismo fonema¹²¹. De hecho, ni siquiera remite a distinciones alofónicas, puesto que no se trata de que <u> sirva para representar al alófono [u] de /u/ mientras que <w> sea el grafema del alófono semivocálico [w] del fonema /u/, sino que los ejemplos traídos a colación presentan todos grafías para simbolizar un único y mismo alófono: el semivocálico [w]. Así, un mismo alófono de /u/ (el semivocálico [u]) presenta dos grafías diferentes: <u> y <w>, una de las cuales (<u>) es, además, el grafema correspondiente al alófono pleno [u].

La imposibilidad de decidir ortográficamente cuál de los dos grafemas utilizar nos obliga a considerar una regla secundaria de tipo distribucional para resolver esta indeterminación. En la sección 3.1.2.1 se discute esta regla.

En la tabla 25 podemos encontrar los distintos rubros analizados para la vocal /u/:

¹²¹ Al menos si se acepta el análisis fonológico según el cual las semivocales son alófonos y no fonemas. Algo distinto habría que decir si, en su lugar, se decidiera aceptar el análisis de Chevrier (2017).

Tabla 25. Estrategias de diseño y CFG/CGF para la vocal /u/

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/u/	[u]	<u>	Importación múltiple	Poligrafemática	Monofonemática	unívoca
	[w]	<w>			Monofonemática compartida	

Fuente: elaboración propia.

2.2.2.1.1.4 Las vocales nasales: creación

En cuanto a las nasales, como ya se dijo antes (sección 2.1.1), el inventario de vocales se reduce a cinco, pues no existen ni /ɪ/ ni /ʊ/ nasales. De esta manera, solamente /a, e, i, o, u/ encuentran una contraparte nasal. La estrategia grafológica que opera aquí es, nuevamente, la de creación: en la propuesta de Wilson se le agrega un *ogonek* a la vocal (<ȧ, ė, i̇, ȯ, u̇>), mientras que en el trabajo de Constenla el *ogonek* es sustituido por la estrategia del subrayado: <a̲, e̲, i̲, o̲, u̲>¹²², diacríticos que no existen en la ortografía del español. En ambos casos, se trata de una innovación gráfica que participa de la estrategia de la marcación diacrítica para fenómenos segmentales (tanto por medio del *ogonek*, en la versión de Wilson, como mediante el subrayado, en la versión de Constenla).

Todos los fonemas de la serie vocálica nasal tienen, por su paralelismo con la serie de grafemas, relaciones FG y GF biunívocas, esto es, monografemáticas exclusivas en sentido FG y monofonemáticas exclusivas en sentido GF. En efecto, todas las vocales nasales encuentran únicamente una opción gráfica, por lo que se las puede considerar

¹²² Cabe recordar aquí lo que se ha señalado ya en la sección 1.2.2 respecto de que los medios técnicos para la transcripción y la escritura, en especial mediante computadora, resultan decisivos en los procesos de apropiación de una ortografía práctica para una lengua. En el contexto de tal debate, es necesario observar que el subrayado no es necesariamente un formato de la palabra escrita en ordenador, sino que puede ser visto, como hace González (2011), como un diacrítico especial: el macrón suscrito. Nosotros, consideramos efectivamente la marcación como diacrítico y no como formato. Sin embargo, dado que nos basamos en la manera como Constenla conceptualizaba tal marcación diacrítica, usamos el mismo término que él: el de subrayado.

monografemáticas. En sentido inverso, todos los grafemas de la serie <i, u, e, o, a> representan cada uno únicamente a un fonema (en toda su extensión de variación): /ĩ, ù, ê, ð, ã/, respectivamente. Por esta razón, la relación de aquellos con estos es monofonemática en cada caso¹²³. En todos los segmentos vocálicos nasales prevalece, pues, el principio fonémico. Lo anterior se puede sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 26. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las vocales nasales

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/ĩ/	[ĩ, j̃]	< <u>i</u> >	Creación	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/ù/	[ù, w̃]	< <u>u</u> >	Creación	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/ê/	[ê, ễ]	< <u>e</u> >	Creación	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/ð/	[ð, ð̃]	< <u>o</u> >	Creación	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/ã/	[ã]	< <u>a</u> >	Creación	Mono-grafemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca

Fuente: elaboración propia

¹²³ Se advierte que entre las vocales nasales no existen dos grafemas diferentes para marcar la vocal alta tensa posterior /u/, pues el grafema <w> nunca se escribe con marca de nasalidad, incluso si fonéticamente hay nasalización.

2.2.2.1.2 *Las consonantes*

El repertorio consonántico es bastante más complejo en cuanto a las relaciones fonología-ortografía. Como ya hemos visto en la sección 2.1.1, al caracterizar el inventario segmental, Wilson basa su propuesta ortográfica en una descripción fonológica según la cual el bribri tiene 16 consonantes (Wilson, 1974: 341). Este mismo análisis es sostenido, hasta cierto punto, por Constenla en el curso de 1978 (con las diferencias que ya se comentaron en ese mismo apartado, a saber, incorporación de /tk/ y de /ts/ y no reconocimiento de las vibrantes alveolares simple y múltiple ni de las semivocales a nivel émico) y en sus trabajos posteriores.

Conviene notar que la incorporación de las consonantes preaspiradas y geminadas se presente únicamente en el artículo de Wilson de 1982 (“El alfabeto bribri”) y no aparece ni en el artículo original (de 1974) de este autor ni en ningún análisis de Constenla. Adicionalmente, los que serían los grafemas correspondientes (<jp>, <jt>, <pp>, <tt>, etc.) no aparecen en el inventario alfabético: ni en el abecedario ilustrado, ni en los listados de grafemas de los cursos de Constenla et al. (1978 y 1998), ni en el diccionario de Margery (1982). Por estos motivos, no consideraremos aquí a las series de preaspiradas y geminadas como fonemas específicos, sino que se considerarán únicamente las oclusivas simples y las africadas, tal como se han venido explicitando en la descripción fonológica y en la investigación.

A fin de comparar el sistema consonántico fonológico con la propuesta ortográfica para este sistema, hay que recurrir nuevamente a una confrontación de las diferentes fuentes que presentan análisis únicamente fonológicos con las que abordan el tema ortográfico: el artículo de Wilson de 1982 y los cursos de Constenla.

Aunque el artículo de Wilson sirve como parte de la introducción al diccionario de Margery (1982), en el que la secuencia de las letras sigue el orden alfabético preestablecido, el repertorio consonántico va siendo abordado cualitativamente en un orden que responde a la descripción articulatoria y funcional (opositiva) de los fonemas.

Así, el autor comenta en primera instancia las series de geminadas y aspiradas que se encuentran en las dos variedades geolectales, la de Salitre (<jp, jt, jts, jch, jk>) y la de Amubre-Katsi (<pp, tt, tts, tch, kk>). Posteriormente, se aborda la serie de oclusivas y

africadas <p, t, ts, ch, tk, k>. Se comentan también los correlatos fónicos de los grafemas <b, m, d, n, r, y, ñ, w, u, sh, l, rr>. Por último, se mencionan el cierre glotal y los tonos <ˀ, ˁ, ˂, ˃>¹²⁴.

Constenla, por su parte, contempla, en las dos primeras fuentes (1978 y 1981), 14 consonantes: siete oclusivas, tres africadas, tres fricativas y una líquida. En la segunda versión del curso (1998), considera dos más: el fonema /r/ y la nasal velar /ŋ/, que parecieran haberse fonologizado.

Al igual que lo hicimos con las vocales, aquí comentaremos las relaciones entre fonemas y grafemas en un orden articulatorio y funcional (por series y según rasgos articulatorios comunes), y no en orden alfabético. Iremos analizando también, tal como hicimos con las vocales, cuáles son las estrategias de diseño predominantes, y en qué ámbito se ubican, a fin de ganar una mejor comprensión sobre el sistema ortográfico.

Un análisis detallado de las diferentes series consonánticas nos permite identificar las particularidades con que la ortografía bribri aborda las relaciones FG/GF, así como las estrategias de diseño.

2.2.2.1.2.1 *Las oclusivas /p, b, t, d, tk, k, ʔ/: importación simple, importación múltiple, creación de dígrafo y reciclaje*

La serie de oclusivas (/p, b, t, d, tk, k, ʔ/) presenta tres fonemas cuya estrategia de diseño consiste en la importación simple: /p, t, k/; dos fonemas con importación múltiple: /b, d/; una creación de dígrafo: /tk/ y un reciclaje: /ʔ/. En todos los casos se trata de estrategias pertenecientes a la categoría de escritura segmental no diacrítica.

i) El fonema oclusivo bilabial sordo /p/ es monografemático, pues únicamente se representa con <p>. En sentido inverso, <p> únicamente da cuenta del fonema /p/, por lo que es un grafema monofonemático. De esta manera, la relación global es biunívoca. Wilson comenta que la pronunciación ante vocal nasal es “sumamente lene”. Constenla, por su parte, reconoce los alófonos realizado y fortis; no realizado y lenis; y aspirado: [p, p^ʰ, p^h]. Wilson

¹²⁴ Cabe señalar aquí el tratamiento que se le da al cierre glotal, colocándolo justo al final de las letras y poniéndolo junto con los tonos, como si fuera un diacrítico más.

aporta como ejemplos las palabras <dipò> ‘poza’: <pú> ‘gavilán’; y <púk> ‘quebrar’. La estrategia de diseño es la de importación simple del español.

ii) Se usa para la oclusiva bilabial sonora¹²⁵ pero no para su alófono nasal [m], que se grafiza diferenciadamente como <m>. Así, se usa en <bua> ‘bien, bueno’, donde la realización de /b/ es oral, y <m> en <móköl> ‘arma’, donde la vocal nasal nasaliza a la oclusiva¹²⁶. Esta correspondencia con múltiples grafemas nos lleva a catalogar a /b/ como un fonema poligrafemático, en el que se rompe con el principio fonémico. Por el otro lado, caracterizamos a como un grafema en relación monofonemática compartida en relación con /b/, debido a que sólo puede dar cuenta de /b/, pero /b/ no agota sus posibilidades gráficas en , sino que cuenta también con la representación <m>. La relación global entre fonema y grafemas es unívoca: la unidireccionalidad se da únicamente en dirección GF (tanto de a /b/ como de <m> a /b/), pero no en la dirección FG. De lo anterior resulta que la estrategia de diseño utilizada fue la de importación múltiple, es decir que para el fonema /b/ se importaron grafemas directamente del español, sin modificaciones, pero no solo uno, sino más de uno.

iii) La consonante /t/ es monografemática: su única representación gráfica es <t>, independientemente de si se trata de uno u otro de sus alófonos (Constenla reporta realizaciones fortis, lenis no realizadas, y aspiradas ([t, t⁷, t^h])). Inversamente, <t> es monofonemática: no se usa para representar a ningún otro fonema. La relación global es, entonces, biunívoca. Vemos este grafema en la palabra <tók> ‘cortar’. Por tratarse de una relación biunívoca en que el grafema también existe en español y cubre aproximadamente la misma realidad fonética, debemos catalogar la estrategia de diseño de /t/ como de importación simple.

iv) La oclusiva dental sonora /d/ es otro de los segmentos que se desvían del principio fonémico, pues tiene correspondencia con varios grafemas distintos –todos existentes en el español– por lo que se trata de una estrategia de importación múltiple. En efecto, el fonema adquiere grafización <d>, <n>, <r> o <rr>, según el alófono del que se trate, a saber: [d], [n], [r] o [r]¹²⁷. En este sentido, es importante recalcar que no existe una regla sistémica más

¹²⁵ El alófono [β] señalado por Chevrier (2017) no encuentra representación ortográfica diferenciada, sino que cae dentro del rango de .

¹²⁶ La forma fonológica de este último vocablo sería /bôkɔt/.

¹²⁷ Para un análisis distinto, según el cual [r] se considera alófono de /d/, cf. sección 5.1.3.5 y Chevrier (2017).

allá de la mera relación entre alófono y signo gráfico. Es decir que el procesamiento fonológico indica en cada caso de cuál alófono se trata, y la asignación de grafemas ya está previamente dada por la estrategia de importación múltiple, que asigna un grafema a cada sonido. En otras palabras, no hay ninguna regla adicional más allá de la mera transcripción de la oralidad a la escritura.

En cuanto a las relaciones FG y GF, encontramos que se trata de un fonema poligrafémico, ya que el conjunto de grafemas que dan cuenta de /d/ se reparten este elemento funcional en las diferentes parcelas alofónicas que componen su variación. Ya en la sección 2.1.3.5 habíamos aportado algunos ejemplos: en las formas <úrke> y <díndi> aportadas por Wilson, tanto la <r> como la <n> son grafizaciones del fonema /d/.

En sentido inverso, el conjunto de grafemas comportan una relación de índole monofonemática con /d/, pues ninguno de estos grafemas es usado en el diseño de la ortografía para representar ningún otro fonema. Por lo tanto, la relación global entre los grafemas y el fonema es unívoca.

Resulta evidente que la consecuencia lógica que se desprende de la interpretación según la cual se consideran los cuatro fonos anteriores como alófonos de /d/ será una diferente –en cuanto al tipo de relaciones FG y GF observadas– de si se consideran algunos de esos segmentos como realizaciones de otros fonemas.

Si nos mantuviéramos dentro del rango de variación de /d/, el análisis grafológico no arrojaría más que la constatación de que la relación entre /d/ y los grafemas que representan a sus diversos fonemas (es decir, la relación entre <d> y [d], entre <n> y [n] y entre <r> ~ <rr> y [r, r]) se limitaría a una relación de poligrafía de un fonema y, a la inversa, de grafemas monofonemáticos compartidos. Este pareciera ser el punto de vista necesario al que conduciría necesariamente el análisis de Constenla et al. (1978) y de Constenla (1981), que no reconoce valor fonemático a las vibrantes.

Sin embargo, resulta que si consideramos, con Wilson (1974), que las vibrantes (simple y múltiple) tienen estatus fonológico, nos enfrentamos a un panorama en el que tanto fono como grafema forman dos vías diferentes que se funden en un mismo resultado. Es decir que [r] y [r] pueden venir tanto de /r/ y /r/ como de /d/, de modo que <r> sería representación tanto de /r/ como de /d/ y <rr> representaría tanto a /r/ como a /d/.

Lo anterior es importante debido a que esta interpretación fonológica conduciría inevitablemente a considerar las relaciones FG y GF de otro modo: en dirección FG, la relación sería poligrafemática (el fonema /d/ se representa ya con <d>, ya con <n>, ya con <ɾ> ~ <rr>), mientras que, en dirección GF, habría una relación polifonemática (<r> remite tanto a /d/ como a /ɾ/ y a /r/). La relación global sería, entonces, múltiple.

v) El segmento /tk/ comprende los alófonos [tk̄, tc, ttʃ, tç]. Sea cual sea el alófono, el segmento recibe siempre la misma representación ortográfica en la propuesta Wilson-Constenla: <tk>, innovación de diseño consistente en la creación de un dígrafo nuevo, esto es, inexistente en español. La relación FG es, pues, monografemática y la relación GF es monofonemática, lo que da como resultado una relación global biunívoca. Un buen ejemplo de uso de este grafema es el vocablo WC <tkabè> ‘serpiente’.

vi) El fonema oclusivo velar /k/ es un segmento monografemático en la propuesta ortográfica vigente para el bribri, y se escribe <k>, independientemente de su variación alofónica ([k, k̄, k^h, g]). Un ejemplo de uso de este grafema lo encontramos en <kàl> ‘árbol’ y en <kalò> ‘pie’. En el sentido GF, el grafema <k> responde en el sistema ortográfico WC únicamente a la grafización de /k/, por lo que debe ser considerado monofonemático. La relación global es biunívoca, y la estrategia de grafización es, nuevamente, la de importación simple.

vii) El cierre glotal /ʔ/ debe considerarse monografemático en la ortografía bribri, dado que únicamente le corresponda el grafema <’>. Al mismo tiempo, el grafema <’> únicamente se usa como grafización de /ʔ/, es decir, es monofonemático. Construidas las correspondencias de esta manera, la relación global es, pues, biunívoca. Algunas palabras con este grafema son: <ali’> ‘yuca’, <di’> ‘agua’ o <ye’> ‘yo’.

En realidad, en el caso de la relación entre el cierre glotal y el grafema <’> hay una ruptura del principio fonémico, pero no porque la grafización de /ʔ/ sea poligrafemática, sino porque en ocasiones el grafema <’> se omite, lo cual se relaciona (aunque no coincide plenamente) con la regla fonológica de elisión de /ʔ/. Por este motivo, consideramos una regla restrictiva en la sección 2.2.2.2. En efecto, en el apartado 2.1.3.6 hemos explicado las reglas fonológicas que actúan en los procesos de elisión del cierre glotal en la oralidad. Esta elisión toma forma en la ortografía mediante una regla restrictiva, encargada de

especificar los contextos en los que el grafema <'> debe aparecer y en los que no (cf. sección 2.2.2.2.2.).

En cuanto al diseño, el uso del apóstrofo para grafizar el cierre glotal implica una estrategia de innovación, pues, aunque el apóstrofo existe en la ortografía del español, consituye dentro de este sistema un signo auxiliar con un uso muy marginal. En la ortografía práctica del bribri se le da el mismo uso que suele recibir en la práctica internacional de creación de ortografías, que es la de marcar el cierre glotal¹²⁸. Es importante recalcar que el grafema para el cierre glotal no es un diacrítico, sino una letra autónoma. Esto es necesario de subrayar porque, como se verá en la sección 3.1.1.1.1.1, muchos docentes tienden a ignorarlo, a no considerarlo una letra y a rechazar la idea de que se trata de una consonante.

En la siguiente tabla podemos ver una síntesis de las relaciones FG y GF, así como de las estrategias de diseño de las consonantes oclusivas del bribri:

Tabla 27. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las consonantes oclusivas

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/p/	[p, p [̣] , p ^h]	<p>	Importación simple	Monografemática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biunívoca
/b/	[b] ¹²⁹		Importación múltiple	Poligrafemática	Monofo-nemática compartida	Unívoca
	[m, ŋ]	<m>			Monofo-nemática compartida	

¹²⁸ Al decir que se trata de una innovación no afirmamos que el uso del apóstrofo para el cierre glotal sea un rasgo original de la ortografía WC, sino que, en el marco del conocimiento ortográfico de quien hace transferencias de la ortografía española a la ortografía práctica para el bribri, el apóstrofo es un elemento nuevo.

¹²⁹ Según Chevrier, [β] también es un alófono de /b/, pero ni Wilson ni Constenla lo documentan como tal.

/t/	[t, t ^ˀ , t ^h]	<t>	Importación simple	Monografemática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biunívoca
	[d]	<d>			Monofo-nemática compartida	
/d/	[n]	<n>	Importación múltiple	Poligrafemática	Monofo-nemática compartida	Unívoca
	[r ~ r]	<r>			Monofo-nemática compartida	
/tk̃/	[tk̃, tc̃, tç̃, t̃j]	<tk̃>	Creación	Monografemática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biunívoca
/k/	[k, k ^ˀ , k ^h , g]	<k>	Importación simple	Monografemática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biunívoca
/ʔ/	[ʔ]	<ʔ>	Creación	Monografemática	Monofo-nemática	Biunívoca

Fuente: elaboración propia

2.2.2.1.2.2 Las africadas /ts̃, t̃j, d̃ʒ/: creación de dígrafo, importación simple e importación múltiple

La serie de africadas consta de tres elementos: /ts̃, t̃j, d̃ʒ/. El diseño de la ortografía presenta tres tipos distintos de estrategias, todas dentro del ámbito de la escritura segmental no diacrítica: creación de dígrafo, importación simple e importación múltiple.

i. / \widehat{ts} / se encuentra en una relación global biunívoca con el dígrafo <ts> por representarse siempre con dicho grafema y por ser este grafema exclusivo para / \widehat{ts} / (es decir, hay una relación FG monografemática y una relación GF monofonemática). El grafema <ts> en palabras como <tso> ‘estar’ o <bitsi> ‘pecho’. La estrategia es la innovación.

ii. La africada / $\widehat{tʃ}$ / también tiene relación biunívoca con <ch>. La relación FG es monografemática, y la inversa, GF, es monofonemática. El grafema <ch> se encuentra, por ejemplo, en el vocablo <kòchi> ‘chanchó’. La estrategia de diseño es la importación simple.

iii. Por último, en cuanto a la africada / $\widehat{dʒ}$ /, se trata nuevamente de una ruptura con el principio fonémico en el diseño de la ortografía. A este segmento le corresponden dos grafemas diferentes, diseñados por medio de importación múltiple: <y> para el alófono [$\widehat{dʒ}$] (por ejemplo en los vocablos <ye> ‘yo’, o <íyök> ‘suelo, tierra’) y <ñ> para el alófono nasalizado [ɲ] (como en <kañiru> ‘montés, salvaje’ o <ñe> ‘hoy’). La relación global es, pues, unívoca en ambos casos: poligrafemática en la dirección FG y monofonemática compartida en la dirección GF.

Tabla 28. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las consonantes africadas

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/ \widehat{ts} /	[\widehat{ts}]	<ts>	Creación	Monografemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/ $\widehat{tʃ}$ /	[$\widehat{tʃ}$]	<ch>	Importación simple	Monografemática exclusiva	Monofonemática exclusiva	Biunívoca
/ $\widehat{dʒ}$ /	[$\widehat{dʒ}$]	<y>	Importación múltiple	Poligrafemática	Monofonemática compartida	Unívoca
	[ɲ]	<ñ>			Monofonemática compartida	

Fuente: elaboración propia

2.2.2.1.2.3 Las fricativas /s, ʃ, x/: importación simple y creación

La serie de fricativas se compone de tres segmentos en perfecta relación biunívoca con sus respectivos grafemas, siendo <s>, <sh> y <j> la única representación gráfica para /s/, /ʃ/ y /x/, al tiempo que estos mismos grafemas no pueden dar cuenta de otros fonemas que no sean /s/, /ʃ/ y /x/, respectivamente. Sin embargo, aunque los elementos de ambas series de fonemas y grafemas estén en relación biunívoca, las estrategias de diseño difieren.

i. En cuanto al primer fonema de la serie, e independientemente de la alofonía ([s, z]), /s/ se escribe como <s>, al tiempo que <s> no da cuenta de ningún otro fonema (el fonema es monografemático y el grafema es monofonemático. Un ejemplo lo encontramos en la palabra para ‘gato’: <pûs>. En cuanto a las estrategias de grafización, el uso de <s> implica simplemente el traspaso del grafema del español al bribri, es decir, es una importación simple.

ii. En cambio, el fonema /ʃ/ cae dentro del rango de representación ortográfica de <sh>, grafema inexistente en español. Por esta razón, se debe catalogar la estrategia de diseño como una creación de dígrafo¹³⁰. La relación FG es monografemática. Al mismo tiempo, <sh> no se emplea para grafizar ningún otro fonema, por lo que la relación GF es monofonemática. Por último, la relación global es, como ya se dijo, biunívoca. Encontramos este elemento en palabras como <shkènã> ‘amanece’ o en la palabra para ‘vientre: <shùwö>.

iii. Por último, el segmento /x/, que aparece, por ejemplo, en el vocablo <ajkò>, se representa con el grafema <j>, grafema que únicamente se emplea para este fonema y, a la vez, única forma de representar el fonema /x/. Las relaciones son, pues, monografemática exclusiva en sentido FG, monofonemática exclusiva en sentido GF, biunívoca en su forma global, y la estrategia de diseño fue la importación simple.

Las relaciones recién mencionadas y la estrategia de diseño para cada uno de estos tres fonemas se pueden apreciar en la siguiente tabla:

¹³⁰ Hablamos aquí de creación de dígrafo y no de importación simple porque la principal lengua de referencia en los procesos de diseño de la ortografía bribri fue el español, y en español el grafema <sh> no existe. Es verdad que sí existe en otras lenguas cercanas, como el inglés, sin embargo esta lengua no tiene ninguna relevancia en este estudio, de modo que preferimos considerar la estrategia como de innovación, a pesar de que podría hablarse también de una importación simple desde el inglés.

Tabla 29. Estrategias de diseño y CFG/CGF para las consonantes fricativas

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/s/	[s, z]	<s>	Importación simple	Monogra-femática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biuní-voca
/ʃ/	[ʃ]	<sh>	Creación	Monogra-femática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biuní-voca
/x/	[x]	<j>	Importación simple	Monogra-femática exclusiva	Monofo-nemática exclusiva	Biuní-voca

Fuente: elaboración propia

2.2.2.1.2.4 Las vibrante lateral sonora /l/: reciclaje

La única consonante líquida con valor fonemático en el análisis de Constenla hasta antes de 1998 era la vibrante (simple) lateral sonora /l/. Este segmento se grafiza como <l>¹³¹, que es un grafema existente en español, pero que da cuenta de una realidad fonética muy distinta. El uso del grafema <l> para /l/ es posible gracias a la estrategia del reciclaje, ya que el bribri no tiene ningún fonema lateral aproximante, y los diseñadores de la ortografía pudieron reciclar el grafema del español para un fonema específico del bribri, el vibrante simple lateral sonoro. Por tanto, el fonema /l/ debe considerarse un fonema monografemático, y el grafema que lo representa, <l>, debe verse como monofonemático. La relación global es biunívoca. Lo encontramos, por ejemplo, en <ali'> 'yuca', o en <kàl> 'árbol'. La tabla 30 esquematiza lo anterior:

¹³¹ En diversos materiales que no se basan estrictamente en la ortografía WC, se puede encontrar también la forma en mayúscula <L>.

Tabla 30. Estrategias de diseño y CFG/CGF para la vibrante lateral.

Fonema	Alófonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación FG	Relación GF	Relación global
/l/	[l, ʎ]	<l>	Reciclaje	Monogra- femática exclusiva	Monofo- nemática exclusiva	Biuní- voca

Fuente: elaboración propia

2.2.2.1.3 Correspondencias entre inventarios suprasegmentales: el sistema tonal

El sistema de marcación ortográfica tonal presenta un esquema compuesto de tres grafemas distintos: descendente (<˘>), ascendente (<ˆ>) y alto (<˘˘>). El tono bajo no recibe ningún tipo de marcación gráfica. Todos los grafemas corresponden a la categoría de marcación diacrítica suprasegmental:

i. El tono descendente se grafiza como un acento agudo <˘> sobre la vocal correspondiente. Dado que se trata de un grafema que existe en el español, aunque con otra función, la estrategia de diseño es la de reciclaje.

ii. El tono ascendente recibe forma gráfica a partir del acento circunflejo <ˆ>, que, por no existir en español, debe considerarse correspondiente a la estrategia de innovación.

iii. También participa de la estrategia de innovación el grafema para el tono alto, que consiste en un acento grave, no existente en español: <˘˘>.

Estas observaciones conducen a establecer las siguientes correspondencias entre los tonemas y sus representaciones ortográficas:

Tabla 31. Sistema tonal de la región de Coroma

Tonema	Alotonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación TG	Relación GT	Relación global
/´/	[´]	<`>	Creación	Poligrafemática	Monotonemática compartida	Unívoca
	[˘]	<^>	Creación		Monotonemática compartida	
/˘/	[˘]	No hay marcación	No hay marcación	Monografemática	Monotonemática	Biunívoca
/^/	[^]	<´>	Reciclaje	Monografemática	Monotonemática	Biunívoca

Fuente: elaboración propia

Tabla 32. Sistema tonal de la región de Amubre

Tonema	Alotonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación TG	Relación GT	Relación global
/´/	[´]	<`>	Creación	Poligrafemática	Monotonemática compartida	Múltiple
	[˘]	<^>	Creación		Politonemática	
/˘/	[˘]	No hay marcación	No hay marcación	Monografemática	Monotonemática	Biunívoca

Tonema	Alotonos	Grafema	Estrategia de diseño	Relación TG	Relación GT	Relación global
/ ^ /	[^]	< ^ >	Reciclaje	Mono-grafemática	Monotonemática	Biunívoca
/ ˇ /	[ˇ]	< ˇ >	Innovación	Mono-grafemática	Politonemática	Múltiple

Fuente: elaboración propia

2.2.2.2 *Las reglas sistémicas*

Como se ha afirmado ya en la introducción a este capítulo, una ortografía no consiste únicamente en un inventario de grafemas correspondientes a fonemas que han de ser grafizados. Una ortografía comporta, además, reglas de uso que trascienden el inventario de las relaciones grafema-fonema y su función fonocéntrica de transcripción de elementos fonéticos en elementos gráficos, y que atañen a una estructuración netamente ortográfica que no se resuelve a partir de la decodificación fonológica. Además, esta dimensión netamente gráfica comporta elementos no solo del nivel fonológico sino también de otros niveles de la estructuración lingüística, como el morfosintáctico (cf. González, 2011 y Sánchez, 2013).

Las reglas sistémicas (o de uso) encontradas en el diseño de la ortografía del bribri para el nivel fonológico son de dos tipos:

a) Distribucionales: aportan, en determinados contextos específicos, el criterio de escogencia entre grafemas que, de otro modo, serían igualmente válidos para realizar la transcripción de CFGs según criterios meramente fonéticos. Ejemplo: la alternancia <w~u>.

b) Restrictivas: definen las regulaciones suspensión de una determinada regla primaria (de inventario), esto es, en qué caso una regla ortográfica general deja de tener aplicación. Ejemplos: la reducción silábica y la elisión del cierre glotal.

2.2.2.2.1 Regla sistémica distribucional para /u/ → [w] → <u> y para /u/ → [w] → <w>

Tal como comenta Wilson (1982), el fonema /u/ se encuentra representado tanto por <u> como por <w>. En efecto, si tomamos en cuenta la distribución del alófono semivocálico de /u/ ([w]), encontraremos <w> ante vocal a inicio de palabra o a inicio de morfema al interior de la palabra, y <u> ante vocal y después de consonante. Los ejemplos los aporta el mismo Wilson (1982: xxii): <bribri-wak> y <wé> –para el contexto de posición inicial– y <bua'> - para el contexto de después de consonante.

También Constenla (1998) presta atención a la alternancia gráfica entre <u> y <w>, y da asimismo la regla para su distribución:

Los fonemas vocálicos /i/ y /u/ tienen realizaciones semiconsonánticas, [j] y [w] respectivamente, cuando preceden a otra vocal que funcione como núcleo de sílaba. En la ortografía, solamente la realización semiconsonántica de /u/ se representa, cuando no está precedida por una consonante dentro de la misma sílaba, por medio de un símbolo especial: *w*. (Constenla: 1998: xi)

Este traslape obliga a reconocer en la relación FG de /u/ hacia sus grafemas [u] y [w] una relación poligrafemática. Sin embargo, dado que este rango de variación grafemática se mantiene dentro de los confines del mismo fonema, la relación GF debe ser considerada monofonemática¹³² y la estrategia de diseño de importación múltiple.

Como ya habíamos observado (sección 2.2.2.1.1.3) existe un diseño asimétrico en la grafización de ambos fonemas. En el caso de /i/, hay una importación simple, mientras que en el caso de /u/ estamos frente a una importación múltiple, pues se trata de un fonema cuyos alófonos reciben marcación ortográfica diferenciada.

¹³² Conviene llamar la atención aquí sobre el hecho de que el análisis fonológico asumido conduce inevitablemente a estas conclusiones desde el punto de vista grafemático y que, de haberse optado por una descripción diferente del sistema fonológico, el análisis grafológico habría arrojado otros resultados, a saber: si se consideran /j/ y /w/ fonemas –como hace Chevrier (2017)– y no variantes contextuales de /i/ y de /u/ respectivamente, entonces tendríamos que reconocer una relación múltiple entre el fonema /w/ y la grafía <u> en algunos vocablos, pero <w> en otros, lo que conduciría a establecer relaciones FG y GF distintas a las que acabamos de considerar: no solo debería verse en la relación FG de /w/ a sus grafemas una relación poligrafemática, sino que además la relación GF de <w> para con /w/ tendría que considerarse polifonemática, por cuanto el grafema daría cuenta a la vez de /w/ y de /u/.

En lo que respecta a las relaciones FG y GF, el sistema ortográfico ofrece una sola forma gráfica para /i/, lo que la hace un fonema monografemático. En sentido inverso, el grafema <i> corresponde únicamente a /i/, por lo que se considera un grafema monofonemático. En cuanto a /u/, en cambio, aparece una relación FG poligrafemática y una relación GF monofonemática.

En síntesis: lo que diferencia a la relación que se establece entre el fonema /u/ y los grafemas <u> y <w> de otras relaciones entre fonemas y grafemas es que, a diferencia de los fonemas poligrafemáticos, donde a cada alófono le corresponde un grafema (y solo uno) y donde se sigue manteniendo activa la lógica transcripiva de las reglas de inventario, en el caso de /u/ resulta imposible decidir, por procesamiento fonológico cuál grafema utilizar.

Esto es así porque la regla mediante la cual se decide el grafema a utilizar no es una regla transcripiva de inventario sino una regla sistémica distribucional (de índole meramente ortográfica). Esta regla, como ya se vio, puede ser resumida con el siguiente formalismo:

- i. /u/ → [w] → <u> / C_
- ii. /u/ → [w] → <w> / #_

Como se ve, la regla es sistémica distribucional porque supone la imposibilidad de llegar a una solución gráfica únicamente a partir de una transcripción primaria de un inventario fonemático a uno grafemático, y porque la solución gráfica se define a partir de contextos de aparición en distribución complementaria.

2.2.2.2.2 Regla sistémica restrictiva para la elisión del cierre glotal <'>

Sobre el cierre glotal hemos remarcado ya su alta carga funcional en bribri. Hemos comentado también la regla fonológica de que ocurre únicamente en posición final absoluta, siendo elidido si aparecen sílabas posteriores, lo que tiene que ver con su distribución contextual. Sin embargo, esta regla es, precisamente, fonológica y no ortográfica. A nivel de diseño ortográfico, se puede tomar o bien la decisión de representarlo de manera profunda, fonemática, o bien superficial, fonética; esto es, se puede decidir si se desea establecer que se escriba el grafema <'> siempre que esté determinado léxicamente, independientemente

de la pronunciación en diversos contextos (ortografía profunda), o se puede definir que la escritura del grafema <'> aparezca únicamente a final de la oración, que sería el contexto fonológico en el que el elemento se realiza (ortografía superficial). Es decir, en palabras de Wilson (1974), “en posición final de la sílaba cuando esta se encuentra en posición final de la palabra, y es a la vez la última palabra del grupo rítmico” o, en palabras de Constenla et al. (1998: xiv), “solo cuando queda al final de una oración”, y no en posición interna.

En el caso del diseño de la ortografía práctica para el bribri, se optó por la primera opción: grafizarlo en cada elemento en que aparezca determinado léxicamente, y no únicamente cuando esté en posición final absoluta.

Así, pues, se escriben con cierre glotal independientemente de su posición en la oración una gran cantidad de vocablos con contenido léxico o funcional. En el corpus, por ejemplo, encontramos 17 ejemplos de vocablos que portan <'> en la grafía WC (cf. tabla 36, en el capítulo 3).

No obstante, existe una excepción a esta tendencia de grafización profunda, y es la que atañe a la escritura del verbo existencial <tso'>, que sí resulta afectado ortográficamente según sea su posición en la oración, de modo que cuando tiene una posición final, el cierre glotal se grafiza: <tso'>, pero si aparece en posición intermedia de oración entonces no se grafiza: <tso>.

Es decir que la grafización de <'> en el verbo existencial <tso'> depende de una regla restrictiva, por cuanto restringe la grafización según el principio fonémico en favor de una opción de ortografía más superficial. Así, por ejemplo, mientras que el verbo existencial <tso'> mantiene la marcación del cierre glotal –mantiene el apóstrofo– en la primera instancia de la expresión 6 del corpus (cf. anexo 3): WC <di' a nīmála tso' / nīmála tso di' a>, lo pierde en la segunda instancia.

Este es el único caso en que desaparece la marcación de cierre glotal en la ortografía WC. La razón para considerar la grafización de <tso> (sin marcación de cierre glotal) como dependiente de una regla restrictiva es que, precisamente, constituye una excepción a la regla general dictada por el diseño ortográfico, y que no puede ser deducidas a partir de tal regla, sino que constituye una excepción que debe ser aprendida.

2.2.2.2.3 Regla sistémica restrictiva para la representación gráfica de la estructura silábica

Uno de los aspectos de la ortografía bribri que deben ser tomados en cuenta al realizar el abordaje que nos ocupa son las soluciones gráficas ante el fenómeno de la reducción vocálica. Como ya se vio en la sección 2.1.3.3, la reducción vocálica consiste en el debilitamiento de la vocal de una sílaba pretónica tonalmente neutra y que puede tener como resultado una armonía vocálica, una centralización a [ə] (con respectivo acortamiento o desonorización) o una elisión. Ya hemos adelantado (sección 2.1.3.3) un ejemplo de reducción por elisión: el caso de ['ʃkɛ̀nà], que es una forma fonética con debilitamiento (CCV-CV), proveniente de la secuencia fonológica /ʃà'kɛ̀nà/ (CV-CV-CV). El otro ejemplo dado por Constenla (1982) era la forma /tʃakok/¹³³ 'disparar', con su versión con vocal elidida: [tʃkòk]. Por último, un ejemplo de reducción por armonía sería el ya mencionado también de [ko.ló] ('pierna'), en que la vocal pretónica se armoniza con la tónica siguiente¹³⁴.

Pues bien, la ortografía práctica WC tiene una tendencia a usar formas gráficas que reflejen el esquema fonológico, sin ningún tipo de disminución de la vocal, y solo en muy pocas ocasiones la solución ortográfica asumida es la de elidir la vocal. Además, la ortografía WC no presenta formas gráficas con armonía, ni ningún tipo de marcación especial para centralización en [ə]. Es decir que la escritura propuesta para el bribri presenta, en este aspecto, rasgos típicos de una ortografía profunda.

Así, la forma estándar en la ortografía WC para cualquier forma con reducción suele mantener la vocal émica, por ejemplo en <kalò>, que no se representa como *<klò> ni como *<kölò>. En este mismo caso se encuentra la gran mayoría de vocablos susceptibles de reducción vocálica, y en el capítulo 3 nos dedicamos a analizar las formas gráficas encontradas en la escritura de los docentes, y su conformidad o distancia en relación con esta regla ortográfica.

Sin embargo, no todos los casos de vocablos con reducción se escriben en la ortografía práctica con la forma émica sin reducción. De hecho, el vocablo ['ʃkɛ̀nà] es un buen ejemplo, pues la ortografía que se puede encontrar en la versión del curso de bribri de Constenla de 1978, en la que se encontraba la palabra <shakèna>, sufrió una modificación a

¹³³ Sin tono en el original.

¹³⁴ También se puede presentar la forma con elisión [kló].

partir de la versión de 1998, en que encontramos la forma reducida <shkèna>. En efecto, en el curso de bribri de 1978, Constenla escribía el saludo de esta forma: <¿Ìs be' shakèna?>¹³⁵ ‘¿Cómo amaneciste?’. Para el curso de 1998, sin embargo, la estructura trisilábica émica del verbo aparece mediante la forma ética bisilábica <shkèna>. Otros ejemplos de grafización con reducción son <chkò> y <chki>, que han sido estudiados en el corpus.

Como se podrá notar, no hay una regla que dicte cuáles palabras han de escribirse con forma plena y cuáles con forma reducida, sino que se trata de una práctica selectiva que los diseñadores de la ortografía no necesariamente explican expresamente, sino que es necesario acudir a la documentación de la lengua para observar cómo se resuelve este fenómeno en la práctica ortográfica de tales autores.

Quizás se podría decir que la ortografía Wilson-Constenla refleja la manera en que estas reducciones se han hecho más o menos estables en la realización fonética. Sin embargo, más que hipotetizar sobre las posibles razones que llevaron a los autores del diseño ortográfico –y en especial a Constenla– a tomar estas decisiones, interesa recalcar la manera en que se constata efectivamente la grafía para este tipo de palabras, y contrastarlas con las formas escritas por los docentes en su práctica grafizadora.

2.2.3. El nivel morfosintáctico

Del mismo modo como el nivel fonológico posee un cierto inventario y unas ciertas reglas, también en el nivel morfosintáctico podemos encontrar estos elementos. Aunque no todos los aspectos en los que la ortografía se podría relacionar con la morfosintaxis de la lengua son relevantes para el presente estudio, en las siguientes secciones nos detenemos a analizar la forma como la ortografía interactúa con el nivel morfosintáctico en un aspecto importante: los lindes de palabra y los lindes morfemáticos.

Al igual que lo hemos hecho con el nivel fonológico, también en el nivel morfosintáctico se verifica la existencia de un cierto inventario (aunque más limitado) y de unas determinadas reglas, en este caso de tipo distribucional únicamente.

¹³⁵ En el curso de 1978, Constenla usa el *ogonek* como diacrítico para marcar la nasalidad.

2.2.3.1 El inventario para la representación gráfica de los lindes de palabra

Así como en el nivel fonológico existe un inventario de elementos mínimos que se usan para representar gráficamente las unidades del habla, también en el nivel morfosintáctico hay elementos mínimos de grafización que representan aspectos de la estructura morfosintáctica de la lengua.

El bribri, al igual que el español, utiliza una forma de escritura alfabética, lo que equivale a decir que sus piezas elementales son grafemas que representan, aunque con las restricciones ya discutidas, los fonemas de la lengua. Sin embargo, las cadenas escritas no son flujos continuos e ininterrumpidos de grafemas colocados uno tras otro, sino que también estos se agrupan en unidades discretas: las palabras gráficas (que no tienen por qué coincidir con lo que teóricamente se entienda por palabras, en sentido general).

Para representar de manera gráfica qué elementos se agrupan con cuáles otros en estas unidades discretas, la ortografía tiene unos determinados recursos. En el caso de la ortografía práctica para el bribri, podemos encontrar un inventario que se reduce a tres elementos:

- i) El espacio de separación (también llamado ‘blanco’)
- ii) El guion < - >
- iii) La no separación (continuidad de elementos del mismo orden para formar una unidad mayor)

Podemos entender los tres elementos del inventario explicado en la sección anterior como un continuum de separación-unidad morfosintáctica en el plano ortográfico, en el cual la separación máxima es el espacio blanco; la mínima, la no separación, y la forma intermedia, el guion. Así, las reglas que aplican para el empleo de cada uno de los elementos del inventario para representar los lindes en la ortografía WC son las siguientes:

2.2.3.1.1 El espacio de separación o blanco: mínimo grado de unión gráfica

El espacio de separación consiste en un espacio blanco entre unidades que permita distinguir que una determinada secuencia de grafemas se agrupa en una palabra gráfica y se distingue de las anteriores y de las siguientes, que pertenecen a palabras gráficas distintas.

Aunque en el caso de los marcadores morfosintácticos no podemos hacer un análisis de correspondencias entre fonemas y grafemas por tratarse de unidades distintas, sí podemos explicitar las función de los distintos marcadores y determinar el tipo de estrategia que se siguió en el diseño de cada uno.

Así, en el caso del espacio de separación, cuya función, entonces, es la de separar unidades discretas (palabras gráficas), la estrategia de diseño fue la importación simple desde el español, ortografía en la que el espacio de separación tiene la misma función y las mismas características (aunque sus esquemas de distribución y sus restricciones puedan ser distintas).

En la ortografía práctica WC, diversos lindes morfosintácticos se representan mediante el recurso al espacio en blanco. Al igual que en español, el espacio en blanco permite diferenciar palabras gráficas. En la presente investigación, fueron evaluados los siguientes elementos, considerados palabras gráficas:

i) La cópula: tanto si se trata de su forma <dör> como de su forma <rö>, en ambos casos es considerada, en la ortografía WC, una palabra gráfica independiente. Podemos ver un ejemplo en la oración <wém e' dön sulû>, donde la palabra <dör> no se encuentra unida a ninguna otra, sino que presenta independencia gráfica.

ii) Los marcadores posposicionales de caso ergativo (dör~rö~tö): sobre este elemento gramatical, Constenla et al. (1998) se expresa diciendo lo siguiente:

El caso ergativo puede marcarse alternativamente por medio de la posición *dör* (la misma que sirve para marcar el tópico de las copulativas ecuacionales). (Constenla et al, 1998: 17)

En particular en esta investigación ponemos a prueba las formas <dör> y <rö> para el ergativo, ambas concebidas como palabras gráficas independientes en la propuesta WC.

iii) Las posposiciones: el último elemento considerado en este estudio, y que también se diseñó en la ortografía práctica WC como palabra gráfica independiente, es la posposición. Entre los múltiples ejemplos de que dispone el curso de bribri, podemos visualizar el carácter de palabra gráfica independiente de las posposiciones mediante la siguiente oración: <ye' tso kaṇèbalök sàchö wa> 'estoy trabajando con el sachö', donde la posposición <wa> no se encuentra unida a ningún otro elemento.

2.2.3.1.2 El guion: grado intermedio de separación-uni6n

El guion (< - >) es usado en la ortografía práctica WC con la funci6n de vincular un morfema gramatical con otro elemento que presenta una raíz léxica. Se trata de una estrategia de uni6n intermedia entre la escritura sin ning6n tipo de separaci6n y la separaci6n mediante espacios en blanco.

Se trata de una estrategia de diseño de importaci6n simple, pues en la ortografía del espaol el gui6n tambi6n cumple esa funci6n (entre otras), cuando, por ejemplo, se escriben morfemas derivativos unidos a la raíz por medio de un gui6n (<anti-natural>)¹³⁶.

El guion es usado en la ortografía práctica WC con diversas funciones. En todos los casos, se trata de marcar un linde morfemático entre dos elementos más fuertemente unidos que en el caso de dos palabras gráficas diferentes, pero menos que en el caso de elementos que no se separan del todo.

En este trabajo, la funci6n del guion estudiada en las prácticas de grafizaci6n de los docentes es la que asume para sealar un linde morfemático entre un marcador de absoluto (<i>) y un verbo. Así, una oraci6n como <¿kà bakòs i-alòṇe?> '¿a qué hora terminó?' (Constenla et al., 1998: 23) presenta el absoluto <i> unido al verbo <alòṇe> mediante un guion.

¹³⁶ Se trata, en realidad, de una grafía alternativa a <antinatural>.

Ni Constenla ni Wilson se refieren explícitamente en ninguno de sus trabajos al guion como herramienta en la que se ve instanciada la dimensión morfosintáctica de la ortografía. Aun así, es fácil comprobar en la práctica ortográfica de los trabajos de ambos autores cuál es el uso que se le da al guion y, por tanto, evaluarlo también en la práctica de grafización de los docentes.

2.2.3.1.3 La no separación: grado máximo de unión gráfica

La no separación como estrategia morfológica de diseño consiste en mantener unidos morfemas diferentes en una sola palabra gráfica. Un ejemplo de su uso está en la conjugación verbal, donde los sufijos gramaticales se escriben junto con la raíz en una sola unidad gráfica: <shkènuk>, donde la desinencia <uk> del infinitivo no se separa gráficamente de la raíz verbal. Como estrategia de diseño, se trata de una importación simple del español, lengua en cuya ortografía la no separación tiene la misma función de mantener unidos morfemas considerados como una sola palabra gráfica.

En la ortografía WC, esta estrategia se emplea en diversos contextos. En el presente estudio fueron analizados los siguientes:

i. El intensificador <ë> es un morfema que se puede sufijar a adjetivos y a adverbios para añadir un valor aumentativo: la forma <bua'> recibe el intensificador y se construye como <bua'ë>. En Constenla et al (1998) se puede encontrar la siguiente referencia a este sufijo:

La mayor parte de los adjetivos y algunos adverbios de tiempo y de modo pueden presentar formas constituidas por medio del sufijo –ë ‘intensificador’, que equivalen a las formas integradas por medio de la terminación –ísimo o de la palabra muy en castellano. (Constenla et al. 1998: 4)

Dado que en la descripción gramatical del bribri es considerado un sufijo, la regla ortográfica que aplica es la de escribirse sin separación de ningún grado (esto es, sin espacio ni guion).

ii. El morfema derivativo con valor de diminutivo <-la> también participa de la regla de no separación. Este morfema es descrito por Constenla et al. (1998) como un sufijo que sirve para expresar emotividad afectuosa, y se puede unir a sustantivos (<chìchila> ‘perrito’), a adjetivos (<tsîrala> ‘pequeñito’) e incluso a verbos (como en la pregunta <¿ìs be’ shkèṅala?> ‘¿cómo está?, ¿cómo amanece?’).

iii. El morfema de redondo <-wö> no aparece explicitado como tal en los cursos de bribri de Constenla, pero se trata de un “sufijo que denota, en lo general, la redondez de un objeto” (Margery, 1982: 97). Sin ser exactamente un marcador de clase redonda para los sustantivos, el morfema denota elementos conceptualizados en la lengua como redondos: así, <kàl> ‘árbol’ unido a <wö> se refiere al fruto del árbol mediante la conceptualización de ‘lo redondo del árbol’. Otros ejemplos que se pueden encontrar en el diccionario de bribri de Margery (1982: 97) son: <síwö> ‘luna’, <mòwö> ‘ombligo’, <díwö> ‘sol’ y <tsûwö> pezón.

Como se puede observar en las grafías mostradas aquí, el morfema recibe el mismo tratamiento de sufijo y, por lo tanto, de no separación ortográfica, que el intensificador y el diminutivo. La tabla 33 proporciona una visión sintetizada de todo lo anterior:

Tabla 33. Funciones y estrategias de diseño de los marcadores ortográficos morfosintácticos

Marcación	Función	Estrategia de diseño	Casos estudiados
Espacio de separación	Separar palabras gráficas	Importación simple	Cópula <dör>, ergativo <dör~rö~tö>, posposiciones
Guion	Unión entre absoluto y verbo	Reciclaje	Relación absoluto-verbo
No separación	Unir morfemas ligados en palabras gráficas	Importación simple	Sufijos: intensificador <ë>, diminutivo <la> y redondo <wö>

Fuente: elaboración propia

2.2.3.2 *Las reglas sistémicas*

Del mismo modo que en el nivel fonológico, en el nivel morfosintáctico también podemos encontrar elementos de grafización que dependan de reglas sistémicas. En el caso del sistema ortográfico bribri, existe una regla restrictiva, que atañe a la grafización de los compuestos.

2.2.3.2.2 *Regla restrictiva: el caso de los compuestos*

Como en muchas otras lenguas del mundo, en bribri existen diversas estrategias morfosintácticas de formación de palabras que se valen tanto de sufijos flexivos y derivativos como de mecanismos de composición. Estos mecanismos se suelen ver reflejados en las reglas de una ortografía fonográfica precisamente mediante esquemas que evitan la separación por medio de espacios en blanco, a fin de dar cuenta de la unidad entre tales elementos. Esto equivale a decir que estos mecanismos tienden a hacer coincidir los lindes de la palabra gráfica con los lindes no de los sufijos ligados sino con los del elemento resultante de la flexión, la derivación o la composición.

Dado que el mecanismo en la lista dada arriba que implica un máximo nivel de unión gráfica es la no separación, resulta natural que los compuestos se graficen en bribri echando mano a este recurso, como efectivamente ocurre en vocablos como <íyiwak> ‘animal’ (compuesto de <íyi> ‘cosa’ y <wak> ‘dueño’).

Sin embargo, no todos los elementos que podrían ser considerados compuestos reciben el mismo tratamiento gráfico en la propuesta ortográfica WC, sino que en ocasiones se grafizan separados en la ortografía práctica WC, a pesar de estar lexicalizados, mientras que otros se grafizan como una sola unidad gráfica, sin presentar ningún tipo de separación, ni por espacio en blanco ni por medio de un guión.

Así, entre los compuestos que representan ortográficamente un linde mediante espacio en blanco, encontramos <ká bata> ‘montaña’ (compuesto por <ká> ‘lugar’ y <bata>) o <kuá tkök> ‘sembrar’ (construido a partir de <kuá> ‘planta’ y <tkök> ‘clavar, punzar’), mientras que aparecen también compuestos que forman una sola unidad gráfica sin lindes ortográficos, como en el caso de <íyiwak> ‘animal’.

La razón por la cual la grafización de compuestos cae dentro del ámbito de una regla sistémica restrictiva es que, para grafizar tales elementos, el usuario ha de preguntarse cuáles morfemas son considerados por sí solos separables (pueden constituir palabra gráfica) y cuáles no, lo cual no puede ser expresado en una regla de aplicación general, sino que deben ser aprendidos de memoria los casos individuales.

2.3 Conclusión al capítulo

Las consideraciones expuestas en este capítulo nos han llevado a entender la ortografía práctica WC como un sistema con una tendencia a la ortografía superficial, dadas sus frecuentes rupturas del principio fonémico.

Los elementos de la descripción fonológica vistos hasta aquí abarcan los inventarios segmental (vocales y consonantes) y suprasegmental (sistema tonal), así como las realizaciones alofónicas de algunos de esos segmentos, específicamente aquellas que más han capturado la atención de los investigadores (en especial de Wilson y de Contenta). Las consideraciones fonológicas hechas a lo largo del capítulo son, además, relevantes para estudiar los procesos de apropiación de la población docente.

En cuanto al diseño de la ortografía WC, hemos visto algunos elementos que pueden ser caracterizados como de ancilaridad al sistema ortográfico de la lengua mayoritaria con la que el bribri tiene contacto: el español. Hemos identificado también los principales puntos de interés que fueron utilizados para el estudio de las prácticas de grafización de los docentes. En particular los puntos de ruptura del principio fonémico, los puntos de diferencia entre la ortografía del español y la del bribri, y en general la evaluación de las prácticas de grafización de la población docente teniendo en cuenta cuáles fueron las estrategias de diseño y cuáles son las relaciones entre el sistema fonológico y el ortográfico nos llevarán a entender mejor los procesos de apropiación de la ortografía práctica WC por parte de sus usuarios.

Capítulo 3: Las prácticas de grafización del bribri en el grupo de docentes

En este capítulo presentamos un análisis de prácticas de escritura de los docentes que participan en el plan piloto. Este análisis se centra en la forma en que los docentes grafizan su lengua, lo que nos conduce a abordar la variación que se presenta entre su escritura y la propuesta ortográfica WC, la variación gráfica al interior del grupo de docentes (variación inter-escribientes) e incluso la variación que se presenta en los escritos de una misma persona (variación intra-escribiente).

Las fuentes para este análisis provienen del corpus escrito tanto durante la mediación pedagógica como durante las entrevistas, y también de los comentarios con que los docentes se refirieron a sus propias formas de grafizar el bribri. Realizamos, pues, un recuento de los principales casos de variación que pueden observarse en la escritura de los docentes explicitando en cada caso en qué consiste (si la hay) la distancia gráfica objetiva entre las diferentes formas, a la vez que traemos a colación los comentarios de los docentes respecto de cómo conceptualizan metalingüísticamente sus propias soluciones gráficas al escribir bribri. Asimismo, planteamos posibles interpretaciones que señalen los factores que podrían estar conduciendo a determinadas soluciones gráficas. Tal como se advirtió en la sección 1.2.4, los casos aquí discutidos fueron escogidos por su relevancia tanto en la comparación de corpus como durante las conversaciones en los talleres y las entrevistas.

En lo tocante a los corpus, estos fueron analizados a partir de las mismas categorías utilizadas en el capítulo anterior, es decir, usando como punto de partida los dos niveles de estructuración lingüística, el fonológico y el morfosintáctico. En el nivel fonológico nos servimos de las tres categorías referidas a las estrategias de diseño más generales: escritura segmental no diacrítica, marcación diacrítica segmental y marcación diacrítica suprasegmental. En el nivel morfosintáctico se tomó en cuenta la subcategoría de lindes de palabra.

Muchos de los vocablos que sometemos a prueba en el corpus presentan algún tipo de diferencia de grafización ya sea con respecto a la propuesta WC para el bribri, o entre las formas de un docente y de otro, o incluso en las formas grafizadas por un mismo docente a lo largo de diferentes momentos de un mismo documento. A partir de estas distancias de grafización, y apoyándonos, cuando nos es posible, en los comentarios con que los docentes

respondieron al protocolo de pensamiento en voz alta (cf. sección 1.5.3.3) se interpretan los factores que pueden estar incidiendo en las decisiones gráficas.

Como queda mencionado en la sección 1.5.4.2, a fin de poder manejar estas diferencias gráficas como datos susceptibles de análisis, hemos usado el concepto de distancia, que se refiere a la no coincidencia gráfica de una determinada unidad de análisis en cuanto a un rasgo particular o a un conjunto de rasgos. Diremos que dos formas gráficas que sean absolutamente idénticas en cuanto a un determinado rasgo medido muestran un valor de distancia negativo (-) en cuanto a dicho rasgo. En cambio, dos formas gráficas que difieran en un determinado rasgo tendrán un valor de distancia positivo (+) en cuanto a dicho rasgo.

Es importante aclarar que hacemos uso de valores binarios de presencia (+) y ausencia (-) de distancia, y no de valores numéricos, por tratarse de un análisis de tipo cualitativo. Podemos ejemplificar la diferencia usando un vocablo como WC <ikuò> ‘maíz’ (oraciones 16 y 17) . Si el rasgo que nos interesa medir fuera, por ejemplo, la marcación diacrítica que porta la vocal alta floja /o/ (una diéresis sobre la letra <o>, dando como resultado <ö>, según una estrategia de reciclaje en cuanto al diseño), entonces una forma gráfica escrita por un docente en la que estuviera presente la diéresis sobre la vocal (<ö>) tendría una distancia (-) con respecto a la forma WC en ese rubro. Al medirse los rubros de forma independiente, una forma gráfica como D1 <ikuö> comporta un valor de distancia (-) en el rubro de vocales altas flojas, aun cuando presente distancia (+) en el rubro de marcación tonal.

Al comprender este análisis seis corpus diferentes escritos por seis docentes diferentes, ocurre en ocasiones que la escritura de la misma palabra en los seis casos presenta en algunas instancias una forma idéntica a WC, mientras que otras se distancian de esta última. Las características de este distanciamiento, además, no son las mismas para todos los docentes, ni para el mismo docente a lo largo de su propia escritura.

Si bien es cierto que encontramos vocablos que presentan una coincidencia exacta con la versión WC, esta situación no es la más frecuente. Por el contrario, la situación más común que se verifica en el corpus estudiado es que la forma gráfica de los vocablos escritos por los docentes presente una alta variación.

De hecho, solo existe una palabra en todo el corpus en la que hay completa coincidencia entre los seis docentes y la versión WC: <dör>. Se trata, de hecho, de todas las instancias (siete) de la cópula <dör> y una instancia del marcador de ergativo <dör>. El resto de palabras (compuesto por varias decenas de ellas, algunas con varias instancias a lo largo del corpus) presenta diferencias ya sea con la forma WC, entre los docentes, o ambas.

Para ejemplificar el tipo de situaciones que es posible encontrar en el análisis que se desarrollará a continuación, ofrecemos, en la tabla 34, una visualización de las formas de la instancia <dör> como cópula de la oración 5, y lo contraponemos, en la tabla 35, a una palabra con una alta variación como <shkèṇa> ‘amaneció’ (oración 4):

Tabla 34. Grafización coincidente con WC <dör> (oración 5)

Origen	Forma gráfica	Distancia
WC	dör	NA
D1	dör	-
D2	dör	-
D3	dör	-
D4	dör	-
D5	dör	-
D6	dör	-

Fuente: elaboración propia

Tabla 35. Variación en la grafización de WC <shkèṇa> (oración 4)

Origen	Forma gráfica	Rubros que presentan distancia
WC	shkèṇa	NA
D1	shkèṇa	Marcación diacrítica suprasegmental (tonos)
D2	shkéṇa	Marcación diacrítica suprasegmental (tonos)
D3	shkèṇa	-
D4	skèṇa	Escritura segmental no diacrítica (<sh>), escritura segmental diacrítica (nasalidad), marcación diacrítica suprasegmental (tonos)

Origen	Forma gráfica	Rubros que presentan distancia
D5	shkèṅa	Marcación diacrítica suprasegmental (tonos)
D6	skena	Escritura segmental no diacrítica (<sh>), escritura segmental diacrítica (nasalidad), marcación diacrítica suprasegmental (tonos)

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, la escritura del vocablo WC <shkèṅa> comporta una alta variación. La forma D1, por ejemplo, coincide en prácticamente todos los rasgos presentes en WC, con la excepción de que el tono alto de WC no aparece en D1. Las formas D2 y D5 presentan un tono en la misma sílaba que WC, pero este tono no coincide con el de WC, pues en vez de marcarse uno alto se marcó uno descendente. En estos tres casos, la nasalidad de las vocales está marcada igual que en la versión WC. Por su parte, en los casos D4 y D6, la marcación tonal está ausente, mientras que la de nasalidad coincide con WC solo parcialmente en D4 y nada en D6. Por último, el fonema /ʃ/, grafizado como <sh> en la ortografía práctica, aparece en estos dos últimos casos escrito como <s>, mientras que coincide con la forma WC en la grafización del resto de los docentes.

Debido a la alta variación encontrada en las formas escritas por los docentes, y a fin de lograr un manejo ordenado de los datos, a lo largo del análisis nos detenemos en cada uno de los diferentes rubros que fueron objeto de investigación. Para cada uno, destacamos tipos de casos y, tras estudiar su manifestación objetiva, ofrecemos una interpretación que permita acercarse a los fenómenos particulares de cada caso, así como a una comprensión más general de la situación de literacidad entre los docentes.

3.1 El nivel fonológico

Quedan incluidas en el análisis del nivel fonológico todas las reglas ortográficas primarias o de inventario (3.1.1). Incluimos en el apartado 3.1.2 las tres reglas secundarias o sistémicas: la distribucional sobre la alternancia <u>~<w>, y las restrictivas sobre la elisión del cierre glotal y sobre la reducción vocálica.

3.1.1 Reglas ortográficas primarias o de inventario

Analizamos aquí el uso de la marcación ortográfica de fenómenos segmentales mediante recursos no diacríticos –grafemas reciclados, creación de nuevos grafemas (dígrafos) y todos los casos de importación múltiple y simple– así como diacríticos –nasalidad y vocales altas flojas– y la marcación diacrítica de fenómenos suprasegmentales –lo que comprende el sistema de marcación tonal–.

3.1.1.1 Escritura segmental no diacrítica

Los elementos concretos de la ortografía WC y de la grafización del bribri por parte de los docentes que serán tratados en esta sección consisten en una serie de grafemas que abarcan una amplia diversidad de estrategias de diseño: la innovación del apóstrofo <'> como grafema para el fonema oclusivo glotal sordo /ʔ/: el reciclaje de la letra ele (<l>) del alfabeto del español para representar al fonema vibrante lateral sonoro /l/; la creación de los dígrafos <tk>, <ts> y <sh> para los fonemas africados /tk/ y /ts/ y el fricativo /ʃ/, respectivamente; así como todos los casos de importación múltiple (<u> y <w> para /u/; y <m> para /b/; <d>, <n>, <r> y <rr> para /d/; <y> y <ñ> para /d͡ʒ/) y simple (los grafemas <i, e, o, a> para los fonemas vocálicos /i, ε, ə, a/ y los grafemas <p, t, k, ch, s, j> para las consonantes /p, t, k, t͡ʃ, s, x/. Todos estos elementos comparten la característica de que su representación gráfica consiste en un grafema no diacrítico, lo que comúnmente se considera una letra.

3.1.1.1.1 El cierre glotal: /ʔ/ → <'>

El fonema /ʔ/ del bribri está relacionado con otros fenómenos tanto fonológicos (tonales) como morfosintácticos (los lindes de palabras), y es difícil separarlo de ellos. Se considera que el efecto fonético que provoca el cierre glotal es similar a un tono descendente y, dada su distribución –siempre en final de grupo rítmico (Wilson, 1974)–, se relaciona también con los lindes de palabra.

Como se vio en la sección 2.2.2.1.2.1, el grafema <'> (apóstrofo) no corresponde en la ortografía española a una letra, sino que se trata de un signo gráfico auxiliar prácticamente marginal y sin correspondencia con ninguna realidad sonora (lo que nos lleva a considerar su introducción en el bribri –donde pasa a tomar una función de letra, como grafización del fonema /ʔ/– como una innovación. Esta característica es de suma importancia en los procesos de literacidad y de apropiación ortográfica, y debe ser considerada en el contexto de transferencia en el que se encuentran los docentes.

El primer resultado relevante para lograr ganar perspectiva sobre los factores lingüísticos y extralingüísticos que inciden sobre la manera en que la relación GF entre el fonema oclusivo glotal y el grafema del apóstrofo es concebida por los docentes se registró durante el cuarto taller. En sesiones previas ya había sido reconocido el hecho de que buena parte de los docentes no hacía uso del grafema <'> en diversos vocablos que portan dicho signo en las formas WC¹³⁷, pero no fue sino hasta los talleres número tres y cuatro, centrados en la sílaba, que pudo descubrirse que los docentes se mostraban reticentes a considerar el apóstrofo como una letra más, por considerarlo una marcación diacrítica. Su negativa a considerarlo como una consonante quedó clara en tres diferentes dinámicas sobre sílabas abiertas y cerradas y sobre segmentos aislados, realizadas a lo largo de dichos talleres.

La primera dinámica, de juegos de decisión rápida¹³⁸, tenía como objetivo que los docentes reconocieran patrones silábicos (por ejemplo, CV, CVC, etc.). En dicha actividad, algunos docentes consideraban una sílaba CVC en que la consonante final fuera cierre glotal como CV, como si no tuviera coda y fuera, en consecuencia, una sílaba abierta. Lo mismo ocurrió en la dinámica llamada “la gallina y los pollitos”.

En la dinámica de “sillas de sí y no”¹³⁹, se reveló la misma reticencia a considerar el cierre glotal como un segmento al mismo nivel que los demás. En efecto, cuando la sílaba dicha en voz alta era cerrada con cierre glotal (esto es, con la estructura CVC, siendo la segunda C un cierre glotal), con frecuencia la respuesta era correr a la silla que tuviera asignado un patrón CV (sílabas abiertas, sin coda), y no la que correspondería: CVC, cerrada, con coda.

¹³⁷ En varias ocasiones se comprobaron en los talleres grafizaciones del pronombre WC <ye'> ‘yo’ sin el cierre glotal.

¹³⁸ Cf. la planificación del cuarto taller en el anexo 2 para la descripción pormenorizada de la actividad.

¹³⁹ Cf. la descripción de la actividad en el anexo 2.

La última de las actividades fue el trabajo con marcos de palabra, durante el quinto taller¹⁴⁰. Tal como consta en el anexo 2, dicho taller se centraba en la unidad de análisis del segmento individual (el fonema). Durante la actividad de trabajo con marcos de palabra, los docentes debían segmentar vocablos aislados en sus sonidos constituyentes. Al hacerlo, algunas de las dificultades venían cuando el cierre glotal no era considerado como un segmento. Así, a una palabra como WC <kano> ‘tepezcuinte’ (oración 20), algunos docentes le asignaban un marco de palabra de cuatro casillas en lugar de cinco.

Otro aspecto a considerar en torno al cierre glotal es que, al decir el alfabeto completo, la mayoría olvida su existencia o, si no la olvidan, no saben dónde ubicarlo. Además, muchos no saben cómo pronunciarlo. Al preguntársele cómo suena un grafema que haya sido diseñado en bribri por importación simple, por ejemplo <p>, las respuestas surgen de manera inmediata: en su mayoría, suelen ser las del nombre de la letra: [pe], con presencia una vocal [e] al final. Pero en ocasiones intentan pronunciar únicamente el sonido consonántico, con lo que surgen respuestas que llegan a ser únicamente un sonido [p]. En cambio, si se les pregunta acerca del sonido de <'> la mayoría no daba una respuesta certera. No estaban demasiado seguros de qué debe ocurrir a nivel articulatorio para producir el sonido, y no siempre les resultaba fácil proporcionar un ejemplo de palabra que porte tal segmento.

Todos los elementos apuntados arriba podrían ayudar a explicar qué es lo que posibilita el que un segmento con una alta carga funcional como el cierre glotal pueda, sin embargo, manifestar tanta variación en la grafización.

Durante las entrevistas, los vocablos del corpus analizados para el rubro de /ʔ/ → <'> fueron los siguientes:

¹⁴⁰ Cf. la planificación del quinto taller en el anexo 2.

Tabla 36. Vocablos del corpus analizados con respecto al rubro /ʔ/ → <'>

Oración	Vocablo	Glosa
1	bua'ë	'muy bueno'
3	se'	'nosotros' (inclusivo)
4	a'	'ustedes'
4	ala'ttsítsipa	'niños, hijos'
5	bua'la	'bueno'
6, 13	di'	'agua'
6, 18, 19	tso'	'ser/estar/haber/existir'
7, 10	ye'	'yo'
11, 13, 26	e'	'aquel'
12	bitsi'	'pecho'
13	di'ba	'agua caliente'
13	be'	'tú'
14, 16	i'	'este'
18	ie'pa	ellos/ellas
18	ali'	'yuca'
20	kano'	'tepezcuinte'
24	tkë'r	'estar sentado'

Fuente: elaboración propia

Al examinar las grafizaciones hechas por los docentes en los corpus de escritura, podemos encontrar los siguientes casos, en relación con la ortografía WC:

Caso i) Coincidencia con WC: formas gráficas que coinciden con la forma WC sin ninguna diferencia (y que tienen, por tanto, un valor de distancia [-] en el rubro de cierre glotal).

Caso ii) Inframaricación: formas gráficas que no presentan el grafema de cierre glotal (es decir, hay omisión del grafema y, por lo tanto, un valor de distancia [+] para el rubro en cuestión).

Caso iii) Sustitución: formas gráficas que presentan algún tipo de marcación de cierre glotal, pero que no coincide con el grafema correspondiente de WC, que es el apóstrofo <'> (con lo que también obtienen un valor de distancia [+]).

iv) Sobremarcación: formas gráficas en las que aparece escrito el grafema de cierre glotal <'> cuando en la versión WC tal grafema está ausente (lo que genera una distancia [+]).

En cuanto al caso i, de consistencia con WC, no hubo ningún vocablo en todo el corpus en el que las seis versiones de los docentes coincidieran todas entre sí y al mismo tiempo con la forma WC. La máxima distribución de consistencia con WC fue aquella en la que cinco docentes grafizaban con el cierre y uno sin él. Tal es el caso del demostrativo <e'> en la expresión <e' k_i> que formaba parte de las oraciones 11 y 13 (y que tuvo en ambas idénticos resultados de grafización):

Tabla 37. Coincidencia con WC para el grafema de cierre glotal <'> (caso i)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	e' k _i	NA
D1	e' k _i	-
D2	e' k _i	-
D3	e' k _i	-
D4	e'ki	-
D5	e' ki	-
D6	eki	+

Fuente: elaboración propia

La palabra con más formas alejadas de WC fue la instancia de WC <tso'> 'ser/estar/haber/existir' de la oración 6, con tres formas que presentaban grafema de cierre glotal y tres formas que no. El caso de <tso'> exhibe características particularmente interesantes que describiremos más abajo.

Consideramos que la principal pregunta que conviene plantearse frente a estos hechos es si en realidad se pronuncia el cierre glotal en cada ocasión, o si el fonema resulta

elidido. En el caso de que el fonema efectivamente se pronuncie, resulta entonces comprensible que las personas que lo grafizaron hayan escrito de una manera consistente con la ortografía WC. En ese caso, habría consistencia entre la propuesta WC y la conciencia fonológica del usuario. De lo contrario, estaríamos frente a un caso en que el usuario da un tratamiento gráfico a los vocablos con cierre glotal típicamente de ortografía profunda y haciendo mayor uso de la ruta léxica. Este procesamiento por ruta léxica podría estar potenciado por el conocimiento morfosintáctico (aunque no necesariamente consciente) del usuario sobre las clases de palabras, ya que hay ciertos paradigmas, como los pronombres y demostrativos, que portan cierre glotal. En este segundo caso, además, estaríamos frente a una inconsistencia entre la propuesta WC y el sistema de grafización practicado por el docente.

El caso ii, de inframaración, se refiere, como ya se mencionó, a la omisión del grafema <'> en el vocablo grafizado por un docente cuando la versión WC de tal vocablo sí presenta la marcación de cierre glotal¹⁴¹. Un buen ejemplo de este caso de omisión es la forma D6 <eki> de la tabla anterior, precisamente la única en la que no aparece el cierre glotal. Retomamos dicha tabla y resaltamos la forma D6 en seguida:

Tabla 38. Inframaración del grafema de cierre glotal <'> (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	e' k̲i	NA
D1	e' k̲i	-
D2	e' k̲i	-
D3	e' k̲i	-
D4	e'ki	-
D5	e' ki	-
D6	eki	+

Fuente: elaboración propia

¹⁴¹ Usamos el término de inframaración al igual que hablábamos de inframaración al referirnos a la marcación tonal, que es diacrítica. Sin embargo, no debe perderse de vista que aquí no se trata de marcación diacrítica, sino de escritura de un elemento segmental.

Tal como se mencionó más arriba, las causas de la inframarcación del cierre glotal pueden rastrearse en una serie de factores concomitantes: si el fonema se realiza fonéticamente o se elide, y el grado de desarrollo de la conciencia fonológica y de la memoria visual (ruta léxica).

El caso iii resulta quizás el más revelador en lo que a procesos de apropiación se refiere, pues se trata de una distancia por sustitución. Este caso comprende formas en las que hay alguna marcación para el cierre glotal, pero esta no es la convencional de la ortografía práctica, es decir, el apóstrofo <'>, sino otro grafema, lo que crea una solución gráfica idiosincrática. Los elementos sustitutos del apóstrofo que aparecen en el corpus son tres: el grafema <k>, el tono ascendente (<^>) y el tono descendente (<'>). En cada caso, detrás de cada solución gráfica idiosincrática existen procesos metalingüísticos más o menos conscientes por parte del escritor que permiten justificar la escogencia gráfica.

La sustitución por <k> la podemos observar en las grafizaciones que hace D6 de los vocablos WC <tso'> 'ser/estar/haber/existir' (por ejemplo en la oración 6) y WC <kano'> 'tepezcuente' (oración 20). Consiste en la escritura de la letra <k> en el lugar en que, en la versión WC, iría el apóstrofo <'>, dando como resultado las formas D6 <tsok> y D6 <kanok>:

Tabla 39. Sustitución de <'> por <k> en la escritura de D6 (caso iii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	tso'	kano'
D1	tso'	kano'
D2	tso'	kano'
D3	tso'	kano'
D4	tsó	kanó
D5	tsö	kano'
D6	tsok	kanok

Fuente: elaboración propia

Por varios motivos, resulta evidente que se trata de una sustitución de <'> por <k>, es decir, de una forma idiosincrática de grafizar el cierre glotal, y no de una simple adición

de una letra cualquiera. En primer lugar, este fenómeno aparece únicamente en palabras cuyas versiones WC llevan cierre glotal en posición final, que es la posición en la que el cierre glotal sí se realiza fonéticamente. Además, existe una similitud fonética muy alta entre [ʔ] y [k], dado que ambas son consonantes oclusivas sordas y, si bien sus puntos de articulación no coinciden, se trata del único fonema oclusivo sordo no anterior, y por lo tanto el cierre glotal solo puede ser equiparado a [k]. Por ello, resulta interesante notar que D6 evidencia tener una conciencia fonológica respecto de la presencia del fonema glotal, siendo más bien la regla convencional de la norma WC lo que desconoce.

El segundo tipo de sustitución del grafema <'> es más complejo y forma parte de una suerte de propuesta ‘desde adentro’ realizada por uno de los docentes entrevistados: D3. En efecto, durante la entrevista a D3, este docente sugirió que no le agrada ver un saltillo en posición intermedia de palabra (por ejemplo en WC <ie'pa>, WC <bua'ë>, WC <ala'ttsítsipa>), por lo que en estos casos él sustituye el cierre glotal por un tono ascendente sobre la vocal anterior al cierre: D3 <iêpa>, D3 <buâë> y D3 <alâttsítsipa>. El siguiente es un extracto de cómo D3 comenta esta decisión, usada consistentemente a lo largo del corpus:

No me gusta saltillo en media palabra. Y a máquina con más razón. Entonces yo lo sustituyo, como Margery lo permite en el libro, por este ascendente. Entonces así estamos escribiendo.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

El tema surgió en tres ocasiones a lo largo de la entrevista. Cuando se le interrogó nuevamente al respecto, ante la forma <iêpa> de la oración 18 (WC <ie'pa tso ali' kuá tkök>; D3 <iêpa tso' ali' kuáтчök>), él retoma el asunto con estas palabras:

Yo lo escribo así... Porque pierde el sonido del cierre glotal. Dice [ie'pa], y baja a ascendente. Es fácil porque se sabe que, si viene del saltillo, se va a convertir en ascendente.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

Se puede advertir la conceptualización de este mecanismo por parte de D3 como un proceso en el que “se baja” del cierre glotal al tono ascendente. En efecto, el término de

“bajar” es usado varias veces a lo largo de la conversación. Por ejemplo, cuando se le pregunta a D3 acerca de si debe darse marcación del cierre glotal, incluso en palabras a media oración (cosa que, por otro lado, sí ocurre en el corpus escrito de D3), nos respondió con los siguientes comentarios:

Con el cierre glotal, tengo entendido que hay algunas ocasiones en que –por ejemplo con [tsoʔ]– en que no se pronuncia, en que no suena el cierre glotal. ¿Realmente deja de pronunciarse en algunos casos?

Tal vez no se deja de pronunciar, sino que baja un poco el tono. Casi igual, aunque siendo la última vocal de la palabra, pero casi se puede aplicar la misma regla esta. Se vuelve como un tono ascendente.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

La sustitución consiste entonces en pasar de una marcación segmental a una suprasegmental, de modo que queda en la forma gráfica la huella del cierre glotal, pero no mediante una letra propiamente dicha, sino únicamente mediante un correlato suprasegmental: se opera una omisión del grafema en tanto que segmento, mientras que su carga fonética se grafiza como tono ascendente en la vocal anterior.

A diferencia del caso de la sustitución por <k> en el corpus de D6, que no es reflexionada conscientemente por el docente, la sustitución por tono ascendente puede considerarse una propuesta propia de D3 por un diseño ortográfico ‘desde dentro’, dado su carácter explícito y consciente, en clara competencia con la forma como este rubro se grafiza en la propuesta WC. Sin embargo, es notorio que ningún otro docente en el grupo conoce o practica esta propuesta, lo que limita su alcance por no estar socializada ni extendida entre los usuarios de la escritura.

Hay un último tipo de sustitución que nos parece haber encontrado en el corpus, aunque esta interpretación está sujeta a revisión. Consiste en el cambio del apóstrofo por un tono descendente en la vocal anterior, tal como ocurrió en la grafización de WC <di’> ‘agua’ de la oración 6 (D1 <dí>) o de WC <di’ba> ‘agua caliente’ de la oración 13 (D1 <díba> y D5 <díba>). Quizás el mejor ejemplo lo aporta la grafización del vocablo WC <ali’> ‘yuca’ (oración 18), que tres docentes grafizaron como <alí>:

Tabla 40. Sustitución de cierre glotal por marcación de tono descendente

Origen	Forma gráfica
WC	ali'
D1	alí
D2	ali'
D3	ali'
D4	alí
D5	ali'
D6	alí

Fuente: elaboración propia

Como ya se ha visto en la sección 2.1.3.6, el fenómeno fonético del tono descendente a final de palabra y el cierre glotal en la misma posición son fenómenos concomitantes. La suposición de que pudiera haber una relación entre la conciencia fonológica que algunos docentes tienen sobre el cierre glotal y el hecho de que lo marquen como tono descendente parece encontrar apoyo en el hecho de que incluso aquellos docentes que, como D6 y en menor medida D4, muy rara vez utilizan este diacrítico, lo hayan empleado precisamente en estos casos.

Este hecho, además, permite entender este rasgo de diseño de la ortografía como la decisión por parte de los autores de no grafizar el tono ante cierre glotal por considerarse fonético y predecible, y no fonológico. En este caso, los docentes que operan el cambio de <'> por tono descendente en su grafización, estarían tomando la decisión opuesta a la de los autores de la ortografía: no grafizan el cierre glotal (fonológico), pero sí el tono (fonético) concomitante, lo que resulta en una forma escrita más superficial.

Este fenómeno de grafización implica ya una posibilidad de acercamiento al fenómeno fonológico y al trabajo en formación de conciencia fonológica propiamente tonal con los usuarios de la escritura bribri, pues nos da una pauta para tratar dos fenómenos distintos pero relacionados y distinguirlos en el trabajo de capacitación.

Por último aparece el caso iv, que consiste en la sobremarcación de <'>, es decir, en la grafización con cierre glotal en vocablos que no lo presentan en WC. Este caso iv se presenta sobre todo cuando el docente escribe el apóstrofo en palabras en las que aplicaría

la regla restrictiva de elisión de cierre glotal (sección 2.2.2.2.2). Por ejemplo, en la oración 6, WC <di' a nīmála tso' / nīmála tso di' a>, únicamente el primer <tso'> presenta, en la ortografía práctica, el cierre glotal al final, por ubicarse el vocablo en posición final absoluta, o sea, al final de la oración y ante pausa. En cambio, la segunda aparición debería, según la regla de WC, omitirse, pues en posición intermedia de cláusula el cierre glotal tiende a no realizarse fonéticamente.

Este rasgo de ortografía superficial en el diseño de la ortografía práctica WC no es conocido por todos los docentes, ni siquiera aquellos que están más familiarizados con la escritura de Constenla y que explotan más sus recursos de literacidad. Lo anterior podemos apreciarlo en el siguiente intercambio con D3, cuando, indagando una vez más respecto de la elisión o marcación del cierre, obtenemos los siguientes comentarios:

¿En ambos casos suena el cierre glotal? ¿Tanto aquí que está en posición final como aquí que está en medio de la oración?

Sí, por lo general el [tso?] yo nunca lo he visto ni lo he escrito sin la marca esa del saltillo. Siempre con saltillo. Aunque pierda el tal sonido del cierre, baja como a tono ascendente, pero siempre se marca.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

La sobremarcación se produce, entonces, cuando se grafiza WC <tso> (en posición media de oración y, por lo tanto, sin cierre glotal) como <tso'>, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 41. Sobremarcación de <'> (caso iv)

Origen	Forma gráfica
WC	tso
D1	tso'
D2	tso'
D3	tso'
D4	tsó
D5	tsö
D6	tsok

Fuente: elaboración propia

3.1.1.1.2 La vibrante lateral: /l/ → <l>

La relación GF entre el fonema vibrante lateral sonoro /l/ y el grafema <l> es específica del bribri. La estrategia de diseño fue la de transferir un grafema que ya existían en español, pero que tiene la función de cubrir un segmento fonológico ausente en bribri, y reciclarlo para que asuma la tarea de representar un segmento que sí existe en bribri: fonema vibrante lateral sonoro /l/. Estas características de diseño tienen consecuencias en los procesos de apropiación de la ortografía por parte de la población docente, consecuencias que serán abordadas a continuación.

Durante los talleres, se observó que, para los docentes, la relación GF no generaba demasiadas inquietudes, ni su escritura era considerada demasiado problemática. Aun así, tuvimos ocasión de escuchar, durante el primer taller, a una docente que afirmaba estar preocupada por no saber cómo enseñarles a los niños cuándo escribir con <l> y cuándo con <r>. Asimismo, fue posible identificar, en las dinámicas de escritura en grupo, algún caso de incertidumbre respecto de algún vocablo que en la forma WC lleva <l> y donde cabía la duda de escribirlo con <r>.

Por estos motivos, la relación GF fue tomada en cuenta durante la elaboración del instrumento para las entrevistas, integrando varios vocablos que presentaran el fonema /l/, a fin de determinar si los docentes entrevistados utilizaban la variante gráfica consistente con

la ortografía WC (<l>), o bien la variante gráfica <r>. Así, el corpus cuenta con los siguientes vocablos tomados en cuenta para esta relación GF:

Tabla 42. Vocablos del corpus analizadas con respecto al rubro /l/ → <l>

Oración	Vocablo	Glosa
1, 2	dúla	‘pajarito’
4	ala’ttsítsipa	‘niños, hijos’
5	bua’la	‘bueno’
6	nīmála	‘pececito’
7	kalò	‘pie’
7, 10, 12	dalèna	‘duele’
9	sinal	‘tipo de bejuco’
11, 14	dóli	‘caraña’
18	ali’	‘yuca’
20	kàlwö	‘fruta’
24	kàl	‘árbol’

Fuente: elaboración propia

Al contrastar las grafizaciones hechas por los docentes, fue posible reconocer únicamente los dos siguientes casos:

Caso i) Coincidencia plena con WC: se usa el grafema <l> para representar a /l/.

Caso ii) Sustitución por <r>: la forma grafizada por el docente presenta <r> en lugar de <l>, generando un valor de distancia [+].

Llama la atención el elevado nivel de consistencia que este rubro presenta con la ortografía WC, es decir, la alta proporción de vocablos grafizados por los docentes que caen dentro del caso i en comparación con los pocos que caen dentro del caso ii.

En efecto, en el caso i se presenta la gran mayoría de grafizaciones. Todas las instancias de WC <ala’ttsítsipa>, WC <bua’la>, WC <nīmála>, WC <kalò>, WC <dalèna>,

WC <dóli>, WC <ali'> y WC <kàl> fueron grafizadas por todos los docentes haciendo uso del grafema <l> para representar /l/, tal como se aprecia en los ejemplos de la tabla 43:

Tabla 43. Coincidencia con WC para /l/ → <l>

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	bua'la	kalò	kàl	ali'
D1	buala	kalò	kal	alí
D2	buàla	kalò	kàl	ali'
D3	buála	kalò	kàl	ali'
D4	bualá	kolò	kal	alí
D5	buála	aklò	kàl	ali'
D6	bua la	klo	kal	alí

Fuente: elaboración propia

Las pocas ocasiones en que se observó esta sustitución de <l> por <r> fueron: D6 <dura> (WC <dúla>); D3 <sinár>, D4 <snar>, D6 <snar> (WC sinal); y D6 <karwo> (WC <kàlwö>)¹⁴². En la tabla 44 podemos apreciar estas formas de sustitución comparativamente:

¹⁴² No está claro si esta la alternancia se debe al contacto prolongado entre ambas lenguas o si es independiente de este.

Tabla 44. Sustitución de <l> por <r> en la escritura de D6 (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dúla	sinał	kàlwö
D1	dúla	sinał	kàlwö
D2	dùla	sinał	kàlwö
D3	dúla	sina [˙] r	kàlwö
D4	dulá	snar	kalwö
D5	dúla	sinał	kàlwö
D6	dura	snarwaiyö	karwo

Fuente: elaboración propia

En el corpus de D6, esta sustitución se constató en <dúla> pero no en <nimála> ni en <buá'la>, aun a pesar de que las tres palabras presentan el mismo morfema de diminutivo <la>. Cabe, entonces, preguntarse si en el momento en que D6 realiza la grafización de estas palabras está habiendo una reflexión metalingüística que lo lleve a concluir la relación semántica entre las tres palabras –en función del morfema de diminutivo– y que, por lo tanto, se trata en los tres casos del mismo morfema <la>.

De hecho, en el momento en que notamos la grafización de <dura> con <r> le consultamos al docente sobre esa decisión, y nos explicó que <nimála> y <buá'la> se escriben con <l>, pero que <dura> es con <r>.

El segundo hecho que llama la atención es que mientras que <kàl> fue grafizado con <l> por D6 (<kal>), el vocablo <kàlwö> fue escrito como <karwo>, aun compartiendo ambos vocablos la misma raíz léxica.

Por lo demás, en todas las demás ocasiones en que había un vocablo con /l/, D6 lo grafizó haciendo uso de <l>:

Tabla 45. Sustitución de <l> por <r> en la escritura de D6 (caso ii)

WC	D6
dúla	dura
ala'ttsítsipa	a la tsitsipa
bua'la	bua la
nimála	namala
kalö	klo
dalëna	dalena
sinal	snar
dóli	doli
ali'	alí
kàlwö	karwo

Fuente: elaboración propia

3.1.1.1.3 Creación de dígrafos para /tk/, /ts/ y /f/

La innovación mediante la creación de grafemas nuevos también forma parte del diseño de la ortografía práctica WC. Al tratarse de fonemas no existentes en español, los autores de la ortografía prefirieron echar mano de dígrafos nuevos que a grafemas simples, lo cual también es coherente con el hecho de que los dígrafos creados correspondan o bien a sonidos coarticulados, como /tk/, o africados, como en el caso de /ts/ o bien a fricativos que en otros idiomas se escriben con dígrafos, como /f/. A continuación, nos detenemos a analizar el uso en los corpus de los grafemas correspondientes a estos fonemas: <tk>, <ts> y <sh>.

3.1.1.1.3.1 /tk/ → <tk>

El fonema /tk/ recibió, en la propuesta WC, una grafización por medio del dígrafo innovado <tk>. Como se vio en la sección 2.1.3.4, este fonema presenta una alta variación sociolingüística. En efecto, algunos de los alófonos registrados para este fonema son [tc, tç, tʃ, ttʃ], lo cual conduce a grafizaciones que difieren de <tk>.

La primera vez que se trabajó el tema de /tk/ en los talleres, hubo una discusión centrada en la constatación de que los docentes están conscientes de que el fonema presenta múltiples variantes. En esa ocasión, la discusión giró sobre todo en torno al reconocimiento de que todas las pronunciaciones son válidas, pero que hay algunas que se consideran más originales, pues son las que usan los mayores. Con tal comentario, la docente se refería al alófono [tk] como más original que, por ejemplo, el alófono [tʃ]:

Lo que pasa ahí es que no es que haya una palabra, una pronunciación correcta, porque por eso es que tenemos todos nuestro [di'tsó], de cada cabecera del río, pero hay unas palabras y unas maneras que dicen los mayores... esas son más... ¿cómo le dijera? De antes. Los mayores las usaban y así para atrás. Las otras sí existen, no es que no, pero son de ahora.

La variación no se limita a la pronunciación. La grafización también presenta su propia variación. Para muchos de los docentes, la forma <tk> era la que mejor representaba el habla original de los mayores, mientras que formas como <tch> o <ch>, a pesar de ser válidas, serían consideradas variantes desvirtuadas de la forma original <tk>. Aun a pesar de ser esta la opinión más general identificada a partir de los comentarios en los talleres, la situación de escritura durante las entrevistas revela una fuerte distancia del rubro /tk/ → <tk> propio de la versión ortográfica WC, y un amplio uso de formas gráficas alternativas (<tch>, <ch> o incluso <t-ch>).

Las características que acabamos de mencionar se pueden ver reflejadas en la grafización que hacen los docentes de este fonema a partir de los tres vocablos que se pusieron a prueba en las entrevistas para evaluar este rubro:

Tabla 46. Vocablos del corpus analizados respecto a la grafización de /tk/ → <tk>

Oración	Vocablo	Glosa
18	kuá tkök	‘sembrar’
19	tkabè	‘serpiente’
24	tkë’r	‘estar sentado’

Fuente: elaboración propia

Al analizar la variación en la grafización a lo largo del corpus, los casos encontrados son los siguientes:

Caso i) Coincidencia plena con WC: se da cuando el corpus de los docentes presenta formas idénticas a la versión WC en el rasgo correspondiente a /tk/ → <tk>. Al haber coincidencia con WC, la forma presenta un valor de distancia [-].

Caso ii) Sustitución: el fonema /tk/ recibe otra grafización que no sea la convencional <tk> de la ortografía práctica, lo que provoca una valoración de distancia [+].

En lo que atañe al caso i, fueron pocos los casos de coincidencia plena con WC. Únicamente dos docentes (D2 y D5) usan el grafema <tk> tal como aparece en la ortografía práctica, mientras que el resto grafizan con una serie de variantes gráficas. En la tabla 47 podemos visualizar los casos de coincidencia en la escritura de ambos docentes:

Tabla 47. Coincidencia con WC en la grafización de /tk/ como <tk> (caso i)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	kuá tkök	tkabè	tkë’r
D1	kuatchök	t-chabë	t-cher
D2	kuátkók	tkabè	tkér
D3	kuáitchök	chbè	chêr
D4	kuachók	chebe	cher
D5	kuatkök	tkabè	tkër
D6	kuatchok	tchebe	tcher

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, hubo diversas formas de sustitución del grafema <tk> (caso ii). Los grafemas usados fueron: <tch>, <ch> y <t-ch>. Resulta difícil encontrar algún tipo de sistematicidad en la escritura de uno u otro grafema alternativo (en parte debido al bajo número de instancias con que contaba el corpus), pues en determinados casos un mismo docente utiliza <tch> en un vocablo y <ch> en otro. Por ejemplo, D1 grafiza en dos ocasiones <tch> y en una <t-ch>; D3 escribe una vez <tch> y dos veces <ch>; en D4 se encuentra únicamente <ch> en las tres instancias; y en D6 las tres formas usan <tch>.

Se podría intentar encontrar una relación con la posición dentro de la palabra. Por ejemplo, en el caso de D3, aparece <tch> en posición intermedia y <ch> en posición inicial. Este esquema, sin embargo, no se repite en la grafización de ningún otro docente, sino que encontramos en D4 <ch> tanto en posición intermedia como inicial y en D6 <tch> también en ambas posiciones. Por último, en D1 encontramos <tch> en posición intermedia, pero <t-ch> en posición inicial¹⁴³.

La imposibilidad de encontrar un esquema coherente sugiere que quizás la grafización particular de /tk/ no presenta ningún patrón regular, sino que es asistemática e impredecible.

3.1.1.1.3.2 /ts/ → <ts>

Aunque no al mismo grado que /tk/, el fonema /ts/ también se encuentra con variación gráfica en la escritura de los docentes. Ya durante el sexto taller nos habíamos percatado de que un grupo de docentes había redactado un texto en el que la palabra que portaba el fonema /ts/ era grafizada mediante una inversión de los componentes del dígrafo, generando <st>. Esto ocurrió durante la actividad en la que los docentes tuvieron que crear canciones para jugar con ellas y variar las vocales (ver anexo 2). Por este motivo, y también por tratarse de un caso de innovación (creación de dígrafo), se decidió incluir la relación FG en el instrumento de las entrevistas, y se hizo precisamente incorporando la canción inventada por estos docentes (y que incluía, precisamente, el vocablo WC <tsə̀nə> ‘se siente’ (oración 1),

¹⁴³ Sobre este guión idiosincrático al interior de este grafema, cf. el comentario que hace D1 más adelante al explicar el grafema <t-s>.

con el cual habíamos hecho la observación y constatado la forma <st>) al instrumento con el corpus de 27 oraciones a escribir durante las entrevistas. Se trata, de hecho, de la oración 1 de dicho corpus.

Además del vocablo WC <ts̥ə̀nə>, del que acabamos de hablar, el corpus presentaba otras palabras con el fonema /ts/ para evaluar su grafización. Estos vocablos aparecen en la tabla 48:

Tabla 48. Vocablos del corpus analizados respecto a la grafización de /ts/ → <ts>

Oración	Vocablo	Glosa
1	ts̥ə̀nə	‘se siente’
2	ts̥jka	‘hacia atrás’
4	ala’tts̥s̥ipa	‘niños, hijos’
6, 18, 19	tso’	‘ser/estar/haber/existir’
12	bits̥j’	‘pecho’
23	bats̥ù	‘colibrí’
23	ts̥s̥i	‘pequeño’
24	ts̥áka	‘sobre, encima de’

Fuente: elaboración propia

En el análisis del corpus pudimos identificar la siguiente variación en la grafización:

Caso i) Coincidencia plena con WC: esto es, el uso del grafema <ts> como medio gráfico para /ts/. En este caso, el valor de distancia es [-].

Caso ii) Sustitución: se da cuando el grafema <ts> de la versión WC es sustituido por otro (o bien, modificado levemente) en la grafización del fonema /ts/, lo que causa un valor de distancia [+].

El caso i se ve representado en la mayoría de las instancias para las palabras del corpus que presentan /ts/. Prácticamente todos los vocablos que presentan el fonema /ts/ fueron representados coincidiendo con WC en este rubro. Como ejemplo, podemos tomar la palabra WC <bats̥ù> ‘colibrí’ e en la tabla 49:

Tabla 49. Coincidencia con WC en la grafización de /ts/ → <ts> (caso i)

Origen	Forma gráfica
WC	batsù
D1	batsù
D2	batsù
D3	batsù
D4	butsu
D5	batsù
D6	butsu

Fuente: elaboración propia

Consideramos que el hecho de que /ts/ no presente una variación sociolingüística como la de /tk/ potencia el hecho de que la representación gráfica se mantenga dentro de unos márgenes de poca o mínima variación. Además, es probable que el fonema cuente con una carga funcional y una prominencia fonética percibida lo suficientemente altas como para que no sea obviado en la escritura. Aun así, y aunque no hubo ningún caso de inframarcccación, sí se llegó a encontrar variación en la representación del fonema.

Como muestra del caso ii, de sustitución o modificación, podemos encontrar los grafemas <st> y <t-s> como soluciones gráficas de algunos docentes. El primero de ellos había surgido, como ya se mencionó, durante los talleres y volvió a aparecer en el corpus de D6. El segundo apareció únicamente durante la entrevista a D1. Su aparición no fue sistemática, pues se encontró tanto para el vocablo D1 <t-sēnā>, como para D1 <t-sijka>, pero no para el resto de vocablos.

Cuando se le preguntó a D1 acerca de su decisión gráfica, esta fue la respuesta obtenida:

Ok, si usted observa, hay palabras que por ejemplo, como [tsínā̃], [ts], [ts]. Vea cómo yo lo escribo, [tsínā̃], le dejo un espacio. Porque para mí la 'te' está separada. Entonces yo le dejo un espacio, en lugar de darle sin la rayita, ¿verdad? Yo le pongo esa rayita, para que tenga ese espacio.[...]

Otros tal vez de repente lo escribirán pegado, yo lo he visto que lo hacen pegado, pero para mí, para mi concepto, yo lo pongo así.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

3.1.1.1.3.3 /ʃ/ → <sh>

La tercera CFG incluida en el grupo de la creación de dígrafos es el grafema <sh> para la grafización del fonema fricativo alveolar sordo /ʃ/. También en este caso se trata de un fonema inexistente en español, grafizado mediante un dígrafo también ausente en esa lengua.

Durante los talleres, hubo confusión sobre si <sh> representa dos sonidos o solo uno. En las actividades de segmentación de sílabas y palabras en sonidos consonánticos y vocálicos individuales (taller 5), en que trabajamos con marcos de palabra (cf. sección 3.1.1.1.1. y anexo 2), algunos docentes escogían un marco y le asignaban dos casillas al sonido [ʃ], pues reflexionaban que, si la representación gráfica tenía dos letras, entonces debía haber dos sonidos. Sin embargo, cuando se les cuestionó sobre qué sonido tenía <s> por un lado y qué sonido tenía <h> se daban cuenta de que <s> por sí sola sonaba [s] y que [h] no representaba ningún sonido, lo que les facilitó ir elaborando el concepto de dígrafo y entendiendo que <sh> era representación de un solo sonido [ʃ].

Por este motivo, y en vista del carácter de innovación en cuanto al diseño, se puso a prueba la relación /ʃ/ → <sh> en las entrevistas mediante los siguientes dos vocablos:

Tabla 50. Vocablos del corpus analizadas respecto a la grafización de /ʃ/ → <sh>

Oración	Vocablo	Glosa
4	<shkə̀nə>	‘amaneció’
10	<shüwö>	‘interior’

Fuente: elaboración propia

En la práctica grafizadora de los docentes fue posible encontrar formas gráficas que cayeron dentro de uno de los siguientes tres casos:

Caso i) Coincidencia plena con WC: se grafiza <sh> para /ʃ/, tal como se hace en la ortografía práctica. El valor de distancia es [-].

Caso ii) Sustitución: el fonema /ʃ/ se grafiza de una forma distinta a la que le corresponde convencionalmente en la ortografía práctica. El valor de distancia es [+].

Caso iii) Sobremarcación: consiste en la grafización mediante <sh> de un fonema diferente a /ʃ/. El valor de distancia es [+].

En cuanto al caso i, podemos afirmar que la gran mayoría de formas en que se grafiza /ʃ/ en el corpus coincide con la forma WC, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 51. Coincidencia con WC en la grafización de /ʃ/ como <sh> (caso i)

Origen	Forma gráfica
WC	shùwǒ
D1	sh <u>u</u> wǒ
D2	shùwǒ
D3	shùwǒ
D4	shüwo
D5	shuwǒ
D6	shuwo

Fuente: elaboración propia

Respecto del caso ii conviene notar que en unas pocas instancias existen, sin embargo, distancias gráficas en este rubro para el vocablo WC <shkèna> (ninguna en el caso de WC <shùwǒ>, como se aprecia en la tabla 51). La forma alternativa de grafizar /ʃ/ es mediante el grafema <s>. En ningún momento hubo formas de inversión (<hs>) como ocurrió en el caso de /ts/. La tabla 52 presenta las diferentes grafizaciones de WC <shkèna>, en las que se muestran las dos instancias del caso ii, en la escritura de D4 y D6:

Tabla 52. Sustitución de <sh> por <s> para /ʃ/ (caso ii)

Origen	Forma gráfica
WC	shkèna
D1	shkèna
D2	shkéna
D3	shkèna
D4	skèna
D5	shkéna
D6	skena

Fuente: elaboración propia

En el momento de la entrevista en que D4 escribió la forma <skèna>, el docente hizo el comentario de que consideraba que ahí estaba haciendo falta algo para que sonara /ʃ/, pero afirmó no saber exactamente qué debía hacer. Después de quedarse pensando un momento, agregó una <h> después de la <s> al primer <skèna>, de modo que diera como resultado <shkèna>, aunque no corrigió el segundo <skèna>, que quedó igual.

Este comentario, en el contexto de la sustitución de <sh> por <s> en las grafías de D4 y D6, muestra el limitado acceso al bien cultural que implican las oportunidades de reflexión metalingüística y de formación específica en el área de la lengua (tanto oral como escrita). Sobre este aspecto profundizaremos en el capítulo siguiente, especialmente en la sección 5.2.1.1.3.

Un último caso de variación se registró en el caso de <sh>. El caso iii incluye las instancias en que una palabra que en la ortografía WC no porta el grafema <sh> aparece escrita en el corpus de algún docente con este grafema. Se trata de dos palabras que inician con el fonema /tʃ/, y cuya versión WC supone la grafización de /tʃ/ por medio de <ch>: WC <chki> ‘ayer’ (oración 15) y WC <chkò> ‘comida’ (oraciones 17 y 27). Las instancias del caso iii, entonces, son formas gráficas en las que <ch> se sustituye por <sh>. Estos casos se dieron únicamente en el corpus de D5, y cuando se le consultó al docente respecto de tal decisión ortográfica este mencionó que las dos versiones son correctas, tanto con <sh> como con <ch>. En la tabla 53 podemos visualizar estas instancias:

Tabla 53. Sobremarcación de <sh> en la grafización de D5 (caso iii)

Forma WC	Forma D5
ch $\dot{\text{k}}\text{i}$	sh $\dot{\text{k}}\text{i}$
ch $\dot{\text{k}}\text{ò}$	sh $\dot{\text{k}}\text{ò}$ / ch $\dot{\text{k}}\text{ò}$

Fuente: elaboración propia

No nos parece que una posible razón para la sustitución operada aquí sea la dificultad, por parte de D5, para diferenciar, por conciencia fonológica, entre los sonidos [tʃ] y [ʃ]. Aunque en los talleres se pudo constatar claramente en más de una ocasión la dificultad que tienen muchos de los docentes para aislar los sonidos consonánticos y producirlos ellos mismos, no es ese el caso de D5, quien no solo tiene una conciencia fonológica relativamente alta en diversos rubros del sistema fonológico bribri, sino que además muestra una gran familiarización con textos escritos en su lengua, pues frecuentemente está en contacto con diversas publicaciones.

Por ello, nos parece que D5 simplemente está intentando dar el conjunto de formas gráficas que reconoce como válidas (o al menos existentes), con una actitud más bien sumativa en vez de privilegiar una sola forma como correcta¹⁴⁴.

3.1.1.1.4 Importaciones múltiples

La estrategia de importación múltiple consiste, como se vio en la sección 2.2.2, en la asignación de más de un grafema a un mismo fonema, de modo que distintos alófonos de un mismo fonema reciben una grafización diferenciada. En el bribri, se encuentran en esta situación el fonema vocálico /u/, las consonantes oclusivas sonoras /b/ y /d/ y la africada /dʒ/.

Es común que en la literatura sobre diseño de ortografías o sobre análisis grafológico se alerte sobre las posibles confusiones para el usuario que representa el hecho de diseñar

¹⁴⁴ De hecho, al preguntársele cuál de las dos formas que había escrito era la correcta, él aseguró que las dos.

grafemas que no vayan en relación uno a uno con los fonemas, generando, por ende, relaciones fonema-grafema poligrafemáticas y relaciones grafema-fonema compartidas¹⁴⁵.

En vista de lo anterior, llama la atención encontrar que los fonemas en este tipo de relación gráfica no presentan en los corpus prácticamente ninguna dificultad para los docentes, y que la variación es nula. Un solo caso, pues, se pudo identificar en el corpus para los cuatro fonemas en situación de importación múltiple (/u/, /b/, /d/ y /d̥/): el caso i (o caso único), de coincidencia plena con la ortografía WC.

En cuanto al fonema /u/, podemos ejemplificar, mediante los vocablos WC <buá'ë> 'bien, bueno' (oración 1) y WC <wa> 'con' (oración 9), que todas las formas gráficas de los docentes correspondieron plenamente con las versiones WC, como consta en la tabla 54:

Tabla 54. Coincidencia plena con WC para la grafización de /u/ (caso i)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	buá'ë	wa
D1	buá ë	wa
D2	buá' ë	wa
D3	buâë	wa
D4	buá'e	wa
D5	buá'ë	wa
D6	buáe	wa

Fuente: elaboración propia

De forma similar, en las grafizaciones /b/ → [b] y /b/ → [m], no se registró ni un solo caso en que [m] se grafizara como (o mediante algún otro grafema), ni tampoco ningún caso en que [b] se grafizara como <m> (u otro grafema). Los tres ejemplos de la tabla 55 muestran las formas escritas por todos los docentes en plena coincidencia (caso i) con las formas WC, y sin distancias entre sí:

¹⁴⁵ Recuérdense, por ejemplo, las opiniones externadas por Mosterín (cf. 1.4.2.3).

Tabla 55. Coincidencia con WC en la grafización de la poligrafía de /b/

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	bua'ë	ká bata	nīmála
D1	bua ë	kábta	nīmála
D2	bua' ë	kábata	nīmála
D3	buâë	kábata	nīmála
D4	bua'e	kábata	namalá
D5	bua'ë	kábata	nīmála
D6	buae	kabata	namala

Fuente: elaboración propia

En lo que atañe a los alófonos de /d/ ([d], [n], [r~r]), la grafización de los docentes se comprobó también siempre de acuerdo a la ortografía WC, como se puede apreciar en la tabla 56, sin que ninguna forma presentara grafizaciones divergentes:

Tabla 56. Coincidencia con WC en la grafización de la poligrafía de /d/

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dalèna	nīmála	tkë'r	urri
D1	dalèna	nīmála	t-cher	urri
D2	dalèna	nīmála	tkér	urri
D3	dalèna	nīmála	chêr	urri
D4	dlena	namalá	cher	urri
D5	daléna	nīmála	tkër/chër	urri
D6	dalena	namala	tcher	urri

Fuente: elaboración propia

Llama la atención la consistencia total entre la escritura de todos los docentes entre sí y de estos con la propuesta WC en lo tocante a los fonemas poligrafemáticos. Esta consistencia se puede interpretar tomando en cuenta el carácter superficial del sistema ortográfico WC, lo que permite que quien escribe usando esta ortografía pueda activar el procesamiento fonológico y grafizar en plena correspondencia uno a uno entre sonido (que

no fonema) y grafema, lo que, a su vez, fortalece el desarrollo de la vía léxica para estos vocablos. Sin embargo, lo anterior no sería posible en las condiciones actuales de apropiación de la ortografía por parte de los docentes si estas relaciones entre sonido y letra no fueran compartidas con el español. Es precisamente la transferencia simple del conocimiento ortográfico del español mediante las habilidades de ruta fonológica y ruta léxica lo que permite un dominio de la ortografía bribri en este ámbito. La prueba de ello es que, en los casos en que no hay coincidencia entre sonido y representación gráfica entre los sistemas español y bribri, no se observa el mismo grado de apropiación de la ortografía.

Que el hablante tenga la posibilidad de escuchar su propia pronunciación (procesamiento fonológico) no garantiza, pues, que una ortografía superficial que grafice alófonos será fácil de usar y cause pocas dificultades a los usuarios. Es la compatibilidad con el diseño de la ortografía española lo que potencia que la atención del hablante/escribiente se enfoque en la relación alófono-grafema, sin pasar por un análisis que segmente los fonemas propiamente. Los hablantes no son conscientes de la estructura fonológica de su lengua. No son conscientes, por ejemplo, de que [m] sea una variante contextual de /b/, sino que los sonidos [b] y [m] son vistos como dos elementos diferentes y el diseño del alfabeto y del sistema ortográfico en general contribuye a naturalizar esta percepción.

3.1.1.1.5 Importaciones simples

La importación simple es una estrategia de diseño que, como se observó en la sección 2.2.2.1.1.1, consiste en la transferencia de una determinada relación entre un grafema y su sonido correspondiente en una lengua (en este caso el español) a la ortografía meta que se está diseñando, de modo que ese mismo grafema cubre una realidad fonética idéntica o muy similar. Los casos de importación simple presentes en la ortografía bribri son las vocales <i, e, o, a> y las consonantes <p, t, k, ch, s, j> para los fonemas /i, ε, ɔ, a/ y /p, t, k, tʃ, s, x/ respectivamente.

Siguiendo el razonamiento planteado para las importaciones múltiples en el caso de los fonemas poligrafemáticos, sería razonable imaginar que tampoco entre las importaciones simples se encontrarían resultados de grafización que se alejaran de la ortografía WC, ni

tampoco divergencias entre los docentes. Sin embargo, aunque la mayoría de instancias dentro de este rubro en particular caen dentro de la coincidencia plena con las formas WC (caso i), es posible encontrar, en la grafización del fonema /k/, casos de distancia con respecto a las formas WC. Todos los demás fonemas fueron grafizados en plena coincidencia con las versiones WC de cada vocablo. Por lo tanto, mientras que para todos los demás fonemas solo se constataron instancias que caen dentro del caso i, de coincidencia con WC, la grafización de /k/ presenta algún grado de variación.

En todo el corpus, los vocablos que presentaban el fonema /k/ fueron 30:

Tabla 57. Vocablos del corpus analizados respecto a la grafización de /k/

Oración	Vocablo	Glosa
2	túrke	‘corre’
2	tsǐjka	‘hacia atrás’
3	ajkônèkè	‘protege’
3, 13	káwöta	‘tener que’
3	ajkónuk	‘proteger’
4	shkèna	‘amaneció’
5, 25	ká bata	‘montaña’
5, 15	kékaráë	‘siempre’
7	kalò	‘pie’
8, 11, 14	kǐ	‘sobre, encima’
13	iók	‘echar’
15	chkì	‘ayer’
16, 17	ikuò	‘maíz’
16, 18	kuá	‘planta’
17, 26, 27	chkò	‘comida’
19	kañík	‘selva’
20	kano’	‘tepezcuinte’
20	kálwö	‘fruta’
20, 22, 26	katèkè	‘come’
21	kàsir	‘saíno’

Oración	Vocablo	Glosa
21, 26	íyiwak	‘animal’
21	kañiru	‘salvaje, silvestre’
22, 25	sérke	‘vive’
22	íyök	‘suelo, tierra’
24	kaè	‘pava negra’
24	kàl	‘árbol’
24	tsáka	‘sobre, encima’
26	yeke	‘bebe’
27	kòchi	‘cochino’

Fuente: elaboración propia

Al analizar la escritura de los docentes, se identificaron instancias pertenecientes a los siguientes casos:

Caso i) Coincidencia exacta con la forma WC respectiva: cuando el docente grafizó /k/ por medio del grafema <k>. El valor de distancia es [-].

Caso ii) Sustitución: La forma grafizada por el docente presenta algún otro grafema diferente de <k>, generando distancia (valor [+]) respecto de la forma WC respectiva.

De todos estos vocablos, la gran mayoría caen dentro del caso i, de coincidencia con WC. Únicamente la grafización de D4 para WC <kékaráè> ‘siempre’ (oraciones 5 y 15) y <túrke> ‘corre’ (oración 2) y de D6 para WC <kañík a> presentan distancia respecto de WC, en el primer caso por utilizar D4 el grafema <qu> en vez de <k> (D4 <turque>), y en el segundo caso por reemplazar D6 <k> con <c> (D6 <kañica>) y con <ck> (D6 <kécka’è>). En la tabla 58 es posible visualizar estas formas con distancia gráfica:

Tabla 58. Sustitución de <k> por <qu>, <c> y <ck> (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	túrke	kañík a	kékaräë
D1	turke	kañika	kekra ë
D2	túrke	kañika	kékra ë
D3	túrke	kañika	kékrâë
D4	turque	kañika	ke kraé
D5	túrke	kañika	kekraë
D6	turke	kañica	kécka'ë

Fuente: elaboración propia

La situación constatada aquí podría deberse a la situación particular de las reglas ortográficas existentes en español para /k/. El fonema /k/ está presente tanto en bribri como en español. En la ortografía del español, este fonema es poligrafémico, pues se puede grafizar como <c>, como <qu>, o incluso, aunque marginalmente, como <k>. Como se vio en la sección 1.4.2.3, la alternancia entre <c> y <qu> es regular (contextualmente predecible), mientras que la alternancia entre estos dos últimos grafemas y <k> es irregular. En la ortografía práctica propuesta para el bribri, el fonema /k/ se encuentra en una relación biunívoca con el grafema <k>. Sin embargo, el conocimiento bilingüe de los docentes y su conciencia ortográfica del español puede llevar al tipo de transferencias que se observa en la escritura de D4 y D6.

Es importante notar que la alternancia entre <k> y las formas gráficas idiosincráticas <c>, <qu> y <ck> no se presenta en el corpus de manera regular, ni siguiendo necesariamente las mismas reglas que en la ortografía española (de hecho, <ck> ni siquiera existe en español). Así, por ejemplo, si bien D4 grafiza <turque> para el vocablo WC <túrke>, no encontramos <qu> para todos los casos de /k/ antes de /e/ (como ocurriría en español), sino que D4 grafiza, por ejemplo, <serke> o <kateke>. Por su parte, las formas <kañica> y <kécka'ë> de D6 resultan completamente idiosincráticas, esto es, individuales e impredecibles¹⁴⁶.

¹⁴⁶ En todo caso cabría señalar que tanto <c> como <ck> son utilizadas frente a vocales no anteriores.

Con todo, aun sin tratarse de una transferencia de las reglas ortográficas como tales del español al bribri, resulta claro que los grafemas individuales sí se están transfiriendo, ya que ni <c> ni <qu> forman parte de la ortografía WC. Este hecho recuerda las palabras de Crowley (citado por Guérin, 2008) sobre una tendencia común entre los usuarios de ortografías de lenguas minorizadas:

They typically transfer spelling conventions on an *ad hoc* basis from more widely known writing systems, such as those of other vernaculars [...] or metropolitan languages. (Crowley, en: Guérin, 2008: 57).

En efecto, la distancia ortográfica entre las formas aquí discutidas y las versiones WC de los mismos vocablos no pueden desligarse del contexto sociocultural de contacto entre el español y el bribri.

3.1.1.2 Marcación diacrítica segmental

El ámbito tomado en consideración en este apartado incluye dos fenómenos fonológicos: la nasalidad y las vocales altas flojas. Ambos fenómenos son representados, en la ortografía del bribri, por medio de diacríticos añadidos a letras: en el caso de la nasalidad, mediante un subrayado debajo de las vocales <a, e, i, o, u>, resultando <a, e, i, o, u>, o mediante una diéresis sobre las vocales <e, o> para el caso de las vocales altas flojas, dando como resultado <ë, ö>.

3.1.1.2.1 Nasalidad

Como se vio en la sección 2.2.2.1.1.4, la marcación de nasalidad consiste en un diacrítico de subrayado bajo la vocal correspondiente, lo cual constituye uno de los casos de marcación diacrítica segmental.

Los fenómenos fonológicos de nasalidad fueron abordados de diversas maneras durante los talleres. La primera vez que se abordó el tema fue de manera espontánea, pues la sesión (segundo taller) no estaba pensada para hablar sobre nasalidad. La discusión inició

durante la dinámica de “pizarras mágicas”¹⁴⁷. En el momento en que surgió la palabra <ɨyök>, hubo varias personas que la escribieron con <ɨ> nasal, lo que derivó en una discusión de si el fonema era nasalizado o no. Algunas de las intervenciones tuvieron como consecuencia que el grupo se dividiera en dos: algunas personas que afirmaban la nasalización del fonema, y algunas otras que aseguraban que el fonema no era nasal.

Posteriormente, en el sexto taller, se volvió a realizar la dinámica de “sillas sí y no” (cf. la descripción del taller 5 en el anexo 2), actividad en la que se evidenciaron ciertas dificultades de conciencia fonológica entre los docentes para identificar la nasalidad, aunque también sirvió de aprendizaje, gracias a que parte de la dinámica se basó en el uso de pseudopalabras y en sílabas aisladas y sin significado en vez de palabras propias del bribri. Resulta interesante hacer notar que el rendimiento en cuanto a conciencia fonológica fue mejor cuando se trabajó con pseudopalabras, lo que podría estar indicando que hay una mayor facilidad para el reconocimiento de determinados rasgos estructurales como la nasalidad ahí donde no es posible encontrar un significado a las unidades utilizadas. Quizás esto se deba, en última instancia, a que una pseudopalabra no está asociada a ninguna idea preconcebida ligada a la literacidad como vivencia y experiencia social, por lo que, además, no hay asociación posible por medio de la ruta léxica con el vocablo en cuestión, lo que fuerza a activar más conscientemente el procesamiento por ruta fonológica.

Después de esa dinámica, se dedicó una parte del taller a conciencia ortográfica y se discutió la forma gráfica para la nasalidad según la ortografía WC (esto es, el diacrítico del subrayado y las reglas de marcación), y se comparó esta forma de marcación con la alternativa que aparece en la propuesta de reforma de Jara y García (2013), que comporta no solo un signo diacrítico diferente, sino además reglas de marcación distintas.

En efecto, en la ortografía alternativa de Jara y García, la nasalidad no se marca subrayando la vocal en cuestión, sino añadiéndole la virgulilla <~>. Además, no todas las vocales nasales se marcan con tal signo, sino únicamente aquellas que no sería posible identificar como nasales por métodos distribucionales. Así lo comentan los autores de la propuesta:

¹⁴⁷ Cf. la descripción del taller 2 en el anexo 2 para la descripción de la actividad.

“Hemos prescindido de esta marca de nasalidad en todas las vocales nasales que se encuentran precedidas de las consonantes <m, n, ñ>; esto por cuanto resulta redundante la marcación. Hemos consultado a hablantes y maestros de bribri y nos han manifestado que usar marcas de nasalidad en las vocales precedidas por estas consonantes complica innecesariamente la escritura del bribri; y es que, aunque lo que interesa es la nasalidad de la vocal (son ellas las que nasalizan a las consonantes precedentes), el hecho de que se escriban las consonantes nasales es suficiente indicador de que la vocal que sigue es nasal” (Jara y García, 2003: 3).

La marcación de nasalidad propuesta por Jara y García no fue aceptada por los docentes. Algunos de los comentarios más relevantes hacían referencia a la dificultad que les había significado aprender a escribir en bribri y marcar la nasalidad mediante el subrayado, como para ahora tener que desaprender esa forma de marcación para aprender un recurso nuevo.

Otro argumento para el rechazo de la propuesta alternativa giró en torno a la complejidad mayor del sistema de Jara y García. Algunos docentes eran de la idea de que resulta mucho más fácil marcar absolutamente todos los segmentos nasales que tener que analizar cuáles sí deben ser marcados y cuáles no, tomando en cuenta los contextos gráficos “de lo que hay a los lados”. Además, insistían en que lo que para Jara y García resultan nasales obvias, para ellos no lo son.

Posterior a la mediación pedagógica, en las entrevistas, fue notorio que había docentes que externaban seguridad y habilidad para distinguir el rasgo nasal, así como para grafizarlo de manera coincidente con las formas WC, y también docentes a quienes les resultaba muy difícil ser conscientes de tal rasgo, tanto en la propia pronunciación como en la de los demás.

El carácter diacrítico de la marcación de nasalidad nos obliga a tomar en cuenta algunas observaciones analíticas adicionales al estudiar los corpus de los docentes:

i) La marcación ortográfica para la nasalidad se da a nivel de segmento: el subrayado indica la nasalidad de una sola vocal, bajo la cual se escribe.

ii) Una palabra puede tener una o más sílabas nasales, y una sílaba puede comportar más de un segmento nasal (por ejemplo, un diptongo donde tanto el núcleo silábico como el elemento semivocálico sean nasalizados), por lo que en la versión WC de cada vocablo hay tantas marcaciones de nasalidad como segmentos vocálicos o semivocálicos nasalizados haya en la pronunciación de dicha palabra.

iii) Dado que, a nivel fonológico, los segmentos semivocálicos al interior de una sílaba nasal están condicionados por el nivel de la sílaba y no por el nivel segmental, en nuestras mediciones se utilizará la sílaba como unidad mínima de análisis (cf. apartado 2.1.3.1).

Considerando lo anterior como parte del análisis, se observan en el corpus los siguientes casos:

Caso i) Coincidencia plena con la forma WC: el vocablo grafizado por el docente coincide en cantidad y posición de marcaciones nasales.

Caso ii) Distancia por inframarcación absoluta: El vocablo presenta, como mínimo, una marcación nasal en su forma WC, mientras que la forma grafizada por el docente no tiene ninguna.

Caso iii) Distancia por sobremarcación absoluta: En su forma WC, el vocablo no presenta ninguna marcación de nasalidad, mientras que en la forma grafizada por el docente se puede encontrar una o más marcaciones.

Caso iv) Casos intermedios de inframarcación o sobremarcación relativas: al menos una sílaba de la forma grafizada por el docente coincide con la forma WC, pero hay también, como mínimo, una sílaba que no coincide.

Tal como sucede en el análisis de la escritura segmental, cuando nos detenemos a estudiar la marcación diacrítica nuevamente es raro que haya una instancia en la que las seis versiones escritas por los seis docentes hayan sido idénticas¹⁴⁸. Por lo tanto, será necesario ir señalando casos particulares y comentándolos uno por uno, para intentar llegar posteriormente a conclusiones más generales.

¹⁴⁸ Al menos cuando en la forma WC sí hay marcación, pues de lo contrario sí resulta frecuente.

Veamos, para empezar, un ejemplo general de variación en cuanto al rubro de la marcación de la nasalidad, la que aparece en torno al vocablo WC <túrke> ‘corre’, de la oración 2:

Tabla 59. Variación en la marcación de nasalidad (general)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro	Observación sobre la distancia en rubro
WC	túrke	NA	NA
D1	túrke	-	Caso i: no hay distancia en rubro (coincidencia absoluta con WC).
D2	túrke	+	Caso iv: aparece marcada con nasalidad solo una de las dos vocales que son nasales en WC (inframaricación relativa).
D3	túrke	-	Caso i: no hay distancia en rubro (coincidencia absoluta con WC).
D4	turque	+	Caso ii: no hay marcación nasal del todo (inframaricación absoluta).
D5	túrke	+	Caso iv: aparece marcada con nasalidad solo una de las dos vocales que son nasales en WC (inframaricación relativa).
D6	turke	+	Caso ii: no hay marcación nasal del todo (inframaricación absoluta).

Fuente: elaboración propia

Vemos, entonces, que la grafización puede pasar por una amplia variación: coincidencia absoluta con WC en D1 y D3 (caso i), inframaricación absoluta en D4 y D6

(caso ii), e inframarcación relativa en el caso de D2 y D5 (caso iv). En este caso particular no hallamos ejemplos del caso iii, pero sí aparecen en otros lugares del corpus, como veremos más adelante.

Si tomamos el caso i, en el que hay coincidencia absoluta con WC, son muy pocas las instancias en que podemos encontrar un mismo vocablo que presente la misma marcación en el corpus de los seis docentes, siendo esta, además, coincidente con la forma WC. La posposición <a> ‘en’ en la frase posposicional <‘di’ a> de la oración 6¹⁴⁹ es un buen ejemplo de vocablo que fue grafizado por igual por todos los docentes y en consonancia con WC:

Tabla 60. Coincidencia plena entre todos los docentes y WC en nasalidad (caso i)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	<u>a</u>	NA
D1	<u>a</u>	-
D2	<u>a</u>	-
D3	<u>a</u>	-
D4	<u>a</u>	-
D5	<u>a</u>	-
D6	<u>a</u>	-

Fuente: elaboración propia

Lo que sí hubo en gran medida fueron casos variados en los que es posible reconocer la sistematicidad de algunos de los docentes (en particular D3, D5, D1 y en menor medida D2) para identificar la presencia del rasgo nasal en las sílabas que lo portan. Tomemos como ejemplo el vocablo WC <túrke>, que comentamos un poco más arriba:

¹⁴⁹ Hay dos instancias para esta frase posposicional en la oración 6, y ambas están grafizadas de idéntica manera.

Tabla 61. Coincidencia con WC en el rubro de nasalidad (caso i)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	túrke	NA
D1	túrke	-
D2	túrke	+
D3	túrke	-
D4	turque	+
D5	túrke	+
D6	turke	+

Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar, únicamente D1 y D3 grafizaron formas sin distancia con WC en el rubro de nasalidad. Ambos docentes manifestaron durante las entrevistas sentirse seguros respecto de la nasalidad tanto en su reconocimiento en la pronunciación como en su grafización. D1, por ejemplo, hizo en la entrevista una sustitución para demostrar la función de grafema de subrayado:

Ahora, luego, veo también estas rayitas de acá, por ejemplo. ¿Esas qué función tienen?

Esas son nasales, porque eh... si yo no escribo esa nasal, ya la palabra no... ya yo no diría [tûrkè], ya yo diría [tûrkè]. Y ya [tûrkè]... ya me diría la persona que qué es [tûrkè].

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Por su parte, D3 declaró que, para él, reconocer y grafizar la nasalidad es algo automático que realiza sin esfuerzo, y nos lo mostró efectuando una sustitución para evidenciar la diferencia fonética entre [tã] y [ta], demostrando así su conciencia fonológica respecto de este rasgo. Cuando le interrogamos sobre si llega a tener dudas a veces sobre si una sílaba es nasal o no, comentó que nunca tiene dudas al respecto.

Ahora bien, el hecho de que los docentes tengan seguridad no implica que, en efecto, tengan desarrollada la conciencia fonológica pertinente para este rasgo en particular. En el

caso de D2, por ejemplo, también ella se considera competente para el reconocimiento y grafización de la nasalidad, y sin embargo su escritura muestra dificultades para reconocer este rasgo¹⁵⁰.

Por el otro lado, la coincidencia en el rubro de nasalidad en la escritura de un docente respecto de la ortografía WC tampoco es necesariamente prueba de que dicho docente esté grafizando echando mano al recurso de su conciencia fonológica. Debemos recordar que la escritura puede fijarse en la memoria visual por medio de la ruta léxica y, por lo tanto, el docente puede estar seguro de que determinada palabra se escribe con subrayado en determinada sílaba porque así es como la ha visto escrita, y sin que esto implique que está reconociendo la nasalidad a nivel oral.

Precisamente este podría ser el caso en la escritura de la posposición <ạ> por parte de D4 y D6, quienes grafizan el subrayado propio de la nasalidad de la posposición pero que no demostraron dominio en conciencia fonológica sobre este rubro en las actividades respectivas.

El caso ii, de inframarcación absoluta, resulta muy común. Este caso se trata de la ausencia de marcación nasal ahí donde existe alguna en la versión WC del vocablo en cuestión. En particular la escritura de D4 y D6 se caracteriza por la subutilización de la marcación nasal (si bien esta no está ausente del todo). En efecto, en el corpus de estos dos docentes encontramos una situación de escaso empleo de la marcación para la nasalidad, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

¹⁵⁰ Una alternativa podría ser que su idiolecto del bribri realmente presente menos nasalización que el de otros compañeros y que, naturalmente, el bribri descrito por Wilson y por Constenla en los años setentas y ochentas del siglo pasado.

Tabla 62. Inframarcaación para nasalidad (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	n̄imála	NA
D1	n̄imála	-
D2	n̄imàla	-
D3	n̄imála	-
D4	namalá	+
D5	n̄imála	-
D6	namala	+

Fuente: elaboración propia

Sobre la subutilización de la nasalidad en el caso de D4 y D6 se puede tratar de una situación en la que intervienen una baja conciencia fonológica y una ruta léxica escasamente consolidada. En particular, la práctica grafizadora de D6 se caracteriza porque la marcación de la nasalidad está prácticamente ausente: en todo el corpus de 27 oraciones, entre las cuales se examinó la marcación de la nasalidad en 22, D6 marcó la nasalidad únicamente en cuatro instancias. En todos los casos se trataba de la posposición <a> ‘en, hacia, dentro’. Es notable el hecho de que estas cuatro instancias de la posposición <a> coinciden con la forma WC <a>. En vista de que no hay ningún otro subrayado fuera de estos cuatro casos de la posposición <a>, esta marcación pareciera apuntar hacia un aprendizaje por ruta léxica, que no pasa por un proceso de conciencia fonológica. En efecto, durante los talleres, pudimos notar que D6 no tenía conocimiento de cómo manipular sílabas activando y desactivando la nasalidad a nivel fonoarticulador durante las distintas dinámicas relacionadas con nasalidad que tuvieron lugar en el aula.

También resulta muy revelador para los intereses del presente trabajo observar los casos en que los docentes que más seguridad manifiestan en torno al uso ortográfico de la marcación de nasalidad dejan de reconocer el fenómeno en determinados vocablos.

D1, por ejemplo, muestra una gran facilidad para identificar la nasalidad mediante conciencia fonológica y manifiesta sentirse cómodo reconociendo el rasgo y grafizándolo cuando corresponde. Por otro lado, su corpus presenta un alto nivel de correspondencia con

las formas WC para el rasgo de nasalidad¹⁵¹. Aun así, existe un cierto número de casos en que se observa distancia en el rasgo de nasalidad entre la grafización de D1 y las formas WC correspondientes. Aunque sería complejo averiguar las causas de tal distancia en cada caso, es necesario reconocer que no podemos afirmar que se trate necesariamente de fallos en reconocer la nasalidad mediante conciencia fonológica, sino que puede haber habido descuidos momentáneos, u otras razones.

Lo mismo aplica para D3: su corpus presenta la consistencia con WC más alta de todos los docentes. Sin embargo, hubo dos casos que presentaban distancia. Curiosamente, se trata en ambos casos de la misma palabra: la posposición <k̄i>. Tanto en la oración 8, D1 <tabé diò tó iki> como en la oración 14, D1 <dóli yó iki>, la posposición <k̄i> está escrita como <ki>.

Tomando en cuenta el elevado número de correspondencias sin distancia entre D3 y WC, y los comentarios sobre su propia seguridad subjetiva respecto de la identificación de sonidos nasales, podría suponerse que estos casos de distancia podrían deberse a mero descuido en el momento de la escritura; sin embargo, no deja de resultar llamativo que se trate en ambos casos de dos instancias de la misma palabra, lo que pone reservas a esta posible interpretación¹⁵².

El caso iii, de sobremarcación absoluta, es bastante marginal. Únicamente se da en la grafización de D4 de dos vocablos: los pronombres <se'> y <ie'>, que aparecen en su corpus como <sé> y <ié>.

¹⁵¹ La cantidad de correspondencias WC-D1 es de 38 instancias, mientras que la cantidad de formas con distancia es de 8 vocablos.

¹⁵² Nuevamente aquí podría estar sucediendo que en la variedad de D3 el ítem no sea nasal.

Tabla 63. Sobremarcación de nasalidad (caso iii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	ie'	se'
D1	ie'	se'
D2	ie'	se'
D3	ie'	se'
D4	ié	sé
D5	ie'	se'
D6	ie	se

Fuente: elaboración propia

No queda del todo claro a qué se deba esta aparición de sobremarcación. La comprensión del hecho se ve aún más dificultada si se piensa en algunas declaraciones expresadas por D4, respecto de la función gráfica del subrayado. En efecto, hablando sobre la forma WC <tsèna̲> e interrogándolo respecto de la razón por la cual la letra <a> está subrayada, fue esta la respuesta obtenida:

¿Y qué pasaría, cómo sonaría si no estuviese escrita esa rayita?

[ˈtsínã̲]. *Suena igual. Por eso yo digo que también: yo siento que no es interesante esa rayita, suena igual: [ˈtsínã̲], y sin raya [ˈtsínã̲].*

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

En el comentario anterior se evidencia el desconocimiento de D4 respecto de la función del diacrítico de subrayado en el sistema ortográfico WC, pues considera el uso del subrayado como una marca gratuita y arbitraria, cuyo uso no estaría normado por una relación fonográfica entre la oralidad y la escritura.

Aunque la presente investigación no tenía entre sus procedimientos metodológicos documentar el comportamiento no verbal de los docentes durante las entrevistas (mediante video, por ejemplo), no está de más indicar que en el momento de escribir estas (y algunas otras palabras con sobremarcación en otros rubros), pudimos observar que el docente D4 daba la impresión de titubear acerca de qué marcación colocar en los vocablos. Colocaba el

lapicero sobre el papel, se detenía sobre una letra, dudando, y terminaba por realizar algún trazo. Nos parecía que la actitud que el docente manifestaba era la de sentir que el vocablo necesitaba alguna marcación extra que le estaba haciendo falta, y que, sintiendo la dificultad de decidir cuál habría de ser la marcación adecuada, el docente terminaba decantándose por el trazo que más le parecía, pero sin estar del todo seguro de si era el apropiado o no.

Por otro lado, resulta necesario no aislar al escritor (en este caso D4) del contexto general que se manifiesta en su corpus escrito: en ningún otro lugar utiliza D4 el subrayado a lo largo de las 27 oraciones de su corpus, de modo que el empleo del subrayado en las palabras <sé> y <ié> podría entenderse como desligado de procesos de conciencia fonológica en los que se identifica el rago de nasalidad en la oralidad, pasando a ser más bien trazos cuya función sería la de “completar” la palabra, que de otra manera (es decir, sin algún tipo de marcación diacrítica) aparecería como incompleta.

Por último, los casos mixtos de sobremarcación o inframarcación relativa (caso iv) constituyen, por mucho, el caso más común, por cuanto el recurso gráfico del subrayado es usado frecuentemente, pero en formas grafizadas por los docentes que con frecuencia presentan distancia respecto de las formas ortográficas WC. Las grafizaciones de D4 <tsena> y D4 <shkəna> nos pueden resultar útiles para ilustrar el caso iv:

Tabla 64. Inframarcación y sobremarcación relativas en nasalidad (caso iv)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	tsə̀na	shkə̀na
D1	t-sə̀na	shkə̀na
D2	tsə̀na	shkə̀na
D3	tsə̀na	shkə̀na
D4	tsə̀na	skə̀na
D5	tsə̀na	shkə̀na
D6	tsena	skena

Fuente: elaboración propia

En el caso de D4 <tsə̀na>, es una sílaba distinta la que se está marcando como nasal, mientras que en el caso de D4 <shkə̀na>, donde ambas sílabas son nasales, únicamente se

está marcando una como tal. En particular, cuando un vocablo presenta sobremarcación e inframarcación relativas al mismo tiempo, es posible pensar, a modo de explicación, que quizás el escribiente esté advirtiendo el rasgo nasal por medio de su conciencia fonológica, sin que sea capaz de definir con precisión a qué sílaba corresponde tal rasgo. Es decir, el escribiente podría estar consciente de que la palabra porta nasalidad en alguna de sus sílabas, pero no determina claramente cuál. Esto nos permite interpretar el fenómeno gráfico como un “corrimiento” de la marcación de nasalidad, más que como una doble dificultad de sobremarcación por un lado y de inframarcación por el otro.

Pensemos, por ejemplo, en el vocablo WC <tsèna> ‘se siente’ (oración 1). Podría pensarse que D4 <tsena> presenta un caso mixto de sobremarcación (en la primera sílaba) más inframarcación (en la segunda sílaba). Sin embargo, aunque, desde el punto de vista de la distancia gráfica, este análisis es estrictamente correcto, tal decisión metodológica en el análisis implicaría estar aislando demasiado la forma en que operan los mecanismos de la conciencia fonológica. En realidad, pareciera más ser un caso de desplazamiento en el que se identifica la presencia de una nasalización, pero no se identifica del todo la sílaba afectada por el rasgo, de modo que la marcación gráfica termina siendo la distinta a la que correspondería a WC.

Lo que hemos discutido hasta ahora referido a la marcación ortográfica de la nasalidad, especialmente lo que se refiere a la dificultad de algunos docentes de reconocer el fenómeno fonológico del rasgo nasal, no quiere decir bajo ninguna circunstancia que la escritura del bribri tenga necesariamente que explicitar este rasgo fonológico. Tal como se vio en la sección 1.4.1.5, la incompletud es una característica propia de todo sistema ortográfico, de modo que siempre hay rasgos estructurales de la lengua que quedan sin representación a nivel escrito.

Ahora bien, si la decisión de marcar la nasalidad persiste, consideramos que los procesos de formación son vitales para la consecución de dicho objetivo. Como parte de dichos procesos, debe tomarse en cuenta no solo un entrenamiento en conciencia fonológica sino que otros niveles de estructuración de la lengua deben integrarse en el trabajo ortográfico. Así, se podría plantear, por un lado, una concepción del sistema ortográfico en relación con el sistema fonológico como un todo (por ejemplo, haciendo ver que no existen en bribri las versiones nasales de las vocales <ë> ni <ö>); o, por otro lado, la relación de la

ortografía con el nivel morfosintáctico (por ejemplo mediante el énfasis en determinados morfemas, como el morfema verbal <-ke̲>, presente en vocablos como <sèrke̲> o <katèke̲>, o mediante reglas fijas como que las posposiciones <a̲> y <ki̲> son siempre nasales, lo que no solo explota la ruta léxica, sino que además permite la reflexión metalingüística sobre tipos de palabras, niveles de estructuración y relación de lo gramatical con lo ortográfico sin necesidad de pasar por la ruta fonológica).

Del mismo modo, aunque los docentes rechacen la propuesta alternativa a la grafización de las nasales presentada por Jara y García, el sistema que subyace a tal propuesta de reforma es, en el fondo, un conocimiento estructural que debería ser parte de los programas de capacitación y formación en temas de lengua: la presencia de las consonantes <m, n, ñ> se da siempre y únicamente cuando anteceden a vocales nasales, lo cual es un indicador importante que debe ser tomado en cuenta en los procesos de desarrollo de conciencia fonológica.

3.1.1.2.2 Vocales altas flojas: <ë> y <ö>

Del mismo modo en que el diseño de la ortografía del bribri dispone de signos diacríticos para marcar el fenómeno fonológico de la nasalidad, la grafización de las dos vocales altas flojas presentes en el bribri y ausentes en el español (/ɪ/ y /ʊ/) se realiza también mediante signos diacríticos (cf. sección 2.2.2.1.1.2). Se trata, en este caso, del signo de la diéresis, colocada sobre las vocales <e> y <o>, resultando en <ë> y <ö>, respectivamente. Por ser estas vocales altas flojas fonemas inexistentes en español grafizados mediante grafemas que sí existen en español a los que se les agrega un diacrítico, también existente en español, pero dando como resultado grafemas exclusivos del bribri, hemos de catalogar la estrategia de diseño de los grafemas <ë> y <ö> como de reciclaje.

Los vocablos evaluados para la CGF /ɪ/ → <ë> fueron diez (dos de ellos con más de una instancia:

Tabla 65. Vocablos del corpus analizadas respecto a la grafización de /ɪ/ → <ë>

Oración	Vocablo	Glosa
1	tsë̀na	‘se siente’
1	bua’ë	‘muy bueno’
5, 15	kékaráë	‘siempre’
7, 10, 12	dalë̀na	‘duele’
8	tabé	‘tipo de bejuco’
19	tkabè	‘serpiente’
23	dawé	‘pavón negro’
23	bêrie	‘grande’
24	kaè	‘pava negra’
24	tkêr	‘estar sentado’

Fuente: elaboración propia

Para /ʊ/ → <ö> fueron 19 palabras, de las cuales cinco tenían más de una instancia:

Tabla 66. Vocablos del corpus analizadas respecto a la grafización de /ʊ/ → <ö>

Oración	Vocablo	Glosa
2	wö̀jka	‘hacia adelante’
3	ajkônèke	‘cuida’
3, 13	káwö̀ta	‘tener que’
3	ajkónuk	‘cuidar’
5, 15, 16, 17, 21, 23, 27	dör	‘ser’
20, 22	dör	‘marcador de ergativo’
7	kalò	‘pie’
8	diò	‘jugo’
8	tó	‘¡echa!’
9/14	i-yó / yó	‘¡ortiga!’ / ‘¡ortigalo!’
10	shùwö	‘interior’
13	iók	‘echar’
15	Sibò	‘Sibú’

Oración	Vocablo	Glosa
16, 17	ikuò	‘maíz’
17, 26, 27	chkò	‘comida’
18	kua tkök	‘sembrar’
20	kälwö	‘fruta’
22	íyök	‘suelo, tierra’
26	rö	‘marcador de ergativo’
27	kòchi	‘cerdo’

Fuente: elaboración propia

En los corpus aparece una amplia diversidad de resultados. Uno de los más llamativos es el hecho de que es posible encontrar una división casi constante entre docentes que presentan una grafización coincidente con la propuesta WC y otros docentes cuyos resultados muestran valores alejados de la propuesta. Esta división estable es más pronunciada en el caso de /ɪ/ → <ë> que en el de /ʊ/ → <ö>. Al intentar establecer tipos para las formas grafizadas en los corpus, los resultados muestran tres tipos de casos posibles:

Caso i) Coincidencia plena con WC: ocurre cuando el rubro en cuestión aparece grafizado de manera idéntica entre las formas de los docentes y la forma WC. El valor de distancia es [-].

Caso ii) Inframarcaación: se aprecia en palabras escritas por los docentes en las que el fonema /ɪ/ aparece grafizado como <e> en lugar de <ë>, o bien <o> en lugar de <ö>. El valor de distancia es [+].

Caso iii) Sobremarcaación: se trata de palabras grafizadas por los docentes usando <ë> o <ö> sin que dicho vocablo comporte esos elementos en su forma WC. El valor de distancia es [+].

El primero de estos casos, de coincidencia con WC, se evidencia, por ejemplo, en la grafización de la palabra WC <dör> por parte de los seis docentes. En efecto, esta aparece en todas las nueve instancias escrita con el grafema <ö>, tal como se establece en la propuesta de la ortografía práctica:

Tabla 67. Coincidencia con WC en el rubro <ö> (caso i)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	dör	NA
D1	dör	-
D2	dör	-
D3	dör	-
D4	dör	-
D5	dör	-
D6	dör	-

Fuente: elaboración propia

En cambio, en el caso de <ë> no se encontró ningún vocablo que fuera grafizado por los seis docentes igual que la versión WC. El caso más cercano es el de vocablos como <buá'ë>, <dalë̀na> o <tkabë̀> (este último ilustrado en la tabla 68), caso en el que cuatro formas son idénticas a WC en el rubro en cuestión (por lo general D1, D2, D3 y D5), mientras que dos formas tienen distancia (D4 y D6):

Tabla 68. Coincidencia con WC en el rubro <ë> (caso i)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	tkabë̀	NA
D1	t-chabë̀	-
D2	tkabë̀	-
D3	chbë̀	-
D4	chebe	+
D5	tkabë̀	-
D6	tchebe	+

Fuente: elaboración propia

Si tomamos el caso ii, podemos comprobar que la inframarcccación es muy común en el corpus de algunos docentes, tanto para <ë> como para <ö>. En particular, la grafización de D4 y de D6 presenta un alto grado de inframarcccación para /t/ y para /v/. En la tabla 69

ofrecemos una visualización de las seis formas de los corpus para el vocablo WC <buá'ë>, a fin de mostrar algunas formas con inframarcccación:

Tabla 69. Inframarcccación de <ë> (caso ii)

Origen	Forma gráfcica	Distancia en rubro
WC	buá'ë	NA
D1	buá ë	-
D2	buá' ë	-
D3	buâë	-
D4	buá'e	+
D5	buá'ë	-
D6	buáe	+

Fuente: elaboración propia

Así como no existe ningún caso en que los seis docentes hayan grafizado todos de manera idéntica a la forma WC, tampoco hay ninguna instancia en todo el corpus en que los seis docentes hayan grafizado con inframarcccación. En la gran mayoría de casos, de los seis docentes, había cuatro que grafizaban <ë> (D1, D2, D3 y D5), en correspondencia con la propuesta WC, mientras que dos grafizaban <e> (D4 y D6). Esto es precisamente lo que ocurrió con el vocablo que acabamos de ejemplificar en la tabla. Los docentes D4 y D6 escriben de manera sistemática <e> para grafizar /i/. Además del vocablo <buá'ë> mostrado en la tabla 69, también en las palabras WC <kékráë>, WC <dalèna>, WC <tabé>, WC <tkabè>, WC <dawé> y WC <bêrie> es posible reconocer la misma distribución, tal como se ejemplifica en seguida:

Tabla 70. Distribución de grafización entre <ë> y <e> (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dalèṅa	tkabè	bêrie
D1	dalëṅa	t-chabë	bërie
D2	dalèṅa	tkabè	bërie
D3	dalèṅa	chbè	bêrie
D4	dlena	chebe	berie
D5	daléṅa	tkabè	bêrie
D6	dalena	tchebe	berie

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, las distribuciones que acabamos de señalar son únicamente tendencias. Llega a darse el caso de que alguno de los docentes del grupo que normalmente utiliza los diacríticos en determinada instancia no los emplee, del mismo modo en que hay ocasiones en que D4 o D6 hacen uso del diacrítico. Así, por ejemplo, en el caso de <tsëṅa> hubo una distribución de tres <ë> y tres <e>, en la que D5 –quien en todos los demás casos grafiza con <ë>– escribió <tséṅa>:

Tabla 71. Distribución en la grafización de <ë> ~ <e>

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	tsëṅa	NA
D1	t-sëṅa	-
D2	tsëṅa	-
D3	tsêṅa	-
D4	tsena	+
D5	tséṅa	+
D6	tsena	+

Fuente: elaboración propia

Si pensamos que D5 suele tener una alta coincidencia con WC en el uso de los grafemas de vocales altas flojas, podría pensarse que el caso expuesto arriba se puede deber a un descuido ocasional, más que a una dificultad de reconocimiento por procesamiento fonológico. De hecho, consideramos que la escritura de D5, que en todos los demás casos de grafización de estas vocales coincide con las formas WC, se basa en buena medida en mecanismos tanto de conciencia fonológica altamente desarrollada como de una ruta léxica muy consolidada (sobre todo por tratarse de alguien que hace un uso muy constante de la escritura en bribri, según lo afirma en la entrevista que se le realizó).

En el caso de la vocal posterior, al evaluar las instancias de la CGF /ʊ/ → <ö>, la distribución fue menos estable que con la grafización de /ɪ/, pues, aunque la mayoría de los casos consistía también en cuatro grafizaciones con <ö> y dos con <o> (por ejemplo, en el caso de <kalò>, cf. tabla 72), ocurrió en varios casos que un mismo vocablo fue grafizado por cinco docentes como <ö> y solo uno como <o> (WC <Sibò>, cf. tabla 72), o incluso se dio el caso en que todos los docentes grafizaron de igual manera que la forma WC, como en el caso de <dör>, donde las seis formas fueron idénticas.

La distribución de cuatro formas con <ö> y dos con <o> aparece en instancias como WC <kalò>, WC <shùwö>, WC <íyök>, o WC <chkò>. La inframaración se presenta entre los mismos dos docentes que grafizaban /ɪ/ como <e>. Podemos ver, como ejemplo, los vocablos WC <kalò> y WC <Sibò> en la tabla 72:

Tabla 72. Inframaración de <ö> (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	kalò	Sibò
D1	kalò	Sibö
D2	kalò	Sibò
D3	kalò	Sibò
D4	kolò	Sibö
D5	aklò	Sibò
D6	klo	Sibo

Fuente: elaboración propia

Al señalar la distribución de formas escritas sin distancia con WC y las formas con distancia, pretendemos mostrar, por un lado, que, aunque la distribución no sea exactamente paralela entre ambas vocales, suelen ser los mismos docentes los que presentan distancia respecto de WC en una y otra vocal (por lo general D1, D2, D3 y D5 coincidentes con WC, D4 y D6 con distancia). Esto nos permite evaluar la apropiación de estos segmentos en particular dentro de un mismo marco interpretativo, puesto que la estrategia de diseño es la misma para ambos (además de que los rasgos articulatorios son muy similares, por lo que atañe a la conciencia fonológica), lo que nos obliga a considerar que son mecanismos similares los que están en juego en la escritura de ambos segmentos por parte de los docentes.

Como ya se vio antes, otra distribución posible se constató en vocablos como WC <káwöta>, WC <kàlwö> o WC <Sibò>, en los que el único caso de inframarcaación fue la grafización de D6:

Tabla 73. Alternancia <ö> ~ <o>

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	káwöta	NA
D1	kawöta	-
D2	káwöta	-
D3	káwöta	-
D4	káwöta	-
D5	káwö ta	-
D6	kawota	+

Fuente: elaboración propia

El hecho de que D4 haya hecho uso del diacrítico para la marcaación de la vocal alta floja <ö> nos ofrece otra perspectiva acerca de su grafización, que en ocasiones sí presenta coincidencia con las formas WC en cuanto al uso de diacríticos segmentales o suprasegmentales. Al igual que muchas otras marcaaciones hechas por docentes que las realizan de manera asistemática, es posible que en este caso, nuevamente, se trate de un vocablo que D4 ha interiorizado en su forma gráfica visual, por ruta léxica, y que haga uso

de la diéresis como un elemento que debe formar parte del vocablo <káwöta>, aun si no está habiendo un análisis mediante conciencia fonológica.

Uno podría preguntarse también si la segmentación morfosintáctica está jugando algún papel en la macación de <ö> en este caso, al ser el elemento <wö> un morfema que compone al vocablo WC <káwöta>. Sin embargo, una revisión de otras grafizaciones de D4 de vocablos que contengan también este morfema nos permite constatar que no parece haber relación entre esta eventual conciencia morfológica y la grafización de <ö>:

Tabla 74. Grafización de <wö> por D4

Forma WC	Forma D4	Distancia en rubro
2	wojka	+
10	shüwo	+
13	kawotá ¹⁵³	+

Fuente: elaboración propia

Se verificó, además, que la inframaración que se aprecia en algunas palabras parece independiente del tipo de tono que porte la sílaba en cuestión, así como de su posición en la palabra: la misma inframaración se encuentra en palabras en las que el fonema /ʊ/ es núcleo de sílaba tónica (<kalò>), como en palabras en las que no (<shüwö>). De igual manera, esta inframaración aparece en casos en que el fonema es núcleo de sílaba tónica y porta tanto tono alto (<kalò>, <kòchi>) como descendente (<yó>), y lo mismo ocurre tanto en posición intermedia (<kòchi>) como a final de palabra (<kalò>, <yó>):

¹⁵³ El vocablo WC <káwöta> aparece en el corpus en dos instancias. En este caso se trata de la instancia de este vocablo que aparece en la oración 13, no el de la oración 3.

Tabla 75. Independencia de la inframarcación respecto de otras variables

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	kalò	shùwö	i-yó	kòchi
D1	kalò	shuwö	iyö	köchi
D2	kalò	shùwö	iyö	kòchi
D3	kalò	shùwö	iyó	kòchi
D4	kolò	shüwo	snarwaiyö ¹⁵⁴	kochí
D5	aklò	shuwö	iyö	kòchi
D6	klo	shuwo	iyö	kochi

Fuente: elaboración propia

El último caso constatado en los corpus de los docentes fue el de la sobremarcación (caso iii). Este caso ocurrió en la grafización de D6 del vocablo WC <tso> en la oración 12, que presenta la forma D6 <tsö>. No hubo ningún caso en que /ε/ fuera grafizado como <ë> en lugar de <e>. En la tabla 76 podemos observar las grafizaciones de WC <tso> de todos los docentes en la oración 12:

Tabla 76. Sobremarcación de <ö> (caso iii)

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	tso	NA
D1	tso'	-
D2	tso'	-
D3	tso'	-
D4	tsó	-
D5	tso'	-
D6	tsö	+

Fuente: elaboración propia

¹⁵⁴ Transcribimos aquí exactamente tal como el docente haya grafizado, lo que supone que, dado que en este caso toda la frase fue grafizada como una sola palabra gráfica, es presentada aquí de esa manera, sin segmentarla para hacerla coincidir con los elementos analizados en esta tabla.

En la grafización del vocablo WC <shùwö> por parte de D4, se halló un caso particular (y emergente) dentro de la sobremarcación: se colocó diéresis sobre el grafema vocálico <u>, resultando <shüwo>. Se trata de uno de los pocos casos en que se grafiza un elemento completamente nuevo y ausente del todo en el diseño de la ortografía WC, sin que esta aparición pueda ser atribuible a ningún tipo de transferencia desde el español¹⁵⁵.

Los casos de variación que acabamos de discutir parecen estar evidenciando dos hechos: primero, que incluso quienes manifiestan un discurso de desacuerdo contra la marcación diacrítica (cf. sección 5.2) utilizan estos marcadores en su práctica de grafización. Segundo, que aquellos casos de coincidencia plena con la escritura WC deben ser caracterizados diferencialmente según se trate de un docente con una conciencia fonológica robusta (en cuyo caso no queda excluido el aporte de los mecanismos de ruta léxica), y aquellos docentes que muestran un nivel bajo de conciencia fonológica, pues, en este segundo caso, el resultado de coincidencia con WC puede deberse en mayor medida a la ruta léxica que al procesamiento fonológico. Por supuesto, en lo tocante a estos últimos, ocurre con mayor frecuencia que su escritura presente distancia respecto de WC, a que haya coincidencia plena.

La grafización de las vocales altas flojas constituye, sin duda, un fenómeno ortográfico al que se debe poner atención. A pesar de tratarse de fonemas propiamente bribris y con el mismo nivel de importancia en el sistema vocálico bribri, no se puede ignorar el carácter ancilar de su representación ortográfica con respecto a la ortografía del español. Eso explica el resultado de que ambos fonemas, a pesar de no existir en español y ser específicos del bribri, no son identificados mediante procesamiento fonológico ni grafizados de manera específica, sino que se “recortan” hacia la vocal sin diéresis: <e> y <o>.

Nuevamente aquí, en el caso de las vocales altas flojas, es pertinente la reflexión que hicimos a propósito de la nasalidad y de la incompletud de los sistemas ortográficos: No hay ningún imperativo que determine que necesariamente estos segmentos fonológicos deben ser grafizados de una manera diferenciada. Naturalmente, y por seguir lo más de cerca posible el principio fonémico, resulta consecuente disponer de grafemas individuales para fonemas individuales. Sin embargo, y aunque esta siempre será una decisión que quede en manos de los usuarios de la lengua y de su escritura, es verdad que no se puede dejar de

¹⁵⁵ Otros ejemplos los constituyen grafemas como <t-s> en la grafía de D1.

reconocer el carácter complejo de la relación que los usuarios desarrollan con los fonemas /ɪ/ y /ʊ/ por un lado, por no tener parangón en español, idioma en el cual ellos desarrollaron primeramente su conciencia fonológica, y con los grafemas <ë> y <ö> por otro lado, en la medida en que se trata de elaboraciones novedosas sobre la base de elementos ya existentes en español, pero reciclados. En este sentido, cabría preguntarse si la grafización de los fonemas vocálicos altos flojos presentaría tanta variación (y tantas dificultades de reconocimiento en las actividades desarrolladas en los talleres) si su representación no se diera mediante la estrategia de reciclaje que comporta en la propuesta WC tal como la conocemos, sino que se hiciera uso, por ejemplo, de una innovación, con grafemas diferentes e independiente de los grafemas vocálicos <e> y <o>¹⁵⁶.

Sea como sea, pareciera claro que, si se desea mantener la grafización diferenciada de estos fonemas (sea mediante la forma actual o en cualquier posible alternativa), entonces es necesario seguir fomentando ocasiones de trabajo y desarrollo de la conciencia fonológica entre los docentes y otros usuarios en general, a fin de que los segmentos sean identificados en la oralidad como entidades diferentes de /ɛ/ y de /ɔ/, o de cualquier otro fonema.

En este camino, de construcción y afianzamiento de una conciencia fonológica robusta en los usuarios, el nivel fonológico no debe ser la única dimensión estructural de la lengua que se tematicice. Las relaciones con lo morfosintáctico son aquí también imprescindibles. Por ejemplo, el hecho de que el morfema de valor intensificador <ë> coincida, precisamente, con el fonema /ɪ/ y no con /ɛ/ o el hecho de que el morfema marcador de redondo presente /ʊ/ y no /ɔ/ son hechos que pueden ser aprehendidos mucho mejor si se los trata desde la intersección entre los niveles fonológico-ortográfico y morfosintáctico que si se enseñan únicamente como un hecho fonológico.

3.1.1.3 Marcación diacrítica para fenómenos suprasegmentales

En esta sección se analiza la práctica ortográfica de los docentes en cuanto a la marcación de tonos, que es el único rasgo de la propuesta WC que corresponde al nivel suprasegmental de la lengua bribri.

¹⁵⁶ Y la misma interrogante vale sobre qué resultados en el uso cotidiano podría traer el cambiar la estrategia de diseño de una de marcación diacrítica segmental a una de escritura segmental no diacrítica.

3.1.1.3.1 Tonos

Como queda dicho en la sección 2.2.2.2, el tratamiento que en la propuesta ortográfica WC se da al sistema tonal se vale de dos estrategias diferentes. Por un lado el reciclaje de un grafema existente en la ortografía del español: la tilde o acento ortográfico (acento agudo), utilizado para marcar el tono descendente. Por el otro lado, tenemos una innovación consistente en la creación de nuevos grafemas que no aparecen en español: el acento grave <`> y el acento circunflejo <^>, usados como marcadores de tono alto y tono ascendente, respectivamente¹⁵⁷.

El tono constituye uno de los rubros en que se presenta mayor variación en todo el sistema ortográfico. Dada la naturaleza del sistema tonal, tanto a nivel oral como gráfico, al analizar este rubro también se hace necesario plantear algunas observaciones importantes tanto teórica como metodológicamente:

i. El bribri es una lengua de acento tonal, más que una lengua tonal propiamente dicha, y presenta una tendencia a que sea solo una sílaba de la palabra lleva la carga tonal, mientras que las demás sílabas son tonalmente neutras, esto es, portan tono bajo¹⁵⁸ (cf. sección 2.1.2).

ii. En vista de lo anterior, en nuestro escrutinio la unidad mínima de análisis será la palabra (y no la sílaba, como en el caso de la nasalidad), además de que analizamos únicamente palabras con una solo sílaba tónica (sílabas que, precisamente, lleva el tono léxico, mientras que las demás quedan neutralizadas tonalmente con tono bajo).

¹⁵⁷ Estos grafemas están en una situación similar a la de <sh> respecto del inglés: los acentos grave y circunflejo no existen en español, pero sí aparecen en las ortografías de otras lenguas, por lo que podrían considerarse reciclajes provenientes de alguna de ellas. Sin embargo, tal como afirmamos para el caso de <sh>, la única lengua de referencia que nos interesa al estudiar el diseño de la ortografía práctica es el español, por su relación sociolingüística con el bribri. En este sentido, dado que en español ambos grafemas se encuentran ausentes, hemos de tomar la decisión de considerarlos innovación de la ortografía bribri. Recordemos, además, que el diseño de la grafización de los tonos en bribri se distancia en gran medida de las convenciones internacionales usadas actualmente en lingüística para la marcación tonal, como es el caso del Alfabeto Fonético Internacional, en que el signo <^> representa un tono alto, y no uno descendente, mientras que el signo <`> se usa para representar el tono bajo, no el alto.

¹⁵⁸ Aunque en bribri existen vocablos que tienen más de un tono, en la presente investigación se tomaron en cuenta únicamente palabras con un solo tono.

Tomando en cuenta las dos observaciones anteriores, podemos dar cuenta de los cinco tipos de casos que se encontraron en el análisis de los corpus:

Caso i) Coincidencia plena con WC: la forma grafizada por el docente coincide con la forma WC sin ninguna diferencia (y tienen, por tanto, un valor de distancia [-] en el rubro de marcación tonal).

Caso ii) La versión gráfica del docente presenta marcación tonal en la misma sílaba que la versión WC, pero con otro tipo de tono (con lo cual reciben un valor de distancia [+] en el rubro de marcación tonal).

Caso iii) El vocablo grafizado presenta el tono marcado en otra sílaba diferente a la que aparece marcada en WC (por lo cual se les asigna un valor de distancia [+]). En este caso, se categoriza como caso iii cualquier palabra grafizada por los docentes que cumpla la condición establecida, independientemente del tipo de tono utilizado.

Caso iv) Inframarcación: La forma gráfica no presenta marcación tonal del todo, mientras que en la versión WC de la misma palabra sí aparece algún tipo de tono (el valor de distancia es [+]).

Caso v: Sobremarcación. La forma grafizada por el docente presenta una determinada marcación tonal (independientemente del tipo), mientras que en la forma WC la marcación tonal estaba del todo ausente (el valor de distancia es [+]).

Antes de pasar al análisis caso por caso de los resultados encontrados en los corpus, podemos observar un vocablo en concreto que presente una alta variación en materia tonal, a fin de identificar las particularidades de este tipo de marcación, relativamente más compleja de valorar que la escritura segmental y la marcación diacrítica segmental.

La variación en marcación tonal de un vocablo como WC <dúla> ‘pajarito’ (oraciones 1 y 2) nos permite visualizar la mayoría de los casos mencionados. Como se puede apreciar, en la versión de la ortografía WC, la palabra lleva un tono descendente en la primera sílaba y ninguna marcación en la segunda, por tratarse de un tono bajo. Pues bien, en el corpus escrito por los docentes, es posible encontrar casi todos los casos antes mencionados: el caso i de coincidencia exacta (D1 <dúla>, D3 <dúla> y D5 <dúla>), el caso ii de coincidencia en la sílaba marcada pero con un tono distinto (D2 <dùla>), el caso iii de marcación en otra sílaba independientemente de cuál sea el tono grafizado (D4 <dulá>) y el

caso iv de inframaración (D6 <dula>). Únicamente el caso v de sobremaración no se encuentra en ninguna de las instancias grafizadas para este vocablo, aunque sí en otras palabras del corpus.

En la siguiente tabla se presentan las diferentes formas proporcionadas por los docentes junto con la versión de la ortografía WC. Junto a cada forma se comenta el tipo de distancia encontrada:

Tabla 77. Vista panorámica sobre la variación en la grafización tonal

Origen	Forma gráfica	Caso	Observación sobre la distancia (tonos)
WC	dúla	NA	NA
D1	dúla	i	No hay distancia.
D2	dùla	ii	El tono está marcado en la misma sílaba pero es de tipo distinto.
D3	dúla	i	No hay distancia.
D4	dulá	iii	La primera sílaba no lleva tono marcado, la segunda sí.
D5	dúla	i	No hay distancia.
D6	dula	iv	No hay marcación tonal del todo (inframaración).

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, la variación en la grafización de este vocablo es compleja. Analizadas transversalmente para todos los docentes, no todas las palabras evaluadas a lo largo del corpus exhiben una variación que comprenda una amplia diversidad de casos, pues en ocasiones se observan solo algunas de las soluciones gráficas, y no todas al mismo tiempo. Por ejemplo, en la tabla ofrecida a continuación encontramos ejemplos de la variación gráfica en marcación tonal en dos ítemes: las formas WC <nīmála> ‘pececito’ (oración 6) y WC <se’> ‘nosotros (inclusivo)’ (oración 3). Resulta fácil reconocer que, mientras que la variación de WC <nīmála> comporta instancias de los casos i (D3 y D5), ii (D2), iii (D4) y iv (D1 y D6), y ningún caso v, la variación de WC <se’> únicamente comporta instancias de los casos i (D1, D2, D3, D5 y D6) y v (D4):

Tabla 78. Comparación entre variación alta y baja en grafización de tonos

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	nīmála	se'
D1	nīmala	se'
D2	nīmàla	se'
D3	nīmála	se'
D4	namalá	sé
D5	nīmála	se'
D6	namala	se

Fuente: elaboración propia

En vista de la alta variación encontrada en la forma como los docentes grafizan los tonos de su lengua, conviene examinar de manera ordenada los diferentes casos que se pueden observar a lo largo del corpus.

El caso i –de coincidencia exacta, en el rubro de tonos, con la versión WC– se da con mayor o menor frecuencia a lo largo del corpus en la escritura de cada docente. Sin embargo, como ya hemos visto que es el caso también para otros rubros, el que los seis docentes coincidan entre sí y además con la forma WC en una grafización es un hecho más bien marginal, pues en esta situación se encuentran solo dos vocablos: WC <dör> ‘ser’ (oraciones 5, 15, 16, 17, 21, 23 y 27) y marcador de ergativo (oraciones 20 y 22); y <ye’> ‘yo’ (oraciones 7, 10 y 12). Y aun así, en ambos casos se trata de palabras con tono bajo, es decir, sin marcación tonal ortográfica, por lo que no se trata ni siquiera de la coincidencia al colocar un determinado tono, sino de la coincidencia de no colocar ninguno, lo cual dificulta diferenciar un caso de coincidencia de uno de eventual inframarcaación.

Dada la complejidad de variables que inciden en la práctica de grafización de los docentes, como se irá viendo a lo largo de las siguientes secciones, es posible que la coincidencia total de los seis docentes entre sí y con la forma WC se deba principalmente a dos razones. La primera, la alta frecuencia de uso de ambos vocablos: <dör> es la cópula y <ye’> es el pronombre de primera persona singular. Ambos vocablos son, presumiblemente, muy utilizados por los docentes en su labor en el aula (por ejemplo, para escribir oraciones sencillas en la pizarra que los estudiantes deben copiar o leer en voz alta).

La segunda razón, complementaria de la primera, es que en muchas ocasiones los docentes afirman haber aprendido de memoria la forma como se escriben los tonos de una determinada palabra. De esta manera, el mecanismo psicolingüístico predominante a la hora de escribir estas dos palabras es la ruta léxica, y no el procesamiento fonológico, por lo cual los vocablos no exhiben variación.

Es precisamente esto lo que se puede corroborar en varias de las entrevistas. Por ejemplo, al preguntarle a D1 acerca de la estrategia para saber cómo escribir la palabra <ala'ttsítsipa >, recibimos la siguiente respuesta:

Bueno, por ejemplo, si usted observa donde dice [àlà't:sítsipà], yo le escribí... ¿cómo se llama ese? El tono...

¿Este de aquí?

Ajá, el sombrero le digo yo. Generalmente casi muchos no lo están escribiendo, ¿verdad? Yo he notado eso. Pero yo... D3 me enseñó con eso, por eso es que yo me quedé con eso. [dà'ló.ló] es otra palabra que lleva ese tono. Entonces, este es como un tono... ¿cómo le dijera? Porque hay tono ascendente y tono descendente, ¿verdad? Este tono como que... no es ni ascendente, ni descendente, ¿verdad? Está en intermedio... siento yo, ¿verdad?

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Este comentario nos permite identificar el peso de la ruta léxica en el aprendizaje de la ortografía, mecanismo al que el docente recurre de manera explícita e intencionada, así como el papel de la instrucción formal en la adquisición de la ortografía, que conlleva una familiarización y uso de textos escritos que permiten precisamente que la memoria visual se establezca y desarrolle la ruta léxica en el usuario.

Como se advirtió arriba, en el corpus entero son muy escasas las situaciones en las que, comparando de forma inter-escribientes, un vocablo pertenezca para todos ellos al caso i. En cambio, fue mucho más común encontrar formas que tuvieran una alta variación. Es lo que pasa en los casos de <túrke>, <bua'la>, <káwötā>, <ikuò>, <shkèṅā>, o las mismas formas <dùla> o <ñimála> comentadas arriba, entre otras, donde ciertas formas de algunos de los docentes fueron coincidentes con la versión WC, mientras que otras formas

encontradas en el corpus se distanciaban de ella. Lo común, por tanto, es que las distintas grafizaciones de cada vocablo escrito por los distintos docentes pertenezcan a casos diferentes de variación, como se puede apreciar, por ejemplo, en el caso de <nīmála> expuesto arriba. Es decir que la gran mayoría de vocablos evaluados presenta formas diversas que caen dentro de alguno de los casos ii a v.

En cuanto al caso ii (cambio de tipo de tono), podemos describirlo como una situación en la que la marcación tonal gráfica se ubica en la escritura del corpus en la misma sílaba en la que la encontramos en la versión WC del vocablo en cuestión, pero, en vez de tratarse del mismo tipo de tono que en la versión WC, la versión del docente presenta una marcación tonal diferente.

Buenos ejemplos del caso ii nos lo proporcionan los vocablos <dúla> (D2 <dùla>); <shkèna> (D2 <shkéna>, D5 <shkéna>); <nīmála> (D2 <nīmàla>); <kàlwö> (D1 <kálwö>); y <kalò> (D4 kolò), tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 79. Variación en el tipo de marcación tonal en la misma sílaba que WC (caso ii)

WC	D1	D2	D3	D4	D5	D6
dúla	¹⁵⁹	dùla	-	-	-	-
shkèna	-	shkéna	-	-	shkéna	-
nīmála	-	nīmàla	-	-	-	-
kàlwö	kálwö	-	-	-	-	-
kalò	-	-	-	kolò	-	-

Fuente: elaboración propia

Una posible interpretación de este fenómeno consiste en que, al grafizar una determinada palabra, el escribiente reconoce cuál es la sílaba tónica al interior de la palabra –lo cual ya implica una conciencia fonológica acentual– pero no está operando una conciencia fonológica propiamente tonal para lograr identificar qué tipo de tono aparece en

¹⁵⁹ Utilizamos el símbolo [-] en las casillas en que las formas grafizadas por el docente no son pertinentes para ilustrar el caso ii.

la propia pronunciación (o en la de alguien más). Esta interpretación del caso ii presupone, dado que así lo parece debido al conocimiento logrado en la mediación pedagógica y en las entrevistas, que en efecto está ocurriendo en alguna medida algún tipo de procesamiento fonológico para identificar la sílaba tónica, y que la marcación gráfica evidencia un esfuerzo consciente por reflejar tal procesamiento fonológico y tal identificación de la sílaba tónica. Sin embargo, en algunas ocasiones –y para algunos docentes en virtualmente la totalidad de su práctica de grafización– esta relación entre conciencia fonológica y conciencia ortográfica está muy poco desarrollada, por lo que su práctica de grafización escapa a estos razonamientos. En tales casos, la marcación de tonos u otro tipo de diacríticos se vuelve más idiosincrática, como se ha visto ya en algunos otros casos particulares.

El hecho de que los docentes demuestren tener facilidad para reconocer la sílaba tónica de una palabra, aun cuando se les dificulte el reconocimiento del tono específico de tal sílaba, es comprensible si se piensa que la conciencia fonológica que se requiere para tal tarea vendría a estar más robustamente desarrollada debido al entrenamiento que han vivido a partir de sus propios procesos de alfabetización en español. El hecho de que el español tenga acento pero no tono coincide con el proceso de grafización que se identifica aquí, lo que da pie a considerar que la escritura de los docentes está fuertemente mediada en este caso por procesos de transferencia del conocimiento ortográfico del español al bribri.

Resulta interesante para el análisis del caso ii considerar las palabras <dúla> y <ñimála>, diminutivos de los sustantivos <dù> y <ñimà>, que llevan tono alto. Como ya se vio en la sección 2.2.2.2, al agregársele el morfema de diminutivo, el tono alto cambia a descendente. Así lo explica también D3 en la entrevista:

Y en este caso, ¿este tono qué es?

Descendente, porque suena ['dùla]. Pero cuando usted dice ['dú], es tono alto. Ajá. Al agregar el diminutivo entonces se cambia el tono.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

E igualmente, más adelante en la entrevista, D3 insiste sobre el tema, esta vez en relación con <ñimála>, para ejemplificar el mismo proceso de cambio de tono del sustantivo original a la derivación con diminutivo:

Y [ni' mâ.là] es parecido al caso de ['dù] y de ['dù.la]. Porque [ni' má] solito es [ni' má], con tono alto aquí. Pero ¿se acuerda? Con el diminutivo se pronuncia con [ni' mâ.là].

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

Ahora bien, si nos fijamos nuevamente en la tabla 77, comprobaremos que fue D2 quien grafizó <dùla>. El hecho de que D2, quien manifiesta en sus comentarios una alta seguridad en el manejo de la escritura¹⁶⁰, haya escrito estas palabras con el tono alto original del sustantivo sin diminutivo, transfiriéndolo intacto al sustantivo con este morfema, podría deberse a alguna de varias posibles razones: por un lado, bien puede ser un indicio de que esté basando su razonamiento ortográfico en la ruta léxica directa de esas palabras originales, que ya tiene en la memoria y simplemente las transfirió. Por otro lado, podría tratarse de una dificultad de D2 de efectuar un procesamiento fonológico que le lleve a identificar el tono que está pronunciando. Una tercera opción podría ser que D2 en efecto pronuncie esta palabra con un tono alto, pero al menos en la entrevista su pronunciación fue de tono descendente, igual que la del resto de los entrevistados. Por último, otra posibilidad sería que el sistema que D2 utiliza y tiene conceptualizado se caracterice por ser una ortografía más profunda que la WC. En la medida en que la ortografía WC refleja gráficamente la forma con diminutivo <dùla> cambia el tono original alto a uno descendente al unirse el lexema con el diminutivo, está exhibiendo aquí un rasgo de superficialidad, que suele ser la tendencia más clara en todo el diseño. El hecho de que D2 grafice sin hacer ese cambio podría deberse, pues, a que aunque pronuncie (y aun, aunque identifique por conciencia fonológica) el tono como descendente en la versión con diminutivo, el grafizar con el tono alto original estaría siendo un ejemplo del carácter más profundo que tendría el sistema ortográfico propio de D2.

Es decir que en el momento de escribir estas palabras, o bien i) D2 no procedió a realizar una operación de procesamiento fonológico de la propia pronunciación, sino que se basó en la memoria visual de palabras ya conocidas (<dù>); o ii) sí efectuó el procesamiento,

¹⁶⁰ En efecto, en la entrevista, D2 manifiesta sentirse segura con respecto al uso de la grafización en lengua bribri, y aseguró no tener mayores problemas identificando cuándo debe usarse determinado signo.

pero de manera inexacta, debido a que no cuenta con las herramientas de conciencia fonológica tonal propiamente dicha para ejecutar el procesamiento exitosamente y tomar la decisión gráfica basada en tal procesamiento; o iii) su forma particular de pronunciar no cumple la regla de cambio de tono alto a tono descendente al momento de adjuntar el diminutivo; o iv) D2 se ha formado un sistema ortográfico propio con ciertos rasgos más profundos que el sistema WC (lo cual constituiría un modo particular de apropiación).

Lo que consideramos lo más probable es que se trate de una mezcla de más de una situación: D2 tiene mucha soltura y confianza en el manejo de la lengua escrita, que ejercita constantemente, pero, al igual que muchos de los docentes, no ha gozado de suficientes espacios de formación y de reflexión sobre las estructuras y el funcionamiento de su propia lengua, que la lleven a ganar comprensión y experiencia en el análisis de estos y otros aspectos lingüísticos. De este modo, estaría escribiendo <dùla> con tono alto mediante el recurso a la ruta léxica del sustantivo “original” (esto es, sin el morfema de diminutivo), y al mismo tiempo su nivel de conciencia fonológica tonal no le permitiría percatarse de que su propia pronunciación presenta un tono descendente.

Tal como se verá más a fondo en la sección 5.3.3.3, la exposición de los docentes a distintas prácticas de aprendizaje que los lleven a desarrollar conciencia metalingüística sobre su propia lengua ha sido escasa, y ello constituye una de las principales razones – aunque no la única¹⁶¹ – para la enorme variación ortográfica que se puede constatar entre los usuarios de la escritura bribri.

Adicionalmente, el posicionamiento explícito y consciente frente a la propuesta de la ortografía práctica WC lleva en ocasiones a más de un docente a efectuar de manera sistemática una grafización que se aparta de la propuesta en favor de una forma ortográfica alternativa propia¹⁶².

Esta misma reflexión puede servir para intentar explicar la forma D4 <kalô>. D4 manifestó en las entrevistas la autopercepción de tener un muy bajo dominio de la ortografía

¹⁶¹ Es necesario enfatizar el hecho de que esta no es la única razón, pues podría haber otras, de carácter sociocultural y sociohistórico que tuvieran que ver con la autopercepción de los bribris como grupo social y cultural diferenciado, y que podrían estar incidiendo directamente sobre la forma como los docentes grafizan su lengua.

¹⁶² Piénsese en la sustitución del cierre glotal por tono ascendente en práctica escrita de D3 o en el grafema <t-s> de D1 como grafización de /ts/. En ambos casos, se trata de propuestas alternativas asumidas por el docente que las emplea, aun cuando se trate de casos muy puntuales. Este tipo de casos son de gran importancia por lo que revelan en función de los procesos de apropiación de la ortografía para el bribri.

bribri, y el análisis de su grafización revela una conciencia fonológica relativamente baja. Cuando escribe la palabra WC <kalò>, la grafiza como <kalô>. Es posible que tenga la sensación de que la letra final necesita una cierta marcación, pues quizás haya un reconocimiento de que se trata de la sílaba tónica (en efecto, D4 mostró habilidad para reconocer la sílaba tónica) y, por lo tanto, sabe que la sílaba gráfica recibe marcación diacrítica (sin marcación estaría “incompleta”), pero no sabe con certeza cuál marcación debería ponerle, pues carece de los recursos de análisis de su propia pronunciación y desconoce las relaciones entre los signos diacríticos que ofrece la propuesta ortográfica y sus correspondencias en el plano tonal oral, de modo que se decanta por grafizar algún signo diacrítico, quizás el que más le parezca en el momento, pero sin poder justificar su decisión.

Frecuentemente docentes como D4 manifiestan su inseguridad respecto de cómo escribir en bribri. Además, a menudo sus comentarios explicativos de la escogencia de un determinado signo ortográfico son similares entre sí, independientemente del elemento en cuestión. Así, es común apoyarse en un argumento del tipo: “le pongo esto para que suene más fuerte” referido tanto a un tono descendente como a un signo de nasalidad.

Por otro lado, también podemos encontrar argumentos que apoyen la hipótesis del recurso a la ruta léxica entre los comentarios aportados por los docentes tanto durante los talleres como en las entrevistas.

En comparación con el caso ii, al considerar el caso iii (resultado de cambio de posición), seremos testigos de una situación aún más profundizada de discordancia ya sea entre la conciencia fonológica de los docentes y su propia pronunciación, o bien entre su conciencia fonológica y su conciencia ortográfica. Habíamos comentado que el caso iii se compone por grafizaciones en las que la sílaba portadora de la marcación tonal es otra diferente a la que lleva el tono en la versión WC de la palabra. Un buen ejemplo de esta situación nos lo proporciona el vocablo WC <kañîru> (D2 <káñiru>); o también un sintagma posposicional como WC <íyök a> (D4 <iyóka>), casos en los que la marcación ortográfica de tono está desplazada respecto de la sílaba tónica.

No encontramos ninguna instancia de este tipo en la escritura de D1, D3 ni D6, y, mientras que en D2 y en D5 se presenta un único caso (<káñiru> y <ajkonúk>, respectivamente), en D4 aparecen siete vocablos con este “corrimiento” de la sílaba marcada, como se puede apreciar en la tabla 80:

Tabla 80. Corrimiento del tono a una sílaba distinta de WC (caso iii)

WC	D1	D2	D3	D4	D5	D6
kañîru	- ¹⁶³	káñiru	-	-	-	-
dúla	-	-	-	dulá	-	-
nimála	-	-	-	namalá	-	-
káwōta	-	-	-	kawotá	-	-
dóli	-	-	-	dolí	-	-
ùru	-	-	-	urú	-	-
íyök a	-	-	-	iyóka	-	-
kōchi	-	-	-	kochí	-	-
ajkónuk	-	-	-	-	ajkonúk	-

Fuente: elaboración propia

A primera vista, pareciera evidente que D4 identifica como sílaba tónica otra distinta a la que se da en la realidad oral de la lengua. Sin embargo, D4 demostró en la entrevista facilidad para segmentar los vocablos en sílabas y para identificar la sílaba tónica mediante la técnica de los marcos de palabra¹⁶⁴. Por lo tanto, sería erróneo afirmar que las formas ortográficas con “corrimiento” del grafema de tono muestran una deficiencia en la conciencia fonológica de D4. Más bien, pareciera que lo adecuado sería interpretar que D4 no ha establecido una relación de correspondencia directa entre su propia conciencia fonológica (acentual) –mediante la cual identifica adecuadamente las sílabas tónicas de las palabras en la oralidad– y la marcación gráfica que utiliza como representación de esa realidad oral. Es decir que, en el fondo, ocurre lo mismo que les sucede a varios de los docentes que son hablantes fluidos de bribri: no solo existe un dominio de la lengua en el plano oral, sino también una conciencia fonológica sobre esa misma modalidad oral, pero su empleo del sistema ortográfico para representar su lengua por escrito es asistemático.

Resulta sugerente encontrar la razón de esta situación en el hecho de que la conciencia fonológica de los docentes está desarrollada sobre la base de lo que la ortografía

¹⁶³ Al igual que en la tabla 79, el símbolo [-] en las casillas que lo portan indica que las formas grafizadas por el docente no son relevantes para ilustrar el caso en cuestión.

¹⁶⁴ Para una descripción de la técnica de marcos de palabra, cf. el taller 5 en el anexo 2.

del español y el bribri comparten, mientras que todo lo que resulta específico del bribri queda desatendido, pues los procesos de reflexión de que han gozado son pocos y parciales. Si a esto le añadimos el hecho de que la ortografía “práctica” resulta compleja de dominar, el panorama se agrava y se entiende la enorme asistematicidad con que se grafiza el bribri.

También aquí siguen valiendo las dos razones aducidas para el caso ii: nos posicionamos al mismo tiempo en el ámbito de la conciencia fonológica y en el de la conciencia ortográfica. La particularidad en este caso es que, si fuera la conciencia fonológica la que está fallando, entonces el reconocimiento por procesamiento fonológico difiere no ya en el nivel del procesamiento tonal, sino incluso ya desde el nivel de la identificación de la sílaba tónica (suponiendo que se use la marcación ortográfica tonal como marcación de sílaba tónica, y, por lo tanto, de la sílaba portadora del tono –o mejor dicho, acento tonal– y no como mera decoración o de manera arbitraria).

Nuevamente aquí podría ser válida la segunda razón también, ya sea complementariamente con la primera o de manera excluyente: es decir, bien podría ser que, a nivel oral y en un ejercicio de conciencia fonológica, no haya dificultad para el reconocimiento de la sílaba tónica, pero que el desconocimiento del sistema ortográfico lleve a los docentes no ya a marcar un tono distinto en la sílaba tónica sino a marcarlo en una sílaba distinta, lo cual implicaría una distancia aun mayor del funcionamiento de los mecanismos con los que fue diseñada la ortografía práctica.

Recordemos que las reglas de marcación tonal de la ortografía práctica responden a las reglas del sistema tonal del bribri: la palabra bribri suele portar un solo tono en la sílaba final del primer morfema. Para un dominio de tales reglas no ya como mera conciencia fonológica, sino como comprensión metalingüística explícita, con un metalenguaje apropiado a su objeto, es necesaria, naturalmente, una confrontación profunda con el tema y con las estructuras lingüísticas, un verdadero estudio.

Está claro que no se pretende que todo hablante de bribri adquiera un nivel profesional de conciencia metalingüística, como sería el caso de un lingüista. En el mundo hispanocostarricense tampoco se pretende que todo hablante sea experto en la estructura del español. Sin embargo, los estudiantes de escuela reciben años de formación en temas de lengua, incluyendo la ortografía. Aún habiendo elementos criticables en la calidad de tal educación, los estudiantes salen de la escuela teniendo nociones generales más o menos

fundadas sobre la estructura de su lengua. Los bribris, en cambio, no gozan de un proceso similar con el mismo nivel de profundidad. Muchos de los actuales docentes –incluso los de lengua– tienen nociones poco claras sobre la estructura de su propia lengua.

Aunque el caso iii es el caso de variación menos frecuente, pone al descubierto, no obstante, uno de los más graves trasfondos en cuanto a la situación de apropiación de la ortografía en la comunidad bribri, y en cuanto a la búsqueda de posibles soluciones.

No se trata de que los usuarios de la escritura bribri tengan que escribir los tonos (o cualquier otro aspecto de la ortografía) tal como aparecen en la propuesta de la ortografía práctica WC: precisamente los modos de apropiación –que incluyen entre sus posibilidades precisamente el distanciamiento de la propuesta WC– son el objeto central de estudio en esta investigación. Es decir que es perfectamente plausible imaginar propuestas ortográficas alternativas que difieran en determinados aspectos de la versión WC. Uno de estos aspectos podría ser incluso la completa eliminación de la marcación tonal. Esto no exime, sin embargo, a las instituciones públicas como el Ministerio de Educación y sus intancias más cercanas a la educación indígena en la región, como la Dirección Regional de Sulá, de la obligación de proporcionar una educación integral que aborde temas de reflexión sobre la lengua que se habla, un bien cultural y educativo al que la población tiene derecho a tener acceso.

Si pasamos ahora al análisis del caso iv (inframarcación), hemos de recordar que este consiste en la no utilización de diacríticos de tono en una palabra determinada que en la propuesta WC sí lleva estos signos diacríticos.

El mejor ejemplo para ilustrar el caso iv es la escritura de D6, quien hace un uso mínimo de los diacríticos propios de la marcación tonal. En la tabla 81 ofrecemos tres oraciones escritas por D6, en las que se muestra lo escasos que son los diacríticos (todos en general, no solo los de tono) en su escritura¹⁶⁵:

¹⁶⁵ De hecho, D6 grafiza únicamente dos tonos en todo su corpus: <alí> ‘yuca’ (oración 11) e <i> ‘gusano’ (oración 22).

Tabla 81. Inframarcación tonal en la grafización de D6 (caso iv)

Oración	Versión WC	Versión D6
3	Iriria se' ajkônèkè, se' káwöta ie' ajkônuk	iria se koneke, se kawota ie konok
7	ye' kalò dalèṅa	ye klo dalena
25	urri sêrke ká bata a	urri serke kabata a

Fuente: elaboración propia

A propósito de este caso se puede afirmar, al igual que en los casos ii y iii, que no necesariamente se trata de dificultades de conciencia fonológica. En realidad, el nivel de correspondencia entre la pronunciación y la representación ortográfica debe verse aquí desde un nivel un poco más lejano: se trata, más que del análisis de la propia pronunciación, del desconocimiento del sistema ortográfico como tal y las funciones de los diferentes símbolos.

Hablamos de desconocimiento y no de una explícita y consecuente negativa a hacer uso de los signos ortográficos diacríticos, puesto que en ningún momento hemos encontrado un posicionamiento radical que rechace las formas ortográficas de la propuesta WC no ya en el discurso sino en las prácticas ortográficas concretas. Sea como sea que se conciban las marcaciones diacríticas (como una imposición, como necesarias por su funcionalidad y reflejo de las estructuras propias de la lengua, como un sistema confuso y difícil de aprender, etc.¹⁶⁶), las prácticas ortográficas muestran al menos un intento de apropiación del sistema. Puede tratarse de un intento asistemático, pero no deja de ser un intento de apropiación.

En este sentido, el caso iv, de inframarcación, lejos de afirmar un distanciamiento y un rechazo consciente y deliberado de la ortografía práctica para el bribri, refleja más bien aquellos casos en que el usuario no domina la complejidad del sistema y deja de lado toda decisión dificultosa que sobrepasa su conciencia ortográfica en el momento de escribir. Aún a sabiendas de que las palabras escritas “deberían llevar algún signo más”, el usuario confía en que será comprendido únicamente mediante las letras convencionales sin diacríticos y deja todo el mensaje ortográfico depositado en ellas¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Estas percepciones se abordan en profundidad a lo largo del capítulo 4.

¹⁶⁷ Ampliamos sobre esta confianza en la intercomprensión a pesar de la variación ortográfica (pragmatismo comunicativo) en la sección 4.3.4.2.

Como argumento adicional a la idea de que la inframaricación no responde a un intento de distanciamiento premeditado de la propuesta ortográfica WC, cabe mencionar que en ninguno de los corpus recopilados para este estudio aparece una inframaricación total. Ni siquiera en los que se aprecia un mayor grado de inframaricación está esta extendida a tal punto que no se haga uso en absoluto de la marcación diacrítica¹⁶⁸. Por ejemplo, el corpus de D6 es en el que aparece un menor uso de la marcación diacrítica. Sin embargo, en la escritura de D6 aparecen vocablos como <dör>, cuya vocal alta floja porta el signo diacrítico correspondiente, o la posposición <a> nasalizada, ejemplos ambos de coincidencia perfecta con la propuesta WC, o también palabras que, aunque presenten distancia respecto de la propuesta WC igualmente portan algún tipo de diacrítico, como por ejemplo <alí>¹⁶⁹ ‘yuca’.

Si pasamos a un análisis de tipo comparativo entre los docentes, vemos que la inframaricación no ocurre en el corpus de todos ellos (ni, como queda dicho, es absoluta a lo largo del corpus de un mismo docente, incluso entre quienes menor marcación tonal usan). Si tomamos como ejemplo la palabra WC <dalèna> ‘duele’, de la oración 7, nos daremos cuenta de que la inframaricación solo ocurre en la escritura de D4 y D6 (cosa que se repite a lo largo de todo el corpus). Sin embargo, si analizamos el vocablo WC <túrke> ‘corre’, de la oración 2¹⁷⁰, D1 se añade a la lista de quienes grafizan sin marcación tonal. Por último, en la escritura de WC <kalò> ‘pie’ (oración 7) todos los docentes excepto D6 hacen uso de algún tipo de marcación tonal. Las observaciones anteriores se pueden visualizar claramente en la tabla 82:

¹⁶⁸ Y esto vale tanto para los tonos (marcación diacrítica suprasegmental) como para la nasalidad y la diéresis de las vocales altas flojas (marcación diacrítica segmental).

¹⁶⁹ Que en la propuesta WC se escribe <ali’>.

¹⁷⁰ Grafizadas por igual en las dos instancias que aparecen en esta oración

Tabla 82. Inframarcação tonal (caso iv)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dalè̀na	túrke	kalò̀
D1	dalè̀na	túrke	kalò̀
D2	dalé̃na	túrke	(kalò̀)
D3	dalè̀na	túrke	kalò̀
D4	dlena	turque	kolò
D5	dalé̃na	túrke	aklò̀
D6	dalena	turke	klo

Fuente: elaboración propia

Durante los talleres, fue muy común escuchar intervenciones de los docentes asegurando que no sabían “dónde ponerle los puntitos” (o “las rayitas”) a las letras. En repetidas ocasiones, los docentes enfatizaron ya sea en su dificultad o en su molestia para con la marcação diacrítica, al grado de que, en el taller número dos, uno de los docentes tomó la palabra para afirmar que “*lo nuestro son las letras, los puntitos es un invento de los lingüistas*”¹⁷¹.

El último caso de variación, el caso v, consiste en la sobremarcação. Esta sucede cuando se grafizan más signos diacríticos de tono de los que lleva el vocablo en la forma WC. Esto puede implicar, teóricamente, que una palabra que solo porta tono bajo y, por lo tanto, ninguna marcação tonal, sea grafizada con algún diacrítico de tono, o que una palabra que sí lleva marcação tonal en WC sea grafizada con más tonos de los que porta en la forma WC. Sin embargo, en los corpus estudiados solamente se dieron instancias del primer tipo, como con el pronombre personal WC <se> ‘nosotros (inclusivo)’ de la oración 3, que aparece en el corpus de D4 como <sé>, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

¹⁷¹ Ofrecemos un análisis a profundidad sobre las implicaciones de esta afirmación en la sección 4.2.1.1.

Tabla 83. Sobremarcación tonal (caso v)

Origen	Forma gráfica
WC	se'
D1	se'
D2	se'
D3	se'
D4	sé
D5	se'
D6	se

Fuente: elaboración propia

Llama la atención el hecho de que esta sobremarcación se repite, en el corpus de D4, en varias palabras que portan cierre glotal al final, generando un verdadero patrón. En reiteradas ocasiones, vocablos que presentan esta característica reciben, en la escritura de algunos docentes, una grafización en la que, en lugar de marcarse el cierre glotal, se marca un tono descendente sobre la vocal anterior. Tal es el caso de WC <se'>, que acabamos de visualizar en la tabla 83, así como el de WC <ie'> 'él/ella (3S)' (oración 3), WC <tso'> (primera instancia de la oración 6), <ali'> 'yuca' (oración 18) y <kaŋo'> 'tepezcuinte' (oración 20), que se ilustran en la tabla 84:

Tabla 84. Patrón de sobremarcación de tono descendente

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	ie'	tso'	ali'	kaŋo'
D1	ie'	tso'	alí	kano'
D2	ie'	tso'	ali'	kaŋo'
D3	ie'	tso'	ali'	kaŋo'
D4	ié	tsó	alí	kanó
D5	ie'	tsö	ali'	kaŋo'
D6	ie	tsok	alí	kanok

Fuente: elaboración propia

Este fenómeno se puede comprender a la luz de los elementos aportados por Wilson (1974) a la descripción fonológica del cierre glotal, a saber, que exhibe un comportamiento similar al tono descendente, lo cual coincide con los comentarios manifestados por los docentes al referirse al análisis que ellos hacen a partir de su propia conciencia fonológica.

El análisis realizado hasta aquí sobre los cinco tipos de caso que se presentan en la grafización del sistema tonal (o el empleo de los signos de marcación tonal al escribir) nos podría permitir definir perfiles de usuarios (usuarios que emplean siempre la marcación, usuarios que no la emplean nunca o casi nunca, etc.). Sin embargo, esto significaría individualizar cada vez más los esquemas y alejarnos del verdadero objetivo de este estudio, que consiste en encontrar tendencias de carácter general que sirvan como guías para comprender el fenómeno global y la situación de literacidad, si no en la comunidad, al menos entre el gremio de los docentes. Por ello, convendría más bien intentar develar algunas situaciones llamativas que presentan tendencias regulares y que podrían permitirnos distinguir nuevos matices sobre la forma como se articula la dimensión técnica de la literacidad en la práctica cotidiana de los docentes, que son hablantes fluidos en su mayoría.

Así como podemos encontrar palabras con una variación interna muy pronunciada (<dúla>, <káwöta>, etc.), también es posible encontrar regularidades interesantes que conviene analizar e interpretar. Un buen ejemplo es el vocablo WC <ikuò> ‘maíz’ (oraciones 16 y 17), que presenta a lo largo de los seis corpus únicamente dos formas: una con tono alto en la sílaba final (<ikuò>) en los corpus de D2, D3 y D5 (caso i, de coincidencia con WC), y una sin tono (caso iv, de inframarcación) en los corpus de D1 (<ikuö>), D2 (<ikuo>) y D3 (<ikuo>):

Tabla 85. Comparativa inter-escribientes del vocablo WC <ikuò>

Origen	Forma gráfica	Distancia en rubro
WC	ikuò	NA
D1	ikuö	+
D2	ikuò	-
D3	ikuò	-
D4	ikuo	+
D5	ikuò	-
D6	ikuo	+

Fuente: elaboración propia

Este caso resulta particularmente interesante porque la marcación tonal toma solo dos formas en los corpus de los docentes: caso i o caso iv, es decir, coincidencia con WC o inframaricación. Ni se dan formas en que se marque otro tipo de tono en la sílaba final (caso ii), ni en las que se marque el tono en otras posiciones (caso iii). Una posible interpretación para el hecho de que no aparezca ningún grafema de tono descendente (dificultando así encontrar algún tipo de sistematicidad en la grafización de los docentes) podría ser el hecho de que los tonos alto y descendente sean muy claramente discernibles para los docentes en posición final. Por lo tanto, parece plausible que la opción de grafizar con tono descendente quede cancelada por la disimilitud con la forma con tono alto, y que, ante la duda de cuál sí sería el tono adecuado, simplemente se opte por no marcar nada. Es decir que no habría un vínculo claro y firme entre conciencia fonológica y conciencia ortográfica en cuanto a marcar el tono alto, pero sí lo habría en cuanto a no marcar otro tono.

La reflexión anterior podría incluso justificar la grafización de D4 del vocablo WC <kalo> como D4 <kolô>, si se piensa que el tono ascendente está descrito en la literatura de descripción de la fonología bribri como un alotono del tonema alto. Esto, sin embargo, no excluye que en realidad se trate simplemente de una grafización asistemática cuya realización aquí pudo haber sido circunstancialmente de esta forma, pero que podría haber sido distinta en otro texto del mismo docente. Consideramos esta segunda interpretación la más probable.

Por otro lado, el vocablo WC <ikuò> no se encuentra aislado. La grafización dividida en formas con tono alto y formas con inframaración en palabras con tono alto en la última sílaba vuelve a ocurrir en WC <tkabè> ‘serpiente’ (oración 19), en WC <kalò> ‘pie’ (oración 7) y, en menor medida, en WC <chkò> ‘comida’, en su segunda instancia (oración 27), con exactamente los mismos resultados que con WC <ikuò>¹⁷², tal como se muestra en siguiente tabla:

Tabla 86. Patrón de marcación tonal en vocablos con tono alto en sílaba final

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	ikuò	tkabè	kalò	chkò
D1	ikuò	t-chabè	kalò	chkò
D2	ikuò	tkabè	kalò	chkò
D3	ikuò	chbè	kalò	chkò
D4	ikuo	chebe	kolò	chöko
D5	ikuò	tkabè	aklò	shkò / chakò ¹⁷³
D6	ikuo	tchebe	klo	chako

Fuente: elaboración propia

Tal como veníamos diciendo, en el caso de WC <chkò>, la tendencia comentada se cumple en mayor medida en su instancia de la oración 26, mientras que solo aparece en menor medida en la oración 27. En efecto, estas tendencias no son reglas sin excepciones. Al contrario, son muchas las situaciones que pueden alterar los resultados de cada grafización concreta, y solo es posible detectar tendencias muy generales, apoyadas, además, en comentarios emitidos por los mismos docentes. Otro buen ejemplo de un vocablo donde hay un caso diferente de i o v es la palabra WC <Sibò> ‘Sibú’ (oración 15), que corresponde al caso iii (de desplazamiento del tono a una sílaba no tónica). El vocablo WC <Sibò> presenta características muy similares al resto de vocablos que comparten estas mismas

¹⁷² Solo parcialmente en el caso de WC <chkò>, pues, aunque en la instancia ejemplificada aquí (oración 26) la observación se cumple, al haber grafizado D4 como <chöko>, en la oración 27 aparece nuevamente otra instancia de la misma palabra, pero esta vez es grafizada por D4 como <chökó>.

¹⁷³ La forma doble dada por D5 atestigua su conciencia de la variación ortográfica al ofrecer dos opciones gráficas distintas como igualmente válidas.

condiciones, y sin embargo ahí sí encontramos un caso de tono descendente. Esto revela que no se trata tampoco de un hecho sistemático. Los procesos de literacidad no son hechos discretos y polares, sino que están atravesados por diversas variables, que complejizan cada fenómeno. Si bien en determinadas ocasiones no se cumple la observación efectuada aquí, esto no minimiza la tendencia a no grafizar, en las palabras terminadas en una sílaba con tono alto (particularmente en bisílabas o en monosílabas que han sufrido reducción silábica), ningún otro tono que no sea precisamente el tono alto. Aquí tan solo hemos advertido una cierta tendencia a que, si no se marca el tono alto, tampoco se marca ningún otro tono, por lo que se deja en inframaración. Tal como ya se discutió arriba, podría estar ocurriendo que haya una dificultad de conciencia fonológica, o que el docente no tiene interiorizadas las relaciones entre la estructura fonológica de su lengua y el registro ortográfico tal como fue propuesto y empleado:

Tabla 87. Contraejemplo al patrón de marcación tonal

Origen	Forma gráfica
WC	Sib ^ò
D1	Sib ^ò
D2	Sib ^ò
D3	Sib ^ò
D4	Sib ^ò
D5	Sib ^ò
D6	Sibo

Fuente: elaboración propia

La situación inversa no pareciera evidenciar una tendencia tan marcada. Los vocablos que portan un tono descendente en su última sílaba (tono muy claramente distinguible del alto en dicha posición) muestran una grafización tendiente también a los casos i o v en su mayoría (esto es, a la correspondencia con WC o, en su defecto, a la inframaración). Por ejemplo, en la grafización de WC <dawé> ‘pavón negro’ (oración 23) y en la de WC <i-yó> ‘ortíguelo’ (oración 9), no hubo un solo caso en que se encontrara una forma con tono alto (ni ningún otro tipo de tono) en vez del tono descendente

correspondiente a WC. Sin embargo, es fácil encontrar contraejemplos, esto es, instancias que se salen de esta tendencia, como sería el caso de la grafización de WC <tabé> ‘tipo de bejuco’ (oración 8) por parte de D1 (<tabè>):

Tabla 88. Patrón de marcación tonal de vocablos con tono descendente en sílaba final

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dawé	i-yó	tabé
D1	dawè	yö	tabè
D2	dawé	yó	tabé
D3	dawé	iyó	tabé
D4	dué	snarwaiyö ¹⁷⁴	tebé
D5	dawé	iyö	tabé
D6	dwe	iyö	tabe

Fuente: elaboración propia

Como parte de los ejemplos que podrían servir para identificar si esta tendencia está tan extendida como parecieran sugerirlo los vocablos estudiados, habría servido en particular la forma WC <tó> ‘¡echa!’ (oración 8), un verbo en imperativo, al igual que WC <yó> ‘¡ortiga!’ (oraciones 9 y 14). Este elemento cumplía también las condiciones de presentar un tono descendente en posición final y podía, por lo tanto, haber resultado en datos que apoyaran o contradijeran la observación aquí planteada. Sin embargo, la mitad de las grafizaciones presentan esta forma verbal integrada dentro de sintagmas mayores: D4 <toiki>, D5 <töiki> y D6 <itoki>, mientras que solo la otra mitad produjo grafizaciones como palabras independientes: D1 <tö>, D2 <tó> y D3 <tó>, que sí cumplían lo observado aquí.

Determinar si una tendencia como la que acabamos de señalar tiene, en efecto, una base en la conciencia fonológica de los docentes es una tarea pendiente cuya investigación debería proseguir. En el presente documento no quedan sino planteadas y esbozadas, en todo

¹⁷⁴ Al igual que en la tabla 75, transcribimos la grafización del docente tal como la escribió, sin segmentar el elemento estudiado, pues fue escrito por D4, junto con los demás elementos, como una sola unidad gráfica.

caso, algunas pistas de cuáles podrían ser rutas de trabajo posteriores, ya sea en la línea de la formación docente o en la producción de conocimiento a partir de la investigación continuada. En este camino, y al igual que con otros rasgos de la ortografía, es necesario no trabajar únicamente con el nivel fonológico, aun cuando se estén estudiando elementos como la marcación tonal, sino que es necesario incorporar otros niveles de estructuración lingüística. Por ejemplo, acabamos de ver que los verbos en imperativo suelen llevar un tono descendente en su sílaba final. Habíamos mencionado también el cambio del sustantivo <dù>, con tono alto, a la forma <dúla>, con tono descendente, cuando se incorpora el morfema de diminutivo. Son diversos los casos que permiten integrar distintos niveles de estructuración (como el morfosintáctico en este caso) en la investigación de cómo grafizan los usuarios y de cómo reflexionan sobre su propia lengua.

3.1.2 Reglas ortográficas secundarias o sistémicas

A diferencia de las reglas primarias o de inventario, que funcionan como una asignación de un grafema escrito a una realidad fonética, las reglas ortográficas secundarias remiten a una determinada distribución de los elementos del inventario en contextos particulares, o a restricciones en la grafización de esos elementos.

3.1.2.1 Reglas distribucionales

Como ya se mencionó en el apartado 2.2.2.2, las reglas distribucionales se salen del ámbito de aplicación del inventario grafemático a la correspondencia con los sonidos de la oralidad e imponen un ‘dogma’ ortográfico que no se resuelve a partir del procesamiento fonológico. En esta sección abordamos la regla ortográfica que define la grafización como <u> o como <w> del alófono semivocálico [w] del fonema /u/.

3.1.2.1.1 /u/ → [w] → <u> ~ <w>

La regla distribucional en el diseño de la ortografía bribri fue descrita y discutida en la sección 2.2.2.2.1. Se trata de la regla que marca la pauta para la alternancia en la

grafización de /u/ como <u> o como <w>. En dicho apartado se explicó en qué contextos se hace uso del grafema <u> o de <w>, contrastando los rasgos del sistema fonológico con el ortográfico: el fonema /u/ tiene dos alófonos distintos (el vocálico [u] y el semivocálico [w]), y puede escribirse tanto con <u> como con <w>. En la ortografía práctica se resuelve esta distinción mediante una regla distribucional que rompe con el principio fonémico (pues asigna una grafización diferenciada a alófonos de un mismo fonema), e indica que se usará siempre el grafema <u> como representación del alófono vocálico pleno [u] (por ejemplo en vocablos como <dù>), y también cuando es representación del alófono [w], cuando a este le antecede una consonante (por ejemplo en WC <buaw'ë> ‘bien, bueno’, de la oración 1); mientras que el uso de <w> queda definido para la representación del alófono semivocálico [w] únicamente cuando este está a inicio de palabra (no le antecede ninguna consonante, como en WC <wa> ‘con’, de la oración 9).

En el corpus, los vocablos susceptibles de ser analizados en cuanto a la regla distribucional que estamos discutiendo eran 11:

Tabla 89. Vocablos del corpus analizados respecto a la alternancia <u> ~ <w>

Oración	Vocablo	Glosa
1	buaw'ë	‘muy bueno, muy bien’
2	wòjka	‘hacia adelante’
3, 13	káwõtã	‘tener que’
5	buaw'la	‘bueno, bien’
9	wa	‘con’
10	shùwö	‘interior’
16, 17	ikuò	‘maíz’
16, 18	kuá	‘planta’
20	kàlwö	‘fruto’
21	íyiwak	‘animal’
23	dawé	‘pavón negro’

Fuente: elaboración propia

Al analizar las prácticas de grafización de los docentes con respecto a este rubro, podemos encontrar únicamente grafizaciones que caen dentro del caso de coincidencia plena:

Caso i) Coincidencia plena con WC: el docente grafizó ya sea <u> o <w> en el contexto que le corresponde según la regla distribucional del sistema ortográfico WC, por lo que el valor de distancia es [-].

Todos los vocablos grafizados por los docentes caen dentro del caso i, de coincidencia plena. Como ejemplos podemos ver en la tabla 90 la grafización de algunos vocablos de la lista que presentan combinaciones distribucionales distintas. Por ejemplo, para la grafización como <u> según la regla distribucional WC, podemos visualizar la escritura de <buá'ë>, con el contexto #C_V para el fono semivocálico [w]; e <ikuò>, con el contexto C_V (es decir, con la diferencia de que no se encuentra en posición inicial). Por su parte, para la grafización como <w>, podemos observar la escritura de <wa>, <kàlwö> e <íyiwak>, en que el fono semivocálico [w] se encuentra en los contextos #_V, C_V y V_V, respectivamente.

Tabla 90. Diferentes contextos del fono [w] y sus grafizaciones

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	buá'ë	ikuò	wa	kàlwö	íyiwak
D1	buá ë	ikuò	wa	kàlwö	íyiwak
D2	buá' ë	ikuò	wa	kàlwö	íyiwak
D3	buâë	ikuò	wa	kàlwö	íyiwak
D4	buá'e	ikuo	wa	kalwö	íyiwak
D5	buá'ë	ikuò	wa	kàlwö	íyiwak
D6	buae	ikuo	wa	karwo	iyiwak

Fuente: elaboración propia

Como se puede advertir, en ningún caso hay distancia con respecto a la forma WC para cada vocable en la grafización de ninguno de los docentes, lo cual indica un alto grado de apropiación de esta regla distribucional. Efectivamente, después de consonante, como en el caso de <buá'ë> y de <ikuò>, todos los docentes grafizaron [w] como <u>, mientras que en los otros casos, al no haber consonante delante de [w], grafizaron siempre como <w>.

La única instancia en que se presentaron grafizaciones que, a primera vista, podrían hacer creer que corresponden a casos de distancia con WC lo constituye el vocable WC <dawé>, en el que encontramos las grafizaciones D4 <dué> y D6 <due>:

Tabla 91. Grafizaciones de WC <dawé>

Origen	Forma gráfica
WC	dawé
D1	dawë
D2	dawé
D3	dawé
D4	dué
D5	dawé
D6	due

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, lejos de presentar una desviación de la regla distribucional, estas grafizaciones muestran con gran contundencia la apropiación que han tenido los docentes con respecto a esta regla en particular. En efecto, ambas grafizaciones presentan <u> para [w] en posición de ataque silábico y en un contexto de posición inicial donde precede una consonante. La reducción vocálica en la primera sílaba provoca que la palabra deje de percibirse como bisílaba, de modo que la /d/ que era ataque de la primera sílaba pasa, junto con [w] a constituir el nuevo ataque de la nueva sílaba única (con /ɪ/ como núcleo silábico). En ese sentido, en realidad la regla distribucional sobre la alternancia entre <u> y <w> se está cumpliendo a cabalidad. Lo que sí estaría presentando distancia con WC es la solución que se le da a la reducción vocálica (cf. apartado 3.1.2.2.2. sobre la regla restrictiva ante el

fenómeno de la reducción), pero el cambio de <w> a <u> respecto de WC <dawé> resulta totalmente válido desde el punto de vista del sistema ortográfico WC.

3.1.2.2 Reglas restrictivas

Un segundo tipo de regla sistémica es la regla restrictiva: aquella que indica la suspensión de la aplicación de una regla más general. Como se mencionó en el apartado 2.2.2.2, en la ortografía práctica del bribri hay dos reglas de este tipo: la elisión de cierre glotal y la elisión de vocal en sílaba reducida en algunas palabras.

3.1.2.2.1 Regla restrictiva para la elisión del grafema de cierre glotal

Ya se trataron en el apartado 3.1.1.1.1. los resultados del análisis de la grafización de <'>. En dicho apartado nos centramos en el cumplimiento de tal grafización debido a que, en general, en la ortografía WC este segmento suele marcarse. Sin embargo, tal como vimos en la sección 2.2.2.1.2.1, la regla de marcación del cierre glotal se suspende en el verbo existencial <tso> cuando este se encuentra en cualquier contexto que no sea de posición final absoluta.

Para analizar la apropiación de esta regla por parte de los docentes, incluimos en el corpus la oración 6: WC <di' a nímála tso' / nímála tso di' a>¹⁷⁵. La particularidad de esta oración es que presenta el verbo intransitivo existencial en sus dos formas: una con cierre glotal, por ubicarse al final de la oración (<tso'>), y una sin el cierre, por ubicarse en posición intermedia de oración (<tso>).

Los resultados del análisis muestran un único caso, de no aplicación de la aplicación de la regla restrictiva para el cierre glotal. Como se puede ver en la tabla 92, ninguna grafización fue coincidente con esta regla, sino que todos los docentes dieron igual tratamiento gráfico a las dos instancias del verbo existencial, ya sea empleando el cierre glotal en ambos (D1, D2, D3), no empleándolo en ninguno (D4 y D5), o sustituyéndolo en ambos (D6):

¹⁷⁵ Se trata de una de las canciones que crearon los docentes durante el quinto taller, enfocado en las vocales.

Tabla 92. Grafización respecto de la regla restrictiva para <'>

Origen	Forma gráfica	Distancia
WC	di' a n̄imála tso' / n̄imála tso di' a	NA
D1	dí a n̄imála tso' / n̄imála tso' dí a	+
D2	di' a n̄imàla tso' / n̄imàla tso' di' a	+
D3	di' a n̄imála tso' / n̄imála tso' di' a	+
D4	di̱a nama tsó / namalá tsó di̱a	+
D5	di' a n̄imála tsö / n̄imála tsö di' a	+
D6	di̱a namala tsok / namala tsok di̱a	+

Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que, aunque D4 no utiliza el cierre glotal en el <tso> en posición intermedia, no por esto se puede concluir que esté aplicando la regla pertinente, puesto que la real aplicación de la regla implicaría que el primer <tso'>, en posición final, sí llevara cierre glotal, pues es el único rasgo diferencial que distingue a ambas instancias del existencial en estas cláusulas. Tal como se puede apreciar en la tabla, en ninguna grafización se cumple la regla, sino que todos los docentes dieron igual tratamiento ortográfico a ambas instancias del existencial. A este respecto, cabe recordar el comentario de D3 acerca de que el cierre glotal nunca se omite (cf. 3.1.1.1.1)

3.1.2.2.2 Regla restrictiva para la grafización de la reducción silábica

La reducción silábica (cf. sección 2.1.3.3) es un fenómeno fonológicamente complejo que incluye una gama de posibles resultados en la oralidad (posibles realizaciones fonéticas). Desde el punto de vista fonético, una vocal fonológica que funge como núcleo de una sílaba que inicia con un ataque consonántico (particularmente una africada o fricativa, pero no necesariamente) puede presentar algún tipo de debilitamiento, esto es, puede manifestarse como más breve, como desonorizada, como centralizada ([ə]), como una mezcla de las anteriores, o incluso puede ser elidida. En la sección en la que se discutieron los aspectos fonológicos de la reducción (2.1.3.3) proporcionábamos como ejemplo la

palabra /tʃakok/¹⁷⁶ ‘disparar’, y sus formas fonéticas con centralización y desonorización: [tʃəkòk]; así como la forma con elisión: [tʃkòk]. Además, vimos que también pueden ocurrir casos de armonía vocálica¹⁷⁷.

En el análisis ortográfico de la propuesta WC (sección 2.2.2.2.3) vimos que esta propuesta ortográfica presenta sobre todo formas sin elisión vocálica; esto es, formas gráficas que mantienen representada la vocal émica. Hay algunos pocos casos, sin embargo, en que la ortografía presenta formas reducidas. Habíamos proporcionado como ejemplos los vocablos <shkèna> ‘amaneció’, <chkò> ‘comida’ y <chki> ‘ayer’. En estos casos, la vocal resulta completamente elidida y en su lugar se forma una secuencia consonántica. Además, la centralización, la desonorización y el acortamiento no tienen ningún tipo de representación ortográfica propiamente dicha en la propuesta WC.

Los vocablos en los que se evaluó el rubro de reducción silábica en el corpus fueron 18 (ver tabla 93). De ellos, solo tres reciben, en la ortografía WC, una grafización con reducción silábica (precisamente <shkèna>, <chki> y <chkò>), mientras que el resto de formas se escriben en la propuesta WC con la vocal émica:

Tabla 93. Vocablos del corpus analizados respecto a la reducción silábica

Oración	Vocablo	Glosa
4	shkèna	‘amaneció’
5, 25	ká bata	‘montaña’
5, 15	kékaráë	‘siempre’
6	nimála	‘pecesito’
7	kalò	‘pie’
7	dalèna	‘duele’
8	tabé	‘tipo de bejuco’
12	bitsi’	‘pecho’
15	Sibò	‘Sibú’
15	chki	‘ayer’

¹⁷⁶ Sin tono en el original.

¹⁷⁷ Este fenómeno está determinado sociolingüísticamente, pues ocurre principalmente en el dialecto de Coroma (Jara, 2004).

Oración	Vocablo	Glosa
17, 26, 27	chkò	‘comida’
19	tkabè	‘serpiente’
19	kañík	‘selva’
20	kano’	‘tepezcuinte’
20, 22	katèke	‘come’
21	kañiru	‘salvaje, silvestre’
23	butsù	‘colibrí’
27	chamù	‘guineo, banano’

Fuente: elaboración propia

Al estudiar los corpus escritos por los docentes, se pudieron identificar formas grafizadas correspondientes a los siguientes casos:

Caso i) Coincidencia plena con WC: en el caso de los vocablos del corpus que se reducen cuando también se presenta reducción en la propuesta ortográfica WC, así como en vocablos que no presentan reducción cuando la versión WC tampoco la presenta. Estas grafizaciones presentan un valor de distancia [-].

Caso ii) Distancia con WC por reducción cuando la forma WC no reduce: se trata de un caso de distancia en el que se incluye la grafización de armonía vocálica y elisión en vocablos que no presentan tal fenómeno gráfico en la versión WC, por lo que el valor de distancia es [+].

Caso iii) Distancia con WC por no reducción cuando la forma WC sí reduce: caen dentro de este grupo las grafizaciones del corpus de los docentes que presentan una vocal émica ahí donde la versión WC del vocablo presenta reducción silábica. El valor de distancia en este caso es [+].

Como ejemplo del caso i, de coincidencia con WC, podemos encontrar la grafización de WC <kano’>, que no presenta reducción en la propuesta WC, así como <shkèna>, que sí muestra reducción:

Tabla 94. Coincidencia de todas las grafizaciones con WC en reducción (caso i)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	kano'	shkèna
D1	kano'	shkèna
D2	kano'	shkéna
D3	kano'	shkèna
D4	kanó	skèna
D5	kano'	shkéna
D6	kanok	skena

Fuente: elaboración propia

En la tabla 94 se aprecia que ningún docente grafizó una forma discordante con la ortografía WC (por ejemplo, nadie grafizó <shkèna>, por un lado; ni <kno'> por otro lado), sino que todos coincidieron ya sea en escribir la forma sin reducción tal como en la versión WC de la palabra (<kano'>) o en escribir la forma reducida cuando la versión WC es también reducida (<shkèna>).

En cambio, vocablos como WC <ká bata> 'montaña' (oraciones 5 y 25) o WC <dalèna> 'duele' presentan una situación de mayor variación, en la que algunos docentes grafizan igual que WC mientras que otros presentan formas con distancia. Precisamente WC <ká bata> y WC <dalèna> son dos ejemplos que presentan una baja variación, pues las grafizaciones de los docentes abarcan ejemplos únicamente del caso i (D2, D3, D4, D5 y D6 para <ká bata>; D1, D2, D3, D5 y D6 para <dalèna>) como del caso ii (D1 para <ká bata> y D4 para <dalèna>). En la tabla 95 podemos distinguir que, a diferencia de los vocablos que acabamos de revisar, ya el caso i no vale para todas las grafizaciones de los vocablos, sino que dos (D1 <ká bta> y D4 <dlena>) presentan distancia con WC:

Tabla 95. Coincidencia con WC en el rasgo de reducción vocálica (caso i)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	ká bata	dalèna
D1	kábta	dalèna
D2	kábata	dalèna
D3	kábata	dalèna
D4	kábata	dlena
D5	kábata	dalèna
D6	kabata	dalena

Fuente: elaboración propia

En efecto, aunque poca, estos vocablos exhiben una cierta variación gráfica si se comparan las distintas versiones de los docentes. Ahora bien, para ejemplificar mejor el caso ii, nos servirán aún mejor algunos vocablos en los que se presenta una mayor variación, con las mismas dos soluciones gráficas para la reducción silábica (elisión o armonía vs. marcación émica), pero donde la mitad de los docentes practica una solución (con reducción, distanciándose de la versión WC y, por lo tanto, atribuible al caso ii) y la otra mitad la otra solución (sin reducción, correspondiendo plenamente con WC, y por ello, perteneciente al caso i). En la tabla 96, se observan las 3 formas con distancia de la versión WC <tkabè> (caso ii):

Tabla 96. Distancia por reducción (caso ii)

Origen	Forma gráfica
WC	tkabè
D1	t-chabè
D2	tkabè
D3	chbè
D4	chebe
D5	tkabè
D6	tchebe

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, las tres formas destacadas presentan reducción silábica, y la distancia consiste precisamente en que la forma WC no hace reducción. Ahora bien, estas tres formas no pertenecen al mismo tipo de solución gráfica para la reducción, sino que pertenecen a dos tipos diferentes. Por un lado, D3 <chbè> exhibe una reducción por elisión de la vocal, mientras que en D4 <chebe> y en D6 <tchebe> lo que se aprecia es reducción por armonía¹⁷⁸. Estos casos de armonía son particularmente interesantes, puesto que, a diferencia de la reducción por elisión y de la grafización sin reducción –ambas opciones presentes en la ortografía WC–, no existe sin embargo la grafización de reducción por armonía en dicho sistema.

Para obtener una idea más precisa de las distintas soluciones gráficas que recibe en los corpus de los docentes el fenómeno de la reducción vocálica cuando hay distancia con WC, presentamos en las tablas 97 y 98 algunos de los casos de elisión y de armonía, respectivamente:

Tabla 97. Distancia con WC por elisión de vocal reducida (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	ká bata	kalò	dalèna	tkabè	chamù
D1	kábta	kalò	dalèna	t-chabè	chamù
D2	kábata	kalò	dalèna	tkabè	chamù
D3	kábata	kalò	dalèna	chbè	chmù
D4	kábata	kolò	dlena	chebe	chumù
D5	kábata	aklò	dalèna	tkabè	chamù
D6	kabata	klo	dalena	tchebe	chamu

Fuente: elaboración propia

¹⁷⁸ De hecho, la escritura de D4 presenta una marcada tendencia a la representación gráfica de la armonía, tal como se puede apreciar en la tabla 98. Este hecho coincide con las observaciones de Jara (2004) sobre la variedad de Coroma (de donde D4 es originario), variedad que presenta el fenómeno de la armonía.

Tabla 98. Distancia con WC por armonía de vocal reducida (caso ii)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	nīmála	kalò	tkabè	chamù
D1	nīmàla	kalò	t-chabè	chamù
D2	nīmàla	kalò	tkabè	chamù
D3	nīmála	kalò	chbè	chmù
D4	namalá	kolò	chebe	chumú
D5	nīmála	aklò	tkabè	chamù
D6	namala	klo	tchebe	chamu

Fuente: elaboración propia

Así como en el corpus hay formas grafizadas con distancia respecto de WC a causa de haber presentado reducción cuando la versión WC del vocablo no la presenta, así también existen vocablos grafizados en el corpus en los que la distancia se da más bien por no exhibir reducción en casos en que WC sí presenta reducción. Estas situaciones pertenecen al caso iii y se presentan en la grafización que de los vocablos WC <chkò> y WC <chki> hacen D4 (<chokö> en la instancia de la oración 24 y <chokó> en la de la oración 25), D5 (que presenta el duplete <shkò> / <chakò>, y D6 (<chako> en ambas instancias).

3.2 El nivel morfosintáctico

A pesar de que el bribri utiliza una escritura fonográfica, hemos visto que dichos sistemas suelen presentar rasgos de estructuras lingüísticas de otros niveles, como el morfosintáctico. En este estudio se presta atención al nivel morfosintáctico, por interesarnos la manera en que los usuarios de la ortografía práctica segmentan las palabras en el texto escrito.

Para ello, hemos delimitado en la sección 2.2.3 una serie de reglas de inventario y una serie de reglas sistémicas que dan cuenta del diseño de la ortografía WC en cuanto a la separación de palabras gráficas.

En las secciones siguientes abordamos los resultados del estudio del corpus en lo tocante a cómo grafizan los docentes –esto es, cómo aplican las reglas de inventario

(apartado 3.2.1) y sus diversas distribuciones y restricciones (apartado 3.2.2)– en comparación con la forma en que este inventario fue diseñado y aplicado por los autores de la propuesta ortográfica.

3.2.1. Reglas primarias o de inventario

Como se anotó en la sección 2.2.3.1, la ortografía práctica para el bribri posee tres elementos gráficos para representar tres grados de integración morfológica: la no separación, el guión y el espacio de separación. Analizamos aquí el empleo de estos tres recursos gráficos en diversos contextos morfosintácticos.

3.2.1.1 La no separación: grado máximo de integración morfológica

El grado máximo de unidad gráfica, que señala también un grado máximo de integración morfosintáctica entre unidades distintas, es representado con el recurso de la unión o no separación gráfica –por medio de espacios en blanco– entre dos elementos. En el presente estudio analizamos tres de los casos en que la ortografía WC muestra este rasgo gráfico de no separación entre unidades. Se trata de los siguientes sufijos:

- i) El intensificador <ë>
- ii) El diminutivo <la>
- iii) El marcador de redondo <wö>

Estos tres elementos nunca se escriben en la propuesta WC de manera independiente, sino que van unidos a raíces léxicas, con los que forman una misma unidad gráfica.

En el escrutinio de los corpus de los docentes, fue posible encontrar dos casos en relación con la propuesta WC para cada uno de los tres sufijos:

Caso i) Coincidencia plena con WC: cuando la forma grafizada por el docente coincide en el rasgo de no separación con la versión WC. El valor de distancia para este caso es [-].

Caso ii) Distancia por separación: cuando la grafización del docente presenta el sufijo escrito como un elemento gráfico independiente, generando así distancia (con valor [+]) respecto de la forma WC.

Exponemos a continuación la situación de cada sufijo en una sección propia, dando en cada caso la lista de vocablos del corpus que fueron tomados en cuenta para este análisis y los resultados particulares de grafización.

3.2.1.1.1. El intensificador <ë>

En el corpus aparecieron los siguientes vocablos en los cuales se confrontó el uso gráfico del intensificador:

Tabla 99. Vocablos del corpus analizados con respecto al sufijo <ë>

Oración	Vocablo	Glosa
1	bua'ë	'muy bueno, muy bien'
5, 15	kékaráë	'siempre'

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 99, la grafización del sufijo intensificador fue estudiado en dos vocablos, uno de ellos con dos instancias. En todas las instancias analizadas, el resultado fue el mismo: el intensificador <ë> aparece afijado por cuatro docentes (D3, D4, D5 y D6), en plena coincidencia con WC (caso i), y gráficamente independiente por dos docentes (D1 y D2), estos últimos presentando distancia respecto de WC (caso ii). No parece haber relación entre que haya cierre glotal y que se grafice el sufijo por separado, o que no haya tal distancia y que se mantenga gráficamente con unión, pues el mismo resultado se obtuvo con WC <bua'> + <ë>, en que <bua'> termina en cierre glotal, que con WC <kékará>, que termina sin cierre, más <ë>. Estas observaciones se ilustran claramente en la tabla 100:

Tabla 100. Grafización de los lindes morfosintácticos del sufijo <ë> (intensificador)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	bua'ë	kékaraë (1)	kékaraë (2)
D1	bua ë	kekra ë	kekra ë
D2	bua' ë	kékra ë	kékra ë
D3	buâë	kékrâë	kékrâë
D4	bua'e	ke kraé	kécka'e
D5	bua'ë	kekraë	kekraë
D6	buae	kekrae	kekrae

Fuente: elaboración propia

Se puede apreciar en la tabla que D1 y D2 grafizan consistentemente separando el intensificador de la raíz, mientras que el resto de docentes grafizan, también consistentemente, con el intensificador y la raíz formando una sola unidad.

Al interrogar a D3 acerca de si debería escribirse este elemento de manera conjunta o independiente, éste respondió lo siguiente:

No, yo siempre lo escribo junto porque es un sufijo, entonces van juntos

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

Conviene también llamar la atención sobre el hecho de que tanto D5 como D4 escriben de manera diferente la primera y la segunda instancia de WC <kékaraë> (en D4 la diferencia es inclusive considerable); sin embargo, estas distancias intra-escribiente no atañen a la separación o unión del sufijo <ë>, que en todos los casos es grafizado por igual.

Al observar que dos de los docentes grafizaron el intensificador <ë> como una unidad gráfica aparte, conviene plantearse la pregunta de en qué medida puede estar habiendo transferencia entre el conocimiento ortográfico del español hacia la grafización en bribri. Si se considera que el intensificador <ë> puede corresponderse con el adverbio 'muy' del español, que se grafiza siempre como una palabra independiente, entre blancos, y nunca como sufijo, entonces sería posible pensar que el escribiente bilingüe esté equiparando

ambos elementos y dándole al sufijo <ë> el mismo tratamiento gráfico que le daría en español a ‘muy’.

Como apoyo a esta hipótesis, podemos considerar, además, que fueron precisamente D1 y D2 quienes grafizaron (consistentemente) <ë> como palabra independiente. Recordemos que estos dos docentes fueron elegidos, al escoger la muestra para el estudio, como representación de un nivel de dominio medio de la ortografía WC. En cambio, los docentes que representan en la muestra el nivel de dominio alto (D3 y D5) grafizan siempre <ë> como sufijo, quizás precisamente porque han elaborado el concepto de sufijo gramatical, como un morfema ligado y dependiente (como de hecho lo demuestra el comentario explícito de D3). Por su parte, D4 y D6, con un nivel de apropiación mucho menor, y con menor desarrollo no solo de la conciencia fonológica y metalingüística en general, sino también con menor manipulación cotidiana de documentos escritos en bribri, pueden estar grafizando aquí haciendo uso de un mecanismo de puro procesamiento fonológico sin que intervengan otras variables, como el análisis morfosintáctico, o quizás, por el contrario, su grafización puede estar correspondiendo a una intuición de hablantes nativos de su lengua, según la cual perciban el intensificador como un sufijo (aunque no haya un posicionamiento metalingüístico explícito) y lo graficen, en consecuencia, pegado al resto de la palabra, formando una sola unidad gráfica, reflejo de la unidad morfosintáctica única que perciben en su análisis inconsciente.

3.2.1.1.2. El diminutivo <la>

Para el análisis del sufijo de diminutivo <la>, los vocablos del corpus que presentaban este rubro fueron los siguientes:

Tabla 101. Vocablos del corpus analizados con respecto al sufijo <la>

Oración	Vocablo	Glosa
1	dúla	‘pajarito’
5	bua’la	‘bueno’
6	nimála	‘pececito’

Fuente: elaboración propia

En comparación con el sufijo intensificador, el diminutivo <la> pareciera ser conceptualizado más como un sufijo que como una palabra independiente, pues tanto en WC <dúla> como en WC <nimála> aparece siempre como sufijo en el corpus de los seis docentes, mientras que en WC <buá'la> hay cinco casos de seis que lo presentan como sufijo:

Tabla 102. Grafización de los lindes morfosintácticos del sufijo <la> (diminutivo)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dúla	buá'la	nimála
D1	dúla	buala	nimála
D2	dùla	buàla	nimàla
D3	dúla	buála	nimála
D4	dulá	bualá	namalá
D5	dúla	buála	nimála
D6	dula	buá la	namala

Fuente: elaboración propia

Es decir que de las 18 grafizaciones (tres vocablos en seis corpus), 17 pertenecen al caso i, de coincidencia plena con WC, mientras que solo una cae dentro del caso ii, de distancia por segmentación gráfica cuando WC no realiza tal segmentación.

Al preguntarle a D3 acerca de la segmentación del diminutivo observada en la escritura de algunos docentes, la respuesta obtenida aludió de inmediato a un metalenguaje gramatical, como es común en la conversación con D3, justificando la unión gráfica entre los elementos debido al carácter de morfema ligado del diminutivo:

El diminutivo: hay personas que lo escriben separado y hay personas que lo escriben junto. Usted, ¿qué opina?

No, siempre junto, porque es un sufijo, entonces va junto.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

Nos parece que, nuevamente, aquí es posible recurrir a la argumentación que habíamos iniciado con el intensificador <ë>: la transferencia de conocimiento ortográfico del español puede estar aquí también teniendo un peso importante en la grafización de <la> en la práctica totalidad de los casos. Si se considera que el diminutivo en español es un sufijo (<it>, por ejemplo) que nunca se escribe de manera independiente, es muy posible que esta consideración esté contribuyendo a motivar la decisión de grafizar <la> como un morfema ligado.

En este sentido, es posible que el análisis morfosintáctico en bribri no choque con la segmentación que los docentes conceptualizan en el caso del español, por ser ambas lenguas coincidentes en este caso.

3.2.1.1.3. El marcador de redondo <wö>

El último de los sufijos sometidos a escrutinio en el corpus fue el morfema marcador de redondo <wö>. Para analizar la grafización de dicho sufijo, se incluyeron dos vocablos en el corpus¹⁷⁹:

Tabla 103. Vocablos del corpus analizados con respecto al sufijo <wö>

Oración	Vocablo	Glosa
10	shùwö	‘interior’
20	kàlwö	‘fruta’

Fuente: elaboración propia

El marcador de redondo <wö> es percibido y escrito como sufijo en todas sus instancias en el corpus, sin excepción, lo que equivale a decir que todas las instancias grafizadas caen dentro del caso i, de coincidencia plena con WC en cuanto al rubro en cuestión:

¹⁷⁹ En el corpus aparecen también los vocablos WC <wòjka> y WC <káwöta>, que portan el elemento <wö>. Sin embargo, en el primer caso no se trata de un afijo, y en el segundo el elemento <wö> está ya lexicalizado, por lo que se decidió dejar ambos vocablos fuera del análisis.

Tabla 104. Grafización de los lindes morfosintácticos del sufijo <wö> (redondo)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	shùwö	kàlwö
D1	shuwö	kálwö
D2	shùwö	kàlwö
D3	shùwö	kàlwö
D4	shüwo	kalwö
D5	shuwö	kàlwö
D6	shuwo	karwo

Fuente: elaboración propia

En el caso de <wö> también podemos recurrir al análisis de la situación de literacidad en que viven los docentes, y plantear que nuevamente aquí no hay conflicto posible entre la autonomía de las estructuras del bribri y del español, por no haber en español ningún parangón del marcador de redondo (a diferencia de lo que ocurre con <ë> y con <la>).

En este caso, al no haber posibilidad de equiparación entre la segmentación en español y la segmentación en bribri, el conocimiento ortográfico del español no puede ser transferido a la estructura bribri, por lo que el morfema puede ser interpretado como un sufijo y grafizado de manera unida a otros elementos dentro de unidades morfológicas mayores.

3.2.1.2 La separación media: el guion

Un segundo nivel en el continuum de separación/unidad gráfica lo constituye el empleo del guion. Este recurso se utiliza para mantener una distinción mayor que la que se logra al grafizar dos unidades juntas formando una sola palabra gráfica, pero sin llegar al extremo del continuum en que se grafizan por separado cada unidad como dos palabras gráficas distintas.

En este estudio, analizamos únicamente uno de los usos que se le asignan al guion en el sistema ortográfico WC: el de mantener en un grado de segmentación media el marcador de caso absoluto y el verbo al que complementan.

3.2.1.2.1 El guion entre absoluto y verbo

En función de analizar la relación gráfica entre el absoluto y el verbo, que en la ortografía WC se representa mediante un guion cuando el absoluto es una forma débil¹⁸⁰, fueron incluidas en el corpus las formas que aparecen en la tabla 105:

Tabla 105. Vocablos del corpus analizados con respecto al guion entre abs. y verbo

Oración	Vocablo	Glosa
9	i-yó	‘ortíguelo’
22	i-katèk̄e	‘(se) lo come’

Fuente: elaboración propia

El análisis de estos elementos en la escritura de los docentes resulta de gran interés para este trabajo, por cuanto no existe un solo caso de coincidencia plena con WC. De hecho, ningún docente grafizó con guion en ninguna de las instancias en que aparece el guion en la versión WC. Lo anterior lo podemos comprobar en la tabla 106:

Tabla 106. Grafización de la relación entre absoluto y verbo

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	i-yó	i-katèk̄e
D1	iyö	ikatek̄e
D2	iyö	ikatek̄e
D3	iyó	ikatèk̄e
D4	snarwaiyö	iketeke
D5	iyö	ikitèke
D6	iyo	ikateke

Fuente: elaboración propia

¹⁸⁰ En Constenla et al. (1998) aparece la siguiente referencia gramatical: “Los nominales personales terminados en *-e* presentan facultativamente formas que denominaremos débiles, caracterizadas por integrarse a la palabra siguiente en condición de proclíticos” (Constenla et al., 1998: 25).

Como se puede apreciar, el único caso que se presenta aquí es la distancia por inframarcación. Resulta evidente que las reglas de uso del guion no forman parte del repertorio gráfico de los docentes en bribri.

Durante la entrevista con D3, quisimos indagar si esta diferencia con la grafización respecto de las formas WC era consciente y voluntaria, o si se daba por un desconocimiento de las reglas del sistema ortográfico WC. Ante esta pregunta, el docente respondió lo siguiente:

Nunca he estado de acuerdo. A mí me parece que el bribri es como el español. No sé si sea un error compararlo con el español, pero digamos... usted dice en español ['diɣamelo] y no lo escribe con guiones, usted escribe todo pegado. Hay que acostumbrarse que a veces es 'eso', a veces es 'lo', pero siempre va pegado.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

Precisamente esta comparación con el español que hace D3 puede servir para intentar interpretar los resultados obtenidos, pues quizás se pueda entender la grafización de los docentes como un caso de transferencia desde el español, tal como en el ejemplo citado por D3. Sin embargo, esta hipótesis se ve problematizada por el hecho de que en el sistema de clíticos personales del español estos tienen la opción de realizarse tanto como proclíticos (en cuyo caso se representan ortográficamente separados) como enclíticos (en cuyo caso se representan en la ortografía como una sola unidad gráfica junto con el verbo. Dado que el caso de <i-yó> y de <i-katèke> se trata de proclíticos, resulta problemático suponer que la transferencia se esté dando como un paralelismo entre proclíticos de una y otra lengua. Un caso como este requiere, sin duda, mayor investigación.

3.2.1.3 El espacio en blanco: máximo grado de separación entre palabras gráficas

El diseño de la ortografía práctica muestra un tercer grado de separación e independencia entre elementos morfosintácticamente distinguibles, que es la separación por medio de un espacio en blanco, lo que genera palabras gráficas diferentes e independientes.

Este recurso queda asignado en la WC a muchos casos, pero aquí se estudian tres:

- i) La cópula WC <dör>
- ii) Los marcadores posposicionales de caso ergativo WC <dör>, WC <rö> y WC <tö>
- iii) Las posposiciones

3.2.1.3.1 Cópula

En bribri, la cópula toma la forma WC <dör> y se escribe en la ortografía WC siempre como una palabra independiente. Por ejemplo, la oración 5 en versión WC presenta esta ortografía:

WC <ká bata dör bua'la / ká bata ajkõnù sò kékaráë>

Como se puede apreciar, la palabra <dör> está rodeada por blancos; esto es, aparece como unidad gráfica independiente.

En el presente estudio, la cópula se evaluó en siete ocasiones, tal como se puede apreciar en la tabla 107:

Tabla 107. Vocablos del corpus analizados con respecto a los lindes de la cópula <dör>

Oración	Vocablo	Glosa
5, 15, 16, 17, 21, 23, 27	dör	'ser'

Fuente: elaboración propia

Contrario a lo ocurrido en la grafización de la relación absoluto-verbo, todas las instancias estudiadas que presentaban cópula fueron grafizadas como una palabra independiente separada por blancos, es decir que las siete instancias de los seis corpus caen dentro del caso i, de coincidencia plena con WC en el rubro en cuestión.

Como ya se comentó en la introducción al presente capítulo, es posible que la grafización como palabra independiente se deba, en parte, a que el vocablo está bien consolidado en la ruta léxica de los docentes, quienes “saben que se escribe por separado”. Este afianzamiento mediante la ruta léxica no tiene por qué ser, sin embargo, excluyente con una segmentación intuitiva de la lengua nativa de los hablantes, que probablemente no entra en conflicto con la representación gráfica como palabra independiente. Por otra parte, dado que el verbo ‘ser’ se grafiza en la ortografía española como una palabra ortográfica independiente, es posible que el conocimiento ortográfico del español ejerza también algún grado de influencia en la grafización de <dör> como palabra independiente.

3.2.1.3.2 Marcadores posposicionales de caso

Como ya se anotó en el apartado 2.2.3.1.1, el bribri tiene un marcador posposicional de caso para el ergativo, que puede tomar la forma de WC <dör>, WC <tö> o WC <rö>. En cualquiera de estos tres casos, la forma se grafiza siempre, en el sistema WC, por separado de cualquier otra palabra gráfica, es decir, como palabra independiente, rodeada de blancos.

En el corpus fueron analizadas dos de las tres formas del rubro, dos para <dör> y dos para <rö>¹⁸¹:

Tabla 108. Vocablos del corpus analizados con respecto a los lindes del ergativo

Oración	Vocablo	Glosa
20, 22	dör	‘marcador de ergativo’
26, 27	rö	‘marcador de ergativo’

Fuente: elaboración propia

Al analizar los corpus, el resultado siempre fue la separación por medio de blancos en todos los casos, tal como se escribe en la propuesta WC, por lo que solo hubo instancias del caso i, de coincidencia plena con WC.

¹⁸¹ La razón por la cual no aparece WC <tö> en el análisis es porque el corpus contiene únicamente oraciones que fueron escritas por los docentes durante los talleres. Dado que el elemento WC <tö> no surgió en los textos de los docentes, se decidió trabajar únicamente con WC <dör> y WC <rö>.

Tabla 109. Grafización del marcador de ergativo

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	dör	dör	rö
D1	dör	dör	rö
D2	dör	dör	rö
D3	dör	dör	rö
D4	dör	dör	rö
D5	dör	dör	rö
D6	dör	dör	rö

Fuente: elaboración propia

El caso del marcador de ergativo tiene dos propiedades muy interesantes: primero, el hecho de que no tiene ningún parangón en el español, debido a la diferencia tipológica en este rasgo particular. Por ello, no habría cabida para la sospecha de que los docentes estuvieran haciendo algún tipo de transferencia desde el español, lo cual podría conducir a una determinada tendencia como resultado.

Sin embargo, es verdad que la forma WC <dör> de la propuesta de la ortografía práctica es igual a la forma WC <dör> usada para la cópula y, por lo tanto, el esquema de grafización de la cópula podría estar incidiendo también en la forma como se grafiza el <dör> de ergativo. La escritura de <rö> también como elemento independiente podría estar siendo, además, comparada con <dör>.

Por otro lado, también podría ser la intuición lingüística de los docentes hablantes lo que los lleve a hacer una grafización del ergativo como algo separado del elemento nominal al que marcan. Este hecho resultaría curioso si se toma en cuenta que, precisamente, el absoluto siempre aparece pegado con el elemento nominal sin ningún tipo de guion ni separación por blancos, y tomando en cuenta también que el marcador de ergativo ha sido catalogado como una posposición, pero las posposiciones, como se verá a continuación, no muestran una tendencia de grafización independiente tan clara como el marcador de ergativo.

3.2.2.1.3 Posposiciones

Tipológicamente, el bribri es una lengua posposicional (Jara, 2018). Dentro del sintagma posposicional, está determinado por la ortografía WC que la posposición constituye, gráficamente, una unidad autónoma. Por ejemplo, en la oración 25, que presenta la posposición <ā>, la grafización WC sería así:

WC <urrì sérkē kâ bata ā>

La primera experiencia que llamó nuestra atención sobre el conflicto entre la ortografía WC y la forma como los docentes segmentaban las oraciones ocurrió durante el primer taller, en la sesión de trabajo sobre segmentación de oraciones en palabras. En dicha ocasión, durante la actividad llamada “Oraciones vivas” (cf. anexo 2), los docentes debían segmentar la oración <be’ shkó wòbla wa> en palabras y, para ello, traer al frente a tantos docentes como palabras hubiera en la oración, de modo que cada uno de ellos pudiera decir una palabra en voz alta, e intentando formar la oración entera en una sola emisión, como si la expresión fuera proferida por una misma persona. Esta actividad se llevaba a cabo a fin de reflexionar después sobre la naturaleza continua de las emisiones lingüísticas de carácter sonoro, sobre las diferencias entre la continuidad de la expresión oral y la continuidad de la expresión escrita.

El resultado de esta dinámica llamó nuestra atención porque algunos de los grupos de docentes afirmaban que la oración en cuestión contenía cuatro palabras (<be’>, <shkó>, <wòbla> y <wa>), mientras que otros grupos consideraban que solo tres docentes debían pasar al frente, porque la oración solo tenía tres palabras: <be’>, <shkó> y <wòblawa>.

Por este motivo, resultaba oportuno incluir en este estudio el análisis de la grafización de lindes en el rubro de las posposiciones. En el corpus fueron sometidas a escrutinio las siguientes instancias:

Tabla 110. Vocablos del corpus analizados con respecto a lindes de posposiciones

Oración	Frase posposicional	Glosa
6	di' a	en el agua
9	si _n al wa	con el bejuco
11, 13	e' ki	para eso (lit. 'sobre eso')
19	kañik a	en la selva
22	íyök a	en el suelo
24	kàl tsáka	sobre el árbol
25	ká bata a	en la montaña

Fuente: elaboración propia

Las posposiciones presentan un uso muy irregular en cuanto al rasgo ortográfico de separación o no separación. En la mayoría de los casos se presentan las posposiciones como palabras independientes, coincidiendo con la forma como se presentan también en el sistema ortográfico WC (y coincidiendo también con la forma como se grafizan las preposiciones en español, lo cual podría estar influyendo en las grafizaciones en que se separa la posposición bribri de los demás elementos gráficos). Así, frecuentemente aparecen como representantes del caso i, de coincidencia plena con WC, las grafizaciones de D1, D2, D3 y D5, mientras que la grafización de D4 y D5 correspondió más bien al caso ii:

Tabla 111. Grafización de las posposiciones <a>, <wa> y <ki>

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	di' a	si _n al wa	e' ki
D1	dí a	si _n al wa	e' ki
D2	di' a	si _n al wa	e' ki
D3	di' a	si _n ár wa	e' ki
D4	di _a	snarwa	e'ki
D5	di' a	si _n al wa	e' ki
D6	di _a	snarwaiyö	eki

Fuente: elaboración propia

Una excepción a lo anterior se da en la forma WC <kàl tsáka>, donde tanto D4 como D6 pasan a grafizar la posposición de manera independiente, como el resto de los docentes. Esta decisión quizá pueda deberse al hecho de que <tsáka> sea una palabra bisílaba, que puede ser sentida como ‘más larga’ que el resto de las posposiciones, lo cual le daría una justificación para ser grafizada de manera independiente, o al hecho de portar tono propio.

Tabla 112. Grafización de la posposición <tsáka> como elemento independiente

Origen	Forma gráfica
WC	kàl tsáka
D1	kàl t-saka
D2	kàl tsáka
D3	kàl tsáka
D4	ká tsaka
D5	kàl tsáka
D6	kal tsaka

Fuente: elaboración propia

Un caso muy particular se da en la oración 19 con el sintagma posposicional WC <kañik a>, en que, a diferencia de todos los demás casos en que aparece la posposición <a>, en este caso no hay una sola grafización donde aparezca como palabra gráfica independiente:

Tabla 113. Grafización de la posposición <a> en el sintagma WC <kañik a>

Origen	Forma gráfica
WC	kañik a
D1	kañika
D2	kañika
D3	kañika
D4	kañika
D5	kañika
D6	kañica

Fuente: elaboración propia

Curiosamente, los docentes hacen esta grafización de forma consciente y la justifican, pues en todas las entrevistas cada docente aseguró que la <a> ‘pertenece’ a <kañík> como una sola unidad. Adicionalmente, aseguraron que la oración tendría exactamente el mismo sentido y sería gramaticalmente correcta si se eliminara la posposición <a>.

3.2.2. Reglas secundarias o sistémicas

Tal como se mencionó en el apartado 2.2.3.2.2, el sistema ortográfico WC comporta, en el nivel morfosintáctico, una única regla sistémica, de carácter restrictivo. En el presente trabajo no se identificó ninguna regla secundaria distribucional.

3.2.2.1 Reglas restrictivas

La regla restrictiva en el nivel morfosintáctico fue explicada en la sección 2.2.3.2.2 y trata sobre la grafización de compuestos. En la sección 3.2.2.1.1 ofrecemos los resultados del análisis del corpus en lo tocante a este rubro.

3.2.2.1.1 Regla restrictiva para la grafización de compuestos

Los compuestos son grafizados en bribri por lo común como una sola palabra gráfica. Sin embargo, algunas excepciones no cumplen esta regla, por lo que quedan comprendidas dentro de la regla restrictiva, que permite la separación gráfica de las unidades implicadas por medio de un espacio en blanco.

Los vocablos incluidos en el corpus para analizar la aplicación o no aplicación de la regla restrictiva para los compuestos fueron los siguientes:

Tabla 114. Vocablos del corpus analizados con respecto al rubro de compuestos

Oración	Compuesto	Glosa
1	ala'ttsítsipa	‘niños, hijos’
5, 25	ká bata	‘montaña’
13	di'ba	‘agua caliente’

Oración	Compuesto	Glosa
18	kuá tkök	‘sembrar’
26	íyiwak	‘animal’

Fuente: elaboración propia

De estas 5 palabras, tres cumplen la regla de escritura conjunta, mientras que dos quedan bajo el efecto de la regla restrictiva: <ká bata> y <kuá tkök>.

En el escrutinio del corpus fue muy clara la tendencia a escribir todos estos compuestos de manera conjunta, es decir, sin dejar espacios en blanco entre las unidades que forman el compuesto. En efecto, podemos observar en la tabla 115 la marcada tendencia a escribir los vocablos como una sola unidad gráfica. Únicamente dos de las 18 instancias presentan separación por blancos.

Por tratarse de los tres vocablos que se escriben también de manera conjunta en la propuesta WC, las 16 formas escritas sin blancos pertenecen al caso i, mientras que las dos formas con blancos caen dentro del caso ii:

Tabla 115. Grafización de lindes en el rubro de compuestos (1)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	ala'ttsítsipa	di'ba	íyiwak
D1	alatsítsîpa	dîba	íyiwak
D2	alátsitsîpa	dîba	íyiwak
D3	aláttsítsîpa	di' bá	íyiwak
D4	alatsitsîrpa	dîba	iyiwak
D5	aláttsítsîpa	dîba	íyiwak
D6	a la tsitsîpa	dîba	iyiwak

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los vocablos a los que, en la propuesta ortográfica WC, aplica la regla restrictiva y que, por lo tanto, se grafizan en tal propuesta como dos unidades gráficas diferentes son grafizadas por los docentes siguiendo la misma tendencia que en el resto de los compuestos: grafizar de forma unificada, como un solo elemento gráfico, por lo que caen

todas (12 instancias) en el caso ii, de distancia respecto de WC por no aplicación de la regla restrictiva:

Tabla 116. Grafización de lindes en el rubro de compuestos (2)

Origen	Forma gráfica	Forma gráfica
WC	kuá tkök	ká bata
D1	kuatchök	kábta
D2	kuátkók	kábata
D3	kuatchök	kábata
D4	kuachók	kábata
D5	kuattkök	kábata
D6	kuatcho	kabata

Fuente: elaboración propia

Este hecho podría estar manifestando directamente que la cohesión sentida por los docentes hablantes en tales vocablos es mayor que la que los autores de la ortografía consideraron adecuada para dichos vocablos al momento de describir la lengua y de diseñar un sistema de representación escrito para ella.

Lo anterior muestra, junto con otros fenómenos estudiados hasta aquí, que puede existir una discordancia entre la forma como fue diseñado el sistema ortográfico para el bribri y la manera como los docentes, y en general los hablantes y miembros de las comunidades bribris sienten, interpretan, segmentan y conceptualizan su propia lengua.

Ahora bien, estos diversos compuestos no pueden ser tratados de manera uniforme, pues exhiben procesos gramaticales distintos, lo que exige consideraciones particularizadas. Cabría preguntarse, por ejemplo, con qué frecuencia es posible encontrar como un sustantivo independiente cada uno de los elementos que integran estos compuestos. En el caso de <wák>, por ejemplo, aunque en efecto se trate de un sustantivo, es válido preguntarse por la frecuencia de aparición de este elemento como una palabra gráfica independiente en la ortografía WC. Esta pregunta es pertinente dado que podría ser posible que los docentes perciban el elemento <wák> más bien como un sufijo (que aparece en etnónimos y nombres de clanes, por ejemplo) y no ya como un sustantivo.

En cuanto a <bata>, cabe preguntarse también si no se tratará de un sustantivo relacional (que aparezca únicamente en unión con otros sustantivos), lo cual podría reforzar el que sea interpretado como una parte de otra unidad. Así, la interpretación gramatical estaría incidiendo en la grafización, lo que podría explicar que se grafice siempre en unión con <ká> en la palabra <kábata>, y nunca separado.

En lo que respecta a <kuá tkök>, podría estar ocurriendo también que sea interpretado como una sola unidad debido a que haya un proceso de incorporación, de modo que el absoluto <kuá> quedaría lexicalizado dentro de un verbo más específico que <tkök>: el verbo <kuá tkök>, que, por ello, pasaría a percibirse como una sola unidad.

Todas estas indagaciones necesitarían, claro está, mayor investigación específica en cada rubro. En este trabajo hemos identificado algunos de los posibles ámbitos en que tales investigaciones a mayor profundidad podrían resultar pertinentes y deseables.

3.3 Conclusión al capítulo

En este capítulo hemos analizado la grafización de los docentes a partir de un corpus que escribió cada uno de ellos durante las entrevistas. Este análisis fue alimentado, además, con algunos de los comentarios con los que externaban su propia reflexión metalingüística respecto de sus decisiones ortográficas.

Un análisis de este tipo permite descubrir tendencias de grafización que se dan entre los usuarios de la ortografía para el bribri, y sobre todo indagar en las posibles causas que conducen a determinadas soluciones gráficas aportadas por los docentes. Estas soluciones revelan importantes características del proceso de apropiación de la ortografía WC que los docentes han desarrollado a lo largo de su vivencia de literacidad.

Fundamentalmente se pudo identificar que la coincidencia o distancia con las formas WC se relaciona con diversas habilidades metalingüísticas de los docentes, como su conciencia fonológica, su conciencia ortográfica del español (con los consecuentes mecanismos de transferencia) y su interpretación en tanto que hablantes nativos del bribri.

Capítulo 4: Sistematización de las ideologías de los docentes en torno a la escritura y ortografía del bribri

La escritura y la ortografía de una lengua no son herramientas socialmente neutras. En el capítulo inicial de este trabajo (sección 1.3) hemos discutido ampliamente algunos de los aspectos que están vinculados a la forma en que la escritura impacta en una sociedad determinada. La dimensión social de la escritura (y de la ortografía) es compleja, y la mera constatación de formas ortográficas escritas en un corpus contrastadas con las formas de la ortografía práctica WC no puede darnos todos los insumos necesarios para entender a cabalidad ni la situación general de literacidad que viven los docentes, ni el estado concreto de apropiación de la ortografía práctica que han conseguido.

Es necesario buscar también formas de interpretar las distintas circunstancias de este proceso de apropiación a partir de la indagación de las opiniones personales de los docentes, a fin de ganar una perspectiva general más amplia sobre cómo son percibidas entre ellos –o al menos en la comunidad de docentes– la escritura en general, la propuesta ortográfica WC en particular, y la situación de variación en la grafización que se aprecia entre los mismos docentes, en tanto que usuarios.

En el marco de la presente investigación, la mediación pedagógica llevada a cabo con los docentes permitió el cumplimiento de dos objetivos igualmente necesarios para las indagaciones centrales del estudio. Por un lado, facilitó un espacio para el trabajo técnico de conciencia fonológica y ortográfica. Por el otro, proporcionó el marco idóneo para que los docentes expresaran todo tipo de consideraciones vinculadas a la situación de literacidad propia, del gremio docente y de la comunidad.

En el capítulo anterior hemos analizado ya una variedad de comentarios con los que los docentes acompañan su reflexión metalingüística para el procesamiento ortográfico. Sin embargo, los comentarios expuestos hasta el momento se enfocaban especialmente en la reflexión técnica sobre su propia forma de escribir, incluidos sus propios métodos y estrategias de análisis y procesamiento fonológico (y en ocasiones morfosintáctico). Si bien los enunciados que hemos presentado en ese capítulo nos ayudan a comprender algunos elementos de la variación gráfica, de ciertas formas gráficas idiosincráticas, e incluso del nivel logrado por los docentes en el desarrollo de habilidades metalingüísticas; tales

comentarios no están aislados de un contexto más amplio, que engloba la percepción general de los docentes acerca de la situación de literacidad propia, del gremio y de la comunidad.

En este capítulo, pues, se analizan los diversos comentarios que fueron expresados por los docentes durante los talleres y las entrevistas como forma de exteriorizar su opinión respecto de temáticas más amplias y generales. Se trata de intervenciones en las que se aprecian marcos de comprensión, de valoración y de acción respecto de tres ejes temáticos escogidos debido a su relevancia para el análisis. Estos tres ejes son los siguientes:

i. El hecho de que el idioma bribri sea escrito: al tratarse de una lengua que se ha empezado a escribir en tiempos relativamente recientes, el estudio de las opiniones relativas a la introducción de una tecnología como la escritura en la comunidad permite formarnos una perspectiva general sobre la situación de literacidad que se vive. En este eje se consideran en particular los temas relacionados con el choque epistémico entre las metodologías de enseñanza de la institución escolar por un lado y de la práctica ancestral por el otro, en los que el factor de la escritura introduce una diferencia sustancial en el quehacer en el aula respecto de las formas tradicionales, más vivenciales, de transmitir el conocimiento.

ii. La propuesta de ortografía práctica WC: el sistema ortográfico WC es un producto cultural e histórico que se gestó a partir del estudio de la estructura lingüística del bribri pero que, como cualquier otro sistema ortográfico, supone determinadas decisiones de diseño que no tienen por qué ser necesariamente las que se habrían tomado en otras circunstancias. Por ello, poner atención a las opiniones respecto de la propuesta WC nos facilita un acercamiento a determinar hasta qué punto ha habido una apropiación del sistema. En este eje temático buscamos entender cómo se gestiona y negocia el concepto de normatividad ligado a la escritura.

iii. La situación de variación ortográfica entre los usuarios de la escritura en bribri: la variación en las prácticas de grafización de los docentes a la hora de escribir en su lengua conlleva posicionamientos que evidencian tendencias hacia la fijación de una norma ortográfica, así como tendencias hacia la tolerancia con la variación.

Hemos sistematizado una diversidad de enunciados de los docentes respecto de los ejes temáticos mencionados, intentando identificar los esquemas conceptuales (esto es, descriptivos y explicativos) y valorativos (esto es, los sistemas de actitudes) que les dan forma. A partir de la argumentación de los docentes, y procediendo mediante saturación, se ha tratado de ubicar en cada caso las categorías emergentes más fundamentales respecto del particular eje temático que se está abordando, y se ha procedido a plantear una discusión a partir de la interpretación de la temática tal como se expresa en los comentarios de los docentes.

Dos observaciones importantes se vuelven necesarias en este punto. Por un lado, cuando decimos que hemos identificado esquemas conceptuales y valorativos, nos referimos a que hemos intentado observar en cada situación cuál es la forma como los docentes conceptualizan cada uno de los ejes temáticos, y qué sistema de actitudes surge como reacción a tales situaciones. Sin embargo, resulta absolutamente imposible separar nítidamente los comentarios de los docentes entre pertenecientes a una u otra categoría sin forzar el análisis para hacerlo calzar con categorías preestablecidas. El concepto de “foco” discursivo pretende enfatizar esto, pues lo que presentamos aquí es una modelización de una situación real, en la que los componentes aparecen unidos. Hacemos el intento de evaluar el material del que disponemos de forma conjunta desde el contexto que engloba tanto las prácticas discursivas de los docentes como sus prácticas de grafización.

4.1 Escribir el bribri

En este apartado nos enfocamos en la forma como los docentes conciben el hecho de que su lengua comporte una modalidad escrita. Nos detenemos primero a analizar una serie de comentarios en los que se advierte la manera como los docentes conceptualizan la situación del bribri oral en relación con el bribri escrito y sus opiniones respecto al hecho de que el bribri se escriba, y comentamos algunas intervenciones que revelan la carga valorativa con que se sopesa la situación (4.1.1). En la sección 4.1.2 destacamos la que nos parece ser la preocupación más evidente de los docentes respecto de este eje temático: la presencia y el uso de la escritura en la comunidad aparece ligada a metodologías de enseñanza en el marco

de la educación escolar que se perciben como un factor de riesgo que causa el desplazamiento de las formas tradicionales de transmisión del conocimiento.

4.1.1 La conceptualización del impacto y alcances del hecho de que el bribri se escriba: el limitado alcance funcional de la escritura

La realidad de la apropiación de la ortografía que puede observarse entre la población docente está inmersa en un contexto de literacidad más amplio en el que se pueden constatar unos determinados usos y una determinada función de la escritura en la vida cotidiana de los miembros de la comunidad.

Todo parece indicar que la funcionalidad de la escritura en la vida cotidiana de los docentes es relativamente limitada, pues su uso se ve restringido a unos pocos ámbitos. Además del uso que se hace de la lectoescritura en el aula, los docentes emplean el bribri escrito tanto para enviar mensajes a los hogares de sus estudiantes¹⁸² como para la confección de ciertos documentos escolares como diagnósticos o informes. Fuera de la vida escolar, el uso del bribri escrito se da sobre todo en mensajes telefónicos de texto. Así lo declararon varios docentes durante algunas de las conversaciones en los talleres. Ya que nos interesaba indagar más a fondo sobre la funcionalidad de la escritura en bribri entre los docentes, decidimos incorporar una pregunta al respecto en las entrevistas. Un buen ejemplo de respuesta a esta pregunta lo podemos apreciar en el siguiente intercambio con D1:

Primero que nada, en tu vida cotidiana, ¿en qué momentos, en qué casos, con quiénes, cuándo usas escritura en bribri?

A veces con chicos de la escuela, nada más, porque en casa generalmente solo lo hablamos.

¿Y qué tal por ejemplo con mensajes de teléfono?

Ah, bueno, sí, sí: con mi hermano. Generalmente mi hermano –el que está acá– él me escribe en bribri. Pero como no lo escribe muy bien, yo le entiendo a lo que él me quiere decir. Por teléfono mensajando sí.

¹⁸² Únicamente en el caso de padres o madres de familia que saben leer. En caso contrario, los mensajes se envían oralmente mediante el estudiante en cuestión.

¿Y además de la escuela y además del celular, algún otro caso en el que uses escritura en bribri?

hmm... no, no, no.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Varios docentes afirman tener poca exposición a la escritura en su vida cotidiana, lo que los lleva –afirman– a perder la práctica. Del mismo modo, la implementación en el aula parece no ser muy frecuente ni sistemática¹⁸³, a juzgar por la siguiente cita de D1, en la que se hace evidente el corto alcance que tiene el uso de la escritura tanto fuera como dentro del aula:

Si pensamos un momento en el proceso de escribir que acabamos de hacer, cuando estás escribiendo algo en bribri ¿te cuesta? ¿o sientes que no te cuesta, sientes que lo dominas?

El asunto es: no es que no me cuesta, lo que pasa es que como tengo desde el 2007 que no trabajo, digamos, directamente o enfocado en la escritura, porque en la oralidad sí, pero en la escritura no... entonces hay algunas cosas de eso se me ha ido olvidando porque no estoy manipulándolo, no estoy escribiéndolo todos los días, entonces eso es lo que a veces me pongo a pensar, pero rápido me vuelvo a ubicar. Yo siempre he dicho que lo que bien se aprende nunca se olvida.

Y, por ejemplo, en tu práctica cotidiana ahora desde el 2007 para acá, dices que ya no lo practicas tanto en la escritura. ¿Ahora es siempre solo en español?

A veces escribo a los chicos, escribo la fecha, o algún trabajo porque ahora como somos del plan piloto, a veces le escribo algunas palabras, frases digamos de cortesía. Yo lo escribo en la pizarra y ellos lo escriben.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

¹⁸³ Debe tomarse en cuenta que la información aquí recabada proviene de declaraciones de los docentes y no de observaciones en el espacio escolar. Por lo tanto, no hay forma de medir ni la frecuencia ni la sistematicidad del uso de la escritura en el aula más allá de los comentarios aquí formulados.

Algunas de las entrevistas revelan datos que parecen evidenciar cuáles son, al parecer de algunos de los docentes, las causas que han llevado a la introducción de la escritura en las comunidades de habla bribri. Entre tales causas la principal pareciera ser la necesidad de salvaguardar la memoria histórica mediante el trabajo de documentación de la lengua por parte de lingüistas que no eran miembros de la comunidad. Pareciera claro que la escritura se ve como un respaldo material que responde no solo a la pérdida de la competencia oral de la lengua entre las generaciones jóvenes en algunos lugares de Talamanca, sino también a la pérdida de contenidos culturales significativos. Así lo considera D2:

Yo siento y pienso que, si no escribimos, la población de ahora meramente aquí donde estamos ya han perdido la parte de la oralidad, y entonces es importante que esté documentado lo que uno sabe, porque puede ser que el día de mañana yo no esté, y que esté ese documento escrito.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Otro elemento que valdría la pena rescatar de la conceptualización general a este nivel es la observación de D2 respecto de la brecha en el acceso a medios de literacidad y la escasez de materiales didácticos para la enseñanza y transmisión de la lengua:

Y como no hay también materiales, sabemos bien que estamos escasos de materiales, entonces sí, para mí, yo lo considero importante que esté escrito lo que se dice, lo que se conoce, o que hagamos los libros.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

El tema de la carencia de materiales, y sobre todo el de su confiabilidad, ya había surgido durante los talleres¹⁸⁴ y será abordado nuevamente en la sección 4.3.1.3, pues revela la desconfianza sentida por los docentes hacia los pocos materiales de que disponen.

Aunque la restringida funcionalidad de la escritura en el ámbito bribri responde a muchas y variadas causas, el limitado acceso a materiales didácticos y en general de

¹⁸⁴ En el segundo taller, uno de los docentes tomó la palabra para expresar que, ante la duda respecto de cómo escribir una determinada palabra, no servía de nada acudir a los libros, diccionarios u otros materiales, puesto que incluso entre estos había una variación tal que hacía poco confiable acudir a consultarlos.

literacidad es una de las circunstancias en que se manifiesta con mayor contundencia esta escasa funcionalidad.

Aun teniendo en cuenta la limitada funcionalidad de la escritura en la vida cotidiana de los docentes, sería un error desestimar la importancia del hecho de que los docentes (y otros usuarios de la comunidad) utilicen mensajes telefónicos de texto escritos en bribri. Entre otras razones, la dificultad técnica de representar todos los grafemas con sus combinaciones de diacríticos superpuestos en un mensaje telefónico de texto es vital para la discusión que se dará más adelante respecto de la marcación diacrítica (apartados 4.2.2.1, 4.2.2.2 y 4.2.2.3), la dificultad de aprehensión del sistema (cf. sección 4.2.1) y el pragmatismo comunicativo con que algunos docentes valoran la situación de variación gráfica (cf. sección 4.3.4.2).

Aunque ya en los talleres habían surgido comentarios respecto del hecho general de que el idioma bribri reciba una grafización, la indagación conducida en las entrevistas nos permitió descubrir posicionamientos de manera más sistemática. Las actitudes relativas a la puesta por escrito de la lengua son variables, pero fue posible encontrar sobre todo dos tendencias opuestas en cuanto a las opiniones de si el bribri debería escribirse o no.

Por un lado, y aun a pesar de que los ámbitos de uso de la escritura no estén demasiado extendidos, es común encontrar comentarios en los que se percibe la escritura como una herramienta naturalizada y común que, aunque no forme parte central de la vida cotidiana en la comunidad, sí cumple funciones importantes, como podría ser la ya mencionada de la salvaguarda de la memoria histórica comunal. Si volvemos a analizar la cita de D2 que habla al respecto, encontramos una actitud positiva ante el hecho de que el bribri se escriba, reforzada incluso mediante el uso de la expresión “*es importante que esté documentado lo que uno sabe*”. En este sentido, los niños deberían estar capacitados para poder leer el material que se les proporcione, pues la enseñanza y transmisión de la cultura vendrían mediadas por la palabra escrita, al menos en el ámbito escolar.

Esta opinión favorable hacia el hecho de escribir la lengua bribri la volvemos a encontrar en la entrevista con D4. Al plantear una distinción entre lengua y cultura y al solicitársele considerar la situación de desplazamiento del bribri, se le preguntó si consideraba que la escritura ayuda o más bien obstaculiza los procesos de recuperación, mantenimiento y fortalecimiento de la lengua. La respuesta fue la siguiente:

La escritura ayuda también porque la escritura es para, digamos, para dejar ciertos documentos ya escritos, ¿verdad? Entonces es muy importante la parte escrita. Tiene que ir de la mano con la oralidad. Para tener, este, memorias, evidencias ¿verdad? De lo que se está haciendo. Entonces es muy importante la parte escrita.

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

Pero no todas las visiones sobre la puesta por escrito de la lengua son positivas. Por el contrario, la tendencia opuesta vendría representada mediante ideas que rechazan la necesidad de contar con una modalidad escrita para la lengua. Por ejemplo, al preguntársele a D6/VI si considera que está bien que el bribri tenga una forma escrita o si, por el contrario, el bribri no debería escribirse, esta fue la respuesta obtenida:

Mi opinión muy personal ha sido que no. Porque es un limitante para nuestras futuras generaciones, porque tenemos que decidir o que sepan escribir bien o que hablen el bribri o que sepan la parte espiritual. Serían tres cosas muy importantes. O la parte espiritual, o la escritura bribri, o que hablen el bribri. Pero que hablen el bribri y que sean vacíos espiritualmente. Tenemos que tener mucho cuidado con eso. Entonces por eso en lo personal, no, no me parece la escritura.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

Resulta llamativo ver cómo el aprendizaje de la lectoescritura es visto como excluyente con otros contenidos que podrían ser abordados en la escuela. En efecto, por el contexto general en que se enmarca esta y otras intervenciones de D6 durante la entrevista, no se puede perder de vista la desconfianza ante la institución educativa que transluce este comentario, dado el impacto negativo que ha tenido la escuela sobre los modos de enseñanza tradicional. A este choque epistemológico nos referiremos un poco más adelante (sección 4.1.3).

A menudo, el rechazo a la escritura del bribri se apoya también en una argumentación que expone una disyuntiva histórica y sociocultural entre la oralidad y la escritura, privilegiando la oralidad como la forma tradicional de transmisión cultural:

Bueno, algo muy personal, yo diría que el bribri... ahora es que se ha fomentado eso de la escritura, pero como siempre lo debatimos ahí, en las sesiones y en las reuniones... yo crecí hablando, nunca escribiendo. Y eso de los acentos y esa cuestión, eso lo vinieron a poner ahora. Para mí, para mí, el bribri es hablado, nada escrito. Y si hay que escribirlo se escribe... por ejemplo, como te digo, mi hermano me escribe y aunque no está bien escrito, sin acento, yo le entiendo.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Esta visión muestra una valoración de la escritura no solo como un insumo cultural ajeno a la cultura tradicional, sino además impuesto desde fuera. Profundizamos en el tema de la imposición percibida por los docentes en la sección 4.2.2.1. Por ahora, conviene notar en esta intervención que lo que empieza como una crítica general a la puesta por escrito de la lengua bribri se convierte, en el transcurso del comentario, en una crítica a la forma actual de tal escritura, es decir, a la ortografía práctica WC.

En este sentido, las opiniones de carácter general sobre las ventajas o desventajas de tener una modalidad escrita para el bribri tienden a verse influenciadas por la concepción y valoración de la forma concreta como se suele escribir la lengua, así como por el contexto en que se pone en práctica tal escritura. Es decir, la concepción de la ortografía práctica WC incide directamente sobre la concepción de la escritura en general, pues las ideas sobre la escritura en general aparecen en el marco de literacidad real que se vive en la comunidad, marco en el que la ortografía práctica WC ocupa un papel importante y se sobrepone a cualquier versión alternativa posible y a cualquier simplificación. Por este motivo, en la sección 4.2 analizamos las concepciones y valoraciones que tienen los docentes sobre la propuesta ortográfica WC para el bribri en particular, e intentamos deslindar qué elementos

de su discurso de oposición a la escritura del bribri están relacionados con la opción disponible, que es la ortografía práctica WC¹⁸⁵.

Por último, conviene señalar que, aunque las opiniones de rechazo a la escritura del bribri resultan categóricas, no pueden aislarse de las prácticas escritas de los docentes que las profieren, ya que, en ambos casos, ambos docentes usan la escritura en bribri en su práctica cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela. Esta idea es importante puesto que la valoración sobre el estado alcanzado en la apropiación de la ortografía por parte de los docentes (y de los usuarios en general) depende no solo del posicionamiento que tengan ellos respecto del sistema ortográfico sino también de sus propias prácticas, ya que también a partir de estas es posible identificar procesos de apropiación que los docentes no necesariamente verbalizan en sus comentarios.

4.1.2 La escritura como práctica educativa entre la metodología ancestral y la escolaridad nacional moderna

Como se ha visto hasta ahora, existen actitudes tanto positivas como negativas con respecto a si la lengua bribri debería escribirse o no. Las actitudes positivas sugieren que la lengua escrita merece un lugar en la comunidad y en la escuela, y que su implementación en las aulas puede traer enormes ventajas. Adicionalmente, quienes apoyan esta idea argumentan la responsabilidad, por parte de los actores educativos, de llevar una educación en su propia lengua a los niños en edad escolar, y se mencionan los mecanismos legales de que se dispone para concretar la tarea.

Esta mención a la responsabilidad ética y legal de la escuela por proveer una educación en bribri la podemos apreciar en su máxima expresión en el siguiente comentario de D2:

Tengo ocho años de estar trabajando en el sistema. Yo trabajaba antes con el programa, con los contenidos de presentación del curso, animales... Pero en sí ese programa no te parte de que el niño aprenda a leer y escribir,

¹⁸⁵ Por ejemplo, una pregunta importante que se formuló durante las entrevistas es la de qué consideran ellos que ocurriría si la ortografía del bribri fuera simplificada y se le eliminara toda marcación diacrítica. Cf. secciones 4.2.2.1, 4.2.2.2 y 4.2.2.3.

sino que el niño aprenda solo en la oralidad. Yo lo veo así: que el saludo, la presentación, los animales, los colores, la ropa, la comida... Todo eso no me lleva al proceso de la lectoescritura, ¿no? Y ese programa está igualito así hasta sexto grado.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

La docente continúa comentando su interés por implementar la lectoescritura, así como su escepticismo ante la posibilidad de que el proceso condujera a resultados favorables. Y aunque había apoyo de parte de la dirección de su escuela, sentía inseguridad respecto de sus propias capacidades para implementar esta enseñanza:

Yo pensaba: yo me enseñaron a leer y escribir en español. Yo aprendí con esto y esto. Yo aprendí con estas letras. Después que yo aprendí a leer, seguí leyendo en español. Pero no sé cómo... ¿yo cómo le voy a enseñar a un niño en bribri, si yo no sé el proceso?

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Gracias a sus procesos personales de formación universitaria, sin embargo, la docente fue ganando seguridad para implementar el programa deseado, que hasta el momento sigue desarrollando y mejorando. Como parte de su balance sobre el proceso desarrollado, la docente comenta lo siguiente:

Ya cuando meramente empecé a ponerle serio al asunto y empecé a ver que había métodos. Y también había escuchado que más antes sufrían mucho por estar hablando en bribri. Que no podían expresarse en su salón de clase en bribri. Entonces esas cosas como que viene a mi mente, que por qué tanto sufrimiento, tanto daño... lo conmueve a uno. Porque tanto que pasó para que pasaran estos años y nosotros que tenemos ahora la oportunidad de que están esas leyes que nos están favoreciendo y todavía a estas alturas no hay nadie que tome la decisión, la iniciativa de hacer algo por esos niños.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Llama la atención el fundamento de base en esta intervención, por tratarse de un planteamiento que integra el tema de la enseñanza de la lectoescritura del bribri a niños en edad escolar y hablantes de la lengua dentro de una reflexión amplia que abarca facetas macro y micro del problema de la literacidad: desde las necesidades locales expresadas por diversos miembros de la cultura bribri de hacer valer unos contenidos educativos de calidad, respetuosos de la cosmovisión indígena (ante los cuales la escritura no debe ser vista como una amenaza, sino como una herramienta), hasta el marco institucional y político de los esfuerzos por la conservación de las lenguas en desplazamiento a nivel internacional.

Las actitudes negativas hacia la escritura y hacia el hecho de que el bribri se escriba, en cambio, evidencian un malestar para con unos métodos de pedagogía centrados, precisamente, en la escritura. En este sentido, el malestar histórico a causa del desplazamiento cultural mediado por la escuela parece expresarse en algunas intervenciones de D6 en contra no solo de la tecnología de la escritura sino incluso en contra de una concepción utilitarista de la lengua por la lengua, es decir, una concepción en la que se defiende el idioma bribri pero no los contenidos culturales que este idioma vehicula:

Porque vamos enrumbados a tener un pueblo hablante del idioma bribri pero vacío espiritualmente. [...] Y que al final a la cultura en sí no le interesa. ¿Usted no ve D7, que ha sido uno de los críticos? Eso no le interesa a la cultura. A la cultura le interesa que usted diga la palabra 'kichá' y de una vez lo relacione con la enfermedad, con el uso y la importancia, y el porqué está, y la relación con el ser humano y la naturaleza. Hay muchas cosas muy interesantes, pero se nos está escapando de la mano, no sé si desde la escuela, desde el colegio, de la forma como se está enseñando... Pero sí vemos cuando llegás a un pueblo donde el pueblo está muy conservado, hay cierto interés de cómo se está enseñando, ¿verdad? Y cuando usted los ve a la par de su mamá, y van para el trabajo, van hablando fluidamente del contexto, del quehacer diario. Entonces uno dice: "¡Esto es lo que interesa!". No sé qué tan importante sea la escritura, o cuánto ha contribuido a que el pueblo siga manteniéndose arraigado a su cultura.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

La pregunta por la legitimidad de la escritura del bribri está, pues, relacionada, al parecer de D6 y de otros docentes, con su grado de compatibilidad con el desarrollo cultural y lingüístico de la comunidad. Los docentes que proporcionan una respuesta afirmativa a esta pregunta consideran que la escritura constituye una herramienta que conduce a potenciar a la comunidad en general y a los estudiantes en particular, a apropiarse de su cultura en medio de un contexto que ha sido hostil y degenerativo para esta. Aquellos que proporcionan una respuesta negativa a la cuestión se posicionan en el planteamiento de que un insumo cultural como la escritura acarrea un mayor desplazamiento de la cultura propia. A continuación, ofrecemos un comentario de D4 que pareciera ser conciliador entre ambas visiones:

Si los pusiéramos en una balanza en el sistema educativo, ¿considera que los valores y la educación tradicional, etcétera, tienen más peso, más importancia? ¿O aprender a leer y escribir desde la lengua bribri tiene más importancia? ¿O ambos son importantes y se puede equilibrar? O sea, ¿dónde pondría usted mayor...?

Ambos son importantes. Se tiene que equilibrar porque tenemos que tener conocimiento de lo nuestro y también lo que viene de afuera. Porque ya cual siglo XXI pues nosotros, digamos, hablando ahora con una compañera de educación el tema de recursos ambientales es un tema urgente, ¿ya? De necesidad, ¿verdad? Entonces los niños que vienen tienen que aprender a conservar y a aprender su cultura. Por eso yo valoro que ambos son importantes porque tampoco nos podemos quedar aquí sino que los niños tienen que relucir. Por eso tienen que tener también conocimientos de tecnología. Tiene que saber, en un momento tiene que viajar a otros países y tendrá que darse cuenta de otra cultura. Entonces nosotros no podemos ser mezquinos en quitarles eso, entonces tienen todo el derecho. Entonces para mí yo lo pongo igual. Ajá, entonces ambos son importantes, ¿verdad?

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

La pregunta central aquí es, a nuestro parecer, la de si los conocimientos ancestrales y las formas de enseñanza tradicionales pueden ser compatibles o no con los contenidos y métodos de enseñanza/aprendizaje provistos por la institución escolar. En la construcción de respuestas a esta pregunta pueden participar diversos actores tanto endo- como exocomunitarios: los representantes de la institución educativa (los mismo docentes, las autoridades de la Dirección Regional y del Ministerio de Educación, etc.) y de otras instituciones del Estado (como las universidades públicas, por medio de científicos sociales de diversas disciplinas) de la mano con los miembros de la comunidad, que, como estos docentes, se preocupan por una calidad educativa que no violente sus prácticas culturales.

4.2 La propuesta ortográfica WC

Además del marco general de la situación de la literacidad dentro de la comunidad, un aspecto importante de la subjetividad de los docentes que debe ser abordado en este estudio son los marcos de comprensión y valoración respecto de la ortografía práctica WC en particular, por tratarse de la alternativa de grafización históricamente más completa y sistemática de que los docentes disponen en su cotidianidad y en su imaginario.

En la sección 4.2.1 revisamos algunos comentarios de los docentes respecto de cómo conciben el sistema ortográfico WC, esto es, de qué forma lo describen al referirse al él. La forma como los docentes entienden la propuesta ortográfica está relacionada con las explicaciones que proporcionan sobre por qué el sistema es como es, de modo que el apartado recopila comentarios en los que los docentes explican la naturaleza del sistema ortográfico, tal como la conciben ellos mismos, así como las actitudes con que los docentes valoran el sistema ortográfico. En segundo lugar, dedicamos la sección 4.2.2 a estudiar las dinámicas de los diferentes actores y criterios que otorgan al sistema WC legitimidad social ante la comunidad, lógica desde la cual se construye la normatividad de la propuesta ortográfica.

4.2.1 La conceptualización del sistema WC: dificultades de apropiación

Interesa en esta sección analizar cómo entienden, conciben y conceptualizan los docentes la propuesta ortográfica WC en concreto. Esto quiere decir indagar qué saben de ella, cómo la caracterizan, cómo han aprehendido su estructura interna respecto de la estructura lingüística del bribri y, por ende, qué implicaciones tiene un tal diseño.

Tal como hemos mencionado, los comentarios en los que los docentes plantean estas cuestiones nunca vienen separados de las actitudes que consideramos bajo el foco valorativo. Sin embargo, esto no quiere decir que el contenido de tales comentarios deba pertenecer, en sí, al sistema de actitudes. De ahí el esfuerzo por mantener separados, en el análisis, aspectos que se manifiestan unidos en la realidad.

En primer lugar, queda claro que hay una muy fuerte y extendida tendencia a caracterizar la ortografía práctica WC como un sistema difícil de dominar, sobre todo a causa del enorme número de diacríticos que aparecen sobre y debajo de las letras, lo que genera grafemas inexistentes en español, idioma en el cual fueron alfabetizados los docentes. Lo anterior lo podemos ver claramente en las siguientes observaciones de D4:

Los profesores tenemos que enfatizar más en la escritura, porque nos cuesta. A todos, no solo a mí. Tal vez a los profesores de cultura no tanto, pero a nosotros, digamos, a los directores y nosotros los demás, casi la mayoría no escribe nada en bribri, honestamente.

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

Si se piensa en que los docentes fueron alfabetizados en español y que su conciencia fonológica se desarrolló inicialmente en este idioma¹⁸⁶, es comprensible que exista una percepción de dificultad ante un inventario grafemático tan diferente del que exhibe el español y ante unas reglas de grafización que no siempre se comprenden.

Ahora bien, independientemente del grado de dificultad percibido en el sistema, es necesario indagar qué se piensa de la funcionalidad misma del sistema. Esto es, si está

¹⁸⁶ Además del hecho de que la instrucción específica en bribri, cuando la hubo, fue relativamente tardía y breve. Así lo afirmaron en el primer taller varios docentes.

justificada la presencia de los rasgos diferenciadores del alfabeto y de las reglas con respecto de los del español o si, por el contrario, se considera una dificultad y una diferencia innecesaria. Y esta pregunta vale no solo para quienes se posicionan a favor del uso de la escritura en bribri, sino también para sus detractores, en la medida en que sus concepciones pueden arrojar luz sobre las causas de tal rechazo.

4.2.1.1 Rechazo y respaldo al sistema ortográfico WC

Ante esta pregunta, nuevamente podemos encontrar dos polos contrarios, y posicionamientos que van desde un polo hasta el otro, con eventuales puntos intermedios. En un extremo aparece el sentir de que el diseño, tal como está, representa una complicación innecesaria y perjudicial, mientras que en el otro extremo encontramos el reconocimiento de una justificación funcional para el diseño de la ortografía. Como se verá, el posicionamiento en uno u otro polo de este *continuum* está determinado en gran medida por el nivel de comprensión de la estructura interna del sistema.

4.2.1.1.1 El rechazo al sistema WC como rechazo a su complejidad estructural

El primer polo (considerar el diseño de la ortografía práctica como innecesariamente complejo) está representado por ideas como las que planteó otro de los docentes (no entrevistado) que participaron en la mediación pedagógica. Durante el segundo taller, sobre conciencia fonológica al nivel de la palabra, al hacer una valoración conjunta sobre la dinámica de las pizarras mágicas (cf. anexo 2), uno de los docentes tomó la palabra y expresó que “*lo nuestro son las letras, los puntitos es un invento de los lingüistas*” (D7). Al ahondar más en su comentario, quedó claro que, para él, “los puntitos” eran una complicación innecesaria (además de impuesta: cf. sección 4.2.2.1).

Este mismo sentir se puede comprobar no solo entre los docentes, sino también, como señala D2, entre otros miembros de la comunidad que son relevantes en los procesos educativos: los padres y madres de familia. Así lo manifiesta D2:

Hay muchas personas que se oponen en cuanto a los sonidos fonéticos. Ese es el gran dilema de tanto de los compañeros... los mismos padres de familia dicen: “maestra, yo sé leer, pero ¿ese montón de puntitos! ¡yo no sé qué dice ahí!”.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Con todo, más allá de las concepciones propias con que los docentes se posicionen frente al sistema ortográfico WC, es necesario señalar que existe un extendido desconocimiento de cómo funciona. Muchos de los comentarios que permiten efectuar una lectura sobre la forma en que los docentes conceptualizan el sistema muestran que les hace falta aprehender el sistema en tanto que herramienta de uso. Buenos ejemplos de esto los encontramos en las siguientes intervenciones. Cuando se le pregunta a D6 por las razones que lo llevaron a colocar el diacrítico de diéresis sobre la <o> para formar <ö> en la palabra <dör>, responde:

Diay, en realidad esto me lo enseñaron así, memorizado. Pero en sí no sé qué significará. Sólo son las reglas ortográficas.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

Del mismo modo, conversando con D4 sobre la forma escrita WC <tsëñã>, en vez de explicar la función del macrón suscrito como una marca ortográfica para representar el fenómeno articulatorio de la nasalidad en la oralidad, y a partir de ello exponer su acuerdo o desacuerdo con tal marcación gráfica, proporciona una explicación que no corresponde al funcionamiento propio del sistema WC:

¿Y qué pasaría, cómo sonaría si no estuviese escrita esa rayita?

[ˈtsínã̃]. Suena igual. Por eso yo digo que también: yo siento que no es interesante esa rayita, suena igual: [ˈtsínã̃], y sin raya [ˈtsínã̃].

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

Además, durante la mediación pedagógica los docentes manifestaron desconocer otras propuestas ortográficas para el bribri. De hecho, muchos de ellos desconocen la ruta histórica que llevó a la introducción de la escritura del bribri a la comunidad. Por último, conviene comentar aquí que la gran mayoría de docentes no está familiarizada con el alfabeto bribri como un todo, al punto de que para varios de ellos fue llamativo ver a colegas escribirlo completo en la pizarra durante el sexto taller¹⁸⁷.

En el caso del comentario de D2 sobre el parecer de los padres y madres de familia y su dificultad para leer los diacríticos, las palabras con que ella continúa esta intervención resultan de gran importancia para ahondar en la reacción ante la complejidad estructural del sistema ortográfico, puesto que se posicionan en el extremo opuesto del *continuum* señalado arriba, como podemos ver en la siguiente sección.

4.2.1.1.2 Justificación de la complejidad estructural del sistema ortográfico a partir de la complejidad estructural de la lengua

D2 justifica los diversos diacríticos de la ortografía WC aduciendo que el diseño de esta se basa en la intención de representar gráficamente la estructura fonológica específica del bribri:

... pero yo siempre les digo a ellos que esos puntitos tienen un fin, no es que a mí me dio la gana de escribir ahí. Porque es igual que en español, la acentuación, todo tiene su... Hay veces que las palabras se repiten... no, no es que se repiten, sino que se escriben de la misma forma, pero al yo colocarle los sonidos fonéticos cambia el significado, entonces por eso para mí es importante utilizar los sonidos fonéticos.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

¹⁸⁷ Los talleres cinco y seis estaban dedicados, como consta en el anexo 2, a la conciencia fonológica segmental y suprasegmental. Como parte de la valoración de una actividad, alguna docente pasó al frente y escribió el alfabeto bribri completo en la pizarra. De inmediato, unos cinco docentes se levantaron para tomarle foto a la pizarra o para copiar el alfabeto en su cuaderno. Un maestro hizo el comentario de que nunca había visto el alfabeto completo, y esta afirmación recibió eco de otros, quienes afirmaron que sí lo habían visto antes, pero que no se lo sabían de memoria y que no podrían escribirlo en orden ellos solos.

Si estudiamos con detenimiento la cita anterior, dos componentes de la reflexión llaman especialmente nuestra atención. La primera es precisamente la explicación que justifica los rasgos de la ortografía a partir de la estructura de la lengua como rasgos funcionales. Es decir que hay una conciencia del carácter opositivo de las estructuras lingüísticas, y, asimismo, de que este carácter se ve reflejado en la ortografía y en las decisiones técnicas en su diseño.

La segunda es el término metalingüístico con que D2 se refiere a la marcación diacrítica, llamándolos “sonidos fonéticos”, a los que, además, distingue de lo que es “meramente la escritura”. Evidentemente, no solo el término de “sonidos fonéticos” es desacertado, sino que, además, al considerar “meramente escritura” los grafemas que el bribri y el español comparten, se opera un procedimiento inexacto, por cuanto se naturalizan los rasgos que no son originales de la ortografía WC, esto es, los que están presentes en el español y fueron transferidos a la escritura en bribri.

La naturalización de los rasgos ortográficos compartidos por los sistemas español y bribri consiste en reconocer con mayor legitimidad en la ortografía bribri aquellos elementos que también son parte de la ortografía española. En otras palabras, la evaluación de la ortografía bribri no se lleva a cabo desde el reconocimiento de la estructura particular de la lengua bribri, sino que se produce a partir de la estructura de otro sistema diferente, el de la lengua dominante de contacto (es decir, la valoración no es autónoma sino heterónoma).

Al mismo tiempo, se reduce todo el diseño de la ortografía práctica a la sola marcación diacrítica, olvidando rasgos que van más allá de tal inventario. Sin embargo, y a pesar de la inexactitud de la expresión, el comentario revela ya una forma de empezar a conceptualizar la marcación diacrítica desde un punto de vista estructural específico del bribri, lo cual significa un paso en la apropiación de la ortografía práctica.

4.2.1.1.3 El acceso a la reflexión metalingüística como determinante en la comprensión de la estructura del sistema ortográfico

El comentario de D2 mencionado en la sección anterior recuerda la intervención que apareció más arriba en la cual el docente consideraba que las letras son un recurso cultural de la comunidad, pero los diacríticos son un invento de los lingüistas. Más allá de que este

comentario evidencie, como se señaló oportunamente, una noción parcializadora del problema de apropiación de la ortografía del bribri, la intervención también permite interpretar, dentro de esa noción reduccionista, una denuncia sociohistórica, debido a que la parcialización (consistente en la reducción de un sistema ortográfico entero, con inventarios grafemáticos y reglas, a la presencia o ausencia de un inventario más pequeño de grafemas diacríticos) no se explica si no se considera la toma de conciencia de que los usuarios de la escritura bribri han tenido pocas o nulas oportunidades para conocer la estructura interna de la lengua, estructura que justifica –al menos hasta cierto punto, debido a la arbitrariedad de todo sistema ortográfico¹⁸⁸– el diseño y la distancia de la ortografía bribri respecto de la española.

Así, aun siendo históricamente falso que las letras sean más propiamente bribris que los diacríticos, y aun a pesar de que esta visión naturalice las letras compartidas entre el alfabeto bribri y el español como si fuesen las únicas letras posibles para toda lengua, y a pesar también de que se desconocen los demás rasgos de diseño que responden tanto a la estructura de la lengua como el resto de las letras, la demanda sociohistórica radica precisamente en ese punto de encuentro entre ambos alfabetos: el docente reclama que, tras haber tenido todos un proceso de alfabetización inicial en español, y tras haber debido gestionar ellos mismos sus propios procesos de transferencia con poca o ninguna instrucción, es natural y esperable que resulte difícil familiarizarse con la estructura de su propia lengua y con la estructura del sistema ortográfico. Como consecuencia de ello, en el proceso de transferencia de habilidades de literacidad del español al bribri, el dominio desarrollado sobre la ortografía bribri se reduce a los rasgos de coincidencia entre ambas lenguas, mientras que las diferencias quedaron relegadas, dificultando una verdadera apropiación por parte de los usuarios.

Lo mismo ocurre con el comentario de D1 que analizamos en el apartado 4.1.1, sobre la disyuntiva histórica entre oralidad y escritura, comentario en el que pasa del nivel general referido a si el bribri se debería o no escribir al nivel concreto de la ortografía WC con sus características estructurales propias, especialmente el uso de diacríticos:

¹⁸⁸ Cf. la sección 1.4.1.5, especialmente en lo referente a la incompletud de los sistemas glotográficos.

Bueno, algo muy personal, yo diría que el bribri... ahora es que se ha fomentado eso de la escritura, pero como siempre lo debatimos ahí, en las sesiones y en las reuniones... yo crecí hablando, nunca escribiendo. Y eso de los acentos y esa cuestión, eso lo vinieron a poner ahora. Para mí, para mí, el bribri es hablado, nada escrito. Y si hay que escribirlo se escribe... por ejemplo, como te digo, mi hermano me escribe y aunque no está bien escrito, sin acento, yo le entiendo.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Cuando D1 afirma que los diacríticos fueron “puestos” recientemente, la lectura inmediata nos obliga a tomar la afirmación por falsa: la propuesta ortográfica WC ha presentado desde sus inicios los rasgos que la caracterizan, incluidos los diacríticos. Pero una interpretación más detallada nos enfrenta con la vivencia personal de D1 de que el tema es tomado en cuenta en tiempos recientes con mayor énfasis de lo que lo era hasta hace algún tiempo. En este sentido, la afirmación pareciera implicar que anteriormente el tema de los diacríticos no era importante (al punto que parecía inexistente), y que con llevar a cabo la transferencia del español al bribri únicamente con los rasgos comunes a ambos sistemas era suficiente.

El problema de la conceptualización del sistema WC por parte de los docentes pasa necesariamente, pues, por la concepción de las diferencias y similitudes entre el español y el bribri, tanto a nivel de estructuras lingüísticas como a nivel ortográfico, pues las nociones que se hayan formado los docentes al respecto inciden en sus procesos de transferencia, y en general en todos los procesos subjetivos propios en temas de literacidad.

Como decíamos más arriba, al final de la sección 4.1.1, la concepción que se tiene sobre la propuesta ortográfica puede incidir sobre las actitudes ante el hecho de que se escriba la lengua, pero también puede incidir sobre la tolerancia o rigor con que se valore la variación ortográfica real en los hábitos propios, de los colegas, o de cualquier usuario en general. Por ejemplo, una concepción de la escritura WC como la única escritura posible en vez de una alternativa entre otras puede conducir a un rechazo total a ver la lengua escrita del todo. Otra posibilidad sería que hubiera un rechazo no a la escritura del bribri en general, sino solo a la forma como esta se presenta actualmente, lo que podría desembocar en una

diversidad de situaciones, desde el surgimiento de propuestas alternativas, hasta una tendencia a tolerar la variación gráfica que se advierte en las prácticas escritas de los usuarios de la ortografía.

Evidentemente, aquellos posicionamientos en los que se encuentran argumentos de justificación funcional del diseño de la ortografía práctica evidencian también actitudes favorables hacia esta. Ahora bien, en cuanto a las actitudes negativas hacia el diseño de la ortografía WC, hay que decir que no necesariamente están ligadas a actitudes negativas hacia la grafización del bribri en general. Este posicionamiento se aprecia claramente en algunas de las declaraciones de D4. Como se argumentó arriba, D4 exhibe una actitud positiva hacia el que se escriba el bribri, pues lo concibe como una vía para garantizar la documentación de aspectos importantes de la cultura. Sin embargo, su aprobación se queda en este nivel general, pues, cuando se refiere a la ortografía WC en concreto, deja de estar de acuerdo:

Yo no voy mucho con esas rayitas. Tal vez lo comparto, así, tal vez un sesenta por ciento, pero no al cien por ciento.

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

Sobre la intervención anterior, conviene hacer notar que fue exteriorizada mientras se le preguntaba a D4 sobre la diferencia de pronunciación entre <tsèṅa> (con macrón suscrito en la a final) y <tsèna> (sin la marcación de nasalidad), y que fue precisamente ahí cuando D4 afirmó que no existe ninguna diferencia de pronunciación entre ambas formas gráficas. Esto prueba que los comentarios de rechazo al diseño de la ortografía práctica, tal como se conoce y está extendida actualmente, está mediado por el conocimiento y dominio que se tiene del sistema.

4.2.2 Las dimensiones de la normatividad: legitimidad, actores y criterios

Es de suma importancia hacer énfasis en el carácter heterogéneo de las actitudes hacia la propuesta ortográfica WC, que pueden ir desde el rechazo hasta la aceptación, pero que, además, están matizadas por toda una serie de variables que contribuyen a la complejidad del fenómeno. El sistema ortográfico WC, en tanto que propuesta de ortografía para la

modalidad escrita de una lengua histórica y real, conlleva una dimensión normativa, la cual es gestionada al interior de la comunidad en formas cultural y socialmente determinadas. Indagar la posible apropiación que haya tenido la ortografía WC entre sus usuarios implica pasar revisión a los diferentes aspectos que, en su conjunto, dan forma a la vivencia de la normatividad entre los docentes.

El primer elemento a destacar en este sentido es el hecho de que la propuesta WC es únicamente una posible forma de escribir el bribri entre otras formas posibles¹⁸⁹, y que un rasgo característico de esta propuesta concreta es su carácter exocomunitario. Es decir que la fuente de normatividad propuesta para la comunidad viene de fuera, pues sus autores fueron personas externas a esta. Del mismo modo como la propuesta WC en concreto fue confeccionada por actores ajenos a la comunidad bribri, podría pensarse en propuestas que provinieran desde los miembros de la comunidad, y este aspecto tendría su propio peso particular.

Ahora bien, no solo importa la proveniencia de la fuente de normatividad, sino también de dónde vienen las posibles reacciones ante ella por parte de los usuarios. Las reacciones que despierta una propuesta ortográfica como la WC pueden provenir tanto de fuera como de dentro de la comunidad. En el caso que nos atañe, tanto la existencia de propuestas alternativas y en pugna con el sistema WC¹⁹⁰ como el respaldo institucional de programas y proyectos por parte de universidades públicas u otras instituciones extracomunitarias pueden contribuir a un determinado clima de apoyo o rechazo al sistema ortográfico propuesto.

Con todo, son los sistemas de actitudes de los usuarios de la ortografía WC los que mayor peso tienen sobre la concesión o no concesión de legitimidad ante la propuesta, si bien tales sistemas actitudinales están, a su vez, inmersos en una lógica y en una dinámica sociocultural amplia en la que muchas variables interactúan. En este sentido, es de vital importancia observar si la propuesta ortográfica recibe respaldo ya no por agentes externos sino por los mismos miembros de la comunidad.

Al realizar esta indagación, hace falta tener claro que no es posible encontrar homogeneidad en el panorama de posicionamientos frente al sistema WC, y que la

¹⁸⁹ Cf. la diferencia entre los conceptos de sistema de escritura, *script* y ortografía en la sección 1.4.1.6.

¹⁹⁰ No se trata, en realidad, de propuestas globales, sino de propuestas de reforma al sistema WC, como por ejemplo la propuesta de Jara (2004) en cuanto a la marcación de la nasalidad.

percepción subjetiva de los docentes puede llevarlos a un determinado posicionamiento por causas que difieren de un caso a otro. Así, por ejemplo, dentro de las tendencias de rechazo al sistema ortográfico WC, las causas que llevan a tal rechazo pueden basarse en un desacuerdo con la coherencia interna del sistema, pero el rechazo también puede deberse, como se ha visto ya, al desconocimiento de la estructura del sistema. De manera similar, el posicionamiento de respaldo a la ortografía práctica bien puede estar mediado por procesos de apropiación, o bien por una imposición ‘desde arriba’, que no ha sido cuestionada.

Dentro de esta reflexión por el rechazo o respaldo a la propuesta ortográfica WC juegan un papel muy importante los diferentes actores de la comunidad, como pueden ser los mismos usuarios de la ortografía (entre ellos los docentes), los padres y madres de familia, los estudiantes de las escuelas, y los mayores de la comunidad.

Asimismo, al interior de cada grupo de actores hay factores que tienen su propio peso en cuanto al tipo de posicionamiento encontrado. Las características de cada grupo inciden en que se tengan diferentes criterios de legitimidad. Por ejemplo, hay docentes con una conciencia metalingüística muy entrenada y otros que no la han desarrollado mucho, lo cual incide en las herramientas con que se evalúa la propuesta ortográfica. Así, el grupo de los docentes con mayor conciencia metalingüística está más relacionado con legitimar la propuesta por encontrar una justificación funcional en el diseño, mientras que los docentes menos familiarizados con los aspectos técnicos de la estructura tanto de la lengua como del sistema ortográfico dan mayor peso al criterio de la facilidad de uso.

4.2.2.1 La ortografía como imposición: la legitimidad hegemónica del sistema WC

Tal como ya adelantamos en la sección 4.1.1, hay formas de rechazo que se expresan en la denuncia de una imposición. Los rasgos estructurales de la ortografía práctica WC –especialmente la marcación diacrítica– son vistos como una imposición en muchos de los comentarios que ya se han aportado hasta ahora. Ya habíamos visto, por ejemplo, el comentario de D1 en el que es posible identificar esta denuncia en el momento en que afirma que “*eso de los acentos y esa cuestión, eso lo vinieron a poner ahora*”. Posteriormente, el comentario expresado inmediatamente después apunta en esta misma dirección y viene a consumir la idea de la imposición:

¿Qué quiere decir que está mal escrito?

Que no lleva el acento, que no lleva nasal, no lleva esto, como normalmente nos lo quieren imponer.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Ahora bien, hemos señalado que existen ciertas contradicciones al interior del discurso de algunos docentes: por un lado, en el discurso de algunos docentes parece haber un rechazo actitudinal hacia el diseño de la ortografía (o al menos algunos de sus aspectos estructurales), pues lo conciben como una imposición cultural sobre su propio idioma. Sin embargo, al mismo tiempo, hay un uso efectivo y un intento consciente de apropiarse del sistema (una apropiación todo lo parcial y asistemática que sea, pero apropiación al fin y al cabo) no solo en las prácticas escritas, en las que se emplean los recursos gráficos criticados, sino que, además, es posible detectar en sus testimonios elementos que legitiman el sistema WC aun cuando se lo critica expresamente.

Con todo, aunque estas contradicciones sean obvias en un nivel inmediato, consideramos que comportan una coherencia interna si se analiza con mayor detenimiento la participación de variables como el origen de la legitimidad dada al sistema WC, los actores que participan y los criterios con que estos actores asignan o niegan legitimidad a la propuesta ortográfica.

En primer lugar, hay que delimitar la forma como los docentes conceptualizan y matizan las nociones de ortográficamente correcto e incorrecto. Es decir que conviene plantearse la normatividad como un constructo que se forma desde un lugar, y cuyos actores y criterios deben ser determinados, pues no necesariamente corresponden a los mismos que están presentes en el mundo hispanocostarricense en su relación con la normatividad ortográfica.

Entre aquellos docentes que consideran que la ortografía WC es un sistema impuesto para escribir su lengua, las opiniones expresadas no están exentas de un lenguaje purista en algunos aspectos, tal como ocurre cuando D1 califica de “mal escritos” los mensajes de su hermano. La legitimidad de la ortografía WC ante sus usuarios se evidencia, pues, cuando estos desarrollan valoraciones en términos de lo que es correcto y lo que es incorrecto

ortográficamente, puesto que el referente de medición no es otro que la ortografía WC. Es decir que la ortografía WC, fuente externa a la comunidad, se considera la referencia desde la cual se construye la normatividad ortográfica.

Pero entonces, si existe un desconocimiento estructural del referente (ortografía WC) por no haber habido suficientes oportunidades de reflexión metalingüística ni sobre la estructura de la lengua ni sobre el diseño de la ortografía, ¿cómo pueden saber ellos que algo está bien o mal escrito?, es decir, ¿cómo pueden saber si un determinado texto cumple las reglas del sistema WC y, por lo tanto, merece ser considerado ortográficamente correcto? Cuando en los talleres los docentes expresaron que saben escribir pero que lo hacen mal, o que no saben escribir en bribri del todo (aun a pesar de que, en realidad, lo hacen), o cuando D1 comenta que cuando su hermano le escribe en bribri “*no lo escribe muy bien*”, ¿con qué criterios están determinando el “escribir bien” y el “escribir mal”?

Un primer paso que nos podría acercar a responder estas preguntas reside en identificar los actores que fungen de mediadores para la efectiva aplicación y valoración de la normatividad. Estos mediadores se pueden identificar en el discurso con que los docentes se expresan: es notorio que los docentes de lengua y cultura gozan de una mayor credibilidad a los ojos de los demás colegas. Podemos observar un ejemplo en la siguiente intervención de D2, en la que cataloga las habilidades de los colegas según si pertenecen a uno u otro grupo de docentes:

Yo los divido así: primer y segundo ciclo y los de lengua y cultura. Porque los de lengua y cultura practican la escritura a diario. Entonces estos solo lo hablan. Es igual, como te dije, en español: si uno no tiene práctica de... o no conoce dónde van los tonos, los signos de puntuación o todo, tiene sus errores ortográficos. Entonces así lo veo. Si ellos no están meramente en esa área y no lo escriben a diario, escriben lo que les sale. Como a veces yo los veo escribiendo cosas así, cualquier cosa que le sale.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Nos parece que este tipo de intervenciones son muy sintomáticas y ayudan a comprender el trasfondo general de la situación. En primer lugar, resulta curioso que sean

precisamente los docentes de lengua y cultura quienes sean considerados como los más hábiles para la grafización ortográficamente correcta del idioma bribri, cuando entre ellos también es común que no hayan tenido acceso a procesos de formación y reflexión sobre su propia lengua.

Semejantes afirmaciones recuerdan a la tendencia ya mencionada arriba de ver en los mayores de la comunidad la última autoridad en materia de grafización. Sin embargo, en el caso de los profesores de lengua y cultura, hay un elemento importante que no hemos señalado aún: la práctica (que no está necesariamente presente entre los mayores).

Tal como señala D2 en su intervención, la gran mayoría de docentes considera que es la práctica habitual la que termina, a la larga, permitiendo al usuario consolidar las habilidades ortográficas. El hecho de ser visto por los colegas como una persona con práctica constante con la palabra escrita provoca un aumento en la legitimidad con que los demás consideran a determinado maestro. Esto se pudo advertir también en la cooperación que reinaba en los talleres entre docentes que necesitaban escribir algo y no tenían plena seguridad de si lo estaban haciendo bien, y docentes que apoyaban y corregían a quienes se les acercaban solicitando ayuda.

En otros casos, la autoridad en la corrección puede provenir no de un actor humano sino de un determinado material impreso, por ejemplo un diccionario. En algunos casos, esa autoridad es cuestionada y desplazada hacia los mayores, hablantes ideales. Sin embargo, la autoridad de los mayores está en la palabra hablada y no se relaciona con los textos escritos. En ciertos casos, por último, el criterio de corrección está mediado por ideas mucho más imprecisas, como la presencia o ausencia de una marcación diacrítica: a mayor cantidad de diacríticos presentes en la grafización, mayores posibilidades de ser ortográficamente correcto.

En cuanto a los casos en que la autoridad normativa se deposita en una fuente material impresa (normalmente producida por lingüistas extracomunitarios, con el apoyo de consultores endocomunitarios), durante la entrevista con D6, registramos la expresión de que, al escribir en bribri, *“lo que cuesta es colocar la letra exactamente como dice la regla”*. Al interrogarle sobre a qué se refería con la expresión “la regla”, recibimos la siguiente respuesta:

Se supone que hay unos... bueno, yo vi en el colegio unos diccionarios. Entonces en el colegio D3 nos decía: “busque en el diccionario”. Entonces usábamos diccionario. Había un diccionario grueso. Ahí buscábamos las palabras. Entonces supuestamente esa es la escritura exacta, ¿ya?

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

Y, sin embargo, en esa misma entrevista D6 aprovechó la oportunidad para externar ciertos cuestionamientos a las fuentes de las que proviene tal normativa. En efecto, al preguntársele si consideraba que existe una sola forma ortográfica correcta para cada palabra o si podría haber más de una, respondió:

Yo creo que puede haber varias. Para mí las personas mayores son las que más conservan la originalidad de las palabras. No sé si en esos libros los tomaron en cuenta a ellos, ¿verdad? O cómo los tomaron en cuenta. O cómo fue la motivación para que esas personas dieran sus aportes. Porque tiene que haber mucha motivación, ¿verdad? Para que esas personas expresaran correctamente las ideas que en ese momento les solicitaron.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

Con todo, esta inquietud de parte de D6 se refiere ya sea al significado cultural del material recopilado por los autores de los diccionarios en sus entrevistas con los mayores, o a sus aspectos lingüísticos formales (pronunciación, por ejemplo), pero sobrepasa el ámbito de lo que venimos discutiendo aquí: la grafización. En efecto, los mayores son autoridad comunitaria en términos culturales; sin embargo, esto no quiere decir que lo hayan sido (o lo tengan que ser) en el momento de diseñar la propuesta para la ortografía práctica del bribri, en la que pesaban muchas decisiones técnicas en que los mayores no necesariamente tienen por qué tener competencia (lo que, por supuesto, tampoco excluye su participación).

Aun así, el reproche de D6 sirve para ejemplificar una idea común entre algunos de los docentes: la de que la palabra hablada es la verdadera forma del lenguaje, y que la escritura solo es una copia infiel. En ese sentido, los mayores serían quienes ostenten de manera más ‘pura’ la palabra original.

Otra de las formas en que los recursos impresos pierden credibilidad ante los docentes es cuando ellos mismos comprueban que existe variación entre una y otra fuente. El mejor ejemplo de ello es cuando, durante el tercer taller, uno de los participantes expresó su inconformidad ante la imposibilidad de confiar en los diccionarios y otros materiales, pues, al acudir a ellos ante la duda sobre la escritura de una palabra determinada, los mismos materiales presentan formas diversas o contradictorias.

En este punto conviene apuntar que nosotros mismos hemos corroborado informalmente este hecho: hemos escrutinado diversos materiales como guías de lectoescritura (también llamadas cartillas de alfabetización) y otros libros escolares, y hemos constatado que la situación expuesta por el docente sobre la variación en los textos es efectivamente como él la describe. La asistematicidad en el uso de la ortografía con que dichos materiales presentan los textos escritos en bribri se vuelve evidente en la práctica totalidad de sus páginas¹⁹¹. Si bien es cierto que una revisión metódica de tales documentos excede los objetivos planteados en el presente trabajo, y, por tanto, el alcance de nuestra argumentación al respecto es muy limitado, sí podemos afirmar, al menos por experiencia propia, que muchos de los textos mencionados evidencian un descuido o un desconocimiento de la ortografía práctica y de sus mecanismos (es decir, de sus inventarios y reglas).

Precisamente esta variación constatada en las fuentes escritas tiende a agravar la sensación de pérdida de un referente fijo con el cual contrastar en caso de dudas. Si el marco de referencia confiable ya no puede ser un texto escrito, ¿dónde puede encontrarse entonces la versión definitiva para cada vocablo que se desee escribir y ante el cual se tengan dudas?

Resulta interesante observar que se han formado criterios de legitimidad para suplir, o de alguna manera completar, la necesidad de un marco de referencia fijo y confiable. Uno de estos criterios está presente en la distinción entre una escritura aparentemente más cercana a la forma como se percibe la ortografía WC, que, como hemos establecido, es caracterizada por los docentes por la abundancia de marcaciones diacríticas.

Se trata de una vía basada en la observación, no metódica sino impresionista, de las características de la escritura. Buena parte de la credibilidad de la escritura considerada

¹⁹¹ Se presenta, por ejemplo, una segmentación asistemática de sufijos (en ocasiones se escriben de manera independiente y en ocasiones como parte de otra palabra gráfica), hay inframaricación y sobremarcación de diacríticos suprasegmentales, inframaricación de diacríticos segmentales y una considerable variación entre diferentes instancias de los mismos vocablos a lo largo de un mismo texto.

correcta viene de la presencia de marcación diacrítica en la escritura de los docentes a quienes se considera ‘buenos escritores’. En efecto, a menudo se explica que se considera incorrecto aquello que no presenta diacríticos. Curiosamente, esta valoración está presente incluso entre aquellos que, por otro lado, critican la existencia de tales diacríticos, como se puede apreciar en la siguiente opinión de D1:

¿Qué quiere decir que está mal escrito?

Que no lleva el acento, que no lleva nasal, no lleva esto... como normalmente nos lo quieren imponer.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Aunque resulta claro que hacer corresponder el criterio de corrección e incorrección con el de presencia o ausencia de diacríticos implica reducir el problema ortográfico a apenas una parte de su dimensión completa, también es imperativo interpretar estas afirmaciones desde la óptica que hemos venido siguiendo a lo largo de este trabajo: una óptica que ve la literacidad desde su dimensión sociocultural. Algunos de los docentes realizan sus propias valoraciones de lo que es ortográficamente correcto e incorrecto, pero al mismo tiempo hablan de una imposición. Expresar discursivamente una inconformidad con la prescripción externa e impuesta de cómo se debe escribir y, al mismo tiempo, asumir sus categorías como modo de comprender la práctica de literacidad propia y ajena pareciera tener algo de contradictorio: es difícil rechazar algo cuya legitimidad se está admitiendo de antemano.

Sin embargo, es comprensible que quienes critican el diseño particular de la ortografía deban asumir las categorías de corrección e incorrección para denunciar la imposición. Este hecho no hace en realidad sino evidenciar los mecanismos ideológicos de la hegemonía ejercida por la propuesta ortográfica WC, pues en realidad la crítica no está constituida sobre la base de los criterios técnicos con los que se diseñó el sistema, sino en base a los criterios prácticos de facilidad de uso. Así, incluso cuando un docente tiene la conciencia fonológica necesaria para identificar la distinción entre [ɔ] y [o], como en el siguiente intercambio con D1, la crítica hacia la imposición no se da en el plano de la relación técnica entre fonemas y grafemas, sino en la toma de decisiones sobre cómo representar la lengua comunitaria:

¿Cuál es la función de esa diéresis?

Porque la <o> suena [o]:[k.ló], [k.ló]. Si yo no le pongo esa diéresis, pues se supone que no está bien escrito. Se dice [k.ló].

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Como parte de la indagación que se realizó en las entrevistas, se les consultó a los docentes qué creían que pasaría si se decidiera eliminar todos los diacríticos de la ortografía del bribri. Aquellas personas que hicieron alguna mención sobre la imposición durante la conversación parecían evidenciar una preferencia hacia la simplificación de la ortografía, esto es, de reducción del inventario de diacríticos.

4.2.2.2 La ortografía apropiada

Tal como se discutió en la sección anterior, algunos docentes presentan un discurso y unas prácticas de escritura en las que se perciben patrones de mayor apropiación del sistema ortográfico WC. Estos docentes suelen tener desarrollada una conciencia metalingüística más profunda, no solo a nivel de conciencia fonológica sino también de conciencia ortográfica, por lo que es común que su visión sea precisamente la de justificar el diseño de la ortografía (aunque no deja de haber puntos de desacuerdo, como se vio en la sección 3.1.1.1.1, en que D3 se opone a la escritura del cierre glotal en posición interna de palabra). Al tratarse, además, de docentes legitimados entre los colegas debido a su amplio conocimiento, los argumentos que ellos sostienen reciben entonces mayor peso y fuerza dentro de la comunidad.

La red de variables en este caso es la siguiente: la ortografía es un constructo externo a la comunidad, pero es legitimada desde dentro por estos docentes, que la asumen en la mayoría de los casos (aunque en ocasiones haya desacuerdo) y la reproducen. La escritura de estos docentes es, dado el mayor nivel de comprensión de la estructura de la lengua y la ortografía, muy cercana a las formas WC. Por último, estos docentes tienen un manejo ágil de la terminología y el metalenguaje técnico hegemónico¹⁹², razón por la cual su discurso se

¹⁹² Que hay que saber separar de la conciencia fonológica propiamente dicha, ya que la conciencia fonológica no se revela en el metalenguaje sino en la práctica de manipulación de las estructuras lingüísticas.

impregna aún más de legitimidad. Así, por ejemplo, al consultar a D3 sobre la separación del diminutivo que se opera en la escritura de algunos compañeros, él responde que ese elemento va “*siempre junto porque es un sufijo*”, con lo que da muestras de conocer elementos metalingüísticos que sus compañeros no conocen a profundidad.

Este clima de respaldo a la propuesta WC lleva incluso, en determinados momentos, a que el discurso de estos docentes llegue a presentar elementos puristas, con los que el sistema WC se ve aun más legitimado. Proporcionamos a continuación un ejemplo de un comentario de D3 al respecto:

Es como por ejemplo, a veces, cometen errores graves graves, que después de la vocal que sigue después de la eme, la ene, eñe, le ponen, le agregan diéresis, y es como un error gravísimo: es nasal automáticamente.

(Entrevista realizada a D3 el 30 de agosto de 2019, en Talamanca)

Ante la pregunta de qué pasaría si se quitaran todos los diacríticos de la escritura bribri, este grupo de profesores se inclinaba más por respuestas en las que se externaba el temor de que la ausencia de marcación tonal, por ejemplo, pudiera conducir a confusiones de palabras semejantes. Cuando se le hizo esta pregunta a D2, por ejemplo, ella respondió que le preocupa que se pierda la marcación diacrítica y las oraciones que escriba en la pizarra para los alumnos puedan generar dudas y ambigüedades, y proporciona el ejemplo de <ak> ‘piedra’ y <ak> ‘robar, ladrón’, y la ambigüedad en una oración como <ak bête di’ a tso’>, que sin la marcación ortográfica tonal se podría entender tanto como ‘hay muchas piedras en el río’ como que ‘hay muchos ladrones en el río’.

4.2.2.3 La normatividad en construcción: acuerdos desde dentro

Las opiniones antes ofrecidas por los docentes no siempre asumen un carácter prescriptivo basado en la propuesta ortográfica WC. Es necesario señalar que existen, si no propuestas alternativas y globales de una ortografía diseñada por actores endocomunitarios, sí al menos aspectos puntuales en los que se puede percibir un intento de producir escritura

y ortografía ‘desde dentro’ de la comunidad independientemente de la propuesta ortográfica WC, con visiones abiertas a la posibilidad de abrir espacio para formas más idiosincráticas.

El caso más notorio lo tenemos en la modificación que D3 realiza en cuanto al cierre glotal al interior de palabra (cf. sección 3.1.1.1.1). Además de este caso concreto, existen casos puntuales en los que se llega a incorporar en la grafización de los docentes algún elemento de nuevo cuño, diseñado por algún docente en particular. Así, cuando discutimos con D1 acerca de su forma particular de grafizar el fonema /ts/ como <t-s>, escuchamos de él la siguiente reflexión:

¿Consideras que una es más correcta que la otra?

No, no, no. No estoy diciendo que la mía es correcta. O sea, la pronunciación: el asunto está en la pronunciación, no en la escritura, no es que esta sea la correcta y la otra no. Ellos me pueden decir... si los compañeros me lo escriben pegado, igual yo lo entiendo. Yo lo escribo así e igual lo entiendo yo, no sé si ellos me entenderán la parte mía, yo creo que sí.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Debe observarse aquí la forma como D1 utiliza el grafema <t-s> a lo largo de su corpus, pues este docente introduce, al grafizar /ts/, un elemento nuevo en la ortografía: un grafema que no forma parte del diseño original, sino que es aportado por un docente en particular mediante su práctica grafizadora, y que es utilizado con una cierta sistematicidad por su parte, aunque sea él el único que lo utiliza y no se trata de una forma socializada.

Los casos que acabamos de analizar demuestran que la ortografía WC nunca es utilizada al pie de la letra, no solo por dificultades en el terreno técnico de las relaciones entre fonemas y grafemas, o en cuanto a la aplicación de reglas, sino que incluso se observan distancias de grafización respecto de WC ahí donde los docentes llegan a tener una intuición distinta de cómo grafizar su lengua.

Quizás más importante aún es el hecho de que la evaluación de lo escrito en la mayoría de los casos se centra en la efectividad de la comunicación en el uso concreto. Un mismo texto escrito por diversos docentes presentará una serie de diferencias notorias de

grafización. Sin embargo, para la amplia mayoría de los docentes, estas diferencias no impiden lograr el objetivo fundamental de toda comunicación mediante la escritura, sino que este se cumple incluso a pesar de tales diferencias de grafización.

Este pragmatismo comunicativo tiene un enorme peso en cuanto a la percepción del sistema ortográfico WC dentro de la comunidad, pues la variación en los diacríticos y los demás rasgos que implican dificultad a los docentes se conciben dentro del marco de lo aceptable, dentro de lo que podríamos catalogar como una tendencia al *laissez faire* ortográfico (cf. sección 4.3.4.2).

Quizá la prueba más contundente de ello la tenemos en las respuestas ante la pregunta de qué pasaría si se eliminaran los diacríticos de la ortografía del bribri, que suelen apuntar a la necesidad de operar una simplificación en el sistema ortográfico que facilite su uso, acceso y aprendizaje. Así, por ejemplo, cuando D4 reflexiona sobre la dificultad de aprender a usar lo que él llama “las rayitas”, y expresa su desacuerdo con las palabras que ya habíamos señalado (“*Yo no voy mucho con esas rayitas. Tal vez lo comparto, así, tal vez un sesenta por ciento, pero no al cien por ciento*”), insiste en que hay muchas palabras que no deberían llevar tal marcación. Al referirse al cierre glotal de <bua’ë>, por ejemplo, afirma que esa palabra “*no necesita esta raya*”.

4.3 La variación gráfica

El tercer eje al que se atendió en la sistematización de las opiniones proferidas por los docentes fue la variación que se puede comprobar en la práctica grafizadora propia y de los colegas (e incluso de los materiales). En el apartado 4.3.1 nos damos a la tarea de esbozar una visión de conjunto de cómo los docentes conceptualizan y entienden la variación en la grafización del bribri. Nos interesa también identificar qué explicaciones aportan para el estado de cosas que ellos mismos describen en relación con la variación. Este análisis lo emprendemos en 4.3.2. También las actitudes que vienen asociadas al fenómeno de la variación son de especial interés, pues con base en ello será posible también comprender cómo se retroalimentan las prácticas grafizadoras de la opinión personal de cada sujeto. En la sección 4.3.3 consideramos aquellos marcos explicativos según los cuales los docentes abordan las causas del fenómeno de la variación. Por último, en 4.3.4, intentamos englobar

las reflexiones desarrolladas para dar cuenta de cuáles son las tendencias generales con que los docentes conciben la variación.

4.3.1 El reconocimiento del fenómeno real de la variación

La variación ortográfica entre los usuarios de la ortografía práctica es reconocida por casi todos los participantes en los talleres y los docentes entrevistados. Sin embargo, la conceptualización que de ella se hace no es siempre la misma. Aunque el fenómeno en sí siempre se reconozca, la conciencia sobre él puede tomar diversas manifestaciones, desde visiones críticas parciales o más abarcadoras, hasta una falsa conciencia sobre la situación.

Algunos indicios del reconocimiento generalizado de la variación se pueden advertir en diversos comentarios en que se constata abiertamente la asistematicidad de la escritura propia, la de los colegas, o incluso la de los materiales didácticos disponibles.

4.3.1.1. La asistematicidad en la escritura propia

En cuanto a la variación propia, es decir, la asistematicidad de un mismo escribiente a lo largo de un mismo texto o de varios textos, podemos traer a colación la siguiente intervención de D6, en la que queda clara su conciencia respecto de que existe una variación entre la grafización de diversos usuarios de la escritura en bribri:

No, no lo domino. Porque ahí es donde te digo que me cuesta escribir. Hay palabras donde me quedo pensando: “¿cómo lo escribo?, ¿cómo era esto?, ¿con ‘te’?” Por eso es que digo que me cuesta un poco la escritura. Yo lo hago como lo escucho. Si yo te digo “escribe la palabra [tso?]”, entonces yo la pongo. Así como lo pronuncio yo lo voy escribiendo. Que no sé si es la exacta, ¿ya? Tendría que verlo o compararlo con otra escritura para ver si es la exacta.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

También fue corriente escuchar menciones durante los talleres referidas al hecho de que los docentes (incluida, por lo general, la persona que expresaba tal idea) suelen escribir el bribri intentando hacer una transcripción espontánea a partir de la percepción impresionista de su propia pronunciación (lo acabamos de observar en el comentario anterior: “*Así como lo pronuncio yo lo voy escribiendo*”), lo que los conduce a escribir una palabra de una manera en un determinado momento, pero de una manera diferente en otro momento, dado que el procesamiento por la ruta fonológica no siempre será el mismo y, por tanto, no siempre tendrá el mismo resultado.

La falta de consolidación de una ruta léxica por la vía de la memoria visual para grafizar la lengua, y la necesidad de recurrir al procesamiento por la ruta fonológica conduce a la no continuidad (o no consistencia) de formas de escribir una misma palabra, incluso al interior de los textos de un mismo escribiente. Como se ha argüido ya, es verdad que algunos docentes han desarrollado en mayor o menor grado la ruta léxica para un cierto porcentaje de vocablos (determinar las proporciones cuantitativas no es un objetivo de este estudio), pero, incluso cuando afirman estar escribiendo una palabra “de memoria”, esto es, haciendo uso de la ruta léxica, la variación se observa y los docentes han manifestado conciencia de ello.

4.3.1.2. La asistematicidad en la escritura de los colegas

En particular el segundo taller ofreció el marco idóneo para discutir acerca de la variación que se presenta en los textos escritos de diferentes docentes, y constatarla mediante dinámicas didácticas. La dinámica de las “pizarras mágicas”¹⁹³, por ejemplo, fue de gran utilidad para evidenciar de forma contundente la enorme variación que se puede encontrar entre un grupo de docentes que escriben el mismo vocablo. Además, este mismo taller, y todos los demás, sirvieron para verificar otros procesos de solidaridad y apoyo entre colegas,

¹⁹³ Esta dinámica consistía en el dictado general a todo el grupo de algunos términos en bribri escogidos por los docentes como palabras clave de determinadas temáticas de clase. Durante el dictado, cada grupo de docentes discutía la ortografía de la palabra dictada y la escribía en una pizarra pequeña que les había sido entregada previamente. Al final todos los grupos levantaban en el aire sus pizarras, de modo que todos pudiéramos comparar la escritura de cada término y su variación, lo cual condujo a diversas discusiones en materia ortográfica y articuladora (cf. anexo 2).

en los que los docentes que gozan de mayor legitimidad en cuanto a dominio de la ortografía eran consultados por sus compañeros al aparecer dudas.

Podemos utilizar la siguiente cita de D6 como una muestra clara de conciencia, por parte de un docente, de que en efecto existe variación entre el grupo de colegas:

Diay, yo creo que el que más domina es D3. De ahí, siempre he escuchado que a los demás nos cuesta. Hasta los mismos compañeros que están dando bribri les cuesta. Porque ahí a veces comparamos ciertas palabras con la escritura de esta palabra de un maestro y lo comparamos con otro y entonces vemos que hay una diferencia.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

Esta fue una de entre varias ocasiones en que fue posible constatar estas formas de solidaridad y apoyo mutuo entre los docentes. Este hecho muestra una conjunción de conciencia de la variación propia con la conciencia de la variación entre colegas del gremio.

4.3.1.3 La asistematicidad de los materiales didácticos

Por último, en cuanto a la variación en los materiales, ya habíamos señalado la inquietud de uno de los participantes de la mediación pedagógica con respecto a la sensación de inseguridad que causa el encontrar determinados vocablos escritos de una cierta manera en un texto didáctico concreto y de una manera diferente en algún otro material. Aquellos comentarios, que ya constituyen, por sí mismos, una constatación de la variación en el ámbito de los textos didácticos, son importantes para comprender las actitudes que generan los docentes hacia la ortografía práctica y hacia la situación real de variación gráfica.

4.3.2. Las modalidades de la falsa conciencia sobre la variación

Ahora bien, la conceptualización del fenómeno adopta también matices que demuestran una falsa conciencia por parte de algunos docentes. Ello ocurre, por ejemplo,

cuando se reduce la variación a un tema de diacríticos, dejando de lado todos los demás rasgos de la ortografía (reducción silábica, lindes, determinadas relaciones GF/FG, etc.).

Esta noción es problemática, y al mismo tiempo muy común y de gran importancia en el análisis que nos ocupa. Podemos ver algunas de sus manifestaciones cuando, en el ejemplo dado antes en que D2 distingue, naturalizándola, la “mera escritura” de los “signos fonéticos”, o cuando el docente aludido también comenta que “las letras” sí son bribris pero “los puntitos” no.

En esta noción reduccionista que se concibe la variación en términos de presencia o ausencia de diacríticos genera que quienes piensan de esta forma ignoren en gran medida la variación que se puede constatar por otros rasgos de grafización que no involucren marcación diacrítica, como, por ejemplo, las decisiones gráficas sobre los lindes de palabra, la reducción silábica, o el uso de determinados grafemas segmentales.

Con esto no queremos decir que los docentes no noten la diferencia más que a condición de que la haya en cuanto a marcación diacrítica, sino que como tema de opinión la diferencia y la variación solo salen a relucir cuando está involucrado el aspecto de marcación diacrítica.

Un segundo tipo de consideración que oscurece la comprensión, por parte de los docentes, de los alcances de la situación de variación consiste en considerarse a sí mismo como ajeno a tal variación, aun cuando sí se reconozca entre los demás. Esto es precisamente lo que ocurre en el siguiente intercambio con D1:

Y, además de este tono, ¿qué otros tonos hay?

Está el glotal, que, bueno... ¿de los que escribimos?

De todos, de todos.

Nasal, diéresis, glotal... son los que... el tono alto, el tono bajo... todos los tonos yo los conozco, porque los escribo en el momento en que lo ocupa la letra.

¿Los escuchas claramente?, ¿los sabes producir claramente?

Sí, yo lo interpreto.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Si se consideran los comentarios anteriores, es necesario decir que una cosa es asumir que se domina el sistema tonal a nivel oral, lo cual es totalmente cierto en el caso de D1, y otra muy diferente es afirmar que se escriben todos los tonos “*cuando es necesario*”, por lo menos si “ser necesario” (“*cuando lo ocupe la letra*”) se entiende como grafizar los tonos que efectivamente se dan en la oralidad, que es lo que, a fin de cuentas, hace la ortografía WC. Debe descartarse toda interpretación que apunte a que este “ser necesario” se define mediante un sistema ortográfico alternativo, pues D1 nunca afirma estar realizando su propia marcación tonal al margen de la propuesta WC, sino que afirma estar utilizando las reglas de este sistema.

4.3.2.1 Marcos explicativos de los docentes ante las modalidades de falsa conciencia

Cuando los docentes intentan explicar por qué ellos mismos, el gremio de docentes y la comunidad en general viven una situación de variación ortográfica tan pronunciada, es posible distinguir especialmente dos tipos de argumentación que están presentes en el discurso de muchos de los docentes con que pudimos conversar.

Una de las explicaciones más comunes consiste en entender la variación en la grafización como una consecuencia directa de la variación regional de la lengua: se considera que si una persona escribe una palabra de determinada manera y otra persona de otra manera, esto se debe, en última instancia, a diferencias geolectales.

La otra explicación tiene que ver con la relación de la escritura y la oralidad dentro de una teoría popular de la escritura, que nosotros describimos aquí como una noción transcripcionista de la escritura.

4.3.2.1.1 La equiparación de variación ortográfica y variación geolectal

En repetidas ocasiones hemos escuchado a los docentes asegurar que las diferencias en la escritura entre diferentes personas se debe a diferencias dialectales. A pesar de que este argumento sea fácilmente descartable, se encuentra muy arraigado entre muchos de los participantes de los talleres y otras reuniones, no solo docentes, sino también autoridades de la Dirección Regional. Nosotros mismos nos tomamos el tiempo en más de una ocasión para

problematizar este pensamiento¹⁹⁴. Sin embargo, a pesar de nuestros ejemplos y argumentos, aún sigue estando presente esta forma de pensar en muchos de los docentes. Un buen ejemplo de esta lógica lo podemos ver a continuación:

En la cabecera de Telire la gente habla diferente. En la cabecera de Alto Cuen la gente habla diferente. Siempre va a haber variaciones, pero es válido, o sea que, por eso yo le he dicho que los profesores, nosotros, tenemos que ser en ese campo consciente, nosotros no podemos condenar a un estudiante. Porque un estudiante... digamos, un profesor de Amubre se va a dar clases en Sepekue. Tiene que valorar el contexto. Porque él va a decir digamos que [mát]. Él viene imponiendo el mismo [mát] de Amubre y en este lado le dicen [bətsĩʔ]. Y es el mismo rojo. Entonces el profesor tiene que saber eso, no hay problema con eso, o sea, va a haber siempre variaciones, pero no hay problema.

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

El argumento central en este tipo de intervenciones es que cada quien trae su propio bagaje lingüístico, y que las variantes regionales deben ser respetadas. El problema radica en que se equipara la variación gráfica con esta variación regional y se achaca la primera a esta última, cuyas causas son de muy otra índole.

Es necesario decir que, durante los talleres, fue frecuente escuchar el tema del respeto por la variación. Los docentes han acordado claramente que las variaciones regionales deben respetarse y enseñarse, que los docentes (especialmente aquellos que imparten clases en una zona distinta a su lugar de origen) deben adaptarse a su entorno y no imponer unas formas, palabras o expresiones por encima de otras, especialmente las locales. Sin embargo, el único argumento utilizado para exigir respeto ante la variación es precisamente este en que se

¹⁹⁴ En los talleres tercero y cuarto (sobre la sílaba) hemos intentado demostrar, por ejemplo, que la escritura de WC <ká bata> ‘montaña’ como <kábta> en ningún modo refleja variación geolectal, sino que se trata de decisiones individuales de cómo representar gráficamente una misma pronunciación. Esto, por supuesto, no descarta que, efectivamente, exista la variación geolectal que los docentes mencionan y que esta pueda tener implicaciones sobre la grafización en diversos casos (por ejemplo en el término WC <nīmà>, que en ocasiones es escrito como <namà> por personas que hacen armonía vocálica, rasgo geolectal prototípico de la región de Coroma. Cf. Jara, 2004).

atribuye la diferencia gráfica a la diferencia geolectal. Y dado que, automáticamente, se transfiere este pensamiento a lo ortográfico, entonces hay una exigencia de respeto por la variación gráfica, pero planteada en los términos inadecuados. Es decir, se pide respeto por la variación gráfica porque, supuestamente, las personas de ciertos lugares escriben de una manera y las de otras partes escriben de otra manera, lo cual es muy diferente a pedir respeto por la variación gráfica planteando el problema en términos de conciencia de las dificultades que acarrea el dominio y apropiación de la ortografía, y argumentando que, aun si la forma de escribir de las personas no coincide con la propuesta en la ortografía práctica, los usuarios tienen derecho a escribir a su propia manera y haciendo uso de su conocimiento de la palabra escrita, estén más o menos desarrolladas sus habilidades de procesamiento fonológico, de ruta léxica, y de literacidad en general.

Durante esta entrevista con D4, le solicitamos al docente que pensara ya no en un concepto cuyo nombre cambiara de una región a otra, sino que fuera el mismo independientemente del “lado del río”, que es como se suele conceptualizar la variación regional. El docente aportó un ejemplo, con el que se intentó hacerle ver que la variación ortográfica no está necesariamente relacionada con la geolectal:

Ahora se me ocurre, por ejemplo, que ahí usted acaba de dar un buen ejemplo de dos palabras: una, o sea, para rojo [mát] y [bətsî?], que son diferentes según la zona geográfica de la persona. ¿Se le ocurre alguna palabra que sea igual en este lugar y en este otro lugar? ¿Me puede dar un ejemplo?

[nãmó]

Ok

En Alto Cuen dicen [nãmó] y en Amubre dicen [nãmá]: pescado.

Al pescado. Ok, [nãmó]. ¿Pero una que sea igual, que sea igual, que no cambie?

Ah, ¿qué no cambie?

Ajá.

[kótʃi]

¿Es igual en todo lado?

Igual en todo lado

Ok, entonces si pensamos en [kótʃi], ¿cree que hay una forma, independientemente de la región de la que venga la persona, como en todo lado se dice igual, hay una forma correcta de escribir [kótʃi]?, ¿o puede haber o puede haber también digamos...?

¿Variaciones? No, no hay variaciones.

No hay variaciones. ¿Ahí hay una sola forma?

Una sola forma.

Ok, entonces si uno piensa en estos puntitos que usted dice... los puntitos que sea que lleve esa palabra: ¿hay una sola forma correcta para esos puntitos?

Ajá, una correcta, correcto, así es.

En este caso, con este ejemplo, ¿sabría usted escribir esa palabra, así con los puntitos y todo?

¿[kótʃi]?

Ajá.

Ok.

[Lo escribe en el papel: <kochí>]

(Entrevista realizada a D4 el 30 de enero de 2019, en Talamanca)

En la ortografía WC la palabra en cuestión se escribe <kòchi>. Como se puede ver, el docente, seguro de que existe una sola forma ortográfica correcta, escribe, sin embargo, <kochi>. Después de esta breve interacción, el docente tuvo claro que puede haber variación en la grafización de una palabra que no varía regionalmente. Sin embargo, no todos los docentes han llegado a elaborar esta noción, y siguen expresando comentarios que denotan que aun consideran paralelas la variación gráfica y la regional, aun después de varias ocasiones en que se ha tratado de desmentir esta relación.

4.3.2.1.2 La noción transcripcionista de la escritura

Otro tipo de noción problemática a la que los docentes recurren para explicar el fenómeno de la variación es la noción transcripcionista de la relación oralidad-escritura: la razón última de la variación ortográfica es el hecho de que cada quien escribe como habla. En efecto, es muy común escuchar comentarios como el siguiente, expresado por D1 al momento de referirse a la forma como escribe su hermano: “*Él se crió igual que yo, hablando el bribri. Entonces, a como él lo habla, así lo escribe*”. Otro comentario que va en la misma línea es el siguiente de D6, cuando se le pregunta cuáles considera él que son las causas de la variación que se constata en la escritura de diferentes colegas:

Es por la pronunciación. Hay personas que pueden pronunciar una cosa diferente y lo escribe así.

(Entrevista realizada a D6 el 8 de septiembre de 2018, en Talamanca)

Resulta necesario plantearse, entonces, la pregunta de qué significa que alguien escriba algo tal como lo habla o que escriba las palabras según como se pronuncian. En efecto, muchos docentes tienen la intuición de que la escritura variable puede ser atribuida a la variación de la pronunciación en la oralidad, pero ¿qué significa esta variación en la oralidad?

Parece ser que, en este caso, el argumento no se refiere a la variación por causas geolectales, sino a una variación más amplia, consustancial a la pronunciación por personas diferentes, en momentos diferentes, lo que, por lo demás, es cierto: las pronunciaciones de un mismo vocablo por diferentes personas siempre serán objetivamente distintas unas de otras, e incluso la pronunciación de una misma palabra por una misma persona en momentos distintos comprende tantas variables que, si las grabáramos y analizáramos acústicamente, sería imposible encontrar dos formas que sean exactamente idénticas.

Pero ¿se refieren estas observaciones de los docentes a que la gama virtualmente infinita de pronunciaciones mínimamente distintas provoca la variación ortográfica? Si ese fuera el caso, tendríamos que considerar esta interpretación de los docentes sobre el fenómeno real de la variación en la grafización evidencia un desconocimiento de la forma

como la escritura suele funcionar: no es la función de la escritura dar cuenta de las mínimas variaciones que se producen en la pronunciación, y eso porque la escritura no es una transcripción de la oralidad, y mucho menos una transcripción fonética que, lejos de constituir un sistema realmente práctico, sería un sistema mucho más complicado, pues en efecto no sería escritura sino transcripción de una oralidad previa, no sería una actividad creativa, sino meramente reproductiva.

La escritura, como se vio en la sección 1.4, puede expresar contenidos lingüísticos sin la necesidad de pasar por una pronunciación previa que ha de ser transcrita. Si la escritura fuera transcripción, dependería de referentes orales fijos y concretos, dependería de enunciados proferidos previamente, que deberían ser calcados gráficamente y no podría escribirse nada que no haya sido pronunciado antes. Y en todo caso, aun concibiendo la escritura bajo esta función transcriptiva, es imposible que los signos gráficos den cuenta de toda la variación que es posible reconocer en la producción en la transmisión acústica del sonido lingüístico, que pareciera estar siendo tipificada por los docentes que aportan la explicación del “escribir como se pronuncia”. Aun si no interesaran todas las variaciones acústicas reales, sino únicamente la variación articulatoriamente reconocible, la escritura se alejaría de su meta práctica y se volvería tan tediosa que sería imposible ponerla en uso.

Existe otra interpretación, ligada a la relación entre oralidad y escritura también, que no implica hilar tan fino en las diferencias mínimas entre una pronunciación y otra ni necesariamente ver la escritura como una transcripción al detalle, pero que sí pone nuevamente la escritura en una posición subordinada ante la oralidad, y que igualmente demuestra la parcialización operada en el discurso de quienes sostienen esta opinión. Para ejemplificar esta interpretación podemos valernos del siguiente comentario de D1. Se trata aquí de la respuesta que aportó el docente al momento de cuestionársele acerca de su solución ortográfica para /ts/ como <t-s>:

¿Consideras que una es más correcta que la otra?

No, no, no... no estoy diciendo que la mía es correcta. O sea, es la pronunciación: el asunto está en la pronunciación, no en la escritura, no es que esta sea la correcta y la otra no. Si los compañeros me lo escriben

pegado, igual yo lo entiendo. Yo lo escribo así e igual lo entiendo yo, no sé si ellos me entenderán la parte mía, yo creo que sí.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

En este caso, más que una mera transcripción exacta de la oralidad, se ve la escritura como un reflejo más deformado que fiel, de la oralidad, siendo esta última la única real forma de expresión, comunicación y, en suma, lenguaje. Lo que comparte esta concepción con la confusión transcriptivista que hemos mencionado arriba es que en esta noción se advierte claramente que la pronunciación es la forma real de las palabras, mientras que la escritura no llega a ser más que una copia de menor realidad, de ahí que no importe tanto si la ortografía varía, puesto que se trata solo de formas no verdaderas para representar la única palabra verdadera, la oral.

De alguna manera, es como si la escritura se moviera entre un extremo en el que se saltara todo criterio de relación fonográfica y pasara a ser una suerte de logografía, y otro extremo en el que cada escritor fuera el primer codificador de ese alfabeto y simplemente hiciera apuntes prácticos, pero sin ánimo de exactitudes técnicas, vistas como innecesarias.

Aunque estas reflexiones puedan parecer demasiado abstractas, está documentado en diversos estudios que las reacciones de muchos miembros de comunidades en las que se introdujo recientemente la escritura a menudo vienen asociadas a un pensamiento mágico que rige la relación entre oralidad y escritura (cf. los diferentes estudios en el tomo de López y Jung (comps.), 1998)¹⁹⁵.

4.3.3 Las causas de la variación: el nivel sociohistórico, el nivel comunitario y el nivel individual

En el discursos de los docentes es posible identificar elementos que son señalados como causas para la situación de variación que se vive. Estos elementos destacados por los docentes en las entrevistas y a lo largo de los talleres se pueden agrupar en tres niveles diferentes, uno sociohistórico, relacionado con la integración de la escritura en el mundo

¹⁹⁵ Meliá (1998), por ejemplo, comenta diversos testimonios documentados por cronistas e historiadores que viajaron por América y presenciaron casos de personas de diferentes grupos indígenas durante la fundación de pueblos de reducción que asociaban la letra escrita con elementos de muerte o de hechicería.

bribri; un nivel comunitario, que tiene que ver con los acuerdos a que los miembros de la comunidad puedan llegar en torno a la ortografía de su lengua; y el nivel individual, en el que se pone de relieve la dificultad de la apropiación de la ortografía por parte de cualquier persona bribrihablante, debido a la gran cantidad de tiempo que es necesario invertir para comprender el sistema.

4.3.3.1 El nivel sociohistórico: la escritura como producto cultural no autóctono

Hemos visto en repetidas ocasiones que algunas de las consideraciones acerca de la presencia de la escritura en territorio bribri revelan una inconformidad con que la lengua bribri disponga de una modalidad escrita, dado que la escritura se ve como algo ajeno.

Un buen ejemplo de esta visión la vimos en el comentario de D1 sobre si está bien que el bribri se escriba:

Bueno, algo muy personal, yo diría que el bribri... ahora es que se ha fomentado eso de la escritura, pero como siempre lo debatimos ahí, en las sesiones y en las reuniones... yo crecí hablando, nunca escribiendo. Y eso de los acentos y esa cuestión, eso lo vinieron a poner ahora. Para mí, para mí, el bribri es hablado, nada escrito. Y si hay que escribirlo se escribe... por ejemplo, como te digo, mi hermano me escribe y aunque no está bien escrito, sin acento, yo le entiendo.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

En efecto, la naturalización de la oralidad como la forma real de uso del lenguaje que se puede percibir aquí acaba por colocar a la escritura en una posición relegada, por la cual se justifica que existan fallos de ortografía, pues en realidad, al no corresponder con la modalidad verdadera que el mundo bribri siempre ha conocido –la oralidad–, es normal y hasta esperable que lo que se produzca gráficamente “no esté bien escrito”.

4.3.3.2 El nivel comunitario: la normatividad en construcción

Un segundo nivel explicativo en la argumentación de los docentes se refiere a la construcción de acuerdos al interior del colectivo de usuarios dentro de la comunidad. Esta reflexión surgió con mucha frecuencia cuando, en las sesiones de taller, nos referíamos a alguna característica concreta del diseño de la ortografía WC: la respuesta, en varias ocasiones, mencionaba que determinado aspecto de la ortografía ya ha sido muchas veces discutido en el grupo de docentes en reuniones y espacios similares, pero que nunca ha sido posible ponerse de acuerdo.

Nosotros agregaríamos que la toma de acuerdos se ve enormemente dificultada en la medida en que los temas sobre los cuales los docentes desearía llegar a consensos siguen presentando dificultades de conceptualización y comprensión. La falta de consciencia metalingüística en relación con la ortografía impide, o al menos hace muy difícil, la toma de decisiones en que los participantes estén claros sobre de qué se habla y cuáles implicaciones tiene.

Quizás la mejor manera de que disponemos para ejemplificar lo anterior sea la dinámica de subasta que se realizó durante el último taller (cf. el anexo 2 para la descripción de la dinámica). En esta dinámica, los docentes llegaron a acuerdos (que se sabían provisionales y tentativos, pero que eran acuerdos al fin y al cabo) sobre cómo querían ver escrita su lengua. Durante el juego de subasta de las oraciones, todos los grupos compraron oraciones que contenían “errores” ortográficos que ellos mismos acababan de desechar de su propia ortografía construida.

Además de la falta de consciencia metalingüística como elemento que contribuye a agravar la dificultad de llegar a consensos, vale la pena destacar también la falta de investigación y de diálogo con la comunidad por parte del sector académico. Como se vio en la sección 1.3, únicamente ha habido dos casos de diagnóstico en el país en que se analice la grafización de miembros de una comunidad hablante de una lengua indocostarricense, y ninguno de esos casos trató sobre el bribri.

4.3.3.3 *El nivel individual: instrucción específica*

Por último, un nivel de explicación al que recurren comúnmente los docentes se refiere a que el dominio de la ortografía impone la necesidad de una práctica prolongada e intensa, como se evidencia en esta intervención de D2:

Entonces, ¿sientes que la práctica ayuda a dominar?

Exacto, la práctica es lo que ayuda a dominar. Porque, como te dije, yo no aprendí desde un inicio. La práctica me llevó a saber, a escribir lo que yo sé ahorita, porque yo no sabía todo el proceso. Fue cuando tuve los tres años de octavo, cuarto y quinto... se cortó ese proceso. Y luego cuando yo inicié el proceso de mi trabajo empecé con la práctica y, claro, con eso avanza uno.

(Entrevista realizada a D2 el 23 de agosto de 2018, en Talamanca)

Se evidencia aquí que no existe un acceso equitativo al “bien cultural” que es la instrucción en temas de lengua, bien cultural que permite arribar al dominio del sistema ortográfico. La falta de una instrucción formal sobre el tema ortográfico haría, pues, imposible que alguien pudiera dominar la ortografía, y es precisamente esa falta de instrucción lo que ocurre en la mayoría de los casos, tal como lo hace ver D1:

Y, en cuanto a tus compañeros, a los colegas que participan en el proyecto, con Federico¹⁹⁶, en todo el plan piloto: ¿vos sentís que ellos dominan la ortografía, o no tanto?

Del bribri, ¿verdad?

Sí, siempre estamos hablando del bribri.

Siento que no. Hay muchos que... hay varios compañeros que les cuesta la escritura. Son compañeros que nunca llevaron el proceso, o sea nunca trabajaron como docentes de cultura o de bribri. Entonces creo que ellos no

¹⁹⁶ Se trata del coordinador del proyecto, no de un docente.

dominan muy bien la escritura, porque nunca se enfocaron, nunca le dieron énfasis a eso.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

El hecho de haber participado de un proceso de instrucción respecto de la ortografía genera al interior del grupo de docentes categorizaciones diferenciadoras entre unos docentes que han tenido oportunidad de acercarse a estos procesos y docentes que no. Como decíamos antes, normalmente son los docentes de lengua y cultura quienes han mostrado mayor reconocimiento a los ojos de los demás compañeros, aunque nuestras observaciones demuestran que muchos docentes de cultura son quienes menor acercamiento a la palabra escrita han tenido, quienes menor dominio del metalenguaje técnico hegemónico evidencian y en muchas ocasiones quienes menor seguridad subjetiva manifiestan a la hora de escribir. Sin embargo, es comprensible que estos docentes sean vistos como más confiables en su práctica de grafización, pues en una situación en que la práctica es considerada el camino al dominio de la ortografía pero no se piensa, por ejemplo, que una práctica habitual puede permanecer estando alejada de la versión ortográfica de la propuesta WC, resulta natural que quienes tiendan a dar mayor credibilidad a los colegas que tienen una práctica más frecuente sean precisamente quienes no dominan los criterios para evaluar la escritura de sus colegas, ni de qué modo la práctica habitual fortalece el dominio de la ortografía.

Con todo, como bien lo señalan algunos de los docentes, buena parte de las dificultades sentidas en la autopercepción en materia ortográfica tienen que ver con la falta de uso, que responde precisamente a la falta de necesidad, dada la funcionalidad limitada que tiene la escritura en el mundo bribri.

4.3.4 Tendencias ante la variación: entre la fijación y el *laissez faire*

A fin de intentar establecer un equilibrio entre las diferentes actitudes y reacciones que surgen cuando se valora la variación en la grafización por parte de los docentes, consideramos que no existe una sola tendencia objetivamente constatable como la más fuerte, sino que, en general, se puede identificar una serie de elementos que corresponden más bien a una tendencia que aboga por la fijación de una norma correcta y única, pero

mezclados con elementos más bien tolerantes y flexibles con la variación. Del mismo modo, hay tendencias más liberales en cuanto al uso de la ortografía, que no por ello dejan de presentar elementos claramente identificables como de interés en una norma fija y única.

4.3.4.1 La variación vista como un problema: la tendencia hacia la fijación

La tendencia a una fijación de la norma ortográfica se manifiesta en comentarios en que los docentes muestran preocupación por las confusiones que pueden surgir a partir de ambigüedades gráficas, como en el caso de la confusión entre <àk> ‘robo’ y <ák> ‘piedra’ de que habíamos hablado antes.

No solo en el discurso es posible identificar esta tendencia. En realidad, los docentes también tienen estrategias de comportamiento que revelan un interés por que su escritura “quede bien”, como por ejemplo la búsqueda de consulta y apoyo por parte de compañeros considerados hábiles en el manejo de la ortografía. Esta práctica de consulta forma parte de las estrategias de cooperación entre docentes, de las cuales ellos mismos están conscientes y en repetidas ocasiones explicitan.

4.3.4.2 La tolerancia hacia la variación: el pragmatismo comunicativo

La tendencia de tolerancia hacia la variación, que aquí hemos caracterizado también como tendencia hacia un *laissez faire* ortográfico, consiste en la confianza en que el objetivo primordial de la escritura es la comunicación práctica, y que este objetivo se cumple por lo general cuando se intercambian mensajes escritos, independientemente de la variación en la grafización respecto de la propuesta WC o las diferencias entre los escritos de diferentes usuarios. Este modo de pensar se evidencia en intervenciones como la de C2 cuando afirma lo siguiente:

Por ejemplo, como te digo, mi hermano me escribe y aunque no está bien escrito, sin acento, yo le entiendo.

(Entrevista realizada a D1 el día 9 de septiembre de 2018, en San José)

Por el otro lado, quienes apoyan la fijación ortográfica han manifestado pareceres que muestran objeciones al planteamiento aquí analizado. Cuando una docente como D2 menciona que los padres y madres de familia reciben mensajes escritos en bribri y no entienden el mensaje a causa de los diacríticos utilizados, vale la pena preguntarse si efectivamente la comunicación es tan fluida como aseguran D2 y los defensores del *laissez faire*.

Por supuesto este pragmatismo comunicativo no tiene por qué verse necesariamente como algo definitivo. Una opinión como la expresada por un docente que no era hablante de bribri durante el sexto taller evidencia un punto intermedio entre el rigor de la fijación ortográfica y el pragmatismo comunicativo. El docente intervino en esa ocasión para comentar que, aunque él no era hablante, algo de bribri entendía y estaba aprendiendo poco a poco a leer y escribir, para lo cual los talleres le ayudaban mucho. Expresó estar consciente de que no dominaba la ortografía, y que no tenía nada en contra de todas las “rayas especiales”, pues creía que estaban ahí por una razón, “porque el bribri es así”. Y terminó su intervención afirmando que poco a poco iría aprendiendo las reglas, y que, por lo pronto, hace lo que puede con lo que sabe.

Esta intervención es muy clara respecto de entender el diseño de la ortografía de una manera estructural que se ajusta a las características de la lengua, a la vez que es consciente de la dificultad individual, grupal y comunal que implica la apropiación de la escritura. Con estas palabras, el docente deja claro que los procesos de apropiación deben ser flexibles y ajustarse a la realidad social compleja, lo que implica no exigir a los usuarios de la ortografía un rendimiento que no están en capacidad de dar.

Buscar las condiciones para el desarrollo de las capacidades necesarias que lleven a los docentes a una verdadera apropiación de la ortografía sería, entonces, un tema prioritario entre los diferentes actores que se han analizado en este estudio.

4.4 Conclusión al capítulo

A lo largo de este capítulo hemos abordado diversos comentarios realizados por los docentes respecto de tres ejes temáticos que se revelaron como centrales en la discusión sobre la apropiación de la ortografía práctica por parte de sus usuarios.

Esta apropiación puede tener diferentes dimensiones, si se toma en cuenta que, para que sea efectiva, se debe pasar por procesos de formación, por consensos y por un efectivo uso práctico.

Además, las visiones contrapuestas respecto de cómo han de llevarse a cabo todos estos procesos permiten advertir que se trata de una realidad compleja: por una lado, una visión se ve representada en la idea que apunta hacia la justificación funcional del diseño de la ortografía (aun cuando los representantes de esta corriente presenten un uso grafológico asistemático en algunos aspectos). Por otro lado, la otra visión se ve representada en ideas de desacuerdo y malestar para con la propuesta ortográfica vigente (aun cuando el discurso de quienes representan esta corriente no sea siempre coherente).

De todo esto se puede concluir que es notable un malestar entre los docentes ante una imposición sentida de cómo se supone que deben escribir su propia lengua. Este malestar encuentra formas de expresión que no necesariamente son siempre coherentes, pero que en el fondo reflejan una demanda histórica que, por supuesto, no se limita a temas exclusivamente de lengua, ni mucho menos de escritura y ortografía.

Si los discursos presentan determinados puntos de incoherencia es porque esas contradicciones manifiestan coherencia en otros planos. Debe tomarse en cuenta que, en primer lugar, quienes ostentan estos discursos no están posicionados desde un punto de vista de investigación y sistematización crítica de la situación de literacidad en su comunidad, sino que participan desde su vivencia cotidiana.

En segundo lugar, porque no dominan el metalenguaje hegemónico que legitima a una ciencia como la lingüística y porque, al responder a una entrevista o participar en un taller, los comentarios externados no necesariamente ofrecen un sistema de pensamiento, sino que son comentarios espontáneos de personas que no han gozado de suficientes oportunidades de reflexión sobre su propia lengua.

Conclusiones y recomendaciones

A fin de formular conclusiones al presente estudio y de proponer algunas recomendaciones, conviene retomar la reflexión sobre la apropiación: hay una verdadera apropiación ahí donde, aunque los recursos sean ajenos, se comprueba un control político y una capacidad de decisión propia sobre tales recursos por parte del grupo humano que se plantea tal apropiación. La pregunta obvia es si existe en la comunidad bribri, en general, y en el grupo de docentes, en particular, tal capacidad de decisión propia y tal control político de los recursos; esto es, del sistema ortográfico para grafizar su propia lengua. La pregunta menos obvia, pero que también resulta necesario plantearse es si, después de haberse dado la adopción de la escritura y haberse ido profundizando su empleo, los recursos siguen siendo tan ajenos como lo eran en el momento de la adopción, o si ha habido caminos y modos de la escritura y de la ortografía que no estaban presentes en el modelo inicial como fueron importados pero que se hayan desarrollado a través del empleo por parte de los usuarios.

Los resultados de la presente investigación sugieren que para responder a la pregunta por la apropiación de la ortografía que puede observarse en el grupo de docentes con quienes se trabajó, es necesario reconocer la multidimensionalidad del proceso de apropiación y, por ello, la imposibilidad de dar una respuesta unidimensional.

Una importante conclusión de nuestra investigación es que, entre los docentes con quienes se trabajó se están desarrollando principalmente dos tipos diferentes de apropiación, que deben entenderse como excluyentes (aunque tengan puntos en común) e incompletas ambas.

Una de estas vías de apropiación se lleva a cabo en la vivencia de la literacidad que tienen aquellos docentes que revelan las tendencias más marcadamente «liberales» en cuanto a la ortografía (identificadas en este trabajo como representantes de una ideología del *laissez faire*) y al mismo tiempo más críticas del diseño de la ortografía WC, así como del sistema educativo centrado en la escritura. Estos mismos docentes fueron quienes mostraron un uso de la grafía para el bribri más bien distante de la forma como se aplicarían las reglas de la ortografía WC. Son ellos, además, quienes manifiestan un menor nivel de conciencia metalingüística. Entre ellos, la variación gráfica entre usuarios no es vista como un obstáculo para la apropiación. Al mismo tiempo, son estos docentes quienes suelen sostener un

discurso en el que se ejerce la autorrecreación por el desconocimiento de la ortografía práctica del bribri. Curiosamente, como acabamos de decir, se trata también de los docentes que mayor tolerancia manifiestan hacia la variación gráfica.

La otra vía de apropiación se observa entre aquellos docentes que se inclinan ideológicamente más hacia la fijación de la ortografía (manifiestan menor tolerancia a la variación), y que son quienes han tenido mayor coincidencia gráfica con las formas WC y quienes han logrado un mayor nivel de conciencia metalingüística. Entre este grupo, la variación es vista como una evidencia de las dificultades del proceso de apropiación.

Desde una perspectiva exocomunitaria y de investigación técnica como la que guía este trabajo, se debe reconocer que cada una de las diferentes vías de apropiación de la ortografía práctica que acabamos de señalar es incompleta y excluyente con la otra (lo que no significa que no tengan puntos reconciliables). Ofrecemos a continuación las evidencias provenientes desde cada aspecto estudiado en esta investigación que apoyan la conclusión principal que acabamos de esbozar.

Conclusiones respecto del estudio del diseño de la ortografía WC

En el presente trabajo se ofreció una descripción de la fonología del bribri, y se contrastó esta con un análisis del diseño de la ortografía práctica vigente para este idioma, la propuesta ortográfica WC. Para ello, se explicitaron los niveles sobre los que está construida tal propuesta (el fonológico y el morfosintáctico), así como los tipos de reglas que comporta (reglas de inventario y reglas sistémicas), explicando en cada caso su funcionamiento. Para cada rasgo (segmentos o reglas) se especificó a qué tipo de grafización pertenece (escritura segmental no diacrítica, marcación diacrítica segmental, marcación diacrítica suprasegmental e integración morfosintáctica), así como cuál estrategia de diseño fue escogida en cada caso (creación, reciclaje, importación simple o importación múltiple). Además, en el caso de la escritura segmental y suprasegmental del plano fonológico, se analizaron las correspondencias entre grafemas y fonemas tanto en dirección FG (aclarando si se trata de una correspondencia monografemática exclusiva, monografemática compartida o poligrafemática) como en dirección GF (especificando si la correspondencia era monofonemática exclusiva, monofonemática compartida o polifonemática). Por último, se

determinó si la relación global entre fonema y grafema era, en cada caso, biunívoca, unívoca o múltiple.

El análisis de la ortografía propuesto revela el carácter eminentemente superficial del sistema. Así lo evidencian los numerosos casos de importaciones múltiples con que se asigna grafización diferenciada a diversos alófonos de un mismo fonema, generando una ruptura con el principio fonémico. Así lo revela también el carácter fonético, más que fonológico, de la marcación diacrítica suprasegmental, así como la proporción elevada de fonemas monografemáticos en el diseño del sistema. Aun así, la ortografía presenta algunos rasgos de profundidad, como la marcación del cierre glotal o la no marcación de tonos fonéticos predecibles¹⁹⁷.

Las soluciones gráficas que se les asignan a los hechos fonológicos del bribri inexistentes en el español suelen recurrir a la creación de elementos gráficos nuevos para representarlos. Esto resulta particularmente evidente en el nivel fonológico: en los reciclajes, en la creación de dígrafos, y en toda la marcación diacrítica segmental y suprasegmental, así como en las reglas secundarias del nivel fonológico. Sin embargo, también se puede constatar en algunas reglas del nivel morfosintáctico, como el uso del guion. En este sentido, podríamos caracterizar la ortografía WC como un sistema con un diseño altamente innovador (con respecto a la ortografía del español) y con un elevado uso de recursos diacríticos.

Conclusiones respecto del empleo de la ortografía en la práctica

Los tres rasgos con que podemos caracterizar el sistema ortográfico WC (el hecho de que la ortografía sea eminentemente superficial, innovadora, y de que recurra en gran medida a la marcación diacrítica) implica ventajas y desventajas para la apropiación de la ortografía por parte de los dos grupos de usuarios que utilizan las dos vías distintas de apropiación mencionadas más arriba.

Por lo general, los elementos de inventario y las reglas particulares de la ortografía resultan del todo ajenas al conocimiento ortográfico que el usuario (quien generalmente ha

¹⁹⁷ Resulta claro que estos criterios son solo aplicables a la dimensión fonográfica de la ortografía, y que el diseño ortográfico respecto de los lindes de palabra no puede ser objeto de una distinción entre superficial y profundo.

carecido de suficientes oportunidades de desarrollar procesos de reflexión metalingüística sobre su propia lengua) trae a partir del español, lo que provoca que tales inventarios y reglas no pueden ser fácilmente aprehensibles por su conciencia fonológica, desarrollada mayoritariamente sobre la base de la grafización del español.

Dado que aprehender la estructura del sistema ortográfico WC requiere desarrollar paralelamente una conciencia fonológica específicamente del bribri (y en general una conciencia metalingüística del bribri, que incluya las relaciones con otros niveles, como el morfosintáctico) –lo que solo es posible si se tiene acceso a una preparación formal específica–, entonces los mecanismos de grafización del bribri por parte de los docentes dependen en gran medida de procesos de transferencia del conocimiento ortográfico del español hacia el bribri.

Se pudo constatar evidencia de ello al observar que la mayor cercanía en un determinado rubro entre la ortografía del español y la del bribri conducía a una menor distancia gráfica entre las formas de los docentes y las formas WC. Esto queda ejemplificado dentro de la escritura segmental no diacrítica, las importaciones múltiples y las simples, únicos rubros en los que la distancia con WC fue, en general, mínima o nula¹⁹⁸.

Por el contrario, todas las estrategias de diseño que implicaban diferencia con el sistema ortográfico del español presentan una alta variación, trátase de diferencias debidas a soluciones gráficas distintas para un mismo fenómeno (como en algunos rubros de la variación que se encuentra en la separación morfosintáctica) o de diferencias debidas a la inexistencia, en español, de determinado fenómeno del bribri (como la grafización del cierre glotal o las vocales altas flojas).

Si se piensa en la ruptura del principio fonémico, se puede notar que esta conlleva variación y distancia con WC únicamente cuando las soluciones gráficas difieren de las del español. La grafización diferenciada de alófonos únicamente resulta en variación cuando la relación entre el sonido y el grafema se rige por una regla ortográfica distinta a la que se usa en español para transcribir tal sonido. Así, no hay variación en la grafización de [b] y de [m] como y como <m>, respectivamente, pues en español tanto [b] como [m] coinciden en su representación gráfica con el bribri, aunque en el bribri se trate de un mismo fonema

¹⁹⁸ Siendo la única excepción la grafización de /k/ usando reglas del sistema ortográfico español, mediante <c> o <qu> o incluso innovaciones como <ck>.

(poligrafemático) /b/ y en español /b/ y /m/ sean dos fonemas distintos. Lo anterior supone un alto nivel de conciencia fonológica en español y una transferencia de conocimiento ortográfico exitosa, concordante con el carácter superficial de la ortografía bribri. Sin embargo, este mismo mecanismo de transferencia se traduce en distancia respecto de las formas WC cuando se trata de fenómenos que no pueden ser parangonables entre ambas lenguas.

A nivel morfosintáctico también se puede observar un mayor nivel de cercanía con las formas WC cuando es posible encontrar un paralelismo entre el español y el bribri, tal como ocurre en la grafización del diminutivo <la>, grafizado como un sufijo, a diferencia del intensificador <ë> grafizado en frecuentes ocasiones como una palabra gráfica independiente, en claro paralelismo con el sufijo <it> del español y el adverbio independiente <muy>, respectivamente.

El presente estudio deja claro que tan pronto como aparecen diferencias estructurales entre los sistemas, empieza a aparecer también variación gráfica en la práctica escrita de los usuarios. En efecto, en todos los demás rubros, los sistemas ortográficos del bribri y del español difieren, y esta diferencia es donde se produce la mayor variación tanto con respecto a WC como en la variación inter-escribientes y en la variación intraescribientes: así ocurre, dentro de la escritura segmental no diacrítica, con los reciclajes y la creación de dígrafos, dentro de la marcación diacrítica segmental con los fenómenos de nasalidad y marcación de las vocales altas flojas y, entre la marcación diacrítica suprasegmental, con toda la marcación tonal. En lo que respecta al nivel morfosintáctico, también se podría estar manifestando la transferencia de conocimiento ortográfico (que puede ser resultado de la interpretación y contraste estructural entre ambas lenguas por parte del docente) del español al bribri, en la medida en que hay mayor tendencia a escribir de manera separada e independiente elementos cuyo aproximado equivalente en español se escribe separado, y una tendencia a escribir sin lindes gráficos elementos en bribri cuyos equivalentes aproximados en español también se escriben separados.

Ahora bien, resulta vital para comprender el fenómeno de la apropiación en el caso estudiado el hecho de que la razón de la distancia con WC en la grafización así como de la variación no es en sí misma la diferencia estructural entre las lenguas, sino la escasa formación metalingüística de los docentes, esto es, el no reconocimiento de la realidad

fonética, fonológica y morfosintáctica de la lengua bribri. La variación y la asistematicidad son producto no solo del desconocimiento del sistema ortográfico bribri, sino sobre todo del desconocimiento de la realidad estructural de la lengua, independientemente de su representación gráfica.

Pareciera, entonces, que la idea de que un diseño que acerque la lengua vernácula a la lengua que da la base para la alfabetización a fin de que los usuarios puedan transferir con comodidad las habilidades de literacidad que ya existen en la comunidad es parcial e incompleta, pues puede bien ser cierta en la medida en que los sistemas estructurales de las lenguas coincidan, pero, cuando esta coincidencia no se verifica, las habilidades ganadas con la formación de conciencia metalingüística en la lengua mayoritaria y de contacto no tienen cabida en el nuevo conocimiento ortográfico y deben ser construidas en procesos conscientes y guiados.

Los resultados del presente estudio muestran que los procesos de apropiación no han sido consistentes ni todo lo profundos que deberían ser. Esto se evidencia en el análisis de los procesos de ruta fonológica y ruta léxica observables en las prácticas de grafización de los docentes. A menudo se puede observar que la escritura de los docentes depende del mecanismo de la ruta léxica sin que el resultado de tal mecanismo venga dado por una verdadera consolidación de procesos previos de ruta fonológica. Esto equivale a decir que en muchas ocasiones las palabras gráficas son aprendidas de manera logográfica, sin que medie un procesamiento fonológico y sin que tal procesamiento fonológico se vea transferido a un conocimiento ortográfico (de tipo fonográfico) correspondiente.

De esta manera, los procesos de apropiación ocurren de manera diferenciada entre usuarios que muestran una conciencia fonológica (y metalingüística en general) más desarrollada y usuarios que no han vivido procesos que permitan el desarrollo de tales habilidades metalingüísticas.

El problema con esta situación es que el desconocimiento estructural de la propuesta ortográfica WC tiende a convertirse en justificación de ideologías reactivas en contra de tal propuesta, así como en contra del hecho de que el bribri se escriba.

Conclusiones respecto de las ideologías en el uso de la ortografía y de la escritura en general

Hemos enfatizado en repetidas ocasiones que una ortografía no se limita a una serie de rasgos técnicos, sino que va ligada también a una serie de valoraciones subjetivas y de implicaciones socioculturales. En el caso que nos atañe, ni el carácter superficial ni la cercanía de diseño entre la ortografía española y la bribri por sí solos pueden garantizar una apropiación del recurso cultural que es la escritura, debido a que tal apropiación pasa necesariamente por el conocimiento del objeto por apropiarse, así como por esquemas culturales y conceptuales particulares.

Asimismo, hemos hecho hincapié en la diferencia entre el conocimiento de las estructuras de una lengua y la forma como se decide representar gráficamente tal lengua. En este sentido, la noción de que todo sistema ortográfico es siempre incompleto en relación con el sistema oral que representa ha guiado la reflexión a lo largo de este trabajo en torno al diseño y a la forma como las comunidades desean ver representada su lengua.

La forma como las personas de la comunidad bribri o de cualquier otra comunidad deseen ver representada su lengua de manera gráfica debe ser una decisión autónoma de los miembros de la comunidad. Sin embargo, cabe preguntarse por esta autonomía en el panorama real de literacidad que se vive en las comunidades bribris. La influencia del conocimiento ortográfico en español y de las transferencias al bribri parece tener consecuencias a nivel de las representaciones ideológicas que los usuarios se construyen respecto de la escritura (específicamente del bribri y también en general), la propuesta ortográfica WC y la variación gráfica entre los usuarios. La prueba de ello está en que los debates y discusiones no se arman en torno a aquellos rubros que la ortografía española y la bribri comparten, sino a propósito de aquellos aspectos en que ambos sistemas difieren, al punto incluso de naturalizar esos rasgos compartidos, al tiempo en que se ponen en duda los aspectos autóctonos de la lengua bribri.

De esto podemos concluir que las opiniones expresadas por los docentes no están aisladas ni son neutrales, sino que parten de la base de una cierta concepción que va desde el estado actual de desarrollo de habilidades metalingüísticas (como la conciencia

fonológica) hasta posicionamientos socioculturales y políticos (como los que llevan al rechazo del sistema escolar basado en la escritura).

Pues bien, el estudio de las ideologías operado en esta investigación muestra que los posicionamientos frente a los temas aquí tratados se basan, en parte, en concepciones distorsionadas de la realidad lingüística y de literacidad de la comunidad y de los usuarios, lo que lleva a situaciones que pueden tener consecuencias negativas sobre los procesos educativos y sobre la posibilidad misma de mantenimiento, fortalecimiento y revitalización de la lengua.

Si bien es cierto que el control político y la capacidad de decisión debe venir de dentro de la comunidad y ser ejercida por los miembros de esta, esto no quita que tales decisiones, en caso de tener lugar, se tomen en medio de un clima altamente heterogéneo, donde el consenso es muy limitado y donde priman algunos elementos de falsa conciencia que pueden ser contraproducentes.

Consideramos que la perspectiva exocomunitaria que representamos nosotros como investigadores no puede imponer ninguna decisión, pero sí debe contribuir a señalar aquellos vacíos que se identifican en los procesos de apropiación. No es lo mismo imponer que un determinado rasgo oral deba encontrar representación gráfica en la propuesta ortográfica para una lengua que determinar si en la oralidad está presente tal rasgo en un elemento determinado o no. Lo primero es una actitud prescriptiva; lo segundo es una actitud descriptiva y es una responsabilidad de la lingüística, tanto aplicada como teórica.

En este sentido, hay que tener claro que, al realizar esta indagación, es necesario señalar cuáles aspectos de la realidad lingüística y sociolingüística del bribri están siendo malinterpretados por los usuarios y hasta dónde llega el límite de intervención por nuestra parte.

Evidentemente, no es posible encontrar homogeneidad en el panorama de posicionamientos frente al sistema WC, y la percepción subjetiva de los docentes puede llevarlos a un determinado posicionamiento por causas que difieren de un caso a otro. Así, por ejemplo, dentro de las tendencias de rechazo al sistema ortográfico WC, las causas que conducen a tal actitud pueden basarse en un desacuerdo con la coherencia interna del sistema, pero el rechazo también puede deberse, como se ha visto ya, al desconocimiento de la estructura del sistema. De manera similar, el posicionamiento de respaldo a la ortografía

práctica bien puede estar mediado por procesos de apropiación, o bien por una imposición ‘desde arriba’, que no ha sido aún cuestionada.

Otros ejemplos en que se manifiesta la falsa conciencia sobre la situación lingüística y sociolingüística es la creencia de que la ortografía se reduce a la grafización de signos diacríticos (ignorando que, en realidad, lo ortográfico es transversal a todos los estratos de la lengua) o la idea generalizada de que la variación ortográfica es un mero reflejo de la variación geolectal.

Independientemente de si se decida seguir el camino de apropiación de la propuesta de ortografía práctica tal como es actualmente o de que se propongan cambios (mejoras, simplificaciones, etc.) a la misma (o que se termine diseñando una ortografía nueva), debemos mantener firme la idea de que cualquier proceso de apropiación ortográfica requiere procesos de formación y desarrollo de habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, conciencia ortográfica, conciencia metalingüística en general).

En resumen: la conciencia metalingüística (fonológica, ortográfica, etc.) no es excluyente con la capacidad de las comunidades para autodeterminarse cultural, social, educativa y políticamente, y la apropiación de la tecnología de la escritura, incluyendo la dimensión meramente ortográfica, no tiene por qué ser la excepción.

Conclusiones sobre el estado general de apropiación de la ortografía WC entre los docentes

Así las cosas, la respuesta a la pregunta de si está habiendo apropiación o no debe tomar en cuenta el papel ambivalente de la escritura y debe ser respondida de manera distinta según se asuma la perspectiva de uno u otro grupo entre los usuarios. En el caso de los representantes del «laissez faire», sí está habiendo apropiación en la medida en que la comunicación escrita cumple su papel y propósito, pero es tanto más dificultosa en tanto más inaccesible resulta el sistema ortográfico a los usuarios. En el caso de los representantes de la tendencia hacia la fijación, la apropiación que rescatan es aquella que ocurre en la medida en que los usuarios comprenden el sistema ortográfico (porque comprenden también las estructuras internas de la lengua). El obstáculo para tal apropiación sería, en este caso, la falta de dominio de la ortografía y su consecuencia, la variación gráfica. En efecto, estos

obstáculos son patentes en la práctica cotidiana de los docentes que no han desarrollado las habilidades metalingüísticas específicas del bribri para poder apropiarse del sistema ortográfico. A este hecho hacen mención los docentes que representan la tendencia a la fijación mediante comentarios valorativos puristas (“*la gente escribe como se le ocurre*”, “*hacen errores graves*”).

Por otro lado, desde el discurso purista no se alcanza a aprehender otras formas de apropiación informal que suceden cotidianamente en la práctica de escritura de los usuarios. La aparición sistemática de formas escritas que difieren de la propuesta WC son un buen ejemplo (piénsese en la grafización /ts/ como <t-s> por parte de D1 o en la sustitución del cierre glotal por un tono ascendente que realiza D3). La limitante que tienen estos canales de apropiación es que no suponen una socialización de la variante que surge, sino que se quedan en la realización idiosincrática propia de cada usuario.

Limitaciones y recomendaciones

El presente trabajo ofrece un aporte en el estudio de los procesos de apropiación de la modalidad escrita de una lengua hablada por una comunidad donde la escritura ha sido introducida en tiempos relativamente recientes. Entre sus mayores fortalezas está el hecho de haber desarrollado un análisis etnográfico y de corpus a profundidad, algo que no es muy común en la literatura de este tipo de investigaciones. Sin embargo, el estudio también presenta limitaciones que deben ser reconocidas y señaladas:

i. En primer lugar, consideramos que la proporción de datos aportados por el estudio está desproporcionada entre los ámbitos de lo fonológico y lo morfosintáctico. En particular en las entrevistas, los comentarios manifestados por los docentes solían ser más abundantes y específicos cuando se referían a algún tema fonográfico que cuando se hablaba de la integración morfosintáctica y de los lindes gráficos entre palabras. En este sentido, podría tomarse en cuenta esta desproporción en investigaciones futuras, a fin de ajustar la metodología tanto de recolección como de análisis de modo que todos los ámbitos de interés resulten ampliamente detallados.

ii. En segundo lugar, las entrevistas se realizaron únicamente a seis docentes. Esto se debió a que el material iba a ser analizado con mucha profundidad. Sin embargo, un

tratamiento estadístico de tendencias de grafización con una muestra mucho más amplia podría ofrecer importantes insumos para esclarecer algunas interrogantes a las que aquí no se ha podido dar más seguimiento.

iii. Otra limitación metodológica se encuentra en el hecho de que no volvió a poder darse una confrontación de ideas después de las entrevistas. La etapa de mediación pedagógica dio paso a la confección del corpus y del instrumento aplicado en las entrevistas, gracias a que fue precisamente durante los talleres donde se logró identificar las diversas temáticas (tanto relativas al diseño y al uso de la ortografía como en lo tocante a la vivencia de la literacidad entre los docentes al interior de sus comunidades). Sin embargo, después de las entrevistas no hubo una reunión con retroalimentación para discutir algunos de los temas que habían sido estudiados con mayor profundidad en las entrevistas. Además, las entrevistas, al ser individuales, se centran en la vivencia subjetiva de un determinado docente. Por ello, consideramos que una etapa de maduración mayor que podría ser muy efectiva en futuras investigaciones es la implementación metodológica de grupos focales para la discusión de temas centrales en el proceso de apropiación.

iv. Desde el punto de vista de la generación de conocimiento específicamente lingüístico, sería recomendable hacer una revisión a la presente investigación donde se contraste el sistema ortográfico del bribri con el sistema fonológico no ya como fue descrito por Wilson y por Constenla, sino tomando en cuenta la descripción de Chevrier (2017), y específicamente aquellos puntos en los que difiere de la descripción de los autores de la ortografía. Contrastar el sistema fonológico tal como lo describe Chevrier con la grafización que hacen los usuarios de la escritura en bribri podría, eventualmente, resultar esclarecedor en algunos aspectos.

Además de las recomendaciones anteriores, que se centran en la investigación como un proceso de producción de conocimiento, también nos parece oportuno señalar algunas recomendaciones de carácter más bien externo a la investigación, pero que se relacionan con el trabajo con la comunidad en torno al tema de apropiación de la ortografía. El uso funcional de una modalidad escrita para el bribri, dadas las condiciones socioculturales y técnicas de la literacidad entre sus usuarios parece exigir como mínimo las siguientes consideraciones para toda continuación en el futuro de las líneas de trabajo que se desarrollaron aquí:

i. Definir la estrategia deseada con vistas a la consolidación de los procesos de apropiación de la ortografía, reconociendo que, en la actualidad, estos procesos son incompletos. Es decir, recomendamos que en la comunidad, y en particular desde algunos grupos clave como los docentes, se tome posición respecto a si interesa una apropiación con tendencia a la fijación (y el aprendizaje de los miembros de la comunidad de una ortografía estandarizada) o una apropiación con tendencia al liberalismo, en que se tolere la variación gráfica.

ii. Independientemente de la decisión respecto a la recomendación i, es de central importancia fomentar espacios de formación que permitan a los docentes seguir desarrollando habilidades metalingüísticas, específicamente la conciencia fonológica, la conciencia ortográfica y la conciencia metalingüística en general en su propia lengua. En dichos espacios debería reconocerse la pluridimensionalidad de la ortografía; esto es, el hecho de que la reflexión sobre la propia lengua (incluida la reflexión sobre ortografía) no puede restringirse a la relación con el nivel fonológico, sino que debe ser transversal a los distintos niveles de estructuración lingüística.

iii. En caso de decidirse por una apropiación con tendencia a la fijación, convendría revisar técnicamente la ortografía y tomar, a su vez, decisiones sobre ella. La principal pregunta que debe plantearse es si la ortografía ha de permanecer tal como fue formulada por sus autores o si, por el contrario, resulta necesario practicar algún tipo de reforma (por ejemplo la simplificación de algunos rasgos).

iv. Se puede fomentar la creación de bases de datos gestionadas y administradas por la propia comunidad, en la que esté consignada una o varias formas ortográficas validadas por la comunidad. A estas bases de datos, cuyo uso sería principalmente de consulta, debería poder tener acceso cualquier miembro de la comunidad, por lo que su acceso podría ser recomendable de forma virtual (en internet). La administración de la página podría estar a cargo de una comisión que se encargue de ampliarla en la medida en que se van discutiendo y validando colectivamente más vocablos.

v. Conformar una comisión para la producción de textos y materiales didácticos. Los miembros de esta comisión deberían discutir la forma visual que tendrán los diferentes textos o materiales didácticos que se puedan publicar a partir del marco del proyecto. Estas comisiones deberían estar constituidas por docentes que hayan participado en el proceso del

proyecto, a fin de explotar los recursos humanos y el talento propios, así como la cooperación. Esta comisión podría incluso ampliar su rango de alcance del marco del proyecto a una verdadera comisión de escritura del bribri que funcione para las diversas comunidades.

vi. Desde las universidades y las instituciones del Estado surge la necesidad de continuar líneas de investigación lingüística, sociolingüística, psicolingüística y pedagógica sobre los procesos de apropiación de la ortografía por parte de los usuarios de la escritura bribri, no solo de docentes de escuela. En general, proyectos similares al plan piloto Nāmù wókir deben comprender una perspectiva lingüística, que se integre con el modelo educativo que se desea alcanzar. La función principal de estos proyectos debe ser el acompañamiento y empoderamiento de los miembros de las comunidades, y no prácticas educativas de imposición, como lo fueron la asimilación monolingüe o el bilingüismo de transición, y como podría seguir siendo la imposición de una forma particular de escribir su propia lengua. Tales decisiones debe dejarse siempre a las comunidades. El aporte exocomunitario se basa en contribuir a que tales decisiones resulten lo más críticas y mejor informadas posible.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Santullano Busch, Pilar; Forno Sparosvich, Amilcar y Risco del Valle, Eduardo. (2015). Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. *ALPHA*, 40, 113-130.
- Anthony, Jason y Francis, David. (2005). Development of Phonological Awareness. *American Psychological Society*, 14 (5), 255-259.
- Armengol Castells, Lourdes. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *Revista española de lingüística aplicada*, 20, 27-36.
- Blanche-Benveniste, Claire. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En Emilia Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Francisco Rojas (ed.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 131-146). San José: FLACSO.
- Briz Gómez, Antonio. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Brody, Michal. (s. f.). *A la letra: un microanálisis de grafemas variantes en el maya yucateco actual*. Recuperado de <http://www.mayas.uady.mx/articulos/brody.html>
- Brody, Michal. (2003). El camino serpenteado al alfabeto popular: Guerras, treguas y el caso distintivo del maya yucateco. *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica I*. University of Texas at Austin.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Catach, Nina. (1996). La escritura en tanto plurisistema, o teoría de L prima. En Nina Catach (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita* (pp. 310-331). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chavarría, Oscar. (1979). La ortografía y la confección de ortografías. *Letras*, 2 (2), 52-76.

- Chevrier, Natacha. (2016). Prefijos de persona y formación de grupos consonánticos en posición inicial absoluta: ¿cómo se comporta el bribri de Coroma frente a la complejidad? *Estudios de Lingüística Chibcha*, 35, 95-154.
- Chevrier, Natacha. (2017). *Analyse de la phonologie du bribri (chibcha) dans une perspective typologique. Nasalité et geminée modulée*. Tesis doctoral. Université Lumière Lyon 2.
- Constenla Umaña, Adolfo. (1981). *Comparative Chibchan Phonology*. Tesis doctoral. University of Pennsylvania.
- Constenla Umaña, Adolfo. (1982). La nasalización en relación con el tono y la intensidad en bribri. *Revista de Filología y Lingüística de la UCR*, 8, 109-112.
- Constenla Umaña, Adolfo. (1985). Prosodic nasality in bribri (chibchan) and universals of nasality. *International Journal of American Linguistics*, 51 (4), 374-376.
- Constenla Umaña, Adolfo. (1992). *Abecedario ilustrado bribri*. San José: CCCU.
- Constenla Umaña, Adolfo. (1998). *Gramática de la lengua guatusa*. Heredia: EUNA.
- Constenla Umaña, Adolfo. (2004). El estudio de las lenguas de la Baja Centroamérica desde el siglo XVI hasta el presente. *Revista de Lingüística Chibcha*. 23, 9-59.
- Constenla Umaña, Adolfo. (2011). La diversidad lingüística de Costa Rica: las lenguas indígenas. *Filología y Lingüística*, 37 (2), 93-106.
- Constenla Umaña, Adolfo; Elizondo Figueroa, Feliciano y Pereira Mora, Francisco. (1998). *Curso básico de bribri*. San José: Editorial UCR.
- Constenla Umaña, Adolfo; Margery Peña, Enrique; Morales Stuart, Rito y Pereira Mora, Francisco. (1978) *Bribri I*. Universidad de Costa Rica.
- Coto Solano, Rolando. (2017). *Tonal reduction and literacy in Me'phaa Vátáá*. Tesis doctoral. The University of Arizona.
- Coulmas, Florian. (2003). *Writing systems. An introduction to their linguistic analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, David. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cuetos, Fernando. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.
- Cuetos, Fernando. (1993). Writing processes in a shallow orthography. *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 5, 17-28.

- Cuetos, Fernando. (2011). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Dahlin Weber, Diana; Wroge, Diane y Boberger Yoder, Joan. (2007). Writer's Workshops: A Strategy for Developing Indigenous Writers. *Language, documentation & conservation*, 1 (1), 77-93.
- Defior, Sylvia y Serrano, Francisca. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 79-94.
- Dehaene, Stanislas. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dehaene, Stanislas (dir.). (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Emilia Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gal, Susan. (1993). Diversity and contestation in Linguistic Ideologies: German Speakers in Hungary. *Language in Society*, 22 (3), 337-359.
- González Campos, Guillermo. (2011). Dificultades para normalización ortográfica y problemas de escritura entre los cabécares de Chirripó. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 30, 7-35.
- Grienevald, Colette y Bert, Michel. (2011). Speakers and communities. En Peter Austin y Julia Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 45-65). Nueva York: Cambridge University Press.
- Guérin, Valérie. (2008). Writing an Endangered Language. *Language documentation & conservation*, 2 (1), 47-67.
- Guevara Víquez, Federico y Solano, José. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Heredia: UNA.
- Halliday, Michael. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Howard, Rosaleen. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IEP, IFEA, PUCP.

- Jaichenco, Virginia. (2010). Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. En Instituto Nacional de Formación Docente, *La formación docente en alfabetización inicial* (pp. 73-86). (s.l.)
- Jara Murillo, Carla V. (1995). *Text and Context of the Suwo'. Bribri Oral Tradition*. Tesis doctoral. Louisiana State University.
- Jara Murillo, Carla. (2004). Observaciones para el estudio dialectológico de la lengua bribri. *Revista de Lingüística Chibcha*, 23, 89-120.
- Jara Murillo, Carla y García Segura, Alí. (2013). *Se' ttó bribri ie. Hablemos en bribri*. San José: CONARE.
- Kloss, Heinz. (1967). 'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'. *Anthropological Linguistics*, 9 (7), 29-41.
- Kroskrity, Paul. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspectives. En Paul Kroskrity (ed.) *Regimes of language. Ideologies, Politics and Identities* (pp. 1-34). Santa Fe: School of American Research Press.
- Lamounier, Alice. (2009). La enseñanza del cosmos: la experiencia de los maestros de cultura bribris y cabécares. *Intercambio*, 6 (7), 31-54.
- Landaburu, Jon. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 39-82). Madrid: Morata.
- Lindenberg Monte, Nietta. (1998). Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 83-95). Madrid: Morata.
- Lüpke, Friederike. (2011). Orthography development. En Peter Austin y Julia Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 312-336). Nueva York: Cambridge University Press.
- Margery, Enrique. (1985). Alfabeto práctico pandialectal de la lengua cabécar. *Revista de Filología y Lingüística*, 11 (1), 131-137.
- Martinet, André. (1987). *Sintaxis General*. Madrid: Gredos.
- Martinet, André. (1991). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

- Matteoda, María Cecilia y Vázquez de Aprá, Alicia. (1997). Acerca de la ortografía y su aprendizaje en el contexto escolar. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 14, 79-88. Barcelona: GRAO.
- Meliá, Bartomeu. (1998). Palabra vista, dicho que no se oye. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 23-38). Madrid: Morata.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- Mosterín, Jesús. (2002). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria editorial.
- Mühlhäusler, Peter. (1990). "Reducing' Pacific languages to writings". En: John Joseph y Taylor Talbot (eds.), *Ideologies of Language*, (pp. 189-205). Londres: Routledge.
- Olson, David R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ovares, Sandra y Rojas, Carmen. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*. Heredia: UNA.
- Öney, Banu y Durgunoğlu, Aydin. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Pellat, Jean-Christophe. (1996). Inventario crítico de las definiciones del grafema. En Nina Catach (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita* (pp. 171-191). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pérez López, María Soledad y Cruz García, Fanny. (2011). *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pike, Kenneth. (1947). *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Pike, Kenneth. (1971). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. La Haya: Mouton.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. (2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de lingüística Chibcha*, 18-19, 7-34.
- Rendón Monzón, Juan José. (1995). "La enseñanza de la lingüística a los maestros bilingües. Algunos problemas y alternativas". En: Arzápalo Marín, Ramón y Lastra, Yolanda

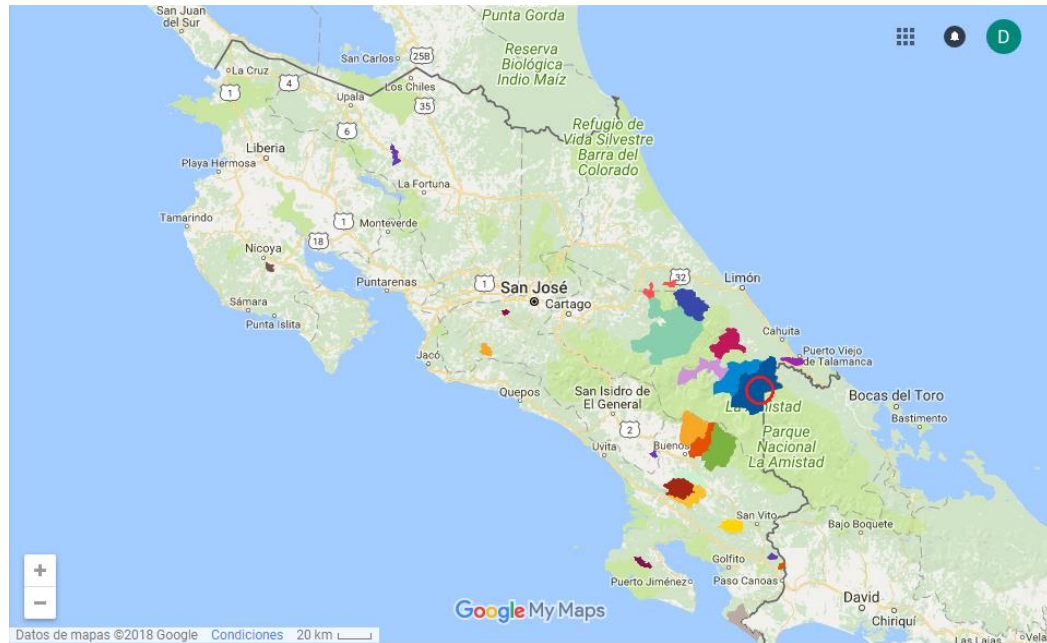
- (comp.), *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica* (pp. 568-578). México D.F.: UNAM.
- Rogers, Henry. (2005). *Writing Systems. A Linguistic Approach*. Blackwell Publishing.
- Rosselli, Mónica; Matute, Esmeralda y Ardilla, Alfredo. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-10.
- Sampson, Geoffrey. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis Lingüístico*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2008). La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico. *Revista de Educación de la UCR*, 32 (2), 97-114.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística. *Filología y Lingüística*, 35 (2), 233-273.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación*, 36 (1), 25-43.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2013). Apropiación por parte de los miembros del pueblo malecu de la ortografía práctica de su lengua. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 32, 209-229.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2014a). ¿Cómo y para qué se escribe una lengua minoritaria y en peligro? Reflexiones a propósito de los idiomas indocostarricenses. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 33, 277-315.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2014b). Muerte de lenguas y lenguas en peligro en Costa Rica: la perspectiva exocomunitaria. *Filología y Lingüística*, 40 (1), 173-196.
- Schlabach, Raymond. (1974). Los fonemas del bribri del valle de Talamanca. *América Indígena*, 34 (2), 355-362.
- Sebba, Mark. (2007). *Spelling and society. The culture and politics of orthography around the world*. New York: Cambridge University Press.
- Sebba, Mark. (1998). Phonology meets ideology: the meaning of orthographic practices in British Creole. *Language Problems and Language Planning*, 22 (1), 19-47.

- Seifart, Frank. (2006). "Orthography development". En Jost Gippert, Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel, *Essentials of Language Documentation* (pp. 275-299), Berlín: Mouton de Gruyter.
- Smith-Castro y Molina. (2011). *La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. San José: UCR
- Sprenger-Charolles, Liliane. (2003). Linguistic processes in reading and spelling: the case of alphabetic writing systems: English, French, German and Spanish. En Terezinha Nunes y Peter Bryant (eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 43-66). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Terrill, Angela. (2002). Why make books for people who don't read? A perspective on documentation of an endangered language from Solomon Islands. *International Journal of the Sociology of Language*, 155-156, 205-219.
- Tohsaku, Y. H. (1987). Bribri nasal harmony from the vantage point of the universal theory of harmony. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 6 (1), 1-10
- Vásquez Carvajal, Ana Cecilia. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación. *Revista Educare*, 12, número extraordinario, 61-66.
- Venezky, Richard. (2004). In search of the perfect orthography. *Written Language & Literacy*, 7 (2): 139-163.
- Wilson, Jack. (1970). Oclusivas sonoras nasalizadas en bribri. *Revista de Filología y Lingüística de la UCR*, 29, 159-63.
- Wilson, Jack. (1974). Análisis fonológico del bribri. *América Indígena*, 34 (2), 341-53.
- Wilson, Jack. (1982). El alfabeto bribri. En Enrique Margery, *Diccionario fraseológico bribri-español/español-bribri*, (pp. xv-xxiv). San José: Editorial UCR.
- Woolard, Kathryn y Schieffelin, Bambi B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23 (1), 55-82.

Anexos

Anexo 1

Mapa de la ubicación del territorio indígena Talamancas Bribri, en el que se encuentran las escuelas y comunidades en que trabaja el cuerpo docente que participa en plan piloto.



Fuente: <http://www.consultaindigena.go.cr/>

Anexo 2

Planificaciones y valoraciones de los talleres

Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción	10'	<i>Emisión sin huecos.</i> Reflexionar y generar conciencia sobre el hecho de que el habla es un continuo fónico : la segmentación no resulta obvia a quien no haya sido entrenado en ella.	El facilitador asigna una palabra por persona a un grupo de tres o cuatro voluntarios. Cada uno debe pronunciar su palabra y el global de la emisión grupal debe sonar a un ritmo de habla fluido como si fuera un solo y mismo hablante. En la segunda parte, ayuda a orientar la reflexión sobre la segmentación.	Deben preguntarse sus palabras a fin de ponerse en el orden que haga sentido. Una vez encontrado el orden, los docentes emiten su palabra . Si quedan “huecos” (pausas) que generen una artificialidad en la emisión, deben intentarlo de nuevo.	Lista de oraciones asignadas.	Dos o tres grupos de voluntarios y pleno.
Presentación	10'	<i>Oración viva (ejemplo)</i> Desarrollar la capacidad de segmentar el continuo fónico y cuantificar las palabras, asignándoles referentes concretos : personas individuales.	Las oraciones anteriores ya estaban segmentadas. Pero ahora tenemos oraciones nuevas. El facilitador provee una oración en voz alta a ser segmentada por los docentes.	Los docentes deciden, al escuchar la oración ofrecida por el facilitador, cuántas personas individuales se necesita para repetir la experiencia anterior.	Lista de oraciones asignadas.	En pleno.
Consolidación	20'	<i>Oraciones vivas (con aplausos)</i> Entrenar cuantificación de palabras. Los referentes concretos en esta ocasión serán aplausos .	Los docentes forman grupos (cuyo número es independiente del número de palabras por oración). El facilitador asigna una oración por grupo. En la segunda parte, ayuda a orientar la reflexión sobre la segmentación.	Dentro del grupo, los docentes deben ponerse de acuerdo para establecer cuántas palabras tiene la oración . Una vez de acuerdo, la oración se dice en voz alta en tempo normal para el resto de los compañeros. La primera vez sólo se escucha. Sin dar mucho tiempo para pensar, se dice una segunda vez, los demás deben aplaudir por cada palabra que escuchan. Se reflexiona sobre si hubo discordancias, y por qué las hubo.	Lista de oraciones asignadas.	En grupos y al final en pleno.

Práctica	20'	<p><i>Juego Kim</i></p> <p>Entrenamiento de la memoria oral: detectar elisiones y sustituciones de un continuo fónico.</p>	<p>El facilitador da la instrucción de que cada grupo invente una oración propia y que, una vez que se llega a una oración en conjunto, hagan dos versiones más: en una, deben eliminar una palabra, y en la tercera versión deben sustituir una palabra por otra nueva y diferente.</p>	<p>Cuando las oraciones están listas, cada grupo va diciendo sus tres versiones en voz alta. El resto del grupo debe identificar los cambios. Primero se dice la original para que el resto del grupo se familiarice con ella, luego la versión con elisión y por último la versión con sustitución.</p>	-	En grupos y luego en pleno.
Transferencia	15'	<p><i>Empacando la maleta y telaraña.</i></p> <p>Entrenamiento de la memoria oral: desarrollar la capacidad para la combinación de palabras en cadenas mayores.</p>	<p>Disposición del espacio: sillas en círculo, todos viéndonos las caras. El facilitador da el modelo de una cadena que debe ser continuada, y arroja un ovillo de estambre a alguno de los docentes, quien a su vez continúa la cadena.</p>	<p>Cuando un docente recibe el ovillo, repite la cadena tal como va, incrementa un segmento y designa al siguiente participante al arrojarle el ovillo.</p>	Ovillo de estambre.	En pleno, sentados en círculo.

FASE	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción	15'	<p><i>¿Quién tiene la palabra más difícil de escribir?</i> Reflexionar en torno a las ortografías del español y del bribri, y a factores de dificultad en la escritura, con especial atención a la relación asimétrica entre sonido y letra, así como a la interferencia que puede causar el conocimiento de la escritura en español. Además, reflexionar sobre las variedades del alfabeto bribri.</p>	<p>El facilitador entrega a los docentes tarjetas con palabras en español y orienta la reflexión: ¿Cuál es la palabra más difícil de escribir? ¿Cuáles son los factores que la hacen difícil? Llamar la atención sobre la asimetría de la ortografía en español. Después, el facilitador entrega nuevas tarjetas, esta vez en bribri, para trasladar la reflexión a esta lengua. Se discuten los factores de dificultad: longitud, no coincidencia de letras y sonidos bribri y español, tonos, grupos consonánticos, similitud entre sonidos diferentes (por ej. e-ë), sílabas cortas y largas, vocales que no se escriben, etc. Además, se reflexiona sobre las diversas ortografías disponibles.</p>	<p>Los docentes reciben una palabra cada uno y las comparan con las demás. Entre todos, tratan de definir quién tiene la palabra más difícil, y por qué. Además, participan en la reflexión sobre qué factores contribuyen al carácter dificultoso de la escritura de dichas palabras.</p>	Tarjetas con palabras en español y tarjetas en bribri.	En pleno
Presentación	10'	<p><i>Valoración (ejemplo)</i> Poner por escrito la primera oración ejemplo de la fase de CF.</p>	<p>En una pizarra, el facilitador pone por escrito la primera oración ejemplo de la fase de CF. Se revisa si todos están de acuerdo con la ortografía propuesta y se analizan nuevamente los factores de dificultad mencionados anteriormente.</p>	<p>Los docentes leen la oración propuesta y analizan la ortografía. La valoran en cuanto a corrección y proponen nuevamente factores de dificultad.</p>	Pizarra y pilots	En pleno

Consolidación	20'	<p><i>Valoración</i></p> <p>Poner por escrito el resto de las oraciones generadas durante la fase de CF.</p>	<p>El facilitador invita a los docentes a recordar las frases generadas en la fase de CF y a ponerlas por escrito.</p>	<p>Cada grupo recuerda las frases que había creado en la fase de CF y las pone por escrito. Uno por uno, los grupos van pasando al frente y escriben en la pizarra sus oraciones. Se les da el mismo tratamiento de análisis y valoración entre todos.</p>	<p>Hojas de papel para los grupos. Pizarra y pilots.</p>	<p>En grupos y análisis / valoración en pleno.</p>
Práctica	25'	<p><i>Juego Kim.</i></p> <p>Trabajar la memoria lectora a corto plazo de la mano con la reproducción escrita de lo leído.</p>	<p>El facilitador coloca a la vista de cada grupo una serie de carteles Kim (tablas cuadrículadas: en cada casilla hay una palabra. Las palabras, en desorden, pueden formar oraciones). Los carteles se dejan a la vista de los docentes por 60 segundos y al final se retiran. Inmediatamente, se pide a los docentes reescribir tantas oraciones como sea posible. Al final, las oraciones escritas son comparadas entre sí y con la muestra original y se discuten los resultados y eventuales desviaciones.</p>	<p>Los docentes se concentran en recordar los carteles y las oraciones que pueden formarse con cada uno, para ponerlas por escrito al cabo del tiempo de exposición de los carteles. A continuación, se comparan y discuten resultados, así como eventuales desviaciones.</p>	<p>Carteles Kim y hojas de papel para los grupos.</p>	<p>En grupos y luego en pleno.</p>

Transferencia	25'	<p><i>Dictado corrido</i> Entrenar la memoria lectora a corto plazo de la mano con la emisión oral de lo leído, así como la reproducción escrita.</p>	<p>El facilitador coloca lejos del aula cartulinas con oraciones escritas (no segmentadas) y da la indicación de dónde encontrar dichas cartulinas. Los docentes deben trabajar en parejas y hacer un dictado corrido. Regla: tomar el número de tarjetas amarillas que se necesite según el número de palabras en la oración que se va a dictar y entregar al compañero o compañera para el dictado. Valoración al final.</p>	<p>Al llegar a las cartulinas, el docente debe tomar la cantidad exacta de tarjetas amarillas que necesite para segmentar la oración en palabras, dictarla y escribirla con el compañero o compañera. Estas tarjetas amarillas son entregadas al compañero o compañera, quien escribirá sobre ellas una por una las palabras dictadas.</p>	<p>Cartulinas con oraciones sin segmentar, tarjetas amarillas.</p>	<p>En parejas y valoración en pleno.</p>
---------------	-----	--	---	--	--	--

Valoración						
Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción						<p>Se usaron ejemplos en alemán: “Ichhabesovielhunger” a fin de que los docentes intentaran segmentar una emisión a cuyo significado no pudieran acceder. Se discutió cuántas palabras hubo ahí, y hubo respuestas muy diversas: tres, cuatro, cinco, etc. Hubo dificultad para disociar el concepto de pausa con el de linde de palabra. Se dieron ejemplos contrastivos extremos, como: ¿Cuántas pausas hubo en la frase en alemán? Tres, cuatro, cinco. Se reflexionó sobre el hecho de que, en realidad, no hubo ninguna, sino que toda la emisión fue un solo impulso seguido. Se trabajó el ejemplo opuesto: se pronunció la palabra “martillo” haciendo pausas largas entre sus sílabas: “mar-ti-llo”, y se les preguntó cuántas palabras fueron dichas. Ahí sí estuvieron de acuerdo al decir que hay una sóla palabra, independientemente de si la palabra se pronunciaba haciendo pausas intermedias.</p>

Presentación	<p>Con la oración “be’ shkó wòbla wa”, algunas personas consideraban que había cuatro palabras, otras que había sólo tres, pues veían la posposición wa como un sufijo o, al menos, algo que debía escribirse junto, pues “se pronuncia junto”. Se dieron ejemplos de “wa” usado con otros sustantivos: “klò wa”, “tabè wa”, etc. Pero en realidad, la idea no era convencer a los maestros de que las posposiciones deban escribirse por separado, pues lo que estos talleres se proponen como finalidad última es construir y elaborar el concepto de sistematicidad, así como proveer a los docentes de algunas herramientas críticas que les ayuden a tomar decisiones informadas y concientes.</p>
Consolidación	<p>Aquí la dificultad principal consistió en ponerse de acuerdo con cuándo aplaudir, con si todos los integrantes del grupo recitaban juntos, con que el número de integrantes no hiciera interferencia, etc. También hubo problema con la morfología del verbo “sɔwèppa”. Uno de los maestros consideraba que el “pa” final del verbo era una palabra aparte, por tratarse de la palabra para “cuerpo”. Otros docentes corrigieron esta noción al explicar que el “pa” de “cuerpo” se pronuncia diferente (otro trono). Además, se explicó que se trataba de la conjugación del verbo, y, como ejemplo, se preguntó qué significa “mar” en la palabra “martillo”. Los docentes estuvieron de acuerdo en que la sílaba “mar” de “martillo” nada tiene que ver con la palabra “mar”, y que es una coincidencia que suenen igual. Se intentó, pues, reflexionar y elaborar los conceptos de homofonía y homonimia.</p>
Práctica	<p>La actividad fue quizás una de las mejor logradas. En parte, esto puede deberse a que los docentes fueron libres de crear sus propias oraciones sin restricciones de ningún tipo. Lamentablemente, no hubo tiempo en la segunda parte para poner por escrito las creaciones de los docentes, por lo que este material, que habría sido muy útil, se perdió.</p>
Transferencia	<p>Por falta de tiempo antes de la pausa de almuerzo, esta actividad no se llevó a cabo.</p>

Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción						
			La actividad se llevó a cabo adecuadamente. Se intentó sistematizar las dificultades ortográficas en español. Las dificultades ortográficas del bribri: tonos, “diéresis”, e incluso una maestra afirmó tener problemas para reconocer algunas consonantes, pues dice no estar segura de cuándo percibe cuál sonido.			
Presentación			Se puso la oración “be’ shkó wòbla wa” por escrito en la pizarra. Surgieron preguntas con respecto a la marcación de tonos. D3, uno de los docentes, comentó que shkó tiene que llevar tono descendente porque es un imperativo. Además, comentó que “wòbla” lleva tono alto porque suena, efectivamente, “alto” y además es más largo, mientras que nadie diría “wóbla”, porque simplemente no existe. Todavía persistió la duda de si la posposición “wa” se escribe pegada o no.			
Consolidación			No hubo tiempo para poner en práctica esta actividad. Se decidió dejarla, para poder pasar directamente a la última actividad: el dictado corrido.			
Práctica			No hubo tiempo para poner en práctica esta actividad. Se decidió dejarla, para poder pasar directamente a la última actividad: el dictado corrido. A cambio, se utilizó la dinámica de Juego Kim en el taller #2.			

Transferencia	<p>Esta actividad fue la última del día, y resultó bastante problemática. En primer lugar, las instrucciones no quedaron claras para todo el mundo, como lo prueba el hecho de que algunas personas escribieron más de una palabra (segmentadas y separadas por espacios) en una misma tarjeta. En segundo lugar, hubo un enorme rechazo al material ofrecido. En algunos casos, el rechazo se basaba en que la sintaxis de las oraciones “estaba rara”, “no parecía bribri”, “parecía cabécar”, etc. Los docentes rechazaban construcciones del tipo <bö> (contracción de be’ tö), en favor de <be rö>. Además, la expresión que presentaba la palabra <ëmā> fue interpretada como una oración extraña, que “preguntaba y afirmaba al mismo tiempo”. Se sospechan aquí varias cosas: primero, que el rechazo puede tener que ver con el sentimiento de no ver representada su variedad dialectal. Segundo, puede estar relacionado con la falta de espacios en blanco y la dificultad propiamente dicha del ejercicio. Tercero, quizás haya jugado algún papel el hecho de que las oraciones tomadas son de libros de gramática didáctica, por lo que puede haber un cierto grado de artificialidad en el diálogo. En este orden de cosas, es importante rescatar que uno de los docentes observó la necesidad de usar en los talleres oraciones propias hechas por ellos mismos. Se le explicó que su propuesta sería ideal, pero que en ocasiones se torna necesario trabajar con “modelos” previamente preparados y probados para ofrecer un determinado tipo de actividad, si bien es cierto que el fin último del taller será la producción de texto propio por parte de los docentes. Por último, podemos señalar que, hacia el final de la actividad, escribimos la oración con Ema en la pizarra a fin de identificar si el problema había estado en la segmentación, en la artificialidad, en una cuestión dialectal, etc. Una vez escrita la oración en la pizarra, D3 afirmó que la oración estaba perfecta y que no entendía el rechazo de sus compañeros.</p>
---------------	---

FASE	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción	20'	<i>Empacando la maleta y telaraña.</i> Entrenamiento de la memoria oral : desarrollar la capacidad para la combinación de palabras en cadenas mayores.	Disposición del espacio: sillas en círculo , todos viéndonos las caras. El facilitador da el modelo de una cadena que debe ser continuada , y arroja un ovillo de estambre a alguno de los docentes, quien a su vez continúa la cadena.	Cuando un docente recibe el ovillo, repite la cadena tal como va, incrementa un segmento y designa al siguiente participante al arrojarle el ovillo.	Ovillo de lana. Modelo "El tema que yo quiero enseñar es..."	En pleno, sentados en círculo.
Presentación	35'	<i>El tema que quiero enseñar.</i> Elección y discriminación de léxico relacionado. Valoración y discusión de la escritura.	Formación de grupos : según como estaban en la telaraña . Los últimos tres hacen un grupo, los siguientes tres otro, y así sucesivamente. El facilitador solicita a los docentes que elijan, de entre lo que se dijo en la telaraña, un tema cualquiera que les gustaría trabajar en clases (también puede ser algo distinto). A partir de él, se pide a los docentes desarrollar una lista de 5 (+-) palabras clave que puedan/deban ser enseñadas a los niños. Dirigir la lectura, selección y dictado de las palabras.	Cada grupo desarrolla su lista de palabras. Las palabras son dictadas al resto del grupo. El equipo en cuestión pasa al frente y escribe en la pizarra su propia versión de sus palabras clave. Las palabras son analizadas y valoradas entre todos: se comparan ortografías y se discuten las variaciones y desviaciones. Por último, el grupo entero elige UNA palabra , que será la usada para la elaboración de carteles .	-	En grupos (a partir de la configuración final de la telaraña). Análisis / valoración en pleno.

<p>Consolidación</p>	<p>45'</p>	<p><i>Juego Kim</i> Someter a prueba la propia producción textual de los docentes por parte de los mismos compañeros. Memoria visual y escritura.</p>	<p>El facilitador invita a los docentes a generar tres oraciones relativas al tema elegido, y en las que aparezca la palabra seleccionada. Las oraciones se ponen por escrito en tarjetas individuales. Con estas tarjetas, el facilitador confecciona carteles Kim. El facilitador coloca a la vista de cada grupo una serie de carteles Kim. Los carteles se dejan a la vista de los docentes por 120 segundos y al final se retiran. Inmediatamente, se pide a los docentes reescribir tantas oraciones como sea posible. Al final, las oraciones escritas son comparadas entre sí y con la muestra original y se discuten los resultados y eventuales desviaciones. El facilitador orienta la discusión hacia el análisis ortográfico, lingüístico, y la elaboración de los conceptos y la reflexión metalingüística apropiada.</p>	<p>Cada equipo produce tres oraciones con la palabra clave y las pone por escrito en tarjetas individuales. A partir de ahí, se desarrolla una dinámica de juego Kim: Los docentes se concentran en recordar los carteles y las oraciones que pueden formarse con cada uno, para ponerlas por escrito al cabo del tiempo de exposición de los carteles. A continuación, se comparan y discuten resultados, así como eventuales desviaciones.</p>	<p>Hojas de papel para los grupos. Carteles Kim vacíos</p>	<p>Elaboración de oraciones en grupos. Juego Kim en pleno.</p>
<p>Práctica</p>	<p>40'</p>	<p><i>Confección de carteles.</i></p>	<p>Una vez que se ha logrado consenso sobre la forma ortográfica deseada, los docentes confeccionan los carteles en grande y con materiales adecuados. Mientras tanto: el facilitador confecciona la subasta de oraciones.</p>	<p>Carteles, pilots.</p>	<p>En grupos y luego en pleno.</p>	

Transferencia	25'	<i>Subasta de oraciones</i>	Se reparte entre los grupos la cantidad de 212.000 colones de juguete. Ese es el dinero que cada grupo tiene a su disposición para adquirir oraciones.	El facilitador va ofreciendo las oraciones en venta , y cada grupo analiza si la oración está bien , o si contiene un error , y van adquiriendo las oraciones que les interesen. Al final gana quien haya adquirido más oraciones correctas .	Hojas de papel. Marcadores.	En grupos y en pleno.
---------------	-----	-----------------------------	---	--	--------------------------------	-----------------------

Valoración						
Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introd.	20'	<i>Empacando la maleta y telaraña.</i>	Actividad salió bien, pero se tuvo que interrumpir la repetición de la cadena, porque tomaba demasiado tiempo. La dinámica resultó muy efectiva para la formación de grupos.			
Presentación	35'	<i>El tema que quiero enseñar.</i>	Gracias a la dinámica de las “pizarras mágicas” se pudo generar una discusión sobre tonos, nasalidad, etc. (ditsò vs ditsó, íyök vs íyök). La discusión tomó mucho tiempo, pero se logró ahondar en diversas temáticas. El mayor logro fue el de lograr identificar el hecho de que existe variación gráfica en la escritura de todos los docentes, así como tematizar dónde se encuentran las mayores diferencias entre los docentes entre sí y con respecto a la propuesta WC (por ejemplo, la principal preocupación de los docentes son los tonos, que dicen no entender). Logramos establecer una diferencia entre las diferencias de escritura a causa de una forma diferente de hablar y pronunciar (sea dialectal, sea idiolectal) y una por dificultad de apreciación y valoración fónica (conciencia fonológica pura).			
Consolid.	45'	<i>Juego Kim</i>	Se llevó a cabo el juego y se logró valorar al final. Llamó la atención de los docentes comprobar las diferencias entre lo que leyeron en los papeles y lo que ellos mismos escribieron.			

Práctica	40'	<i>Confección de carteles.</i>	Se dedicó un espacio a la confección de los carteles y luego se compararon entre todos.
Transfer.	25'	<i>Subasta de oraciones</i>	No dio tiempo para hacer la subasta porque el autobús pasó y muchos de los docentes tuvieron que irse. Se reservó la actividad para otra ocasión.

FASES	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción	30'	<p><i>Rompehielos</i> y <i>Ye' kirírke</i></p> <p>Introducir el trabajo de segmentación de palabras en sílabas, y cuantificación de sílabas. Introducir la temática de trabajo del taller: el cuerpo humano</p>	<p>El facilitador acomoda en hileras a los maestros según el número de sílabas en su nombre: llama al frente a una persona al azar y preguntar en voz alta por el nombre. Conforme los coloca, va dando pistas hasta que los maestros puedan reconocer por sí solos cuál es el criterio de clasificación. En pleno se deciden 6 frases que puedan hacer referencia a "Ye' kirírke" (Yo padezco de algo, tengo un problema de salud). Por ejemplo: Ye' wòkir dalène. (Me duele la cabeza).</p>	<p>Los maestros reconocen el patrón de segmentación en sílabas. A partir de esta actividad, además, se hacen grupos mezclados para trabajar juntos a lo largo del taller. Los docentes forman grupos de 6. Cada integrante asume uno de los 6 padecimientos. En turnos, deben compartirse sus "problemas" y los cinco miembros restantes del grupo deben dar consejos para curar estos padecimientos. Para ello, deben servirse del conocimiento tradicional de sus comunidades.</p>	36 tarjetas en blanco para escribir los 6 padecimientos elegidos.	En pleno.
Presentación	60'	<p><i>Canción modelo</i> <i>"Zapatito Cochinito"</i></p> <p>Desarrollar conciencia del ritmo y segmentación de palabras en sílabas.</p>	<p>El facilitador consulta si alguien conoce la canción de Zapatito Cochinito. De ser así, se pide que se cante en voz alta. De lo contrario, el facilitador la canta. Se piden voluntarios para poner el pie y ejemplificar el uso de la canción. Se cuestiona por el objetivo y el contexto en que se usa esta canción (para escoger el orden en que los niños van saliendo antes de empezar un juego). Se reflexiona sobre la posibilidad de emplear este tipo de canciones para la CF (segmentación silábica). Comparación con canciones mexicanas y</p>	<p>Los docentes inventan una canción de este estilo, tomando en cuenta la funcionalidad que debe tener. La temática de la canción debe estar relacionada con el tema que estamos viendo: el cuerpo humano. Cf. ejemplo. Intentar que la canción incorpore una forma de curación/tratamiento que rescate alguna forma de conocimiento tradicional. Además, la canción debe contener rimas. Las canciones se comparten al resto del grupo. Los textos se ponen por escrito, se les toma fotos y se comparten en el grupo de WhatsApp.</p>	-	En grupos de 6

			abstracción en ritmo puro .			
Afianzamiento	30'	<p><i>Trabajo con diccionarios</i></p> <p>Confrontar, inicialmente desde la intuición de hablantes y sin tratamiento teórico, los problemas prácticos de la segmentación silábica en bribri. Posteriormente, dar sustento teórico a la unidad lingüística sílaba.</p>	<p>El facilitador entrega 6 diccionarios del cuerpo humano y da la indicación de escoger 10 palabras. Posteriormente, el facilitador dirige el ejercicio de cuantificación y da orientaciones teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre la sílaba tónica y las sílabas átonas al interior de una palabra. -Sobre la estructura de la sílaba: Ataque y Rima, y dentro de la sílaba: Núcleo y Coda. 	<p>Los docentes eligen 10 palabras del diccionario y la segmentan. Ejercicio de cuantificación: Dentro del grupo, los docentes deben ponerse de acuerdo para establecer cuántas sílabas tiene la palabra. Una vez de acuerdo, la palabra se dice en voz alta en tempo NORMAL para el resto de los compañeros. La primera vez sólo se escucha. Sin dar mucho tiempo para pensar, se dice una segunda vez, los demás deben aplaudir (o golpear sobre la mesa) por cada palabra que escuchen. Se reflexiona sobre si hubo discordancias, y por qué las hubo.</p>	Diccionarios del cuerpo humano: Se' apà.	En grupos de 6 y luego en pleno.
Práctica	60'	<p><i>Juegos de decisión rápida</i></p> <p>Mediante una serie de juegos de decisión rápida, así como de un material de apoyo visual, desarrollar habilidades de manipulación y discriminación de</p>	<p>Tónica vs. Átona: El facilitador va señalando partes del cuerpo y los docentes las nombran. Para cada nombre, se decide cuál es la sílaba tónica. Para ello se modifica una por una cada sílaba de la palabra, volviéndola tónica hasta dar con la versión correcta.</p> <p>Con ataque vs. Sin ataque: El facilitador pronuncia en voz alta una serie de sílabas. Los docentes, de pie en una</p>	<p>Por cada respuesta ante las decisiones (tónica/átona; con/sin ataque; abierta/cerrada) los docentes deben seleccionar los marcos de palabra apropiados (según número de sílabas) y rellenarlos con círculos de colores siguiendo la siguiente codificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tamaño del marco adecuado al número de sílabas. 2. Color de sílaba: Rojo intenso para sílabas tónicas y 	Marcos de segmentación de palabra y círculos de colores.	En pleno.

		tipos de sílabas.	hilera, deciden si irse para el lado izquierdo (con ataque) o derecho (sin ataque) cada vez que escuchan una sílaba. Abierta vs cerrada: Misma dinámica. Rima vs. No rima: Misma dinámica.	anaranjado claro para átonas.		
Transfer	30'	<i>Bingo de sílabas</i> Desarrollar la discriminación acústica.	El facilitador entrega tableros de bingo (uno por cada tres docentes). En los tableros sólo hay imágenes, y debajo de cada imagen hay un espacio. En dicho espacio, los docentes deben escribir la cantidad de líneas como sílabas tenga cada palabra . Durante el dictado del bingo (dictado de sílabas), los docentes marcan con un check las casillas de las sílabas escuchadas (pueden repetirse a lo largo del tablero)	Los docentes deciden cuántas líneas necesita cada imagen. Ejemplo: wòkir necesita dos: _____. Durante el dictado, marcan las casillas correspondientes hasta que el tablero entero quede completo.	Tableros de bingo y pilots.	En grupos de 3 y en pleno.

Valoración						
Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción						La actividad sirvió para lograr que los docentes activaran la sensibilidad rítmica que se necesitaría para el trabajo con conciencia fonológica a nivel de sílaba.

Presentación	Los docentes crearon sus propias canciones y las compartieron con el resto del grupo. Era notorio cómo, al principio, el ritmo de movimiento del dedo sobre los zapatos no iba siguiendo el ritmo de la canción. Posteriormente se valoraba la canción, se repetía en pleno, y poco a poco el ritmo de todo el grupo iba siendo el mismo y se ajustaba con el ritmo en que el dedo pasaba por cada zapato.
Afianzamiento	Las mayores dificultades tuvieron que ver con la reducción silábica: algunos docentes contabilizaban menos sílabas cuando pronunciaban una palabra con reducción silábica. Otros, en cambio, pronunciaban la vocal sin reducción y obtenían un conteo silábico mayor.
Práctica	Fue muy llamativo el hecho de que se pudo realizar esta actividad exitosamente aún a pesar de tratarse de un tema técnico y complicado. Mediante el juego, los docentes podían responder muy bien cuando una sílaba era abierta o cerrada (sin coda o con coda), por ejemplo. Prácticamente no hubo respuestas erróneas, y, cuando las hubo, la retroalimentación vino de los mismos compañeros, no del facilitador.
Transfer	Nuevamente se reveló que la mayor causa de desacuerdos tenía que ver con la marcación o no de la vocal en las sílabas reducidas.

Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción	20'	<i>La gallina y los pollitos</i> Desarrollar la capacidad de discriminación acústica para reconocer esquemas silábicos	Se escoge un participante por cada esquema silábico: V, CV, CVC, CCV y CCVC . Ese participante recibe el rol de "mamá gallina" o "papá gallo". Al resto de los participantes se le asigna una sílaba que corresponda a alguno de los tres esquemas. Estos participantes, que reciben el rol de "pollitos" se reparten por el aula en desorden . A los "gallos" y "gallinas" se les vendan los ojos .	Los "pollitos" repartidos por el aula deben empezar a pronunciar en voz alta su sílaba . El "gallo" o "gallina" correspondiente debe encontrar, a puro oído, de donde vienen los "píos" de sus hijos, y deben reunirlos en grupo , con los ojos vendados. Por ejemplo, el "gallo" o "gallina" CV debería poder reconocer, encontrar y agrupar a un grupo de "pollitos" que píen <i>wò, du, tsj</i> , etc. e ignorar "pollitos" que píen <i>yík, o', ñak</i> , u, i, etc.	Lista de sílabas a asignar y tarjetas con sílabas. Paliacates para vendar los ojos.	En pleno.
Presentación	25'	<i>Trabajo con diccionarios</i> Encontrar en el diccionario del cuerpo sílabas V, CV, CVC, CCV y CCVC	Se arman grupos según quedaron juntos en la actividad anterior. Se dan instrucciones para el trabajo. Al final se compara si hubo traslapes , es decir, si se interpretaron algunas sílabas como pertenecientes a diferentes categorías.	Cada grupo debe buscar en el diccionario sílabas que pertenezcan a su categoría. Al final, cada grupo dice en voz alta cuáles sílabas escogieron, indicando la palabra de la cual fue tomada , para poder identificar eventuales traslapes .	Diccionarios del cuerpo y de animales	En grupos y después en pleno.

<p>Afianzamiento</p>	<p>60'</p>	<p><i>Valoración de textos producidos en el 2do taller</i> Señalar diversas divergencias en la escritura y comentar las posibles decisiones a tomar</p>	<p>Se proyecta en la pizarra la producción textual del 2do taller oración por oración y se hace notar tanto divergencias entre escrituras de diferentes grupos como eventuales “contravenciones” a la norma ortográfica para cuestionar de qué manera se desea plasmar por escrito determinados fenómenos lingüísticos.</p>	<p>Los docentes expresan sus inquietudes con respecto a lo escrito hasta el momento: qué han detectado, dónde hay escrituras divergentes, errores, etc. Los docentes confrontan las divergencias y las “contravenciones” a la norma ortográfica y sopesan sentires, ventajas y desventajas. Se llega a decisiones lo más posiblemente consensuadas, para poder tener material para la subasta.</p>	<p>Computadora con video beam, pizarra y pilots.</p>	<p>En pleno.</p>
<p>Práctica</p>	<p>40'</p>	<p><i>Subasta de oraciones</i> Someter a prueba la consistencia de la puesta en práctica de las decisiones tomadas, así como la conciencia y comprensión de los fenómenos lingüísticos mediante una actividad lúdica.</p>	<p>El facilitador distribuye entre los grupos la cantidad de 212.000 colones de juguete. Ese es el dinero que cada grupo tiene a su disposición para adquirir oraciones. El facilitador irá mostrando oración por oración, ofreciéndolas en venta. Algunas oraciones siguen las convenciones tomadas en clase, otras se desvían. (Eventualmente se puede hacer con oraciones nuevas, por ejemplo del 3er taller)</p>	<p>El facilitador va ofreciendo las oraciones en venta, y cada grupo analiza si la oración está bien, o si contiene un error, y van adquiriendo las oraciones que les interesen. Al final se analiza quién adquirió las oraciones que siguen las convenciones y quién no y dónde estuvieron las vacilaciones. Se da oportunidad de autocorrección para aquellos que adquirieron oraciones que no respetaban las convenciones.</p>	<p>Carteles con oraciones para la subasta y billetes de juguete.</p>	<p>En pleno.</p>

Transfer	60'	<p><i>Producción textual</i> Desarrollar más texto relacionado con el diccionario del cuerpo. Indagar cuestiones etnográficas que puedan ser documentadas en una eventual segunda publicación del diccionario.</p>	<p>Se indaga qué otros elementos podrían ser de interés para la enseñanza en el aula: ¿qué les gustaría ver en un diccionario como este para usarlo en clases?</p> <p>Además, se indagan cuestiones etnográficas para no caer en intromisiones culturales, así como elementos del cuerpo relacionados a prácticas culturales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Medicina restringida al uso de los awápa vs. medicina de acceso al usuario común. 2) ¿Partes del cuerpo con alguna funcionalidad para producción cultural en determinadas prácticas tradicionales? Por ejemplo: la parte carnosa de la palma que corresponde al músculo del pulgar, como significativo para la elaboración de tejidos. 3) Eventual inclusión de posiciones con respecto al tabú sobre los genitales. 	<p>Los docentes encuentran elementos culturales de interés, y redactan, extienden, profundizan, modifican, etc. los textos hasta ahora redactados.</p>	-	<p>En pleno y en grupos.</p>
----------	-----	--	---	--	---	------------------------------

Valoración						
Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introd.						
Present.						
Afianzamiento						
Práctica						
Transfer						

Fase	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción	60'	<p><i>Astaba la calavera</i> Desarrollar la manipulación de segmentos vocálicos en una expresión lingüística.</p>	<p>Se da un modelo de canción: “Estaba la calavera sentada en una butaca, vino la madre y le dijo: hija, ¿por qué estás tan flaca?”. A esta canción se le modifican las vocales de modo que queden primero todas en “a”: Astaba la calavera... Así consecutivamente con todas las vocales: A-E-I-O-U-Ö-Ë. Posteriormente, los docentes crean su propia canción.</p>	<p>En grupos redactan una canción que es presentada al resto para que la aprendan y la canten también. Entre todos, deben escoger la canción que más les guste y la canción ganadora se usará para variar las vocales como con la canción modelo</p>	<p>Material para escribir las canciones.</p>	<p>En grupos y en pleno</p>
Presentación	90'	<p><i>Somos una flauta</i> Lograr un primer acercamiento a la forma como funciona el aparato fonoarticulador</p>	<p>El facilitador opera una comparación de nuestro aparato fonoarticulador con un instrumento de viento: una corriente de aire y diversas salidas que pueden ser obstruidas o liberadas. Explicación del aparato fonoarticulador, de las diferentes consonantes y vocales, con sus particularidades de realización (modo, punto y voz).</p>	<p>Los docentes reciben una práctica sobre vocales en el papel y posteriormente se hace práctica dinámica.</p>	<p>Práctica escrita</p>	<p>En pleno</p>

Afianzamiento	30'	<p><i>Sillas sí/no</i> Practicar el análisis del propio aparato fonarticulador</p>	<p>Se colocan dos sillas al frente de la pizarra, viendo hacia el grupo. Escrito en la pizarra por encima de la silla se colocarán diversos letreros que correspondan a cada silla. Por ejemplo, para practicar las vocales: alta / baja; redondeada / no redondeada; anterior / posterior. Para practicar las consonantes: sordo /sonoro; Se explica a los docentes que se dictarán unos sonidos vocales y consonantes y que ellos deberán decidir en cada caso si la vocal es alta o baja, por ejemplo, o la consonante es nasal o no nasal, etc.</p>	<p>Los docentes forman dos grupos grandes que van a competir. Se forman en dos líneas de modo que siempre sean dos hasta adelante los que compitan entre sí. Se dice en voz alta un segmento y los docentes deben decidir a cuál silla correr (por ejemplo, si el segmento es [i] y la pregunta es ¿anterior o posterior?, deben hacer el análisis y decidir correr a la silla marcada con el letrero de “anterior”. El primero que se sienta gana un punto para su grupo.</p>	-	En dos grupos grandes.
Práctica	30'	Trabajo con diccionarios de animales	<p>Se reparten diccionarios de animales del proyecto de TCU de Carlos Sánchez. En grupos, los maestros encontraran un ejemplo por cada vocal vista. Para cada una, se debe indicar en cuál sílaba se encuentra, y si tal sílaba es tónica o átona.</p>	<p>Los docentes buscan ejemplos en los diccionarios y se exponen al final al resto del grupo.</p>	Diccionarios TCU	En grupos
Transfer	25'	Producción de texto sobre animales	<p>Se da la indicación de que grupos deben escoger tres animales representativos (se intentó que no se repitieran, pero algunos sí se repitieron al final</p>	<p>Por cada animal, los docentes escriben un pequeño texto sobre la importancia de este animal para la cultura bribri (para comer, medicinal, etc.).</p>	Diccionarios TCU	En grupos

Valoración						
Fases	Tiempo	Metas de aprendizaje	Actividad del facilitador	Actividad de los docentes	Materiales	Forma social
Introducción						
Presentación						
Afianzamiento						

Práctica	La actividad fue particularmente útil para las explicaciones y la práctica con los marcos de palabra.
Transfer	De la escritura de estos textos surgieron varias de las oraciones que aparecen en el corpus.

Anexo 3
Corpus de oraciones creado a partir de los talleres

Corpus de oraciones creado a partir de los talleres

Número	Oración
1	dúla, dúla, dúla / dúla tsèna bua'ë
2	dúla túrke wòjka, dúla túrke tsijka
3	Iriria se' ajkônèke, se' káwöta ie' ajkónuk
4	is a' shkèna, is a' shkèna, is a' tína ala'ttsítsipa
5	ká bata dör buá'la kékrâë
6	di' a nimála tso' / nimála tso di' a
7	ye' kalò dalèna
8	tabè diò tò i' ki
9	sinal wa i-yó
10	ye' shùwö dalèna
11	e' kī dóli yèke
12	ye' bitsi' dalèna
13	e' kī di'ba iók be' káwöta
14	dóli yó i' ki
15	Sibö dör chki, îne ena kékaráë
16	i' dör ikuò kuá
17	ikuò dör chkò
18	ie'pa tso ali' kuá tkök
19	tkabè tso kañík a
20	kaño' dör kâlwo katèke
21	kàsir dör íyiwak kañiru / pús dör ùru
22	í sérke íyök a / dù dör i-katèke
23	dawé dör dù bérie / batsù dör dù tsítsi
24	kaè tkér kâl tsáka
25	urri sérke ká bata a
26	íyiwak e' rö chkò katèke ena di' yèke
27	kòchi chkò dör chamù

Anexo 4: Instrumento de las entrevistas

Instrumento de Entrevista	
OBJETIVOS	POSIBLES PREGUNTAS
1) Dominios de uso de la lengua bribri desde la oralidad.	
Conocer los hábitos bilingües de la población docente.	¿Con quiénes y en qué circunstancias habla usted bribri? ¿Con quiénes y en qué circunstancias habla usted español? ¿A qué se debe la escogencia entre una lengua o la otra?
Conocer los hábitos de uso de la lengua vernácula de manera oral en diferentes poblaciones.	¿Cómo es el uso de la lengua bribri en niños, jóvenes, adultos, personas mayores en su comunidad?
Conocer las actitudes de los maestros hacia su propia lengua.	¿Cuál es la importancia del uso y mantenimiento de la lengua bribri en la comunidad?
2) La escritura en Talamanca: espacios y contextos	
Conocer el uso y apropiación de la escritura en espacios privados y personales.	¿Para qué usa usted la escritura? ¿En qué situaciones de la vida diaria escribe usted? En esos casos, ¿lo hace en español o en bribri? ¿En qué ocasiones escribe usted en bribri? ¿Con qué frecuencia ocurre? ¿Conoce casos de personas que escriban en bribri en redes sociales? ¿Lo hace usted? ¿Conoce páginas en internet escritas en bribri?
Determinar el uso y la apropiación del espacio público (landscape)	¿Hay formas de escritura presentes en el espacio público de la comunidad (rótulos de pulperías, letreros)? ¿En qué lengua están escritos los carteles, letreros, nombres de locales y negocios, etc.? ¿Se usa el bribri en el espacio público?
Indagar las actitudes de la población docente hacia la escritura.	¿Es útil la escritura? ¿Para qué sirve? ¿Para qué buscamos que los niños aprendan a leer y escribir? ¿Qué beneficios trae?

Indagar las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la lengua bribri en su modalidad escrita.	¿Debe ser enseñada la lengua bribri de manera escrita? ¿Por qué? ¿Para qué enseñar a leer y escribir en bribri? ¿Qué ventajas trae? ¿Qué desventajas?
3) La enseñanza de la escritura en la escuela	
Determinar el grado de familiarización de los maestros bribris con materiales para la alfabetización, así como el acceso a los mismos.	¿Existen materiales para la alfabetización en bribri? ¿Qué materiales conoce usted que estén escritos en bribri? ¿Están disponibles en su escuela?
Reflexionar sobre el interés primordial de los materiales existentes.	¿Cuáles son los objetivos que se plantean estos textos? ¿Para qué están hechos? ¿Existen otros materiales escritos en bribri que no necesariamente son para alfabetización pero que puedan ser utilizados para este fin?
Conocer la actitud de los docentes hacia los materiales existentes.	¿Qué le parecen estos materiales? ¿les gustan, los satisfacen?
4) La ortografía práctica	
Determinar si todos los docentes fueron alfabetizados en español.	¿En qué idioma aprendió usted a leer y escribir?
Indagar sobre el proceso de transferencia de habilidades de lectoescritura de español a bribri en los docentes.	¿Cuándo aprendió usted a escribir en bribri? ¿Cómo fue ese proceso?
Indagar sobre las actitudes hacia las diferentes versiones de alfabetos bribris existentes.	¿Qué piensa usted sobre la ortografía usada para escribir el bribri? ¿Conoce alguna versión diferente a la usada durante los talleres? ¿Qué piensa de las diferencias entre las versiones?
Conocer las razones para la escogencia de la ortografía Wilson-Constenla para el plan piloto.	Antes de iniciar los talleres se nos indicó que los docentes del plan piloto habían determinado usar la ortografía propuesta por Adolfo Constenla, y enseñar a los niños a escribir de esa manera. ¿Por qué se escogió esta versión/esta ortografía, y no otra?

Conocer las dificultades subjetivas que los docentes experimentan a la hora de escribir su lengua usando las ortografías prácticas.	¿Qué resulta difícil a la hora de escribir la lengua bribri con estos alfabetos propuestos? ¿Qué resulta fácil? ¿Tiene dudas concretas con la escritura bribri?
Determinar si existen dificultades ortográficas relacionadas con la falta de estandarización pandialectal del bribri.	¿Existen dificultades causadas por la forma como se dice o se escribe una palabra en una región o en otra?
Interrogar a la población docente sobre su experiencia durante los talleres de capacitación.	¿Qué aprendió usted en los talleres? ¿Que siente que faltó trabajar? ¿Qué siente que no aprendió?
5) Perspectivas de post-alfabetización	
Reflexionar sobre las posibilidades que se abren ante un contexto de post-alfabetización a nivel de las interacciones individuales.	¿Qué posibilidades (espacios, contextos) tendrán los niños alfabetizados en bribri para seguir desarrollando y practicando la escritura fuera del ámbito escolar?
Reflexionar sobre los objetivos a lograr mediante la alfabetización a nivel comunitario.	¿Qué uso se le quiere dar a la escritura en la comunidad?
Indagar sobre la posibilidad de construir espacios nuevos para el uso de la escritura, así como sobre la mutua exclusión de lenguas.	¿Sería posible darle uso a redes sociales y otras tecnologías para hacer plataformas de uso público y motivar el uso de la lengua? ¿Se desearía mantener los ámbitos de uso de cada lengua por aparte, o compartidos?

Anexo 5
Instrumento de análisis de corpus (ejemplificado mediante la grafización de la oración 27 por D1)

Instrumento de análisis de corpus

Oración 27: WC <kòchi chkò dör chamù>			D1 <köchi chkö dör chamu>			
			Forma WC	Forma intra	Distancia	Total
Nivel fonológico						
Reglas primarias o de inventario						
Marcación diacrítica para fenómenos supra-segmentales	Tonos		kòchi	köchi	+	+
			chkò	chkö	+	
			dör	dör	-	
			chamù	chamu	+	
Marcación diacrítica para fenómenos segmentales	Nasalidad		chamù	chamu	-	-
	Vocales altas flojas	/ɪ/ → <ë>	-	-	-	-
		/ʊ/ → <ö>	kòchi	köchi	-	
			chkò	chkö	-	
			dör	dör	-	
Escritura segmental no diacrítica	Creación	/?/ → <'>	-	-	-	-
		/tk̃/ → <tk>	-	-	-	
		/ts̃/ → <ts>	-	-	-	
		/ʃ/ → <sh>	-	-	-	
	Reciclaje	/ɾ/ → <l>	-	-	-	-
		/u/ → [u] → <u>	-	-	-	-

	Importaciones múltiples (fonemas poli-grafemáticos)	/u/ → [w] → <u>	-	-	
		/u/ → [w] → <w>	-	-	
		/b/ → [b] → 	-	-	
		/b/ → [m] → <m>	chamù	chamù	
		/d/ → [d] → <d>	dör	dör	
		/d/ → [n] → <n>	-	-	
		/d/ → [r] → <r>	dör	dör	
		/d/ → [r] → <rr>	-	-	
		/dʒ/ → [dʒ] → <y>	-	-	
		/dʒ/ → [ɲ] → <ñ>	-	-	
	Importaciones simples	/i/ → <i>	kòchi	köchi	-
		/ɛ/ → <e>	-	-	-
		/ɔ/ → <o>	-	-	-
		/a/ → <a>	-	-	-
		/p/ → <p>	-	-	-
		/t/ → <t>	-	-	-
		/k/ → <k>	kòchi	köchi	-
		/tʃ/ → <ch>	kòchi	köchi	-
	chkò		chkö	-	
chamù	chamù		-		

		/s/ → <s>	-	-	-	
		/x/ → <j>	-	-	-	
Reglas secundarias o sistémicas						
Regla distribucional para /u/			-	-	-	-
Regla restrictiva para cierre glotal			-	-	-	-
Regla restrictiva para reducción vocálica			chkò	chkö	-	-
			chamù	chamü	-	
Nivel morfosintáctico						
Reglas primarias o de inventario						
Lindes de palabra (integración morfosintáctica)	Sufijos	intensificador <ë>	-	-	-	-
		diminutivo <la>	-	-	-	
		redondo <wö>	-	-	-	
	Cópula	dör	dör	dör	-	-
	Marcadores de caso	Ergativo <dör>	-	-	-	-
		Ergativo <rö>	-	-	-	
		Absolutivo <i->	-	-	-	
	Posposiciones		-	-	-	-
	Compuestos		-	-	-	-