



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MATERIAL DIDÁCTICO EN LENGUA OTOMÍ
PARA EL FORTALECIMIENTO LINGÜÍSTICO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

PRESENTA:

NICANDRO GONZÁLEZ PEÑA

TUTOR:
ENRIQUE FERNANDO NAVA LÓPEZ

MÉXICO, D. F. FEBRERO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria:

A Ollin

Agradecimientos:

A mi madre, a Emiliano, Diego, Ale, Diana, Moni y Monse por traer sus sonrisas y locuacidad a la familia y hacer de la vida un juego constante.

A Nidia por su amor.

Al profesor Francisco Brambila por su tiempo y constante enseñanza durante mi formación; a Fernando Nava por sus guía académica y compartir el *chilcuague*; a Saúl Morales por su apoyo y confianza; a Rafael Alarcón, Michael Knapp, Alonso Guerrero, Alfredo Ramírez y Benjamín Pérez por la enseñanza implícita en su amistad.

A mis lectores por su tiempo y comentarios para mejorar este trabajo.

A Moisés y Guadalupe Roque, Hediael y familia, Doña Eufrosina, Don Alonso Paloma, a la familia Zongua Zapote, a Marcelina, a doña Braulia, a Estefana S. Ñonthe y familia, al Sr. Julián Hormiga y esposa, a Mehujael, a Carmen Pérez Botho y familia por compartir conmigo su casa y alimentos, el sagrado pulque y sus conocimientos. Para ellos y para el pueblo *Hñahñu* mi agradecimiento, y mi esfuerzo para ofrecer un resultado útil en la mejora de sus condiciones de vida.

A Javo y Jade por su arte y emoción vertidos en las ilustraciones de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*.

A Larisa, Carmen, Paco Jaranas, Tiburón, Zarambeque, Juanin, Nananina, Javo y Audelo por las emociones vividas en los fandangos, esas que hacen harto placentera la vida con todo y todo.

A Lía, Omar, Marquitos, Arón, Ricardo, Charly a secas, Aiduhu, Larisa, Gina y Carla Oscura por la fuerza de su amistad, por escucharme e invitarme a escucharlos, por la pasión compartida por el espirituoso mezcal.

Al Acervo Digital de Lenguas Indígenas del CIESAS, en donde terminé de comprender la ruta de mis estudios y donde pude reconocer el mundo a través de las miradas y universos indígenas, en especial a Alejandra Cruz, por enseñarme a confiar en la fuerza y poder de la naturaleza, por compartirme parte del conocimiento *Tu'un Savi* de sus ancestros.

Al Seminario permanente de Antropología Visual por la beca otorgada para culminar esta tesis. A Mario Castillo, Gabriel Bourdín y Alejandro Castillo por su amistad, apoyo e invitación a formar parte de este proyecto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para realizar estudios de maestría en el IIA/UNAM.

A la Gloria de la Universidad Nacional Autónoma de México por el cúmulo de emociones: desesperanzas, anhelos, amistad-enemistad, amor-desamor, satisfacciones, alegrías, logros y aprendizajes que aquí he experimentado, y que me han hecho más fuerte y menos racional.

A todos mis ancestros, por estar en su tiempo, por su luz y por acudir a mis llamados.

No hay rama que no se tuerza
cuando está tierna la luna.
Pero a mi no me hace fuerza.
Yo me atengo a mi fortuna
porque he visto que el que almuerza
no se acuerda del que ayuna.

(la Rema, Juan Reynoso,
Son de tierra caliente)

ÍNDICE

I El enfoque transdisciplinario

1.1 Un nuevo paradigma científico	8
1.2 El enfoque lingüístico	10
1.2.1 Lengua y cultura escrita	10
1.2.2 Antropología de la escritura	13
1.2.3 Función de la escritura en la sociedad: escritura como catalizador de empoderamiento	16
1.3 El enfoque antropológico	19
1.3.1 El concepto de Educación en el Mundo Indígena	24
1.4 La Educación Intercultural Bilingüe	33
1.4.1 La Educación Intercultural Bilingüe desde una perspectiva Transdisciplinaria	43

II La lengua hñahñu

2.1 Variantes dialectales	48
2.2 Etimología de la palabra otomí	54
2.3 Algunos datos sobre la cultura otomí	56
2.4 Estilos y géneros literarios.....	61
2.4.1 Poesía y música otomí	64
2.5 El Cuento otomí y su potencial didáctico	71

III La educación en lengua Hñahñu

3.1 La EIB en regiones hñahñu: Antecedentes y Nuevas perspectivas.....	76
3.1.1 Antecedentes.....	77
3.1.2 Nuevas perspectivas.....	81

3.2 Breve análisis de los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena	85
--	----

IV El alfabeto estandarizado del hñahñu

4.1 Estado del arte	92
4.2 Propiciar el uso del alfabeto	97
4.3 Materiales auténticos: <i>Ra b'anjua n'e rá b'ida</i>	103

V Análisis pre-pedagógico del cuento

5.1 Enfoque sociolingüístico	122
5.1.1 Condiciones sociolingüísticas de predicación del texto.....	123
5.1.2 Estatus que al mensaje la sociedad le asigna	123
5.1.3 Papel y estatus de los interlocutores	124
5.2 Enfoque lingüístico	125
5.2.1 Funciones de la lengua	126
5.2.2 Marcas formales de la enunciación	126
5.3 Enfoque lógico sintáctico	135
5.3.1 Identificación formal de la organización del texto	135
5.3.2 Identificación de la estructura de las frases	136

VI Revitalización y Fortalecimiento Lingüístico

6.1 El material didáctico	143
6.1.1 Diseño:	143
6.1.2 Contenido:	145
6.2 Aplicación:	149
6.2.1 Los objetivos de aprendizaje	149
6.2.2 Las actividades didácticas	150
Conclusión	154
Bibliografía	157
Anexos:	163
i. Análisis completo de <i>Ra b'anjua n'e rá b'ida</i>	
ii. Abreviaturas	
iii. CD con la documentación citada/mencionada	
iv. El audio-libro de <i>Ra b'anjua n'e rá b'ida</i>	

Introducción

En mis primeras incursiones de trabajo de campo en región otomí en el 2004 visité algunas escuelas bilingües en el municipio de Amealco Querétaro, y posteriormente en el Valle del Mezquital. La única intención en esos primeros encuentros era la de observar las actividades que en los salones de clase se realizaban en torno a la enseñanza de lengua indígena. La realidad era áspera y frugal respecto a los recursos y métodos disponibles para enseñar la lengua otomí. No había una clase formal de lengua indígena, ni alguna forma de evaluación, y tampoco se disponía de libros didácticos para los alumnos o guías para los profesores.

En conversaciones con los docentes éstos mostraron interés y disposición de enseñar la lengua otomí en clase, pero uno de sus problemas principales era la falta de textos para la enseñanza. Ya sea por falta de material didáctico, o porque en los pocos casos en los que disponían de un texto, éste no lo podían leer debido a que correspondía a otra variante y a que no tenía una escritura sistemática, el caso es que las escuelas bilingües sólo lo eran por su nombre y no por la enseñanza que imparten.

Fue debido a esta situación que decidí enfocar mis estudios al desarrollo de un sistema de escritura estandarizado para el otomí, inicialmente, y posteriormente, a la aplicación de éste al diseño de material didáctico para la enseñanza del otomí en escuelas bilingües interculturales.

La importancia que tiene el hecho de regresar a las comunidades donde se realiza el registro lingüístico un producto derivado del análisis realizado en formatos y diseños adecuados para su consulta, e idealmente, para uso y beneficio de las comunidades de habla, es fundamental para el fortalecimiento de la lengua, cultura e identidad de los pueblos originarios.

Sobre esta importancia y respecto al tipo de formatos que se pueden diseñar con la finalidad de ser aplicados al desarrollo y mejoras de las condiciones locales de la lengua hay referencias como la siguiente:

Movilización significa tomar la documentación lingüística y trabajar con las comunidades de habla y otros especialistas para ofrecer productos que puedan contrarrestar la extinción de una lengua [...] El término movilización se introdujo recientemente para señalar que la estandarización de los formatos de datos y metadatos no es la única contribución que pueden hacer las tecnologías de la información, su uso generalmente se limita al acceso, manejo y exploración de los datos [...] Estas funciones son importantes pero ofrecen escaso beneficio para muchos públicos, en particular para las comunidades lingüísticas. Las tecnologías de grabación y computación nos permiten crear materiales documentales de alta calidad generados por medios digitales. (Nathan, 2007: 416-417).

Sin duda alguna los actuales recursos de los medios digitales pueden ser utilizados para fines de fortalecimiento lingüístico para lo que resulta importante que el trabajo de campo se realice lo más cercanamente posible con los miembros de la comunidad ya que de esta manera se puede decidir adecuadamente el tipo de recursos que mejor se adapten a las condiciones y acceso a medios de comunicación de la zona de trabajo: luz eléctrica, tv, computadoras, Internet, reproductores de audio/video etc.

En la región a la que está dirigido el material didáctico que se desarrollará en la presente tesis los recursos tecnológicos son varios y muy generalizados, especialmente entre los jóvenes y adolescentes, hay acceso a Internet por medio de establecimientos que ofrecen este servicio, en las escuelas los profesores disponen de computadoras, grabadoras y eventualmente de un cañón para proyecciones audiovisuales. Se trata de las comunidades hñahñu de la región del Valle del Mezquital, en el municipio de Cardonal, Hidalgo. Se ha trabajado con personas adultas, profesores, jóvenes y niños de las comunidades El Decá, Nequetejé, Cerro Colorado, y la Lagunita. Debido al tipo de recursos asequibles a la mayoría de los habitantes de estas

comunidades, el diseño de materiales multimedia para la enseñanza, difusión y fortalecimiento del hñahñu es viable, en este sentido, y además deseable en el sentido de que, cuando es posible su uso, este tipo de diseños permiten aplicaciones didácticas más flexibles e interesantes, merced a la posibilidad de escuchar, ver e interactuar de manera dinámica y lúdica en el proceso de aprendizaje.

Con el propósito de convertirse en un aporte para el fortalecimiento de la lengua y cultura hñahñu, el presente estudio toma forma, justificación y sustento a partir del contexto esbozado y de un enfoque que considera necesario hacer converger distintas perspectivas para abordar un problema social y ofrecer una solución desde la transdisciplina.

Madi Hiaxi, madi Hiadi
Amar la blancura es amar al Sol
(Prov. Otomí)

I El enfoque transdisciplinario

1.1 Un nuevo paradigma científico

Ha sido un paradigma el dominante en el ámbito científico. Durante varios siglos ha formado a la sociedad moderna y es el que influyó significativamente en el resto de los ámbitos:

No es difícil ilustrar, a grandes rasgos, (*sic*) cuál ha sido la evolución del paradigma científico en la ciencia occidental, especialmente siguiendo a la física, ciencia rectora de la epistemología y metodología científicas. Este paradigma pudiéramos llamarlo *newtoniano-cartesiano*, porque son Newton y Descartes los que le dan las bases, física filosófica respectivamente, aunque su origen se remonta a los griegos, los cuales creían que sus teoremas matemáticos eran expresiones de verdades eternas y exactas del mundo real. (Martínez Miguélez, 1997: 75).

Este paradigma consiste, entre otras cosas, en la visión del universo como si fuese un sistema mecánico compuesto por bloques elementales; la visión de la vida social como si tuviese que ser forzosamente una lucha competitiva por la existencia; la creencia en el progreso material ilimitado, que debe alcanzarse mediante el crecimiento económico y tecnológico. En los últimos decenios, todas estas suposiciones se han visto severamente puestas en tela de juicio y necesitadas de una revisión radical. Es importante señalar que:

El mundo en que hoy vivimos se caracteriza por sus interconexiones a un nivel global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y lingüísticos, son todos recíprocamente interdependientes. Para describir este mundo de manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holista y ecológica que no nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente;

necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir, una transformación fundamental de nuestros modos de pensar, percibir y valorar. (Martínez Miguélez, 1997: 20)

La presente investigación se basa en esta nueva visión, que aborda con esta perspectiva la realidad social y antropológica de nuestro país y enfoca sus esfuerzos a la solución de uno de los mayores problemas nacionales: La Educación. La complejidad que implica la educación en un país multilingüe y multicultural requiere de un cambio en la manera de enfrentarla; no sería posible analizarla en toda su extensión al circunscribirla a un sólo paradigma específico y estrecho; más bien, es necesaria una metodología basada en la visión recién bosquejada, una perspectiva transdisciplinaria, es decir, enriquecida y fortalecida con los aportes que otros métodos le brindan, y guiada por la estructura que adopte la solución al problema planteado; a fin de lograr una visión amplia e incluyente que le permita una mejor explicación científica. Y mejores posibilidades de aplicación en beneficio de la sociedad. Es así como este estudio se ha desarrollado con base en la convergencia de las siguientes disciplinas: la lingüística, la antropología y la educación intercultural y bilingüe.

Una característica del hombre es su facultad de lengua hablada, misma que le ha dado la posibilidad de comunicarse con sus semejantes a través del tiempo y el espacio, a partir de las distintas manifestaciones que las lenguas conocidas han tomado. Trazar los sonidos de la lengua, este paso de lo oral a lo visual, que hemos llamado escritura la cual se ha desarrollado de distintas maneras en el mundo: cuneiforme, ideográfica, pictográfica, fonética y otras se ha convertido en piedra angular del desarrollo sociocultural de los pueblos. Ligada al poder y en ocasiones restringida a ciertos estratos sociales, la escritura ahora forma parte de un proceso educativo que es un derecho de todo mexicano. Y, además, este derecho debe garantizar el uso de la lengua materna en todos los ámbitos socioculturales del país. Esto implica el conocimiento pleno de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, y la

implementación de proyectos enfocados a la investigación de las estructuras lingüísticas que caracterizan a dichas lenguas, estudios dialectológicos, tipológicos y otros. De estas necesidades, imperantes para la educación en lengua indígena, se deriva el Enfoque Lingüístico el cual permite enfrentar la situación desde las diferentes metodologías desarrolladas por esta ciencia, a saber, la lingüística aplicada que ha encaminado sus esfuerzos al desarrollo de métodos de enseñanza de segundas lenguas; mientras que por su parte la etnolingüística ha estudiado y sistematizado a través de gramáticas, diccionarios y demás productos, buena parte de las diferencias estructurales, morfológicas, sintácticas y de otros niveles que forman parte de esta diversa manifestación lingüística.

1.2 El enfoque lingüístico

1.2.1 Lengua y cultura escrita

La cultura viene a ser un concepto de lo más citado y estudiado, sin embargo, de lo menos comprendido. Esbozaremos aquí una definición boasiana de la cultura a fin de enfocarnos a la cultura escrita, ya que es el tema que más atañe a esta investigación.

...los seres humanos son animales, lo que implica que son sistemas orgánicos, han desarrollado formas muy complejas para comunicarse entre sí, formas mucho más sofisticadas que otros animales. Esta complejidad agrupa a los individuos en comunidades y sociedades [...] Estas agrupaciones son simbólicas, no sólo genéticas como en los sistemas biológicos. Por lo tanto, el nivel sociocultural, lo forman los individuos, pero su propia vida es trascendida por la cultura que no es genética sino simbólica. (Boas, 1964: 49).

Esencialmente simbólica es la cultura. A propósito de tal característica, también (Levi-Strauss, 1974) afirma que el ser humano es un animal simbólico por excelencia. Sea lo que sea y adopte la forma que adopte, la cultura tiene un componente simbólico de manera intrínseca. Y la cultura, entendida también como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas,

ya sean de un individuo o un grupo, en torno a su ambiente natural, a la interacción con los otros, o consigo mismo sigue siendo en esencia simbólica.

Un medio para lograr comprender el entramado cultural de un pueblo, es a través del estudio de sus percepciones simbólicas, y de su manifestación morfológica, ya que los símbolos de acuerdo con Turner (1992) tienen una forma perceptible. Una de tales manifestaciones y formas han sido los tipos de escritura que diferentes culturas han desarrollado:

En un tiempo donde tanto la historia de las obras literarias como de las escrituras o de las lecturas corrientes se dedican, ante todo, a las significaciones de las que los textos y prácticas están revestidos, el análisis morfológico de los productos de la cultura escritura permite reconocer las posibilidades (o los límites) que la forma material de inscripción de los discursos propone (o impone) en el proceso mismo de la construcción del sentido. (Petrucci, 1999: 12).

Esta cita se convierte en una reflexión acerca del papel que la escritura juega en torno al sentido mismo de las sociedades, es decir de qué manera la cultura escrita impone una dinámica de sentido, y por lo tanto de vida en los individuos.

Sin duda, el paso de la oralidad a la escritura representa un umbral inasequible a la mayoría de los individuos y de las comunidades, actividad casi restringida a una suerte de magos, adivinos o eruditos. Por lo tanto al grueso de la población lo que le queda, en el mejor de los casos, es sólo la lectura. Leer o escuchar lo que los demás escribieron, y entonces, ser lo que nos cuentan que somos. Fluir de mito en mito, como Levi-Strauss (1974) dice de la historia misma: un mito que nos han contado. O como versa la referencia de Fedro de Platón (247c - 257b), acerca de la escritura en el mundo egipcio, cuando el dios Theuth, inventor de los números, el cálculo, la geometría, los juegos y finalmente, de la escritura, le hace saber al rey de Tebas que se ha encontrado el fármaco de la sabiduría y la memoria. Que tal invento (la escritura) hará a los egipcios más sabios y de mejor memoria. Sin embargo, el rey tenía una opinión diferente:

Al ejercitar la mente, la escritura determinará el olvido en el ánimo de quien estudia, por cuanto, confiando en la escritura, el recordará las cosas no desde adentro, por sí mismo,

reflexionando, sino desde afuera, por medio de impresiones exteriores (ek̄sothen hup'allotrion túpon) De manera que lo que has inventado no es el remedio que da memoria, sino que es el medio que hace volver las cosas a la mente; a quien estudia tú le das apariencia, no sustancia de sabiduría. Gracias a ti los estudiantes, por haber aprendido tantas cosas aunque sin una verdadera enseñanza, pensarán hasta que saben mucho y, en cambio, serán ignorantes en la mayor parte de los casos y serán nocivos también porque no se habrán hecho sabios sino que tendrán sólo la ilusión de serlo. (Cardona, 1981: 127)

Sin duda alguna la cultura oral es aquella en la que la memoria se ejercita fuertemente al ser la única depositaria de conocimiento. La cita alude a esa fuerza de la oralidad por no sucumbir ante la escritura. En la oralidad la enseñanza ocurre directamente del maestro al alumno, y este último tendrá que aprender la ciencia de la memoria, ya que no podrá contar con el recurso de ir y consultar el texto. Mientras que la escritura supone el despojo de la fuerte carga que la memoria tiene al ser receptáculo de un vasto conocimiento. Sin embargo, también supone la falta de ejercitación de la memoria y por lo tanto la falta de conocimiento desde adentro, por lo que sólo se repetirá lo que desde afuera puede ser consultado.

La lengua expresada de manera oral en alguna comunidad que nunca haya conocido la escritura implica delegar enteramente a la memoria la historia, los conocimientos, los mitos, la teología y demás riqueza de una sociedad. Esto implica también la especialización de personas, incluso de lugares para la expresión de la lengua oral. El discurso público se convierte en el control de la palabra. Al respecto:

En una sociedad gráfica, el instrumento escrito no suplanta naturalmente (o por lo menos no del todo) los valores vinculados con el idioma hablado. Sin embargo, [...] se desplaza hasta dar en texto escrito que por ser tal (inmutable) se convierte en el elemento de cotejo y de referencia. (Cardona, 1981: 131)

Una y otra: oralidad y escritura influyen de una u otra manera en el carácter simbólico de las culturas, y por lo tanto en el sentido que éstas adoptan. Hoy, son los medios masivos, las redes sociales, la red Internet quienes se encargan de configurar lo que es simbólico para las

culturas. De lo global se transita a lo local y viceversa, de allí que se haya acuñado el termino Glocalidad¹ para referirse a esta nueva manera de conocer el mundo y relacionarse en éste.

1.2.2 Antropología de la escritura

El *homo sapiens* no tiene la exclusividad del uso de lenguaje o utensilios. Sin embargo, para esta especie un paso decisivo en su evolución fue el de lograr una relación entre pensamiento y símbolos materiales, es decir, lograr dar forma deliberadamente en el mundo físico a las imágenes mentales que se podía formar. Esta actividad le permitió ampliar sus facultades cognoscitivas, lo cuál sí parece ser una característica exclusiva del *homo sapiens*, que no satisfecho con este nombre, y tal vez para distinguirse más de los otros animales y confirmar su “superioridad”, se agregó otro *sapiens*. El *homo sapiens sapiens* había dado el gran paso. No sabemos con exactitud cuando ocurrió esta faceta. A decir de algunos investigadores, el origen de la escritura como proceso humano:

Puede situarse en el periodo musteriano, sobre todo en la fase Chatelperron (35,000 años a. de C.) que se extiende hasta fines del periodo paleolítico superior, se encuentran los objetos y las pinturas del llamado *art mobilier* comprobado en Europa desde los Pirineos a Ucrania. A esa época corresponde un gran número de objetos de hueso y de cuerno sobre los cuales hay grabadas figuras de animales y sobre todo una gran variedad de elementos geométricos (espirales, cruces, círculos, etc.) que representan un salto en los niveles de abstracción en comparación con las representaciones naturalistas. (Cardona, 1981: 62)

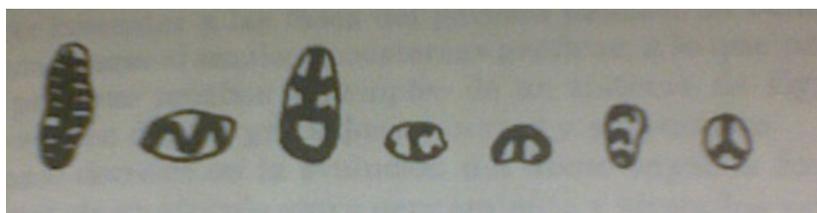


figura 1 Algunos ejemplos de guijarros azilianos. Fuente: Cardona 1981)

¹ La glocalidad es un concepto que deriva del de glocalización, definido como una oportunidad única para universalizar lo

La figura anterior y la cita nos dan una buena referencia de un posible origen de la escritura, sin embargo se circunscribe a regiones del viejo continente. No es el objeto de este estudio indagar las diferentes investigaciones sobre el tema, pero es menester dedicarle un espacio a la tradición histórica de la escritura en Mesoamérica, cuyo apartado se presentará más adelante.

Se ha mencionado anteriormente a la escritura como un evento a partir de la vinculación de procesos visuales en la mente con la representación material de imágenes. En esta concepción procesual la escritura debe desarrollar ciertas reglas sistemáticas que la expliquen y permitan su uso generalizado. Como ejemplo de esta transición tenemos la siguiente imagen de escritura sumeria.

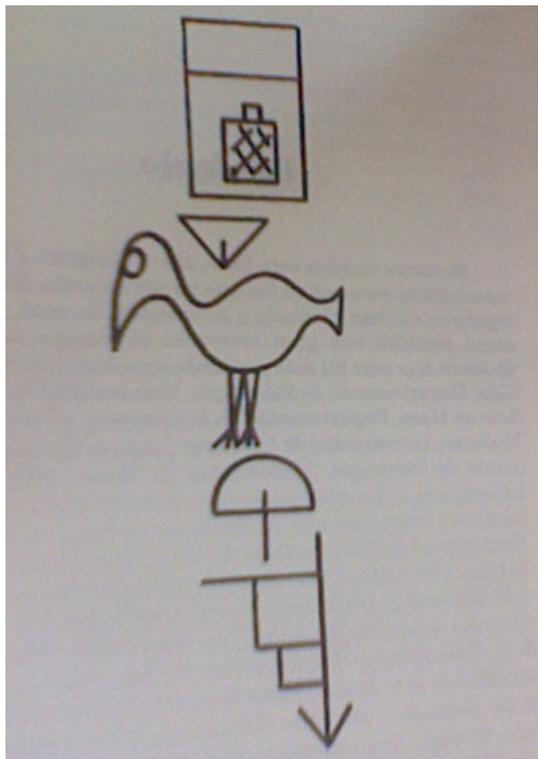


Figura 2 El libro de Sofía. (fuente: Sampson, 1985)

La lectura de la imagen se explica con las siguientes palabras:

Esta dedicatoria que se lee *gadub^{geme} nam-igi-gál*. Literalmente “colección de tabletas de la Señorita Sabiduría”, está escrita en el sumerio arcaico de hace 5000 años, la más antigua forma de escritura conocida y, según algunos investigadores, el ancestro de todos los demás sistemas de escritura utilizados en nuestro planeta. (Sampson, 1985: 9).

La lengua escrita, cualquiera que sea su forma es un medio esencialmente simbólico. Y es importante recordar que las lenguas son estructuras de símbolos definidos por sus interrelaciones. No es sólo la forma perceptible o física de los símbolos la que los define, o la que les asigna su función en la lengua. Entonces los sistemas de signos escritos, que representan a las lenguas del mundo deben ser estudiados con las técnicas y métodos de la lingüística, a fin de lograr explicar el funcionamiento y las consecuencias que éstos han traído a las sociedades del mundo. Y por el hecho mismo, evidente histórica y arqueológicamente, de fundar el pensamiento en un medio nuevo, un logos que disloca la capacidad humana hasta entonces lineal. Tal ruptura lo es, en primer lugar, en el tiempo, en cuanto permite vaciar el pasado oral, ágrafo, y establecer la liberación del individuo, mejor dicho, de la persona, y de las generaciones, retrotrayendo el pasado e implantando un nuevo espectro de relaciones humanas, de interrelaciones recíprocas. Por tanto, la escritura conforma herramientas propias que habrá que rastrear y extraer de las muestras recopiladas y analizadas.

Remontarse a la situación del hombre en el periodo de la pre-escritura plantea complejos problemas de fondo, desde los presupuestos antropológicos del "espacio antropológico" que están en la base de determinaciones muy decisivas que se adquieren cuando el hombre posee la técnica de la escritura:

La lengua hablada ha sido percibida como “natural” en contraste con la lengua escrita [...] La razón por la cual el estudio de la lingüística ha resultado atractivo para tantos es que la lengua parece ser el rasgo *par excellence* que distingue a los hombres de los animales; parece ser la más distintivamente humana de las características humanas. Desde un punto de vista biológico, es cierto que el habla es central y, la escritura, periférica. La lengua hablada es primaria, tanto filogenética como ontogenéticamente: hubo lenguas habladas mucho antes de que existieran lenguas escritas. (Sampson, 1985: 17)

Aunque en esta cita se menciona el carácter “natural” y una visión “innatista” de la lengua.

Sabemos por la sociolingüística que aún la lengua oral esta sujeta las presiones sociales. Por lo que asignarle el carácter de natural tal vez no sea lo más adecuado. Sigue siendo necesario apelar a situaciones en las cuales el espacio antropológico nos presente como un mapa topográfico, también como una radiografía, las situaciones complejas en las que los componentes heterogéneos deberán ser distribuidos convenientemente. Tales situaciones tendrán que ver tanto con los signos como con las voces, tanto con los materiales como con la consideración social o sagrada.

El estudio de la escritura desde enfoques como el sociolingüístico, psicolingüístico y la política del lenguaje indudablemente es útil para la elaboración de los sistemas de escritura de lenguas minoritarias. Ya que las comunidades hablantes de lenguas indígenas, en este tiempo de interacciones cada vez más globales pugnan por la inserción de sus mundos al mundo moderno. Sin que ello implique la renuncia a sus lenguas, su cosmovisión o valores.

1.2.3 Función de la escritura en la sociedad: escritura como catalizador de empoderamiento.

Que si saber escribir, ¿sirve de algo? El papel del escribiente se asocia a menudo con un estado elevado. Y podríamos recapitular la historia conocida del mundo y veríamos que la escritura ha estado ligada al poder, en distintas etapas históricas, en diferentes latitudes ha jugado un papel decisivo: la historia la han escrito los vencedores. Actualmente hay una diferencia enorme entre los que escriben y los que no. Se habla de un miedo a escribir, o una imposibilidad de plasmar las ideas en el texto escrito. Tal imposibilidad ha sido impuesta o deliberadamente esparcida por el grueso de las poblaciones, así les será más difícil acceder al ejercicio de sus derechos: solicitar información, presentar una inconformidad, obtener grados académicos, entre otros. Al parecer así ha sido desde la antigüedad, podemos referirnos a casos como el siguiente:

En Sumeria alrededor de mediados del III milenio, existían ya escuelas en las que se enseñaba la escritura y había varios órdenes de escribas, algunos subalternos, otros agregados al palacio o a los templos, otros especializados según los géneros. Como con frecuencia los escribas ponían después de su firma el nombre y la profesión del padre, comprobamos que pertenecían a las familias de linaje más elevado (funcionarios, sacerdotes, oficiales). Algunos escribas hasta ocupaban cargos importantes y alguno aún llegó a ocupar el trono; así, el archivista *ušum-gal*, príncipe de Lagaš, quien firmó una tablilla copiada por él mismo con el neologismo *dub-ensí*, fusión de *dub-sar* 'escriba' y *ensí* 'gobernador'. No tenemos noticia de escribas mujeres, si no es a comienzos de la III dinastía de Ur. (Cardona, 1981: 90).

En nuestros días, las políticas en torno a la alfabetización de las personas obedecen, más que a los beneficios y el estatus que la escritura puede brindarles, al hecho de que la alfabetización es un indicador socioeconómico en el contexto global. Pero aún como factor de desarrollo, lo cierto es que la escritura es un medio que permite disminuir la falta de desarrollo lingüístico, la inequidad y desigualdad que ha imperado en la relación de la sociedad mayoritaria y los pueblos indígenas.

Como hemos visto, la escritura constituye un valor social en el mundo globalizado, permite acceder a instancias de decisión a quienes la practican y, por lo tanto, en el actual panorama mundial el grado de alfabetización de un país es un indicador del estatus que tiene en su relación con los otros países. Esto ha originado que las prácticas de los especialistas no queden circunscritas a criterios rígidos planteados por la escritura. Se trata ahora de políticas educativas que no están exentas de circunstancias socioeconómicas. A este respecto, los estudios sociolingüísticos tienen una buena referencia de los factores, los actores y los espacios que tienen una influencia directa en el desarrollo y uso de la escritura. De acuerdo con Cardona (1981) se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a) dominio mágico-sacro
- b) dominio de las transacciones económicas
- c) dominio de la instrucción formal y de la producción literaria

d) dominio del poder político y de las leyes.

También nos menciona el autor los espacios en que dichos dominios son ejercidos, a saber:

a) el templo

b) el mercado

c) la escuela (o academia)

d) el palacio.

Sin duda el sistema es complejo y tiene una estructura bien definida. Eso bien puede indicar el cuidado y la importancia que al ejercicio de la escritura se le da. Por supuesto, los personajes de cada espacio han sido instruidos en el arte de la escritura y el uso de la misma para los fines de cada dominio.

Aunque en la comunicación oral se establece una relación directa entre el símbolo y el referente, es decir, no hay lugar para definiciones de diccionario. Y la necesidad concreta de la gente de determinadas comunidades patentiza dicha relación. En la que la memoria cobra un papel preponderante en esta comunicación, es decir, lo que continúa teniendo importancia social es almacenado en la memoria, mientras que el resto habitualmente se olvida. “organización homeostática²”. Discurso oral y escrito se refieren a situaciones diferentes con un concepto amplio del término discurso, en el segundo ocurre un papel dinámico de la memoria que no permite hablar de una contradicción en su transmisión. Con el alfabeto se logra una mayor difusión cultural. Aunque ésta no está exenta de dificultades. Y precisamente, una de ellas ha sido que el alfabeto fuera tomado como una ayuda a la memoria propia de las tradiciones orales. Y es entonces probable que la mayor dificultad que haya atravesado la escritura sea la apropiación de ésta por parte de los que detentan el poder, como lo hemos visto con Sumeria, y podemos mencionar la élite de religiosos en la China, Mesopotamia y Egipto.

² El concepto fue creado por Claude Bernard. Publicado en 1865. Etimológicamente el término 'homeostasis' deriva de la palabra griega "*homeo*" que significa "igual", "similar", y "*stasis*", en griego *στάσις*, que significa "posición", "estabilidad"; y es la característica de un sistema abierto o de un sistema cerrado, especialmente en un organismo vivo, mediante la cual se regula el ambiente interno para mantener una condición estable y constante.

Esto hizo que los sistemas de escritura fueran marcadamente normativos, en la medida en que permitían mantener un *status quo* que afianzara las diferencias sociales.

Hemos visto como en diversas partes del mundo surgieron sociedades que se caracterizaron por ser poseedoras de cultura escrita, tal es el caso de Sumeria y posteriormente el caso de las ciudades-estado de Grecia y Jonia, en los siglos VI y V a. C. Mientras que en Mesoamérica se tienen diversos datos con respecto a la práctica de la escritura:

Los Mayas destacaron por haber alcanzado un alto grado de desarrollo en las matemáticas, la astronomía, las artes, y la escritura ideográfica. Los primeros textos que se conocen de ellos son inscripciones encontradas en dinteles, en estelas, en la cerámica, en objetos de hueso, etcétera, así como también en códices, libros plegados en forma de biombo, de los que hasta el momento sólo se conocen tres: el de Dresden, que se encuentra en Alemania; el Peresiano, conservado en Madrid, España, y el Trocortésiano, resguardado en París, Francia. El primero de estos documentos trata sobre astronomía y adivinación y predicción de eclipses; el segundo y el tercero abordan aspectos adivinatorios, profecías y asuntos religiosos. (May May, 1993: 173)

Ya sea como soporte y preservación de la tradición oral, o como extensión de la organización homeostática la escritura ha sido entre otras cosas, un medio de poder. Ha sido utilizada para entablar relaciones de organización social y para determinar estructuras jerárquicas en las sociedades.

1.3 El enfoque antropológico

Una de las tareas de la antropología es la de realizar estudios con base científica, con el fin de resolver problemas de la sociedad. Los derechos humanos, el derecho a la educación, la no discriminación, entre otros, son derechos que se han construido a fin de lograr armonía y bienestar entre los pueblos. Permitir el ejercicio de un derecho es una obligación de las instituciones sociales involucradas y creadas para tal fin, mientras que los estudios de la antropología deben tener una base metodológica y científica que dé sustento a tales decisiones.

De acuerdo con Wartofsky (1977) “el papel fundamental de la ciencia es lograr el bienestar de la sociedad”. La identidad, el prestigio y estatus de una lengua son factores que potencializan y catalizan el empoderamiento de quienes se sienten identificados y son usuarios de una lengua prestigiada. De manera que el desarrollo y uso de un sistema de escritura estandarizado para la lengua hñahñu ayuda a cumplir con esa tarea de la ciencia: lograr mejores condiciones de vida y bienestar de un grupo que ha sido marginado y confinado a una situación precaria, con pocas y desiguales posibilidades de desarrollo socioeconómico. Un grupo étnico que se mira como el otro, el negado, el distinto, y por ende, el lastre que hay que desaparecer para alcanzar el estatus de nación. Ante tal mirada, propia de posturas racistas y harto excluyentes, es menester voltear la mirada y re significar el encuentro con ese otro, hacia una relación más humana. Para tal caso:

La otredad como categoría de análisis en el entramado cultural latinoamericano es un producto que permite la visualización del sujeto periférico desde ópticas distintas, reconoce la ampliación del radio conceptual y la generación de nuevos planteamientos, desde una voz que adquiere competencias para re significarse con un pensamiento antropológico, que reconoce la existencia de diferentes niveles de la realidad regido por diferentes lógicas. (Sosa, 2009:369).

Reencontrarse con el otro a través de la otredad como valor epistemológico y humano permite reconocerse en lo distinto, y adoptar las diferencias como valores, como riqueza que surge de la diversidad y como ampliación de su propio ser, a partir de la reestructuración del conocimiento, relación, aprovechamiento y adaptación de su entorno.

Sin embargo para la lógica de progreso occidental:

Aquel sujeto que no ocupó un posicionamiento en el orden de la producción, quedó excluido del proceso de construcción social de la realidad y de la producción social de los discursos. Esta exclusión constituyó una especie de otredad incapacitada de tener una voz aceptada o simplemente escuchada. Esta voz debió permanecer en silencio. Es allí donde la prohibición se marca como un sentido de exclusión para generar la valoración negativa de la diferencia. Bajo esta concepción discursiva surge la noción de realidad bajo la operación diferenciadora que establece y produce significados sobre el otro, los cuales se construyen de manera binaria, opuesta, que al funcionar inmersos en las relaciones de poder y saber, lo masculino se posicionó sobre lo femenino, el blanco sobre el negro y el indígena, la razón sobre la intuición, lo fuerte sobre lo débil. (Sosa, 2009: 370).

En México, la sociedad predominante ha impuesto conceptos y medios para alcanzar el bienestar social, que han excluido a las culturas indígenas. Al respecto, un manual para el maestro rural de la década de los años cincuenta dice:

Escucha querido maestro rural (...) Es necesario que sepas que los indios nos llaman gente de razón no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya. De manera que la función tuya como maestro netamente indígena no consiste simplemente en castellanizar a la gente, sino en transformarla en gente de razón (Ramírez, 1976 *apud* Brumm, 2010: 58)

Castellanizar y homogenizar a todos los pueblos del país, por sobre cualquier otra cosa, a fin de consolidar un estatus de nación a lo largo y ancho del territorio nacional fue la doctrina de la época. Es importante mencionar que tal adoctrinamiento, no es más el objetivo de hoy. Por lo que se deben canalizar esfuerzos para concretar los derechos alcanzados y hacer patente la política lingüística actual.

La constante lucha de pueblos indígenas para evitar que su lengua, cultura y pueblos perecieran, y en su lucha por integrarse a la dinámica social en condiciones más justas, ha alcanzado algunos logros tales como la citada Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Educación Intercultural y Bilingüe como política pública, el reconocimiento en la Constitución de que México es un país multicultural y multilingüe³ entre otros.

Una educación de este tipo fincada en miradas desde la otredad, organizada a partir de la interculturalidad y adaptada al multiculturalismo y multilingüismo es uno de los factores que fomentan la identidad étnica. Identidad que les ha sido negada a los pueblos indígenas por el avasallamiento de sus costumbres, su organización comunal, su lengua y el derecho a ser diferentes. Los mismos miembros de comunidades indígenas sostienen que su lengua les sirve,

³ Véase: La reforma al Art. 3^{ero} Constitucional, la publicación de la LGDLPI.

no sólo para comunicarse con sus hermanos, sino también para identificarse como indígenas frente a los otros y entablar el diálogo. Sin embargo, a los otros (la gente de razón) no les interesa conocer ni reconocer la existencia como sujeto del que, a sus ojos, es distinto. Al respecto, Gallardo Salazar, (2007) señala que:

La aparición de los hombres del (para los europeos) Nuevo Mundo produjo efectos definitivos en el hombre. De pronto se encontraron con pueblos e individuos de pensar y actuar diferente. No sólo eran otros. Eran el otro diferente (...) Pero el asunto también era de ética, de ética y política. Y entonces la definición se dio con una buena dosis de pragmatismo maquiavélico. La conquista y la encomienda eran ya un hecho (...) Se confirmaba la sentencia: sujeto objetado. La duración de la pena alcanza ya los cinco siglos y aún no se levanta. Sin embargo, su presencia ante Occidente fue fundamental, no sólo para la creación de utopías, sino también para la elaboración de la teoría y práctica de los derechos humanos, que quizás alguna vez también sean para ellos, sin necesidad de que renieguen de su propia forma de ser, de su ser sujetos diferentes. (Gallardo Salazar, 2007: 249-259).

Este tipo de posturas ante el otro distinto condenó a los pueblos indígenas a condiciones infrahumanas, al convertirlos en objetos. Debemos centrar nuestra atención en el hombre como sujeto, y no como objeto de estudio, es decir, en el hombre como persona, con conciencia y libertad, irreductible a cualquier otra cosa. El reto de las ciencias humanas es enfrentarse y superar tales prejuicios. Considerar a los hombres en su unicidad, su singularidad y la irrepetibilidad de las personas, para posteriormente reconocerlos en sus relaciones. Es decir, no basta el reconocimiento de los individuos, ese es el primer paso, ya que somos en relación a nuestro entorno y nuestros semejantes.

Muchos de los estudios antropológicos han enfocado sus esfuerzos en el estudio de la diversidad, de la multiculturalidad y el estudio del otro en virtud de nuestra completud a través de lo diferente. Es así como la consideración de los elementos ontológicos, axiológicos y epistemológicos del hombre mesoamericano en la propuesta didáctica de esta investigación son fundamentales, es decir los elementos que forman su existencia y origen, sus juicios y valores y

sus maneras de obtener conocimiento. Es por eso que el enfoque antropológico es uno de los paradigmas que componen la base teórica de este estudio. El énfasis en un nuevo paradigma que reivindique la cosmovisión indígena y la recree en los materiales didácticos obedece a esa labor de la ciencia de lograr un bienestar social. En este caso, a partir de la reivindicación de un derecho que se les ha negado y que en los casos que se les ha permitido ejercerlo, las condiciones en que se les ha hecho llegar ha sido impuesta, sin considerar sus prácticas socioculturales. Mencionar la reivindicación de la cosmovisión indígena es porque ésta fue prácticamente aniquilada. Al respecto tenemos la siguiente reflexión:

...la acción de devastación se dirigió hacia los conceptos orientadores más generales que guiaban la labor creativa de los mesoamericanos [...] mediante la destrucción de archivos, documentos, edificios, murales, cerámica y demás reservorios, y mediante el asesinato de buena parte de los creadores. Así como el aniquilamiento de buena parte de sus instituciones de creación y transmisión de conocimientos [...] se destruyó buena parte de los conocimientos producidos así como los métodos y paradigmas. [...] En el campo de lo epistémico fue la imposición de una nueva cosmovisión. Los indígenas se quedaron sin hombres que conocieran la ruta, sin camino, sin brújula y sin horizonte". (Gallardo Salazar, 2007: 121)

No es casual que la educación indígena tenga los más bajos niveles de aprovechamiento⁴. Al considerar la situación de imposición y desorientación en que las comunidades indígenas quedaron, tales resultados son más que comprensibles. Y por supuesto el origen de tal situación está en torno a la posición desigual en que se encuentran: se les dice qué deben estudiar, en dónde, de qué manera y finalmente, se les evalúa como si las condiciones fueran o pudieran ser las mismas que para la sociedad urbana.

Actualmente las luchas por una educación nacional que considere el multiligüismo y la multiculturalidad del país, han dado frutos. La creación de universidades interculturales, la

⁴ Históricamente la educación indígena ha sido la más rezagada. Ejemplo de ello es que en las evaluaciones obtiene los niveles de aprovechamiento más bajos. El 66.5 % de los alumnos de tercer grado de primaria se encuentra en el nivel más bajo de logro educativo. (INEE, 2004). Mientras que, en 2005 y 2007 los alumnos de 6° de primaria, por nivel de competencia, en Español sólo el 1.9 % alcanza el nivel más alto de competencia en lectura y sólo el 0.4 % lo consigue en matemáticas, frente a 7.6 % y 15 % de los alumnos de escuelas privadas; 14.6 % y 3.6 % en las públicas urbanas; 6.9 % y 1.6 % en rurales, y 5.5 % y 0.9 % en los cursos comunitarios.

obligatoriedad de impartir educación en la lengua indígena de la comunidad, la creciente generación de libros de texto en lengua indígena entre otros, son muestras de avances significativos. Sin embargo, todos estos esfuerzos pueden tener un mayor impacto y mejores resultados que los actualmente reportados por el INEE si se desarrollan en consonancia con la epistemología indígena, como se ha mencionado. Para el caso que nos ocupa, el de la lengua hñahñu, es importante considerar, además, la variación dialectal cuyo tema será tratado en otro capítulo. Es así como, a partir del enfoque antropológico, se expone la necesidad de considerar al otro, otra concepción, otro paradigma: el indígena. Para verterlo en el diseño del material didáctico para la lengua hñahñu.

1.3.1 El concepto de Educación en el Mundo Indígena

Durante un encuentro en la Sierra Norte de Puebla con un amigo Totonaco de la región, quien es activista, cuenta cuentos y artesano, nos reunimos en una escuela bilingüe en la que está inscrita una de sus hijas. Al estar observando las actividades de los profesores en los salones de clase José me decía “lo único que miro es que le atiborran de cosas casi inútiles a los alumnos, y lo peor, en puro español”. La preocupación de José es respecto a un modelo docente que se ha alejado de una formación en la que se enseñe a saber, saber hacer y saber ser, y se concentra, en el mejor de los casos, sólo en el saber, sin que se tenga idea de cómo aplicar ese saber, en qué momento de la vida. Finalmente José se cuestionaba lo siguiente:

¿Por qué separamos la escuela de la comunidad? (*sic*) ¿Cuándo encerramos todo el conocimiento en un aula? Si la experiencia de vivir y conocer la naturaleza está en toda la comunidad, en la relación con el entorno y la gente. La escuela debería ser todo esto, hasta allá arriba en el cerro, y hasta allá abajo en las cañadas. Me quedé con la boca abierta cuando le preguntaba a mi hija, que ya va a la secundaria, sobre el calendario lunar y me dijo que no sabía nada, tons, le pregunté ¿pos qué cosa te enseñan en la escuela? (conversación personal con Jaime Nicolás Galindo, Totonaca de San Andrés Tzicuilan Puebla: 2012)

Las preguntas de Jaime derivan de esa relación asimétrica y disyuntiva que el modelo educativo nacional ha generado respecto al conocimiento tradicional de los pueblos indígenas. Dista mucho de ser equivalente la noción de educación que se tiene en las comunidades indígenas y en la sociedad occidental. Mientras que para las primeras suele ser una formación práctica e integral enfocada a la vida comunitaria, para la segunda suele ser una formación hacia la independencia y el individualismo, teórica y segmentada en parcelas de conocimiento que se dirigen hacia la superespecialización e irónicamente hacia la dependencia de todos los ámbitos de la vida de los individuos.

Mientras que en la cosmovisión indígena nos encontramos con formas de relación en las que mujeres y hombres intentan asumir, o asumen un deber con la naturaleza, siendo éste, recíproco y armonioso por la consideración de que ellos son parte de la naturaleza y que pertenecen a ésta. Una concepción propicia el respeto consciente a que se entiende que el daño causado al entorno natural tendrá repercusión directa en la persona, en su vida y la de la comunidad. Diferentes voces han expresado tales características de la concepción indígena, desde distintos enfoques se puede percibir que, en esencia, el saberse parte de un todo y la procuración del equilibrio y armonía con la tierra son fundamentos del pensamiento prehispánico, sobre este aspecto Leyva Contreras, (2010) dice:

... mediante la observación y una constante creativa, cristalizada en su práctica cotidiana, construyeron una visión del mundo y de la vida, que, en lo práctico se transforma en una diversidad de culturas que reflejan el medio geográfico donde se desarrollan. Esa visión es la raíz de tales culturas. Con esa visión observaron que el mundo y la vida estaban estructurados y organizados por *dualidades* y que los elementos que las constituyen están en *movimiento*, pues nunca las observaron en quietud o reposo. Estas ideas se comprueban en la práctica. La tierra fue observada hasta lograr conocer los cuatro rumbos del universo: oriente, norte, poniente y sur, y también sus fenómenos, que son diversos, como el viento y la lluvia, el frío y el calor, la noche y el día, el movimiento de los astros. Por tales conocimientos lograron el desarrollo de la agricultura en el momento adecuado y crearon las palabras

correspondientes a todos los fenómenos; dentro de éstos: el tiempo “*cahuítl*, orden y medida, del movimiento, y ritmo” y también el espacio, “*centlamanian*. Lugar donde están todas las cosas.” (Leyva Contreras, 2010: 295)

Leyva Contreras (2010) señala también que “esas formas de vida, su disciplina y su aplicación son refrendadas en el seno familiar, en los centros de educación pública, en la población, en las actividades para la producción y por el *huehuetlatoani*, la palabra antigua transmitida por los *huehuetzin*, los abuelos sabios” al respecto han sido numerosos los estudios sobre el tema⁵, pero lo importante es la vigencia de esta práctica en muchas de las comunidades en las que los ancianos son considerados guardianes del conocimiento.

A diferencia de la mencionada concepción indígena, el hombre occidental ha asumido una supremacía sobre la naturaleza la cual le permite ser dueño de ésta, es decir, la naturaleza le pertenece al hombre occidental. Y, es a partir de estas premisas que la educación del hombre moderno ha tendido más a darle herramientas y conocimientos que le permitan adueñarse y explotar su entorno, sin más razón que el desenfrenado progreso y bienestar individual, y éste hombre no necesita dar nada a cambio porque su entorno es meramente un objeto aislado a su servicio. Educado en un modelo etnocéntrico el hombre occidental asume también que existe una verdad única: la suya. La derivada de sus axiología, es decir, la que le dictan sus paradigmas de creencias y valores. Y tenemos que el paradigma occidental ha sido además de etnocéntrico, reduccionista y simplificador.

Por su parte, en los paradigmas indígenas el hombre y la mujer forman una dualidad. Sus elementos son distintos y complementarios. Sin embargo, presentan una diferencia sustancial con respecto a la formulación teórica del sistema social actual. En la práctica, esta

⁵ Los *Huehuetlatolli* más conocidos son los que nos legaron los informantes de Fray Bernardino de Sahagún, el Franciscano que compuso una de las obras más vastas referentes a la antigüedad mexicana, conocida como el Códice Florentino, y que aparecen específicamente en el libro VI. Éste ha sido objeto de diversas ediciones por connotados especialistas, que todavía debaten en torno a cuál es la etimología más apropiada para traducir el término. León Portilla traduce *huehuetlatolli* como “la antigua palabra”. Por su parte Díaz Cíntora prefiere traducirlo como la “discurso de los viejos”. Ambas versiones son válidas desde luego. [...] Cíntora apelando a Garibay, entiende por *huehuetaltolli*, todo aquel consejo proferido por los viejos a los jóvenes –y por extensión a los gobernantes– para el buen vivir y la observancia de la moral y las buenas costumbres. (Ramírez Celestino y Flores Farfán, 2008: 9)

dualidad se convierte en elemento de otra dualidad: la tierra y su naturaleza, por lo que al contrario de reducir y simplificar, integran y complejizan su entorno asumiéndose como parte de un todo. Es así como al hombre indígena se le transmiten mediante el consejo de los abuelos y padres concepciones como la siguiente: “Somos parte de la naturaleza representamos a la creación... no somos el tejido, somos la hebra y lo que le hagamos al tejido, lo haremos a nosotros mismos” (en palabras de José Santiago, totonaca de Filomeno Mata, Ver. 2012)

De esta manera se puede comprender porqué un indígena pide permiso a un árbol para cortarlo o, incluso, para desprenderle una rama, que entre más seca esté, mejor. También el porqué hacen culto a los fenómenos naturales y agradecen sus cualidades físicas y benéficas.

La coexistencia de las dos visiones del mundo esbozadas debiera ser la propuesta para lograr una relación más equitativa y justa. Una vertiente de pensamiento desarrollada a mediados del siglo XX concibe una integración de estos dos modos de concebir el universo:

El pensamiento complejo intenta integrar los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad [...] el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. (Morin, 1990: 22)

Ciertamente los sistemas educativos ya sean derivados de la visión indígena o del actual modelo de la sociedad contemporánea son procesos inacabados. Propuestas en torno a la transmisión de conocimientos y su aplicación en la vida práctica, que, como versa la cita anterior podemos verlos como aspiraciones a un saber inacabado, que no sea parcelado, sino incluyente y holista.

Es menester realizar un re-encuentro con el mundo indígena, en el que se permita la coexistencia de su pensamiento y manera de entender y conocer el entorno que a fin de cuentas es un entorno compartido, sólo que entendido de modos distintos: por una parte, separado, casi

ajeno e innecesario y al servicio de un consumismo voraz; mientras que por la otra parte es concebido en base a un “pensamiento indígena [que] comprende todos los planos del mundo: internos y externos, reales e ideales, y los expresa conjuntamente” (Yañes, 1964 *apud* Leyva Contreras, 2010: 297) . Las formas de vida se hacen práctica mediante la disciplina, por lo que la corrección de la conducta de un niño se hace desde una enseñanza en la que el padre lleva a sus hijos al campo para enseñarles las actividades que realiza, les enseña las estrellas y también las plantas curativas; el padre camina con su hijo por la comunidad y le enseña acerca del territorio que habita, sus linderos, la relación con las personas; es un aprendizaje que le servirá en la vida. Mientras que, por su parte, la sociedad moderna ha desarrollado un modelo educativo que a fin de cuentas es un medio para alienarse a un mundo de competencia, y además, se paga por recibir esa formación, en la que unos agentes externos llamados maestros se encargan de dosificar, en aulas cerradas y separadas por grados, el conocimiento que convertirá en ciudadanos productivos a los egresados. En este modelo la ausencia de los padres es mucha, y la participación de la comunidad es nula. Los educandos se forman aislados de la comunidad a la que consideran no deberle nada, ya que su formación ha sido, en el mejor de los casos, para estar bien adaptados a una vida en la que se ha de competir solo y con miras un bienestar individual. Tal formación anula la reciprocidad con la comunidad y el entorno, y al contrario, estimula un desenfrenado consumismo que abarca todos los ámbitos de la vida y que es derivado, en buena medida, del conocimiento parcelado que se ha recibido.

Sin embargo; el modelo educativo de la sociedad occidental atiende una *política educativa* que responde a una *política social* que cobra cada vez más importancia en la concepción integral de “ciudadanía”,⁶ políticas que se manifiestan en los principios, doctrinas e

⁶ El concepto de ciudadanía ha sido regulado y dictado históricamente por la política social en turno, misma que excluye todo lo que sea diferente al modelo impuesto. “Los procesos de desigualdad y exclusión social no son un fenómeno nuevo ni reciente, sino que bajo diferentes formas y denominaciones —intolerancia, prejuicio, discriminación, segregación, marginación y rechazo social, entre otras—, son una constante presente en cualquier época y sociedad. Ya en la antigua Grecia el término *stigma* hacía referencia a las marcas físicas grabadas con

instituciones, planes y programas que rigen la educación pública institucionalizada ya que ésta representa los canales de intercomunicación entre el Estado y la sociedad. Pero, sin ir más lejos, es menester recordar que el Estado Mexicano actual es uno constitucionalmente distinto al de aproximadamente una década atrás, uno que había ignorado a una buena parte de su sociedad, ya que no había reconocido oficialmente que la sociedad con la que se debe intercomunicar es una sociedad multilingüe y multicultural. Además, los cambios producidos en el mundo global han originado la necesidad de replantearse nuevas concepciones sobre lo que es el conocimiento y su proceso de formación y adquisición, y ha evidenciado nuevas maneras de vincularse con la realidad para intentar comprenderla. En México esa nueva vinculación con una realidad multiétnica se convierte en un espacio epistémico cuya inclusión en nuevos modelos educativos interculturales representa un reto. Para aquilatar esta realidad tenemos un par de ejemplos:

1. Los nahua hablantes saben perfectamente que para formar al hombre se necesita de una enseñanza y de alguien que sabe; por eso mismo ocupan la expresión *mati* ‘saber /sapiencia/conocimiento/información’ y del *machiyotl* para transmitir dicho ‘ejemplo/modelo, señal/marca’ veamos lo siguiente.

En (2 a) vemos que aparece la raíz *mach* y para referirse a sabio aparece *mat*.

(2) a. *moneki kimachtis yen tlamatki*
‘se necesita que le enseñe el sabio’

[...] mi madre de 73 años –que no fue a la escuela, según es analfabeta para los que si fueron a la escuela– aún sigue contando con sus dedos para hacer sus cuentas y lo mejor es que no se equivoca; lo hace bien como aquél que fue a la escuela. En su forma de contar encontré varias incógnitas que en mi infancia no entendí. Siempre que contaba mi madre empezaba con la mano izquierda y sólo contaba 4 dedos: meñique, anular, medio e índice. En oposición al de la izquierda, en la mano derecha únicamente contaba 3 dedos: meñique, anular y medio; en las 2 manos la cuenta lo

fuego o cortes realizados en el cuerpo de aquellos sujetos que, como los esclavos o los criminales, eran considerados moralmente inferiores [...] En el siglo XX, el sociólogo canadiense Erving Goffman (1989) recuperó para las ciencias sociales el concepto de estigma aplicándolo a la situación de amenaza continua y presión social constante que padecen todas aquellas personas y grupos sociales que han desarrollado formas de vida diferentes a los de la mayoría estadística, cuyas prácticas socioculturales se consideran «normales», es decir, encajan con los patrones de conducta socialmente aceptados y aceptables. Así, puede ponerse de relieve la situación de estigmatización social que en muchos países del mundo sufren actualmente [...] minorías étnicas entre otros colectivos”. (Aguiló Bonet, 2008: 1-2)

inicia con el meñique. El señor Adolfo *xochitlake* ‘rezador en el ritual del *Xochitlalilistli*’ me explica con mucho detalle el por qué de los nombres. Recordemos que la numeración empieza en la mano izquierda y para darnos cuenta con más detalle de la explicación de Don Adolfo, lo presento en la siguiente tabla:

Dedos de la mano izquierda:		
NÁHUATL	ORIGEN DEL NOMBRE	DEDO
Se ó Sen (1)	Raíz de la palabra <i>selic</i> ‘tierno’ y lo relaciona con las frutas cuando aún están tiernas.	Meñique
Ome (2)	Raíz de la palabra <i>omahsic</i> ‘sazón’ Cuando ya se puede comer la fruta pero aún está verde’	Anular
Eyi (3)	Raíz de la palabra <i>yectli</i> ‘perfecto/punta’ Cuando la fruta encuentra su perfección y también es la punta de la mano.	Medio
Nawi (4)	Raíz del verbo <i>nahuatiya/nahuatia</i> ‘orden/el que manda’ Cuando la fruta se madura, manda al hombre por medio de su fuerza al comérsela.	Índice
Dedos de la mano derecha:		
Macuilli (5)	Raíz del verbo <i>macui</i> ‘cógelo con la mano’ y se refiere cuando se toma de la otra mano la cuenta o sea el otro dedo.	Meñique
Mahtlactli (10)	Raíz de la palabra <i>matlahco</i> ‘mitad de la mano’ o sea la mitad de la cuenta; la base del sistema numérico es vigesimal y 10 es la mitad.	Anular
Caxtolli (15)	Raíz del verbo <i>caxani</i> ‘afloja’ En este momento se empieza aflojar la cuenta; para llegar a ser una nueva cuenta.	Medio

Tabla 1 **Contar con los Dedos** (fuente: Jerónimo Sánchez, 2012)

Saber contar con los dedos encierra una filosofía originaria y para los campesinos que aún cuentan de esta manera significa que la tradición sigue en esta era moderna, expresando así nuestra interculturalidad. (Jerónimo Sánchez, 2012: 4).

Es importante mencionar que la clasificación de la tabla anterior es una interpretación que deriva de una necesidad de adaptar y comprender el por qué se cuenta de tal manera. Por lo que puede estar desprovista de una generalización en todas las regiones nahuas actuales, pero, justo la diversidad es uno de los rasgos característicos de los pueblos originarios del país, de un municipio a otro, o de una comunidad a otra se pueden observar diferencias en su lengua, tradiciones, y conceptos, aún cuando se trate de pueblos de una misma étnia. Por lo que, aunque no se trate de una referencia terminada sobre la raíz léxica de los números nahuas, sin duda nos muestra un sistema etnomatemático que, por mucho tiempo, fue el referente cognitivo y el modelo de abstracción que una sociedad desarrolló para asir la realidad, para tratar de explicarla y ordenarla de manera que le fuera útil en su dinámica social. Al extirpar por completo del modelo educativo colonial conocimientos como el contar con los dedos e imponer nuevas categorías epistemológicas, es de esperarse que los indígenas sufrieran un colapso en sus estructuras cosmogónicas. Y tal colapso aún deja ver sus consecuencias devastadoras: hasta la fecha no se ha podido desarrollar un sistema educativo que integre y concilie dos visiones del mundo, la indígena y la occidental.

2. Kataxtu nkoko, katanu tachiwín
que salga la mudez, que entre el habla
le dicen a un bebé

maqatawaqá
para practicar la mano
cuando se va a trabajar

laqtawaqá
practicar los pies
para danzar

qalhtawaqá

practicar la boca
para cuando se estudia

Ritual con un pollito, donde se muestra que los pollitos hablan más rápido que uno
(conversación personal con José Santiago, totonaco de Filomeno Mata, Ver. 2013)

Explica José que en su pueblo se realiza un ritual pocos días después de que nace un niño con la finalidad de orientarle en la vida y que pueda aprender a hablar, a caminar, a trabajar la tierra y los materiales de su entorno, y para que pueda adquirir conocimiento del mundo. El ritual consiste en pasar por la boca, manos, pies y cabeza del bebé tres veces un pollito vivo, al tiempo que el encargado del ritual le repite tres veces las palabras citadas arriba en Totonaco y acerca el pollito a los oídos del niño para que escuche el piar de la pequeña ave. Según José: “los que les hacen el ritual son buenos pal (*sic*) estudio, y los que no, son torpes” Práctica étnica o popular, lo cierto es que, para ellos, es un modo de interactuar con el mundo y que puede ser decisivo en la vida que se tendrá. Sin embargo, la mirada occidental sólo acepta como certeza, lo que a su modo de entender el mundo es válido, científicamente comprobable o simplemente lo que le viene bien a sus intereses.

Es urgente una mirada distinta, una que no excluya ni reprima, sino que integre y coexista. Una visión que se perfila como propuesta ante esta necesidad es la transdisciplina y el pensamiento complejo que se ha esbozado anteriormente. Esta perspectiva intenta simultáneamente separa y unir, analizar y sintetizar el todo y las partes y viceversa, sin jerarquizar ni privilegiar ninguna postura, sino más bien acercándose a una multicomprensión compleja de lo estudiado. Aspira al desarrollo de un saber multidimensional, no parcelado y no reduccionista que prescinda de la tentativa de aislar el objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir y del sujeto que lo observa o concibe. De esta manera los saberes ancestrales se conciben como partes del todo y se intenta integrarlos a la comprensión de un fenómeno, es como echar mano de todo los recursos y de todas las miradas posibles para lograr la solución ante un problema, y esta manera de enfrentar el mundo no es ninguna concesión. Se

trata de una necesidad ante la devastadora actitud predatora que el hombre moderno ha diseminado por el planeta.

1.4 Educación Intercultural Bilingüe

En nuestros días se habla de democracia, reconocimiento de las lenguas minoritarias como lenguas nacionales poseedoras de riqueza cultural, e incluso como parte del patrimonio cultural de la humanidad. Pero la situación de la mayoría de estas lenguas en México durante los últimos siglos, ha sido predominantemente ágrafa. (Aunque desde el siglo XVI se escriben algunas y cabe mencionar la extensa producción indígena, mayoritariamente literaria de las últimas décadas, aunque la contribución científica ha sido lamentablemente magra). Debido en muchos casos a la destrucción sistemática de su antigua tradición escrita, de sus fuentes de conocimiento y de las estructuras epistemológicas que de su mundo habían creado. Por lo que actualmente, integrar a los modelos educativos bilingües herramientas que le permitan al indígena re-estructurar su universo y modos de conocer, es una tarea primordial de la Educación Intercultural Bilingüe. Para tal necesidad los alfabetos son uno de los recursos que permiten resolver el agrafismo, y con esto se puede rebatir la situación de inequidad que han padecido los pueblos originarios, al estar en desventaja de uso de un medio indudablemente decisivo en los actuales debates sociales como es la escritura. Sin duda que en el actual contexto mundial la escritura juega un papel predominante en la interacción de las sociedades. Tenemos que en el mundo de hoy:

La escritura, sea lo que esto sea y tome la forma que sea, es la manera más madura y firme que una cultura tiene de manifestarse en ese diálogo que debe existir entre las distintas culturas que conforman la humanidad entera. (De la Peña, 2008: 51)

El caso que nos ocupa, el desarrollo y consolidación de la escritura en lengua hñahñu es un claro ejemplo de las relaciones de poder vinculadas al ejercicio de la escritura. Y de la urgente necesidad de diálogo entre los pueblos originarios de México y la sociedad predominante. Al respecto, se pueden mencionar algunos resultados de la lucha de los pueblos indígenas por alcanzar ese diálogo. Derivados del convenio 169 de la OIT, distintos artículos se han creado a favor del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Aquí un esbozo:

Artículo 1. El presente Convenio se aplica:

a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial:

b) a los pueblos en países independientes, considerados indígena por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Artículo 2 Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad. (Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989: 5).

Este convenio fue aprobado y firmado en México por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la Unión el día 11 de julio de 1990. Como parte de las iniciativas que el gobierno ha instruido para atender las obligaciones comprometidas con la firma del convenio se creó la ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que entre otros artículos versa lo siguiente:

Artículo 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras. (LGDLPI)

Artículo 10. El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes.

Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (LGDLP)

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

ARTÍCULO 12. La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.

Capítulo III

DE LA DISTRIBUCIÓN, CONCURRENCIA Y COORDINACIÓN DE COMPETENCIAS

ARTÍCULO 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;

VII. Impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales y sus expresiones literarias;

VIII. Crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones depositarias que conserven los materiales lingüísticos en lenguas indígenas nacionales;

Esta ley también contempla la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que fue creado en el año 2003, entre sus funciones realiza las siguientes actividades.

Para otorgarles visibilidad y audibilidad a las lenguas indígenas nacionales, el INALI impulsa políticas públicas con los enfoques del multilingüismo y la interculturalidad y realiza en todo el país su proceso de planeación lingüística a través de cinco ejes estratégicos: formalización de las lenguas indígenas nacionales (catalogación); normalización de la escritura, gramáticas y diccionarios, léxicos especializados (planeación de corpus); promoción del prestigio social de las LIN (planeación de estatus); enseñanza y aprendizaje de las LIN, y regulación del uso de las LIN en la vida pública y privada.

El estatus de una lengua se refiere a cómo la percibe una sociedad, es decir, su contexto social. Aunque tenemos sabido que no hay sociedad sin lengua, como tampoco hay lengua sin sociedad. Por lo que sin duda la legislación mencionada puede ayudar a mejorar el estatus de las lenguas indígenas del país. Lo cual deriva en una mejora de la situación sociocultural de sus hablantes. Pero lo importante es llevar a la práctica los derechos y las acciones mencionadas en los artículos esbozados. Así que es menester que los grupos académicos, organizaciones indígenas, investigadores y otros involucrados realicen estudios aplicados al ejercicio de los derechos que se han logrado. Para que el diálogo y la equidad social sean parte cotidiana de nuestra dinámica social.

El multilingüismo en diversos contextos sociolingüísticos fue visto hasta hace algunos años como un lastre, un problema que debía ser solucionado en aras del nacionalismo y el patriotismo. Se tenía la inmutable idea de que, para concretizar un Estado- Nación, entre otros elementos, la lengua debía ser homogeneizada, es decir, única y generalizada. Sin, embargo, la realidad desmintió tal creencia. Alrededor del mundo las situaciones de multilingüismo son la constante. La idea de una nación con una lengua no corresponde con la realidad. En el caso de México es patente el multilingüismo. La idea de erradicarlo e imponer una lengua hegemónica significó una aberrante oleada de etnocidios; una pérdida incalculable de la riqueza que cada comunidad indígena albergaba y traspasaba a través de su lengua. Afortunadamente aún quedan muchas comunidades con una fuerte cohesión lingüística. “Más que una excepción, el bilingüismo es la condición humana natural”. (Brumm, 2010)

La experiencia que la mayoría de los pueblos indígenas habían tenido respecto de la educación fue una en la que la discriminación, el castigo y la prohibición eran las reglas. Al respecto una de las declaraciones de ellos mismos nos dice:

La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño [...] En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano algo podían entender [...] Había profesores de origen campesino que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado. (CSUTCB, 1991 *apud* López y Küper, 1999: 1)

Las políticas de asimilación e integración no fueron lo más adecuado y generaron un aislamiento de los pueblos indígenas. Una fractura dolorosa en nuestra realidad como pueblo multicultural y multilingüe. La política de asimilación bien puede ser vista como un paliativo ante una compleja e incomprensible realidad, misma que, al no ser entendida tampoco se supo valorar y no se aprovechó su riqueza y aporte para el proyecto de nación.

A pesar de los acelerados procesos de aculturación y al avance de un sistema educativo homogeneizador en los territorios indígenas en aquellos lugares en los cuales las lenguas autóctonas son de uso predominante, la persistencia de la cultura indígena es tal que su presencia es innegable. Incluso en comunidades en las que la tradición indígena estaba relegada al olvido. La perspectiva indígena ha mostrado una sólida resistencia ante el embate uniformador y una asombrosa capacidad de renuncia que les permite transformar la necesidad en generosidad. Tal perspectiva finalmente permitió la sobrevivencia de muchos de ellos, y ahora son partícipes y testigos de las reformas que los reivindican a lo largo del continente; al respecto tenemos escenarios como el que se describe a continuación:

Tal situación ha determinado que un número creciente de países reconozca su carácter multiétnico y haga alusión a la deuda histórica que tiene frente a las primeras naciones que poblaron el continente y sobre cuyo sojuzgamiento se constituyeron los actuales Estados nacionales. Eso ha determinado que ahora las

constituciones de por lo menos once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter «multinacional» del país. A estos (*sic*) se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que, con disposiciones de menor rango, reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada. (López y Küper, 1999: 2)

Es menester hacer patentes tales reformas y llevar a la *praxis* sus obligaciones y reconocimientos. En el caso de México la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió en 1980. Este sistema reemplazó al de Educación Bilingüe Bicultural. Esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural en una dimensión doble y complementaria de un mismo proceso educativo: Lo bilingüe supone el uso de dos lenguas, en todos los campos de la vida comunitaria. Por otra parte, lo bicultural presupone la coexistencia de dos sistemas culturales, en un plano de igualdad. Es decir, una persona con formación desde el enfoque intercultural puede no sólo hablar dos lenguas, sino que también tiene un conocimiento de dos culturas en relación simétrica, lo cual le permite expresar sus pensamientos, por complejos que sean, en cualquiera de las lenguas aprendidas. Esto es una formación ideal, pero es la que se pretende alcanzar, y es la que evita que de poco o nada les sirva a los indígenas aprender su lengua materna cuando no pueden usarla como vehículo de comunicación en todos los niveles: filosófico, estético, político y otros, debido a que la relación cultural sigue siendo asimétrica. De manera que es menester realizar tareas que fortalezcan el conocimiento metalingüístico de los hablantes nativos, a fin de que logren llevar a cualquier escenario de la dinámica social sus exigencias, propuestas y aportes. Con el objetivo de reducir tal asimetría y propiciar el fortalecimiento lingüístico, además de ayudar a mejorar las condiciones de vida de los pueblos originarios es que la EIB tiene características como las siguientes:

Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores [...] y propende a la transformación de las relaciones entre

sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. (López, 1997: 22)

Mientras que en el aspecto pedagógico la EIB se presenta como una alternativa para el diseño de programas y materiales de enseñanza que atiendan el multilingüismo y multiculturalismo, a través de la integración de los saberes de las comunidades originarias en dichos programas, lo cual propicia una nueva práctica en la enseñanza:

Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. (López, 1997: 22)

El modelo de EIB tiene poco más de tres décadas de desarrollo en México, por lo que se puede considerar muy reciente y por lo tanto, sus virtudes y defectos aparecerán conforme se someta a la práctica. Sin embargo; se trata de una respuesta ante la devastación, que en la educación, han provocado las prácticas predadoras y excluyentes como la tendencia al monolingüismo homogeneizante y las actividades didácticas en las que se impone un único modelo del mundo, y una única forma de adquirir y transmitir el conocimiento. También, es importante mencionar que el modelo en este breve tiempo ha experimentado diferentes maneras de aplicarse. Lo importante es que es un modelo flexible que se puede adaptar en atención de las necesidades de cada región, y por supuesto, dependiendo del compromiso que los estados y las entidades responsables de la educación le asignen al tema. Tal es el caso de Bolivia, país en el que han aplicado con el siguiente enfoque la EIB:

La concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se maneja en el CEA "Ildefonso de las Muñecas" no está relacionada solamente con la posibilidad de aprender una lengua desde el punto de vista de su estructura gramatical, sino que considera que la EIB aborde la realidad desde la cosmovisión de los participantes, enraizada en sus propios valores culturales y en su lengua materna con apertura al diálogo Intercultural y tendiente al manejo del castellano como segunda lengua. La perspectiva de la EIB es que las lenguas quechua y aymara adquieran plena funcionalidad como lengua instrumental en los procesos educativos, entendiendo la interculturalidad como una dimensión social que expresa la relación de culturas en un marco armónico. (Herbas Morales, 2011: 4)

Una de las razones por las que se ha desarrollado el modelo de EIB es la de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, a través de propiciar el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto de alumnos indígenas, además de desarrollar una sólida identidad indígena. Al respecto tenemos el otro ejemplo de la misma región citada.

La propuesta curricular del CEA "Tata Esteban" considera como uno de sus criterios orientadores a la interculturalidad, entendida como la concepción educativa que posibilita la revalorización y fortalecimiento de la cultura quechua y fomenta el conocimiento y reconocimiento de otras realidades socioculturales, mediante el diálogo y la confrontación de saberes y conocimientos en el marco del respeto mutuo. (Herbas Morales, 2011: 25)

Tenemos que el encuentro e interacción de "otras realidades socioculturales" no resulta fácil debido, precisamente a la confrontación de conocimientos. Por lo que justo en este contexto y conflicto la EIB se concibe como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, sin que sea impedimento el hecho de que parten de matrices culturales un tanto distintas, están y siguen estando en permanente contacto y conflicto. Lo que es imperativo evitar es que tal contacto continúe siendo una relación asimétrica, y se alcance una relación como la citada: de respeto mutuo y armónico.

Resulta claro que tanto en lo lingüístico como en lo cultural, en México no se da este tipo de relación entre las distintas etnias y el sistema predominante. Las lenguas indígenas tienen usos sociales cada vez más restringidos, y además, el sistema cultural dominante

mantiene relaciones fundamentalmente bilaterales con comunidades específicas, y no con las etnias en su conjunto, promoviendo así la fragmentación y retardando el proceso histórico de interculturalización sin dominación ni dependencia, sin subordinación ni discriminación.

México es un país multicultural, reconocido así en el Art. 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esto implica la aceptación, la preservación, el fortalecimiento y desarrollo de las múltiples culturas. En este contexto la educación resulta un elemento decisivo para fortalecer y desarrollar las lenguas y culturas indígenas (Schmelkes, 2002: 11-14). Pero es importante aclarar que debe ser una educación que garantice las condiciones mencionadas al citar el artículo 11 de la LGDLPI, que entre otras cosas promulga el “respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua [...] y que fomente [...] el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”.

Frente a este panorama, la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados sin hacer referencia al tipo de relación existente entre ellos, subrayando que la relación entre estas personas y grupos debe estar basada en el respeto y desde posiciones de igualdad. “Intercultural significa que, a partir del reconocimiento de la propia realidad, se tenga la posibilidad de conocer otras culturas para enriquecer lo propio” (Zimmermann. 1997: 3–52)

Por otro lado, en México, una más de las acciones a favor de la EIB fue la de crear la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe el veintidós de enero de 2001 dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Esta Coordinación tiene como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. Además de otras de sus atribuciones como:

- Promover y evaluar la política Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes

instancias del Sistema Educativo Nacional;

- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe [...]
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; la formación del personal docente, técnico y directivo; el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; la producción regional de materiales en lenguas indígenas; la realización de investigaciones educativas [...] (CGEIB, 2004: 25-26)

De esta forma, la EIB parece atravesar una nueva etapa en la que, de modalidad compensatoria sólo para indígenas, está convirtiéndose en alternativa educativa destinada a dotar de mayor alcance a los sistemas educativos oficiales. Eso parece comenzar a ser cierto, por lo menos en la manera en la que un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y como mecanismo capaz de dotar de mayor equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el que se afianza la democracia en la región. Es indudable el trabajo que al respecto han realizado los mismos indígenas, profesores, activistas, comunidades enteras y otros. Y una de las exigencias ha sido la de tomar en cuenta las formas de organización y las tradiciones autóctonas. Sin embargo, mientras se siga imponiendo un modelo educativo concebido unilateralmente, es decir, desde la institución y sin la participación de las comunidades indígenas, se podría caer en una situación muy complicada que no logrará los fines que se pretenden. Es un imperativo introducir la epistemología indígena y el uso de la lengua materna en el proceso total de educación intercultural a fin de alcanzar un grado de calidad en la educación en México que pueda acortar la asimétrica relación que se tiene entre la educación en lenguas indígenas y el español. La

enseñanza de la lengua es uno de los ejes fundamentales en el proceso de EIB y desafortunadamente, es uno de sus principales problemas, por la falta de programas curriculares, materiales didácticos, profesores capacitados entre otros, lo cierto es que el nivel educativo en las primarias bilingües en cuanto al dominio de la lengua materna y el español sigue siendo muy bajo. Esta investigación, cuyo objetivo es el desarrollo de materiales didácticos en lengua hñahñu, pretende ser un aporte ante esta necesidad de superar los resultados del INEE. A partir del uso de un alfabeto estandarizado, previamente consensuado por las regiones hñahñus, la inclusión de hablantes de la lengua en el diseño del material propuesto y el uso de recursos multimedia, recursos en los que raramente se ve reflejada una lengua minoritaria y que aunados al alfabeto estandarizado fortalecen y le proveen prestigio y estatus a la lengua, lo que propicia el acceso de sus hablantes a instancias de poder político.

1.4.1 La Educación Intercultural Bilingüe desde una perspectiva transdisciplinaria

En la transdisciplina conciencia y ética son conceptos nucleares. Se entiende que no hay educación sin conciencia, ni sin escala de valores. Y es aquí que el aspecto consciente toma un papel crucial respecto a que, quienes imparten educación en comunidades indígenas debe tener un conocimiento tal que les permita sensibilizarse ante la situación actual de los pueblos originarios, ante su historia, y sobre todo, respecto a sus maneras de adquirir y transferir conocimientos. Una propuesta educativa desprovista de conciencia está condenada al fracaso.

En la “Carta de principios fundamentales de la comunidad de espíritus transdisciplinarios” de 1994⁷ se destacan varias perspectivas y reflexiones que bien pueden servir como ejes para la construcción y desarrollo de una educación intercultural que pueda ser de calidad, ética y que realmente ayude a la adecuación del modelo educativo nacional hacia una inclusión de los pueblos indígenas en el ejercicio de el derecho a la educación en sus propios términos.

El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria (artículo 2).

Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos (artículo 11).

No hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas. El enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural (artículo 10).

De los principios esbozados y orientados a su aplicación en la educación intercultural surgen posibilidades en las que nuevos bagajes culturales son reconocidos y se debieran incorporar a los programas de estudio. En los que se debe aceptar la indeterminación y la emergencia de lo inesperado, al asumir que no todo es controlable y que de una misma actividad didáctica cada alumno puede llegar a distintas conclusiones. Además de que el conocimiento es también un proceso interminado y que por lo tanto un profesor no puede determinar una única y aceptada respuesta, más bien construye junto con sus alumnos las soluciones que encaminan hacia la

⁷ Convento de Arrábida, 6 de noviembre de 1994, signantes: José ANES • André ASTIER • Jeanne BASTIEN • René BERGER • François BIANCHI • Gérard BLUMEN • Lais P. BRANDINI • Jorge BRITO • Jacqueline CAHEN-MOREL • Michel CAMUS • Antonio CASTEL BRANCO • Costin CAZABAN • Laura CERRATO • Oliver COSTA DE BEAUREGARD • Maurice COUQUIAUD • Ubiratan d'AMBROSIO • Manuel DA COSTA LOBO • Adriana DALCIN • Nicola DALLAPORTA • Robert DE BEAUGRANDE • Marc Williams DEBONO • Isabel María DE CARVALHOVIEIRA • Giuseppe DEL RE • Javier DE MESONE • Michele DUCLOS • Gilbert DURAND • Ruth ESCOBAR • María FERNÁNDEZ • Raquel GONÇALVEZ • Georges GUELFAND • Helle HARTVIG DE FREITAS • José HARTVIG DE FREITAS • Eiji HATTORI • Phil HAWES • André JACOB • Roberto JUARROZ • Anthony JUDGE • Jacqueline KELEN • Jacques LAFAIT • Ghislaine LAFAIT-HÉMARD • LIMA DE FREITAS • Salomon MARCUS • Michel MATHIN • Edgar MORIN • Raúl NICOLAU • Domingo MOTTA • Edmond NOCOLAU • Basarab NICOLESCU • Alain ORIOL • Patrick PAUL • Odette PÉTREQUIN • Jean-Marc PHILIPPE • Patricia PROUS-LAABEYRIE • Philippe QUÉAU • Daniel RABY • Michel RANDOM • Lucía SANTAELLA-BRAGA • Elisabeth SAPORITI • Luigi SECCO • Jules SIX • Luis SOUSA RIBEIRO • Dominique TEMPLE • Ana María VIEIRA.

comprensión cada vez más holista de un problema. Una actitud integradora de saberes, no se circunscribe a una actitud demostradora, por el contrario, permite la concepción de los saberes desde diferentes perspectivas en las que se asume que no existe un mundo previo a la percepción del observador. Por lo que la participación del sujeto es primordial, continuar con la falacia de “aislar al objeto de estudio” es pedirle al sujeto una especie de muerte cognitiva y sensorial, porque tenemos una interacción infinita con nuestro entorno, cada poro de la piel y cada átomo de nuestro organismo están en constante intercambio con un sinnúmero de estímulos auditivos, sensitivos, olfativos, caloríficos etc. Los cuales forman una data sensorial que procesamos de manera casi automática, por lo que en nuestra interacción con el mundo no somos del todo conscientes de la cantidad de procesos fisiológicos que ocurren en cada encuentro, ante cada experiencia diaria. Y lo importante es que la multitud de culturas que forman la vida humana en este mundo han desarrollado maneras de relacionarse con su entorno que varían unas de otras, algunas pueden haber desarrollado un olfato más agudo que otras, mientras que en algunas regiones el aspecto visual es más decisivo en la interacción. De esta manera se puede comprender que el mundo no es un simple conjunto de estructuras subyacentes, sino que es la construcción que diariamente se van formando los hombres en su andar por el mundo. Este tipo de enfoque en la educación intercultural empata con el programa de la SEP conocido como “educación por competencias” en el que se abordan los tres niveles siguientes: Saber: entendido como un saber lingüístico, aquello que se aprende en la escuela; Saber hacer: las cosas o habilidades que se aprenden y se usan, como escribir, leer, hacer un resumen entre otras y Saber Ser: que se refiere a los valores y actitudes que una persona tiene como fundamento o razón de hacer y actuar en la vida. Es importante mencionar que estos tres niveles de desarrollo en la educación son indisolubles, simplemente van juntos o no van. El desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en lengua materna es requisito ineludible en la EIB, y mientras esto no sea abordado por completo en los salones de clase

como una condición *sine qua non* para cumplir tal requisito, el fracaso de la SEP continuará. Asumir que el desarrollo de estas competencias se alcance, replantea la enseñanza, y queda expuesto que objetividad y subjetividad están íntimamente relacionadas, además de reconocer que es el propio individuo quien estructura su conocimiento, a partir de la relación con su entorno y sus capacidades autopoieticas. Así pues, el que tenga la verdad absoluta, que arroje la primer palabra.

II La lengua hñahñu

El Sol siempre está en lo alto, no hay quien lo apague [...] Al saludar, los abuelos inclinan la frente bañando con su energía al otro. Las plantas necesitan del baño del sol, el agua necesita del sol para su evaporación y transformación en lluvia. El sol baña nuestra frente de sabiduría.

(Pérez, Lugo. Tridimensión Cósmica Otomí)

La lengua otomí se encuentra, al igual que todas las lenguas, en evolución constante. A lo largo de su historia sus hablantes se han dispersado y han habitado en zonas con diferentes características geográficas y climáticas, de tal forma que han desarrollado diferencias culturales y por ende, formas de hablar un tanto diversas.

Una característica fundamental de las lenguas son sus dialectos, que suelen ser mutuamente inteligibles, pero con rasgos distintivos en la pronunciación, el vocabulario y la gramática; esta es precisamente la situación del otomí. Ya sea por migraciones, guerras, conquistas, etcétera, esta lengua ha experimentado cierta variabilidad dialectal.

Para precisar el término “dialecto” se presenta la siguiente definición:

la forma históricamente determinada de la lengua de un grupo que ocupa un espacio geográficamente definible. En este sentido no puede establecerse una distinción entre hablantes de lengua frente a hablantes de dialecto. Todo mundo habla algún dialecto, y una lengua no es más que la suma de sus dialectos (Zamora y Guitart, 1988: 17).

Entonces, al hablar de lengua otomí debería entenderse que se habla de las características generales de las variantes de esta lengua.

2.1 Variantes dialectales

Existen varias investigaciones en torno a la dialectología del otomí, en éstas, como es de esperarse hay algunas diferencias que derivan del tiempo y método para realizar la nomenclatura. Sin embargo, los resultados coincidentes son mayores y casi generalizados. Una de las propuestas más tempranas es la de Soustelle (1937) en la que clasifica al otomí dentro de la familia otopame:

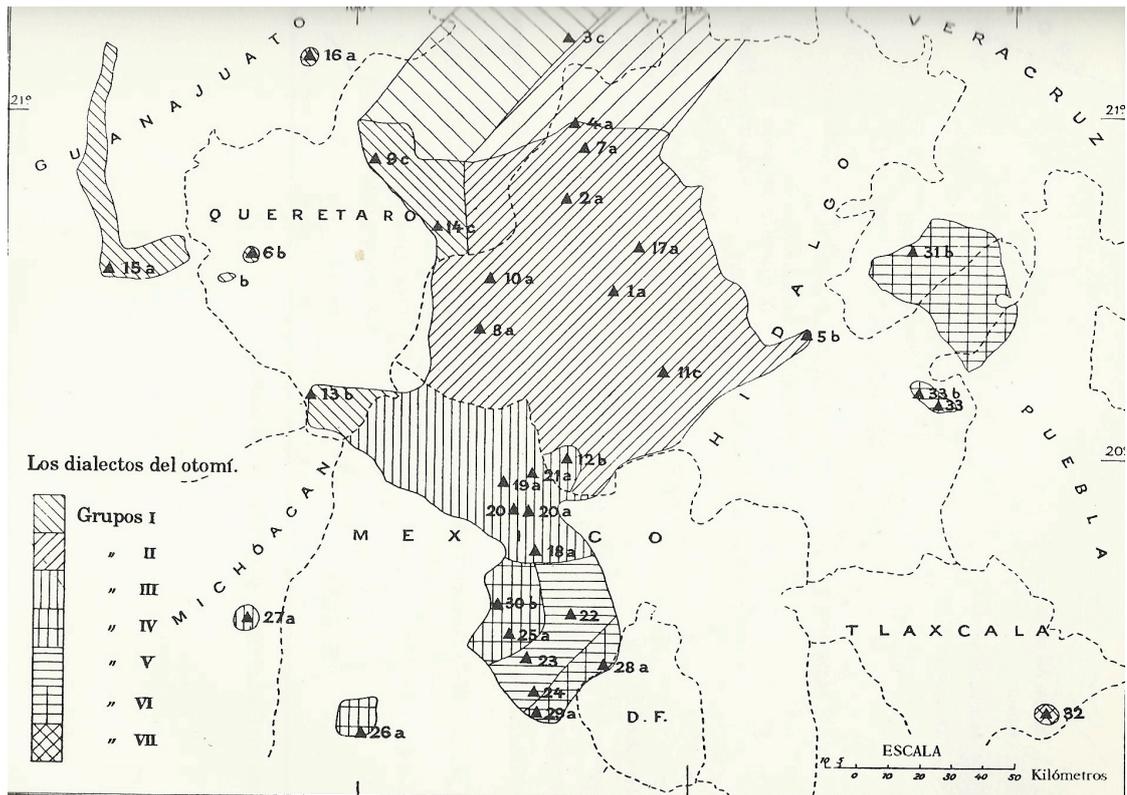
Podemos dividir [...] a la familia otomí-pame de la manera siguiente:

1. Otomíes
2. Mazahuas
3. Matlatzincas o pirindas, y ocuiltecas
4. Pames
5. Chichimecas (Soustelle, 1993:13, (1937:1er. ed.))

Mientras que a su vez, Soustelle determina 33 dialectos del otomí que clasifica en siete grupos.

En base a lo que llama “fenómenos fonéticos característicos de cada dialecto”. El mapa 1 muestra la distribución geográfica de los grupos que identificó.

Estamos, pues, en presencia de 33 dialectos que corresponden por sí mismos a un número considerable de hablas locales. (Soustelle, 1993:186; (1937:1er. ed.))



Mapa 1. Los dialectos del otomí. (fuente: Soustelle, 1993)

Por su parte en el catálogo *Ethnologue* clasifica e identifica las mismas lenguas que Soustelle en la familia otopame:

Otopame

1. Chichimeca Jonaz
2. Matlatzinca-Ocuilteco
3. Mazahua
4. Otomí
5. Pame

Respecto al otomí *Ethnologue* clasifica nueve variantes lingüísticas, a saber:

Otomí

- Sierra Oriental
- Estado de México
- Ixtenco
- Mezquital
- Querétaro
- Temoaya

- Tenango
- Texcatepec
- Tilapa

Esta clasificación se refiere a grupos regionales con similitud lingüística, cierto grado de inteligibilidad, literatura en común, y las opiniones de los hablantes nativos sobre la identidad que ellos asumen respecto a alguna de las variantes lingüísticas en particular. (<http://www.ethnologue.com/subgroups/otomi>, 210913)

Por otra parte, tenemos que en descripciones como la del Catálogo de lenguas Indígenas Nacionales (basado en estudios de autores como Mauricio Swadesh (1959, 1960 y 1963), Otto Schumann (1969 y 1990), Steven Eglan & Doris Bartholomew (1978), Lyle Campbell (1979 y 1997), y otros) publicado por el INALI (2008) El otomí se ubica en la familia oto-mangue, dentro de la cual se consideran agrupaciones como las siguientes:

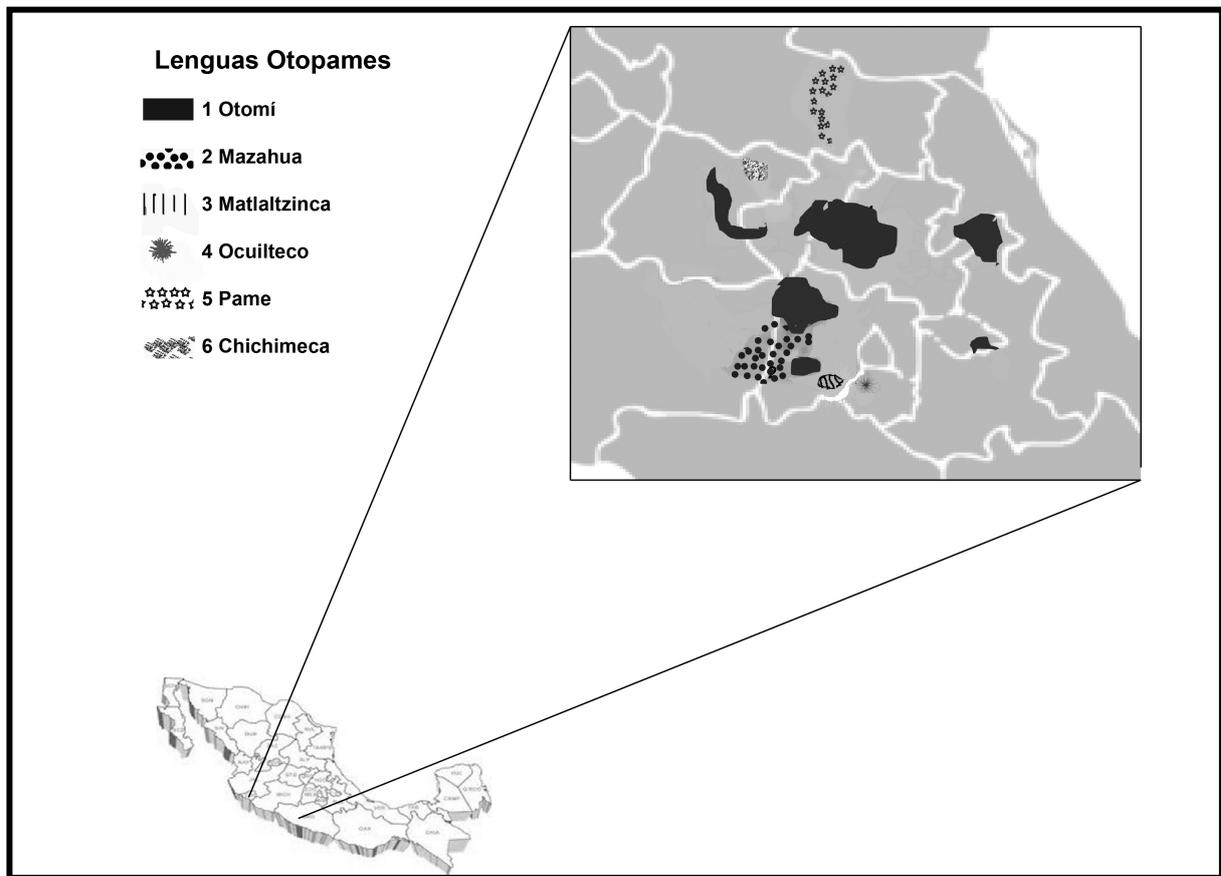
- i La agrupación otomiana (otopame)
- ii La agrupación mixteca
- iii La agrupación mazateca – popoloca
- iv La agrupación zapoteca – chatina
- v La agrupación chinanteca

Dentro de la agrupación otomiana (otopame), deben considerarse las lenguas siguientes:

- El otomí
- El mazahua
- El matlatzinca-tlahuica (ocuilteco)
 - Matlatzinca
 - Tlahuica

El pame

El chichimeca



Mapa 2. Lenguas Otopames.

Por su parte, (Lastra, 2001: 24) menciona que algunas de las variedades (28) para las que se tienen datos y que son representativas del área otomí en general, pueden clasificarse de la siguiente manera:

1.- Dialectos orientales

- b) Sierra
- c) Tilapa, acazolco
- d) Ixtenco

2.- Dialectos noroccidentales

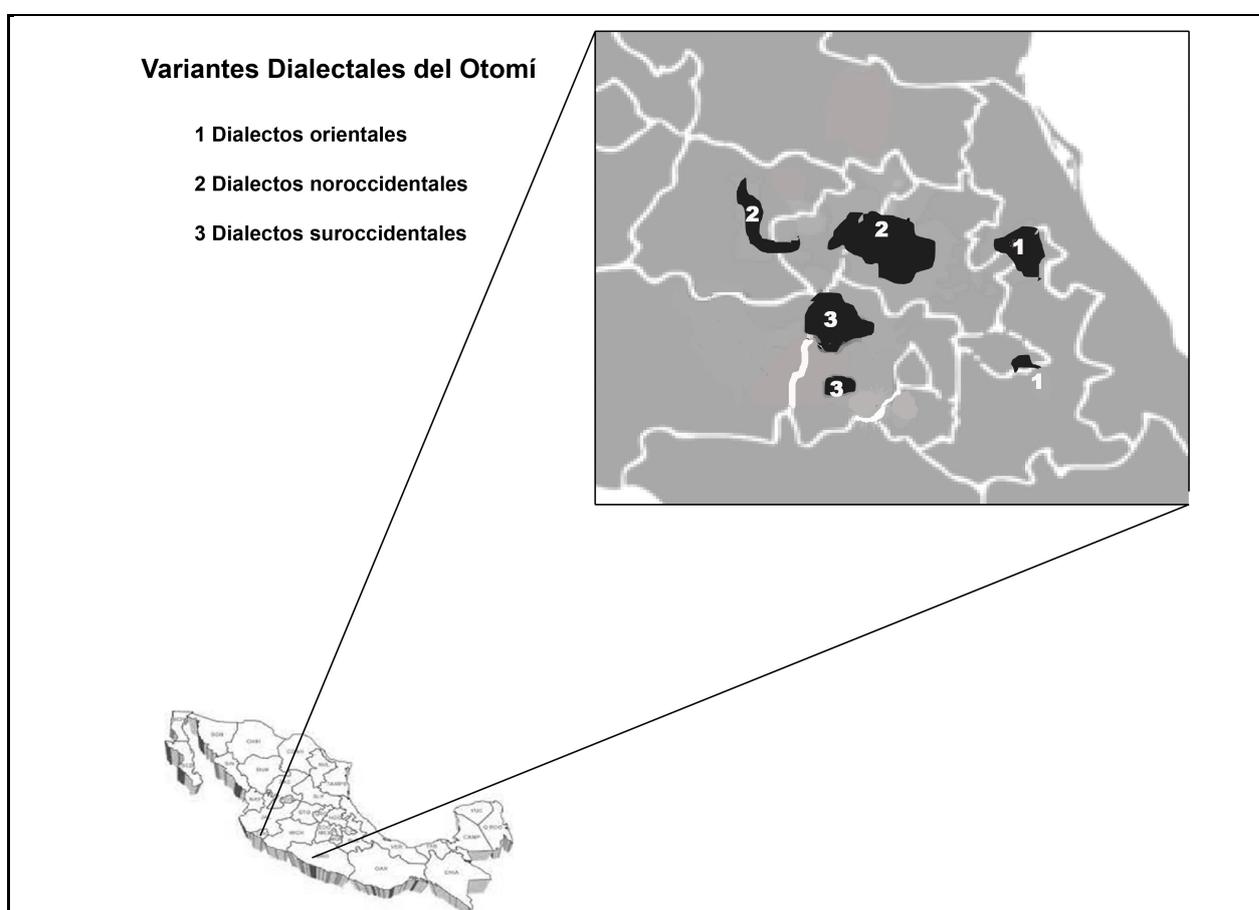
- a) Mezquital

b) Querétaro (sin Amealco) y Guanajuato

3.- Dialectos suroccidentales

Amealco, San Martín Tuchiuitlapilco (Jilotepec) San Lorenzo Nenamicoyan (Jilotepec), Dongú (Chiapa de Mota), San Felipe, San Andrés, Jilotzingo.

Los dialectos orientales son los más conservadores, es decir, los que mantienen rasgos del otomí antiguo; en cambio el Mezquital es la zona más innovadora: ha cambiado la / ɔ / abierta en / a / y ha perdido el dual⁸, por ejemplo; hasta cierto punto la zona de Querétaro y Guanajuato se le asemejan; el resto de los puntos sí conservan el dual y todos los contrastes vocálicos.” (Lastra 2001: 24).



Mapa 3. Áreas Dialectales del Otomí.

⁸ El número gramatical es una categoría morfológica que indica si el referente de un sintagma o predicación se refiere a una o varias entidades. El dual es una de las formas de esta categoría que se distingue del singular y el plural, que hacen referencia a una entidad el primero, y a varias el segundo, mientras que el dual semánticamente hace referencia a dos elementos o entidades. “En el caso del otomí de Querétaro en varias regiones aún se conservan los sufijos que indican tal categoría: *-wi* (inclusivo dual) y *-’be* (exclusivo dual)” Hekking, 2010: 38).

A través de las distintas descripciones dialectológicas del otomí, se suelen encontrar que éstas coinciden en ubicarlo como lengua de la familia otomangue y en la agrupación otopame. De igual manera las clasificaciones actuales de las variantes lingüísticas del otomí llegan a coincidir en una clasificación que distingue nueve variantes. De acuerdo con *Ethnologue* del Instituto Lingüístico de Verano, con el Catálogo de lenguas indígenas del INALI y con una de las últimas reuniones de los pueblos hñahñus -en torno a la estandarización de sus escritura y la actualización del catálogo de lenguas indígenas- convocada por el INALI, en Comanjilla, Guanajuato del 21 al 23 de septiembre del 2011, en la que se reafirmó la existencia de nueve variantes lingüísticas. A saber:

1 Otomí de la Sierra: Hidalgo, Puebla, Veracruz

2 Otomí Bajo del Noroeste

3 Otomí del Oeste

4 Otomí del Oeste del Valle del Mezquital

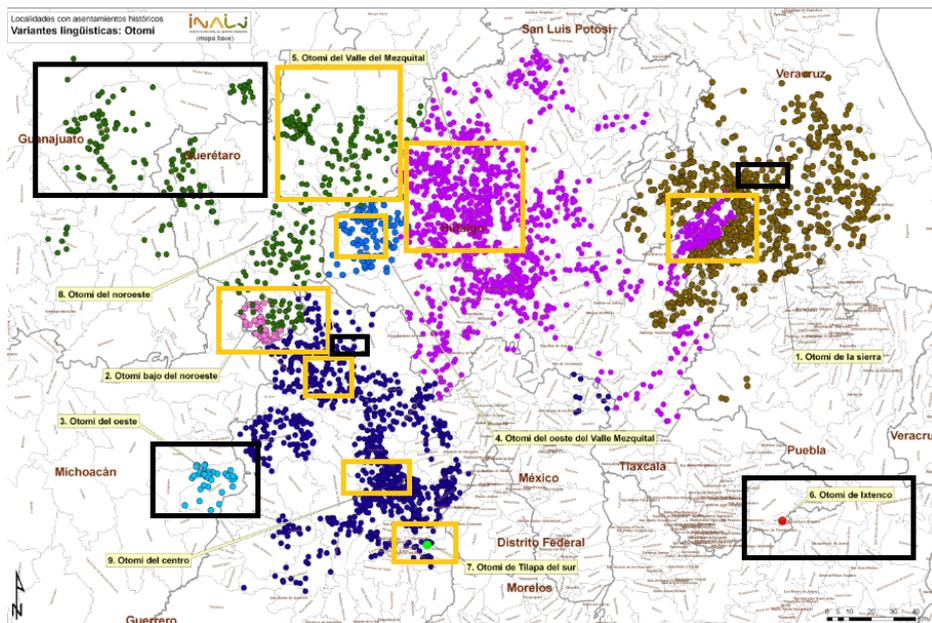
5 Otomí del Valle del Mezquital

6 Otomí de Ixtenco

7 Otomí de Tilapa del Sur

8 Otomí del Noroeste

9 Otomí del Centro



Mapa 4. Variantes Lingüísticas del Otomí. (Fuente INALI, 2012)

2.2 Etimología de la palabra otomí

Existen diversas versiones del origen y significado de la palabra "otomí"; diferentes autores desde Soustelle (1937), Garibay (1938), Hekking (1995) y otros han mencionado diferentes orígenes etimológicos. Tales como que proviene de *otoac*, 'el que camina', y *mitl*, 'flecha', es decir, "los que caminan cargados de flechas"⁹ o tal vez que proviene de dos vocablos de su propio idioma, *otho*, significaría 'que carece de todo', y *mi*, 'sentarse' "pueblo sin residencia"¹⁰.

⁹ Luces del otomí p. 6

¹⁰ *Ibidem* pp. 6-7

Una versión más señala que deriva del nombre de un caudillo del grupo, llamado *Oton*¹¹.

Mientras que, por su parte, los mismos otomíes tiene una forma de autonombrarse:

Los otomíes se llaman generalmente a sí mismos *nyâ / nyû* [...] palabra compuesta de *nyâ* o / *nyô*, ‘hablar’, y / *nyû*, que es propiamente el término que designa al otomí, es decir, ‘que habla / nyû’. [aunque] si la forma *nyâ / nyû* es una de las más frecuentes, no es la única. Según los pueblos, los otomíes se llaman *nyôhnyô*, *nyûhû*, *yûhû*, *nyôhnyô*, etc., formas todas estrechamente emparentadas. (Soustelle, [1937] 1993: 14).

No es difícil entender porque la variada definición del origen, ya que la historia de los otomíes ha sido al de un pueblo sometido y discriminado. Por lo que las referencias que suelen tenerse al respecto son las de sus conquistadores, o a través de interpretaciones exógenas. Hasta hace poco años ellos han hablado sobre sí mismos, sin intermediarios. Respecto a las referencias que se han hecho de los otomíes tenemos la siguiente, en la que Garibay (1938) también nos advierte que:

La verdadera derrota de un pueblo no está en ser conquistado, sino en que los conquistadores escriban su historia. Lo menos que puede hacer el vencedor es desorientar acerca de la vida y el ser abatido. Tal pasa con una de las razas más persistentes, más misteriosas y más desafortunadas del suelo mexicano. Si uno quiere conocer a los otomíes, a través de referencias más o menos históricas de los cronistas, o por medio de las especulaciones de los estudiosos, se encuentra ante una serie de desconcertantes contradicciones [...] Sahagún, inspirado por aztecas y texcocanos, nos pinta un cuadro desolador de la incultura otomí: “no tenían cultura alguna, ni formación ni hechura, por lo cual eran rudos, torpes y pesados: hombres pétreos, al grado de que, si se quería zaherir a uno que fuese rudo e incomprensivo, se le decía: “¡eres un otomí, eres un otomitillo! Ah, otomí ¿cuándo comprenderás?” Pero en el mismo capítulo se contradice [...] cuando en un repertorio de poemas, recogidos por orden del mismo venerable fraile, el indio colector pone esta nota en deficiente castellano, pero de gran valor para apreciar el hecho de que los otomíes no eran tan zafios y rudos como se decía: “cantares antiguos de los naturales otomíes, que solían cantar en los convites y casamientos, vueltos en lengua mexicana, siempre que ellas decían, como V. Rva. Lo entenderá mejor que no yo por mi poco talento y tan iban con razonable estilo y primor...”. (Garibay, 1938; *apud* Brambila Paz, 2006: 142).

¹¹ Garibay *apud* Brambila Paz p. 26

Plagada de sufrimientos y descalificaciones, así ha sido la historia otomí. Sin embargo, hay diversos testimonios como el anterior, que nos hacen dudar de las peyorativas descripciones que se hicieron y que formaron el concepto inmediato que de los otomíes tuvieron los españoles durante la conquista, y que éstos últimos siguieron fomentando, en los siglos posteriores. Me pregunto ¿cuál sería el concepto de cultura que tenía el fraile Sahagún? Para sostener que un pueblo “no tiene cultura alguna”, siendo que la relación cultura-pueblo es indisoluble, de no existir la una tampoco la otra. Y precisamente la cultura del pueblo hñahñu es el siguiente tema.

2.3 Datos sobre la cultura otomí

Este rector del tiempo y emisor del calor da sentido a los habitantes, da dirección a la casa, ordena y vitaliza a la comunidad: El Sol "jiadi"
(Pérez Lugo, 2007)

En algunos textos históricos novohispanos se mencionan las comunidades otomíes y su distribución geográfica aproximada a poco tiempo de la llegada de los españoles:

Los otomíes eran una de las mayores generaciones de la Nueva España. Todo lo alto de las montañas alrededor de México está lleno de ellos, e otros pueblos muchos todos son de otomíes; el riñón de ellos es Xilotepec, Tula y Otumba (Motolinia, 1971: 406).

Las distintas versiones históricas coinciden respecto a la localización y poblaciones aproximadas de los otomíes, algunas mencionan otros pueblos, pero en general todo indica que la zona norte, noroeste y noreste de la ciudad de México Tenochtitlán era habitada casi en su totalidad por los otomíes quienes tenían como pueblo principal a Xilotepec:

después de Cuautitlán comienza allí la grandísima provincia o reino de los otomíes, coge a Tepeji, Tula, Xilotepec, cabeza de este reino, Chapa, Xiquipilco, Atocpan, y Querétaro, en cuyo medio de estos pueblos referidos hay otros innumerables, porque lo eran sus gentes y distintas de los mexicanos (Torquemada, 1986).

Las descripciones son coincidentes, aún entre las elaboradas por investigadores exógenos a las comunidades y las afirmadas por ellos mismos, si bien, sólo se nota una reducción del área de influencia de esta cultura. Respecto a la zona central, la de mayor concentración de otomíes, se coincide con que se trata de Xilotepec:

Xilotepec puede considerarse como el primer gran centro político de los otomíes. No lejos de allí, en Chapa de Mota se encuentra Chicomoztoc mítico, gruta de donde surgieron el “viejo padre” y “la Vieja madre” según una creencia que ha tenido repercusiones hasta las poblaciones actuales.(Galinier, 1990: 58)

Al igual que todos los pueblos indígenas, los otomíes tienen una gran habilidad para aprovechar los recursos de su entorno y convertirlos en alimento, casa, vestimenta, objetos de uso cotidiano, artesanal o ritual, muestra de un conocimiento ancestral que aún perdura. El maguey ha sido y aún es una fuente importante de trabajo y de la economía de gran parte de estos pueblos. Actualmente los Tlachiqueros obtienen el aguamiel de los magueyes para la elaboración del pulque, las pencas secas se usan como leña para la cocina, y de las pencas verdes obtienen el ixtle o *xanthé* para elaborar un conjunto muy diverso de artículos como morrales, ayates, mecates, cepillos entre otros artículos de usos diversos.

Muchos de los otomíes son artesanos, elaboran un sinfín de artículos de lana, como gabanes, cobijas, chalecos y fajillas bordados en el telar de cintura. En algunos casos como en San Juan Jiquipilco, Estado de México, se usa otro tipo de telar donde se pueden tejer cobijas de un solo trazo. En muchos de los trabajos se puede observar la destreza de los artesanos, por ejemplo en los bordados, con vistosos y coloridos adornos que pueden ser desde rayas o grecas hasta diseños de una alta precisión, como paisajes, águilas en pleno vuelo, gallos peleando,

herraduras, cabezas de caballo etc.

En el estado de Puebla los otomíes elaboran otros artículos de vestir con algodón y lana: En San Pablito y en Santa Ana Hueytlalpa se usa el quechquémitl de algodón, con una banda de lana roja cuyo ancho varía según la región. Tiene gran importancia por ser tejido en el telar mediante “tejido en curva”, sofisticada técnica que se realiza en México y al parecer en ningún otro lugar del mundo. (Irmgard y Ramírez, 2005: 49)

Otra de las actividades principales de San Pablito localidad del municipio de Pahuatlan, en el estado de Puebla, es la elaboración del papel amate, gran parte del pueblo se dedica a su elaboración, diseño y venta. Éste lo obtienen mediante una técnica que no ha cambiado desde tiempos prehispánicos: a partir de la corteza de árboles llamados jonote rojo, xalamatl y mora. La corteza se cuece con cal y ceniza hasta que se pone blanda, se enjuagan las fibras, se colocan en madera a manera de bastidor, y se machacan, finalmente se ponen las hojas a secar. El papel amate ha sobrevivido en San Pablito porque además de ser una actividad comercial para muchos de sus habitantes, tiene fines rituales. Los chamanes, brujos o curanderos lo recortan para crear figuras mágicas: espíritus, o animales, utilizadas en rituales agrícolas, curaciones o ceremonias de magia. La mayoría de los pueblos otomíes mantienen un ciclo de fiestas dedicadas al patrono de su comunidad, en algunos casos se puede observar el sincretismo en los rituales dedicados a una deidad o santo. En algunos estudios sobre la evangelización de los pueblos otomíes, se señala que estos pueblos fueron de los más renuentes y difíciles de adoctrinar, pues en el siglo XVI, mientras había una cierta cantidad de frailes que conocían la lengua náhuatl, la cual fue utilizada como estrategia de evangelización, muy pocos eran los que conocían la lengua otomí:

Durante las últimas décadas del siglo XVI [...] El iniciador de la evangelización entre los otomíes de la sierra fue un Agustino, fray Alonso de Borja, figura excepcional por el hecho de que seguirá siendo el primero y uno de los pocos misioneros en predicar el evangelio en lengua otomí. (Galinier, 1990: 50)

Fueron los Agustinos quienes emprendieron el control espiritual del conjunto de la región oriental otomí, pero la tarea de evangelización se llevó a cabo con el esfuerzo de muchos otros misioneros. Se debe a los franciscanos la erección de un convento en Tulancingo (1528), fray Alonso de la Cruz (1558) fundó un monasterio en Huayacocotla y fray Alonso de Ponce (1585) realizó una fuerte expansión misionera desde Tulancingo.

A pesar de los esfuerzos de los misioneros por desplazar la religión de los indígenas, hay testimonios documentales que dan fe de una vigorosa resistencia ideológica:

En el Valle de México, donde la evangelización tuvo un mayor desarrollo, los otomíes representaban una de las poblaciones más reacias al adoctrinamiento, lo que hacía difícil su implantación geográfica en las partes más retiradas de la Sierra de las Cruces. Los sacerdotes se quejaban unánimemente de la brutalidad de los otomíes, de sus prácticas inmorales, como el adulterio y, sobre todo, de su embriaguez... reprobaban, tanto como podían, el uso inmoderado del pulque y los excesivos gastos destinados a los rituales indígenas. (Gibson, 1964. *Apud* Galinier, 1990: 58)

“Gastos excesivos en los rituales indígenas” para la concepción occidental el bienestar individual y familiar llega primordialmente gracias al “éxito” en una sociedad estructurada para el esfuerzo y la lucha competitiva, es decir, el más apto triunfa; y gana sobre muchos otros su estatus. Por lo tanto el individuo considera que él se ha ganado lo que tiene y no le debe nada a nadie. Se vive y se satisfacen las necesidades diarias por el mero resultado del esfuerzo individual, por la habilidad de explotar el entorno y las relaciones. Ante semejante concepción de la vida es de pensarse que a los frailes vieran un excesivo y seguramente innecesario gasto en rituales de agradecimiento a la tierra, al dador de vida, a los guardianes de la montaña, a los proveedores de agua y a tantas entidades que para la cosmovisión indígena son fundamentales para la subsistencia, para una coexistencia armoniosa e incluso como dice Pérez Lugo, para aprender lo que le hace falta al otomí a fin de alcanzar su completud en esta tierra:

El humano desde una visión otomí no se identifica con la tierra, su animal compañero o el maíz y la montaña, se siente en sí mismo estar integrado de estos elementos. Por tanto, son más trascendentes que la categoría de ser, incluso este verbo no existe entre

otomíes, lo mas próximo a él sería el existir o el estar, es la causa de por qué el otomí pregona la sanación como uno de los deberes del humano ante el universo, la tierra, la comunidad, la familia extensa, y el individuo; porque se vive entre una noción de incompletud, y dios, *kha*, lo hace deliberadamente para dar oportunidad al otomí de aprender a cada paso de la existencia y se puede decir, que ese es el principal sentido de existir para el otomí. (Pérez Lugo, 2007: 161).

Debido a la dispersión de los pueblos otomíes, a que históricamente han habitado diversos entornos geográficos y a que están mezclados con otras comunidades lingüísticas, resulta un tanto complicado hablar de una cultura otomí homogénea. Al interior de cada comunidad otomí se pueden observar rasgos culturales bien definidos que derivan de las características de su entorno, como en el Valle del Mezquital donde la talla y tejido de fibra de maguey es bien común, el uso del ayate y otros derivados del maguey (mencionados líneas arriba) además la producción y consumo de pulque es cotidiana. Mientras que muchos otomíes de la sierra no conocen el ayate y pocas veces toman pulque. Esto lo pude constatar al presentar, a fines de 2011 el avance de un video¹² del Mezquital a otomíes de Huehuetla Hidalgo y Cruz Blanca, municipio de Ixthuatlán de Madero, Veracruz. Por su parte los otomíes serranos prefieren tomar refino y tienen un conocimiento amplísimo sobre la elaboración de café, tabaco, el mismo papel amate (desconocido para muchos otomíes del Mezquital) y muchos otros productos que se cultivan en su tierra húmeda y abundante, a diferencia de la semiárida y agreste región del Mezquital.

Así que los otomíes, al igual que muchas otras culturas, son diferentes en la práctica cotidiana, en el conocimiento diversificado que han desarrollado de su entorno al migrar en varias ocasiones por rutas diversas. Pero son iguales por un origen común que los identifica histórica, geográfica y lingüísticamente.

Lo que se puede observar es que en algunas comunidades los rasgos culturales

¹² La versión final del video: *Zagē ra zi Dada* puede ser vista en el DVD que acompaña esta tesis. Se trata de un ensayo de Documental Etnográfico que inicié con compañeros del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y con la colaboración de hablantes otomíes del Valle del Mezquital; a cuadro aparece Don Eloy Zongua Zapote † quien nos explicó los variados usos que tenía el '*ronjua* 'ayate', y quien tal vez aprendió, como versa la cita de Pérez Lugo, enseñó, y se fue. *In Memoriam*.

tradicionales se mantienen más sólidos que en otras. Generalmente en aquellas que se encuentran más aisladas son más vivos y se manifiestan cotidianamente, mientras que en las comunidades que se localizan cerca de alguna ciudad, los otomíes generalmente suelen adoptar la vestimenta, la alimentación, el tipo de construcción de sus casas, la manera de preparar los alimentos y los ingredientes propios de la cultura urbana. Sin embargo, basados en la semejanza de sus hablas, recientemente han creado diversas organizaciones a fin de lograr la integración o fortalecimiento de la cultura otomí. Un ejemplo es el Consejo de la Nacionalidad Otomí (CONAO) fundado en 1992, el cual se encuentra en el Centro Ceremonial Otomí en Temoaya, Edo. de México, (si bien este sitio ha sido manipulado con fines políticos, ha sido motivo de organización de los otomíes que, conforme se vayan empoderando en sus comunidades y al exterior, podrán deslindarse de este tipo de prácticas) las academias y proyectos de la lengua hñahñu y ñoñho en Hidalgo y Querétaro respectivamente, entre otros esfuerzos que son muestra de la iniciativa otomí por el reconocimiento, conocimiento y fortalecimiento de su lengua-mundo.

2.4 Estilos y Géneros Literarios

Los cuentos, relatos o historias, además de la música y poesía otomí son elementos culturales de una tradición que ha perdurado entre este grupo étnico y que, afortunadamente, aún se tienen muestras de estos tres géneros literarios y artísticos.

Respecto a la música, tal vez el estudio más extenso y temprano sea el de Vicente T. Mendoza (1936) en el que recopila más de 100 canciones en “Ixmiquilpan y barrios

circunvecinos” región del Valle del Mezquital Hidalgo. Respecto a la tradición musical otomí este autor hace la siguiente aclaración:

Weitlaner y Soustelle afirman que la música otomí –por lo menos la de la parte Oriental del Estado de Hidalgo– es practicada y transmitida estrictamente por mujeres, así como que los cantos que ejecutan son generalmente de embriaguez y sin que contengan textos bien definidos. Sin embargo, las circunstancias por nosotros apuntadas hacen deducir que los cantos del Valle del Mezquital se practican y transmiten por varones, y, si bien es verdad que sus textos no son ni muy amplios ni muy detallados, si conservan un sentido bien definido y algunos de ellos contienen hasta tres estrofas que ben pueden alargarse a cuatro, como en *Bimá mandé* (versión b) y *Rako masi reza*. (Vicente T. Mendoza, [1936] 1997:15)

Sin duda que habrá algunas variantes en cuanto a la ejecución, letra y prácticas musicales distintas regiones, pero lo importante, en este caso, es que hay registros de varias regiones del Valle del Mezquital; y que la tradición, a pesar de la pérdida progresiva, continúa hasta nuestros días. Constancia de este hecho es un estudio musicológico reciente, en el que se recopilaron unas tres decenas de canciones y en el que el autor destaca el papel de la música como factor importante de la identidad hñahñu:

Como muchos otros pueblos secularmente oprimidos, que viven en condiciones visiblemente adversas, los hñahñus del Valle del Mezquital han mantenido su identidad cultural en aquellas manifestaciones que requieren de poco sustento material: nunca fueron constructores, sus manifestaciones plásticas son fácilmente transportables y cumplen una función utilitaria –sus bordados y tejidos de ixtle–. En cambio, poseen una gran riqueza en su poesía, sus cuentos [...] sus cantos y su música. (Cuevas Cardona, 1992: 58)

Respecto a la poesía otomí, Garibay (1938) realizó un estudio en el que revisa varias fuentes, entre éstas destaca la de *Cantares Mexicanos*, Manuscrito del siglo XVI que contiene mayor número de poemas en Náhuatl. Sin embargo, Garibay destaca una nota en la que se puede leer lo siguiente:

Cantares antiguos de los naturales otomíes que solían cantar en los combites y casamientos. buelto en lengua Mexicana siempre tomando el jugo y el alma del canto imágenes metafóricas que ellas decían. como V.r^a lo entenderá i mejor que no yo por mi poco talento y tan iban con razonable estilo y primor para que V. r^a las apueche y entremeta a sus tiempos que conuiniere como buen maestro que es vuesa reueren. (Garibay, 1938; *apud* Brambila Paz, 2006: 227).

Sin duda que las referencias sobre el quehacer poético de los otomíes puede constatarse en fuentes tan antiguas como la citada. Por lo que puede decirse que hace varios siglos que este pueblo se daba tiempo para la creación y reflexión artística. No es el propósito del presente apartado indagar sobre el origen de la poesía otomí, ni de su influencia sobre la poesía nahua. Más bien se intenta hacer referencia al hecho de que la tradición poética hñahñu tiene ya un largo camino andado y ha sido uno de los medios de identidad cultural y expresión de esta lengua. Al respecto de la influencia otomí-nahua, Garibay advierte que:

No se ha deslindado con precisión absoluta, y acaso no es posible, en qué medida y proporción tomaron los nahuatlacos, venidos después, modos, ideas y procedimientos de vida y pensamiento de los otomíes mucho más antiguos en el territorio. (Garibay, 1938; *apud* Brambila Paz, 2006: 248).

Así que nos limitaremos ha exponer parte de la belleza de la poesía otomí y su papel como género literario de fuerte raigambre en la tradición narrativa este pueblo.

Respecto a los cuentos hñahñu éstos han sido recopilados por varios investigadores, en regiones distintas y desde hace décadas: Soustelle (1937), Bartholomew, Doris (1957), Lastra, (2001), Hekking, Ewald, y Andrés de Jesús, Severiano (2002), Ramsay, Richard (2009), Palancar, Enrique (2009), Pineda, Vázquez (2012) y otros. Y recientemente los mismos hñahñus han publicado sus memorias, narraciones y recuerdos como el caso de “alas a la palabra” de Calva, Adela (2008). En distintas regiones hñahñus y en tiempos diversos se han documentado muestras representativas de la actividad narrativa otomí, por lo que se pueden hacer patentes afirmaciones como la de Cardona (1992) quien sostiene que “Los hñahñús

pudieron haber sido despojados de muchas cosas, pero no de lo que se guardaba en su memoria, es decir de su poesía y sus cantos”.

Sobre la importancia y el papel de los cuentos en la cultura y lengua hñahñu se tienen comentarios como el siguiente:

los relatos (cuentos, historias de vida o conversaciones) reflejan a la vez la unidad y la diversidad del otomí; la unidad en la forma de vida, en muchas de las costumbres y en la propia lengua, que después de todo tiene mucho en común; y la diversidad porque hay diferentes maneras de pronunciar, así como palabras y giros distintos. (Lastra, 2001: 11)

Después de este preámbulo sobre la música, poesía y el cuento otomí, veamos algunos de sus ejemplos y su actual situación.

2.4.1 Poesía y música otomí

El sonido musical penetra directamente
en el espíritu. Inmediatamente encuentra
en él una resonancia porque el hombre lleva
la música en sí mismo

(Goethe)

Dice Kandinsky (1979) en su pequeño libro: *De lo Espiritual en el Arte* que “El espíritu que empieza a despertar se encuentra todavía bajo el influjo de una pesadilla. Aquella de tendencia materialista que hizo de la vida en el mundo un juego penoso y absurdo” y nos dice también que “Sólo una débil luz aparece como un diminuto punto en un gran círculo negro” pero creo que no nos atrevemos a dejarnos llevar, a decidir perdernos en la pasión, antes que perder la pasión. Y entonces nos comenta “Es únicamente un presentimiento que el espíritu no se arriesga a mirar, pues se pregunta si la luz es sólo un sueño y el círculo negro la realidad”.

No me atrevía a iniciar esta sección sobre la poesía otomí sin antes reflexionar sobre el arte, sin darle un breve preámbulo a tan exquisito y enigmático tema. Kandinsky me acercó a la percepción del arte, a través de sus explicaciones que trascienden este mundo, y gracias a su mencionado librito, he podido experimentar como cierta la frase citada de Goethe. Sea esta reflexión, una invitación a percibir la musicalidad y la belleza en la sencillez de los poemas otomíes, que son muestra de la tendencia a lo espiritual, a lo abstracto en el arte otomí.

Acudo nuevamente a Garibay en este diálogo intertextual, ya que él recopila algunos de los poemas que Weitlaner y Soustelle (1935) documentaron en 1929. Y nos comenta que:

La contextura y de esta gente [los otomíes] en el orden del arte era más bien encaminada a las dos manifestaciones que se alejan de la materia y sobrenadan en su superficie: si no hay una arquitectura, una escultura, una pintura otomí, si hay base para pensar en un canto y en una poesía, de origen otomí. Como si la atmósfera de su espíritu fuera más bien de orden ideal que del sensible. (Garibay, 1938; *apud* Brambila Paz, 2006: 232).

Y haciendo eco de las palabras de Garibay sobre esa característica del pueblo otomí la cual se aleja de la materia y se acerca al orden ideal, y se manifiesta a través de la poesía, tenemos las afirmaciones de Tatarkiewicz (1987 [1997]) quien nos recuerda que mientras:

Las artes visuales presentan cosas, la poesía únicamente símbolos. Por tanto, el carácter de una es directo, y el de la otra no; mientras que una es siempre concreta y gráfica, la otra puede y debe operar con abstracciones. En una, el origen de la experiencia, de la emoción y del placer es el mundo visible; la otra no lo representa en absoluto directamente, sino que únicamente lo sugiere por medio de símbolos. En el primer caso, la obra es en sí misma el objeto directo y real de la experiencia, mientras que en el segundo la evoca únicamente. El arte visual se basa en la percepción, el arte verbal en la imaginación. (Tatarkiewicz, W. (1987 [1997])).

Veamos esa evocación de la realidad en los siguientes ejemplos. La métrica (hexasílabos), la rima y la sencillez son elementos que dan equilibrio y belleza a poemas como los siguientes:

H.1) *Nunmandé endónito:*

Nuparaya int'óndrito.

E.1) “Ayer florecía:

Hoy se marchita”.

En el siguiente poema, además de los elementos que posee el anterior, se encuentra una repetición del término inicial en cada verso. Es decir se trata del uso de elementos poéticos bien estructurados. En este caso se recurre a la “reduplicación o geminación, figura del discurso que produce un efecto de insistencia, de prolongación, y a veces, familiar o juguetón”¹³ Y me atrevo a pensar en un juego paradigmático con las sílabas iniciales de cada verso: *Zi.da.da.* ‘padrecito/Diosito’.

H.2) *Zidöni zidöni didöngawá*

dadüki dadüki todané

danyéa danyéa dadögagui

E.2) florecita, florecita floreciendo estoy.

Córteme, córteme el que quiera.

Venga, venga y córteme.

En otro ejemplo podemos observar una rima interna entre *maga-baga* en v.1; *gani-gane* en v.3 y *teni-deni* en v. 4. Además de una especie de anáfora o epanáfora, con la repetición de la expresión *engra* en los cuatro versos, aunque no se halle al principio, produce el efecto de

¹³ Fragmento extraído de la definición del Diccionario de Retórica y Poética, de Helena Beristáin, 1era. edición.

énfasis precisamente acumulativo. Y a decir de Garibay (1938) “da unidad y es como atadura del pensamiento”.

H.3) *Ya damaga engra бага*

ya damaga engra boi.

Ya sharagani engra rgane

magateni engra deni.

E.3) Ya me voy, dice la vaca,

ya me voy, dice el buey.

Ya van bajando, dice el abejorro:

yo tras ellos voy, dice la luciérnaga.

Los poemas, aunque pocos, y de un solo lugar, son producto de una exhaustiva recopilación, a través de varios años y gracias al trabajo de varios investigadores. Garibay nos relata la pérdida de casi la totalidad de su material (recopilado entre 1925 y 1931). Afortunadamente tenemos referencia de unos cuantos poemas de esos años, que se salvaron de la desaparición:

Cinco largos años pasé entre los otomíes, de la región de Huizquilucan, la más cercana a la ciudad de México en que ellos moran. Procuré allegar material lingüístico y etnográfico. En uno de mis cambios de domicilio perdí la mayor parte. Restos de aquel naufragio son los tres cantos siguientes, de una colección que casi llegaba a las tres decenas. Lamento no poder ya reconstruirla. Su cotejo con los de la colección anterior hará ver la identidad de estilo y pensamiento, un poco más refinado, debido a las condiciones mucho mejores en el campo económico y social que mantienen los otomíes de esta región, si los comparamos con los del Mezquital, a la cual pertenecen los poemas antes citados. (Garibay, 1938; *apud* Brambila Paz, 2006: 236).

Lo que podemos observar inmediatamente en los siguientes poemas es la misma estructura: sencillez, métrica y rima. En este caso hexasílabos en los versos uno y tres, heptasílabos en los

versos pares, y en el verso cinco sólo puedo entender su tetrasílabo al suspenso que con toda lucidez le añaden los puntos suspensivos y arengan a una reflexión sobre la vida. Este es el único poema en el que he rozado el análisis a nivel semántico o tal vez pragmático. Pues creo que el estudio necesario sobre estos niveles sería tema suficiente para otra investigación.

H.4) *Danthe togui togui*

hin hambí tegue.

Ndahi togui togui

hin hambí tegue.

Nbui togui...

hin hambí pengui.

E.4) El río pasa, pasa:

nunca cesa.

El viento pasa, pasa:

nunca cesa.

La vida pasa,

Nunca regresa.

Por último tenemos una muestra a la que le dejaré (*sic*) la reflexión sobre el mismo de su recopilador: Garibay (1938) quien nos comenta: “Mayor es el artificio y preciosidad de este poema. Rima completa en los versos nones y el predominio de la I en todo el poema”.

H.5) Kha sa-tuy hiadi miyottzi:

sa-tuh motti.

Kha nöm-da-go gui yottzi:

nugö, nugö dibui.

E.5) En la gota de rocío brilla el sol:

la gota de rocío se seca.

En mis ojos, los míos, brillas tú:

Yo, yo vivo.

En cuanto a las referencias que hacen Weitlaner y Soustelle acerca de su recopilación, alrededor de 1930, hay una que quiero citar textualmente ya que es algo en lo que he coincidido, y que también considero, será mejor dejar al estudio de los expertos en el tema:

“Sobre la forma en que se presenta la canción no. 1 versión 1[aquí corresponde a la canción H.2], me llamó la atención el Prof. Pablo González Casanova, quién ve en ésta la misma forma de los versos « Hai-Kai » japoneses. Las demás las dejo al criterio de los enterados en esta materia”. (Weitlaner y Soustelle, 1935: 306).

Es una fortuna poder acceder a una colección de poemas otomíes que distan entre sí, ya por el tiempo (veremos que es casi un siglo documentado), ya por la geografía, desde el caluroso y semiárido Valle del Mezquital, Hidalgo, hasta la parte serrana, boscosa y fría de Huizquilucan, Estado de México, en la zona aledaña a la ciudad de México. Sin embargo, la similitud en la métrica y estilo de los versos es asombrosa. Y para agrandar la fortuna de esta colección, me he encontrado con una feliz coincidencia, en el *Journal de la Société des Américanistes. Tome 27 n°2, 1935. pp. 303-324*. Weitlaner y Soustelle reportan una canción otomí cuyo nombre es *dimâi, dimâi* ‘te quiero, te quiero’. Y, al hacer un breve análisis de la canción, resultó ser la misma que el que suscribe documentó el año pasado en la comunidad el *Boxo* en el valle del Mezquital. Es decir, esta canción se sigue cantando, ha permanecido cerca de un siglo intacta, es la misma letra, y afortunadamente ahora podemos escuchar su ritmo, ya que tenemos la

grabación. Por supuesto que es probable una antigüedad mucho mayor de la canción. Sin embargo, no es el tema de esta investigación hacer un análisis histórico de la poesía, música y literatura otomí. Pero bastó sólo relacionar unas cuantas referencias para darse cuenta de la riqueza y solidez histórica y estilística de una vertiente del arte Hñahñu del Valle del Mezquital: su poesía, su música y sus cuentos. Aquí la letra de la canción mencionada:

Canción 14.

<i>dimái,</i> te quiero,	<i>dimái,</i> te quiero,	<i>pero</i> pero	<i>nugé</i> tu	<i>hingimáki</i> no me quieres
<i>nubü</i> si	<i>dabánda</i> nos ve		<i>ridáda</i> tu papá	<i>dab^wórakwé</i> se enojará
<i>anúa</i> y lo que	<i>dinéga</i> yo quiero	<i>hndranamb'ái</i> es que no te pegue	<i>gétó</i> porque	<i>dimái</i> te quiero
<i>ata</i> hasta		<i>göidái</i> que te haga yo	<i>mabéhnyá</i> mi mujer	
<i>maši</i> aunque	<i>dab^wórakwé</i> se enoje		<i>too</i> el que	<i>dab^wórakwé.</i> se enoje.

Figura 3. letra de canción otomí: *dimái, dimái*. Fuente: Weitlaner y Soustelle (1935).

[Para escuchar el audio correspondiente a la grabación de esta canción en 2011, seleccionar el *track* 1 del DVD que acompaña esta tesis.]

En el Valle del Mezquital los ritmos musicales que aún se siguen produciendo en lengua hñahñu son variados, y van desde la música con tintes autóctonos que se tocaba en fiestas de la comunidad con instrumentos como jarana huasteca, guitarra, mandolina, y a veces un violín; hasta la adaptación de *covers* de canciones populares rancheras y huastecas que de acuerdo a algunos de sus interpretes “las han grabado así para fortalecer la lengua hñahñu” (inf. Personal de Moisés y Venancio, músicos otomíes, 2012) Respecto al ritmo tradicional es interesante mencionar que la afinación de los instrumentos suele hacerse a una frecuencia de 430Hz, esto es 10 Hz menos que la afinación occidental más generalizada (440). Esta variación les permite alcanzar notas agudas con menos esfuerzo al cantar, y en general las piezas musicales se

escuchan más pausadas, más cadenciosas. Tal vez no sólo sea por cuestiones de comodidad que han decidido afinarse así, sino que también es un aspecto de su vida sin prisa y una estrategia de resistencia para el ritual al que originalmente la música estaba dedicada, en el que la repetición de estrofas y acordes podría durar una noche entera en fusión con la danza y la plegaria. Para mostrar esta diferencia de ritmos, entre tradición y adaptación contemporánea se han adjuntado dos ejemplos: Dimäi dimäi (nueva versión bilingüe), y Huasteca Linda en versión Hñahñu. Track 2 y 3.

2.5 El cuento otomí y su potencial didáctico

Di ot'ä r'a textä ñäxu pa dä benñä mä
mfeni xä kongeä Gä hoki, mätsä
hingä mäni Gä ot'ä ra pa ni
nkjäm'ü bi thogui. Høndä hankja bi
mü bi nkja mä nfeni ne Gä mänñä
nu xi nu ne xi öde.

(quiebro mi cabeza para penetrar
en el más remoto de mis
recuerdos, ojalá con ello pueda
realizar mi escritura en hñahñu,
aunque no mencione día ni fecha
de cuándo ocurrieron. Únicamente
es de cómo me fui dando cuenta lo
que ocurría en el entorno de mi
vida para poder manifestar lo que
vi y escuché). (Calva Adela,
2008: 9).

Es a través de la narración que los hñahñus han transmitido buena parte de sus costumbres, conocimiento y pensamiento. Es probable que la atmósfera de la cocina de humo, la puesta del

Sol y el recogimiento temprano alrededor del fogón para compartir los alimentos, además de la experiencia diaria, hayan sido propicios para extender la charla, para dejar fluir la imaginación, aprovechar el encuentro y hacer vívida la palabra. Respecto a la enseñanza conservada y transmitida en la costumbre de contar cuentos dice Pérez, Lugo (2007) en palabras de su informante otomí del Estado México:

de niños nos sentábamos alrededor del fogón y entonces el abuelo con cuentos decía cómo se creó el mundo, de cómo teníamos que cuidar la tierra, del respeto que le tenemos al maíz, siempre era en la noche. (Pérez Lugo, 2007:145)

Así la expresión de los hñahñus en torno a su aprendizaje a través de la palabra oral. Una manera particular de enseñar que se apoya en las categorías léxicas, discursivas y pragmáticas que permite el hecho de contar cuentos. Sobre el potencial que tienen estas narraciones para transmitir conocimiento y para acercarse al pensamiento de un pueblo, tenemos descripciones como la siguiente:

Un texto de “ficción” y que además es tradicional es uno de los recursos más nobles para acercarse al pensamiento social de los hablantes que lo narran ya que bajo el entendido de que es “un cuento” los autores reproducen una forma discursiva que corresponde a su hábitat, a su medio ambiente, a sus recursos lingüísticos y a sus competencias pragmáticas sin recelo de sentirse evidenciados o comprometidos. (Pineda Vázquez, 2012: 4)

Y, como “para muestra basta un botón,” se presentan dos ejemplos del uso del cuento entre los hñahñus con fines como los arriba citados. Tenemos una opinión de la recopiladora del primer ejemplo respecto a la enseñanza contenida en el cuento:

Los tres cuentos enseñan que no se debe tratar mal a un pobre, y esta moral se observa en este pueblo [...] La colección de textos que sigue fue recogida en 1957 en el pueblo de San Felipe y Santiago, municipio de Jiquipilco, Estado de México. (Bartholomew, Doris 1963: 120).

El Cuento del Limosnero y Los Huesos del Gallo:

1. Llegó una persona y pidió permiso de acostarse. 2. Entonces mandó el hombre, ordenó a su esposa, 3. que matara un pollo. Lo puso a hervir y se lo comieron. 4. Mandó la persona poner un plato en medio de ellos 5. para echar todos los huesos del pollito. 6. Dijo cuando se terminó la comida. "Tápalo bien. 7. No vayan a tirar sus huesos. Guárdalos en el plato. 8. Tápalo." Lo taparon y se acostaron después. 9. Cuando era de mañana despertó el jefe de la casa. Oyó que cantaban con gran voz. 10. Hacían ruido allí adentro los pollitos. 11. Les abrieron y eran muchos los que salieron. 12. Pero ya se había ido Dios. Destapó el plato la mujer. 13. Ya no había huesos ; ya estaban en el corral los pollitos. 14. Y creyeron en el Dios que durmió allí. (Bartholomew, Doris 1963: 121-122).

Misterio, milagro, caridad y recompensa vertidos en el cuento, para enseñar a “hacer el bien, sin mirar a quién” para inculcar el valor humanitario en el comportamiento diario. Una enseñanza que sin duda encuentra su realización en casa, en el ambiente cotidiano, con palabras coloquiales y recursos narrativos sencillos y asequibles.

En el segundo ejemplo se puede ver una suerte de astucia e ironía utilizada para darle predominancia a la identidad otomí, y para hacer visible la habilidad que ciertamente los otomíes, confinados a las regiones más agrestes, tuvieron que desarrollar para vivir con escasos recursos:

Cuento Otomí

Hacía mucho frío. Se encontraron en el campo un otomí y un gringo. El otomí tenía la ropa de manta agujerada y estaba como si nada; el gringo iba muy abrigado y aún así, tenía frío.

–¿No tiene frío con esa ropa? –preguntó el gringo.

–No. ¿Tú sí?

–Claro, por eso me abrigo.

–Sientes frío porque no sabes defenderte de él, como nosotros.

–Claro que sé, por eso me abrigo.

–No. Como tú te vistes tanto, te encierras el frío encima, no tiene por donde salir.

Mírame a mí, en cambio: no siento frío porque se escapa por los agujeros de mi ropa.

Otro día, el gringo invitó a comer al otomí. Llegó a su casa y veía todo con gran interés.

El gringo puso cubiertos, pero el otomí ni los conocía. Sirvieron sopa. El otomí había llevado su itacate de tortillas por si acaso. Las sacó y las empezó a usar para cucharear su sopa.

–No seas sucio –le dijo el gringo–; usa la cuchara como yo.

–No, el sucio eres tú: le untas saliva a tu cuchara y la vuelves a meter al caldo. Nosotros tenemos cuchara para cada bocado.
–Pues los cubiertos son mejores.
–A ver, ¡cómetelos como yo!

(Ramírez, Elisa. 1990: 41)

Diversos son los ejemplos que se pueden encontrar respecto a los cuentos en la narrativa otomí. Con diferentes intenciones y un bagaje léxico abundante, que por cotidiano, es inagotable y permite una transmisión de mensajes denotativos merced al hecho de estar anclados en el quehacer diario, en las formas y costumbres hñahñus.

Ahora bien, ¿cómo canalizar el potencial didáctico de los cuentos tradicionales y de sus enseñanzas implícitas en la educación impartida en los salones de clase? El contexto donde se pretende introducir el cuento otomí como material didáctico es el de las escuelas interculturales bilingües. Lugar en el que confluyen el Español como segunda lengua (L2) y el Otomí como lengua materna (L1); y en el que el aprendizaje de habilidades de lectoescritura en las dos lenguas debe ser desarrollado. Esta situación es complicada ya que los alumnos tienen estructuras semánticas en las dos lenguas y lo importante es que éstas coexistan y evitar que, por el contrario, pudieran entrar en conflicto. Sobre este tema se han aplicado modelos en regiones otomíes¹⁴ en los que se ha podido observar que las estructuras y conocimientos de L1 ayudan a la comprensión de lecturas en L2, por lo que resulta indispensable propiciar el uso de tales conocimientos; y una manera de hacerlo es al proveer a los estudiantes de materiales que

¹⁴ Norbert Francis y Rainer Enrique Hamel (1992) presentan un análisis preliminar de datos provenientes de una investigación de campo en las escuelas bilingües del estado de Hidalgo. Los alumnos que formaron parte de la muestra, bilingües español/hñahñú, de 4o. y 6o. grados, participaron en dos actividades de redacción, una en cada lengua. Partiendo de un modelo interactivo de la adquisición de la lectoescritura, el estudio aplicó un enfoque metodológico basado en el registro de textos íntegros, enfatizando los aspectos discursivos de la producción escrita. Concluyen su discusión con recomendaciones para la ampliación del uso del lenguaje en el salón de clases, y para el empleo de la lengua vernácula en la alfabetización.

tengan un diseño y contenido basados en su lengua materna. Respecto a este tipo de modelos tenemos lo siguiente:

Mientras el factor de control sobre las estructuras de la L2 afecta el procesamiento de la escritura, sobre todo en el caso del neolector, el conocimiento previo o la posibilidad de facilitar el acceso a esquemas conceptuales correspondientes al texto, pueden compensar los efectos de una competencia limitada en la L2. Por ejemplo, el tema de un cuento estrechamente vinculado a las prácticas culturales del alumno activaría esquemas anticipatorios que, a su vez, pondrían en marcha procesos de predicción y confirmación en el procesamiento del texto. (Norbert , Francis y Rainer, E. Hamel, 1992: 19).

Esa nobleza del cuento, que ya mencionamos previamente, vuelve a presentarse como factor de aprendizaje, debido a la familiaridad que pueda tener el alumno con el contenido, con las imágenes de su material didáctico, esto le podrá ayudar a predecir y confirmar su comprensión lectora de manera más sencilla. Uno de los objetivos históricos del cuento tradicional es en sí mismo didáctico, se cuenta para enseñar algo a quienes lo escuchan. Lo que se explora en este estudio es cómo usarlo en la EIB para el desarrollo de competencias lingüísticas. Para reafirmar esta característica del cuento tenemos que Norbert y Rainer hacen referencia a las características de este tipo de narración, mismas que se destacan como medios para lograr con mayor facilidad la coherencia de los textos leídos, gracias a las conexiones que los alumnos pueden activar a través de la familiarización que los contenidos de un cuento tradicional le proveen.

Una amplia familiaridad con el contenido y control sobre las estructuras semánticas compensaría, en parte, la falta de control sobre la gramática. Asimismo, la organización del discurso, e interacción con contenidos culturales, provee al lector de una importante guía para las expectativas tan necesarias para la comprensión. La estructura del cuento tradicional, por ejemplo, ha sido señalada como un factor que ayuda al lector a construir la coherencia del texto, y a trazar las conexiones de cohesión con facilidad (Barnitz, 1986; Hall, 1989; *apud* Norbert Francis y Rainer E. Hamel, 1992: 19).

Finalmente, es pertinente mencionar que las posibilidades didácticas del cuento tradicional en un entorno bilingüe, se suman a las posibilidades que en este tenor tiene ya de por sí este tipo de contexto: Al respecto la siguiente observación:

los investigadores están generalmente de acuerdo con que el bilingüismo infantil no representa ningún obstáculo para el aprovechamiento académico. Incluso señalan que bajo ciertas circunstancias, como el bilingüismo aditivo, el manejo de dos sistemas lingüísticos por parte del alumno está asociado con una mayor flexibilidad cognoscitiva y el uso descontextualizado del lenguaje en general. (Norbert Francis y Rainer E. Hamel, 1992: 20).

En respuesta a la pregunta planteada sobre cómo enfocar el potencial didáctico de los cuentos en la educación formal se ha presentado esta breve justificación. En cuanto a la propuesta específica de material didáctico basado en un cuento hñahñu, ésta será presentada en el capítulo seis.

III. La educación en lengua Hñahñu

Selva, montañas y ríos son nuestras vidas.
Milpas y hortalizas son nuestros trabajos para vivir.
La tierra y el cielo son sagrados:
Luchamos para que sean respetados.
Nuestro territorio es una mansión de vida:
Sin selva sería nada para nosotros,
No habrá futuro para nuestros hijos.
La madre tierra y el cielo:
Una mansión de sabiduría en la sociedad.¹⁵

¹⁵ Poema escrito por el educador comunitario tsetal Juan Guzmán Gutiérrez. Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM, CIESAS, 2009).

3.1 La EIB en regiones hñahñu: Antecedentes y Nuevas perspectivas

3.1.1 Antecedentes

Las advertencias y recomendaciones al respecto de los modelos educativos en el Valle del Mezquital han sido desde hace más de tres décadas sobre la necesidad de incluir el conocimiento previo que los niños traen de sus entornos familiares (el cual ha sido transmitido en su lengua materna) en el proceso de aprendizaje en los salones de clase. Además de dejar de considerar a la lengua como una mera capacidad cognitiva y abstracta ajena a la práctica social. Tal es el caso de los estudios realizados en la región referida por López Cruz, Muñoz, Pelotier, *et al* (1980) en donde advierten que:

La concepción estructuralista del lenguaje, excluye el proceso de transformación histórica y el proceso productivo del lenguaje, tanto individual como social. La lengua se enseña como un sistema abstracto establecido, desligado de los hablantes, sin tomar en cuenta su desarrollo dinámico, sus conceptos ideológicos inherentes y su funcionalidad en la interacción social. (López Cruz, Muñoz, Pelotier, *et al*, 1980: 132).

Además que por otra parte:

La psicología conductista a su vez, implica técnicas de memorización, de “pattern drill” y de repetición para crear hábitos de comportamiento basados en el concepto de estímulo y respuesta. El alumno es tomado como un recipiente vacío que hay que llenar, tiene nulos conocimientos previos y su lengua materna es considerada como estorbo que se manifiesta en errores de interferencia. Un método más adecuado debiera partir de los conocimientos “precientíficos” que tiene el alumno sobre su lengua y sobre su mundo de percepción, tendría que enfatizar, sistematizar y desarrollar estos conocimientos y partir de ellos, introducir el español y los elementos de la cultura nacional, estableciendo un puente entre estos y los primeros, lo que implicaría una metodología muy distinta a las actuales. (López Cruz, Muñoz, Pelotier, *et al*, 1980: 130).

Estos factores en la enseñanza impartida en las escuelas del Valle del Mezquital han sido una de las causas que han provocado un desplazamiento del otomí, desde un monolingüismo en otomí, pasando por un bilingüismo funcional otomí-español, hasta la tendencia actual a un

monolingüismo en español. Ya sea derivada de las prácticas docentes citadas, la falta de materiales didácticos adecuados y/o una política lingüística desfavorable, lo cierto es que el otomí en la región referida continúa (como fue documentado en la segunda mitad del siglo pasado) en una relación asimétrica respecto al español en la que este último tiene un prestigio mayor debido a que se le considera factor para alcanzar un mayor bienestar social y por la aún estigmatizada creencia de que la lengua indígena es un estorbo para el desarrollo individual y comunitario:

La distribución de las lenguas en el Valle del Mezquital se caracteriza por una *diglosia* expansiva reemplazante (con bilingüismo parcial), como tendencia principal. Así, el español, lengua dominante, y el otomí, lengua dominada, establecen una relación asimétrica. Se observa un proceso histórico de desplazamiento, desde un monolingüismo otomí a través de un creciente bilingüismo funcional (etapa actual) hacia un monolingüismo español. (López Cruz, Muñoz, Pellotier, *et al*, 1980: 134).

Sin embargo, lo que se puede seguir constatando es esa fuerza afectiva y misteriosa, que mencionan Muñoz, *et al* (1980) por la que los otomíes, a pesar de todas las situaciones adversas y de todos los pronósticos, siguen sintiendo un fuerte arraigo por su lengua, y su conciencia reafirma una fuerte actitud de aprecio por ser otomíes. Es decir, en la gran mayoría de casos monolingües en español fue “la necesidad” la que los orilló a darle prioridad al aprendizaje del español: porque migraron a corta edad, porque en la escuela les enseñaban predominantemente en español o porque padecieron algún tipo de discriminación derivado del hecho de hablar otomí. A la fecha, los otomíes siguen tratando de lograr conciliar el universo de significados intrínseco al hecho de ser indígenas con la multitud de nuevos eventos derivados de su interacción con la cultura occidental, es decir: integrarse a la dinámica socioeconómica del mundo moderno, sin renunciar a su origen. Registros anteriores dan referencia de este hecho:

En general, se constata una identificación emocional y afectiva con el otomí (“el otomí no se va a perder nunca”), mientras que los mismos hablantes relacionan el español con

su valor funcional. En la conciencia de los hablantes otomíes se ha desarrollado una suerte de teoría de congruencia, cuya función es hacer compatibles los efectos contradictorios de la castellanización y la asimilación cultural con los factores de retención (prácticas tradicionales) y los sentimientos de lealtad étnica (identidad otomí). Esta congruencia es posible gracias a una peculiar repartición de lugares en la conciencia. La castellanización y asimilación cultural ocupan los lugares de la necesidad del contacto y de la defensa contra el engaño. Es decir, conociendo el castellano y parte del funcionamiento de la sociedad nacional, los otomíes pueden darse a entender y al mismo tiempo defender sus intereses (económicos, generalmente). Por otra parte, la retención de la cultura y lengua otomí remite a las dimensiones histórica y afectiva existe una fuerza misteriosa que se adentra en la historia de los otomíes y que sustenta la identidad, aun cuando no existan movimientos étnicos reivindicativos que la dinamicen . . (López Cruz, Muñoz, Pellotier, et al, 1980: 142)

Es esta conciencia identitaria de los otomíes la que ha logrado que aún subsistan con su lengua y su actual cultura entre un mundo que por largos periodos intentó la aculturación completa de estos pueblos:

En cuanto a su función sociolingüística, la escuela apoya y acelera actualmente la tendencia principal de desplazamiento del otomí a través de la castellanización. El objetivo lingüístico principal del curso preescolar y del primer grado consiste en la imposición del español en la forma más rápida posible para que los alumnos puedan estudiar con los textos oficiales de primaria en español. [...] No existe, en la actualidad, un fuerte movimiento político y cultural reivindicativo que organice e impulse esta tendencia subordinada. [...] El intento esporádico y aislado de algunos maestros (en primer grado) de enseñar contenidos de la cultura como también elementos de la gramática y de lectoescritura en *otomí* no son apoyados ni institucional, ni material, ni pedagógicamente. (López Cruz, Muñoz, Pellotier, *et al*, 1980 : 137).

Con una fuerte política de Castellanización y aculturación por todos los medios y, en este caso, a través de la escuela, el otomí se tuvo que refugiar en los lugares menos públicos, los que no tenían mayor eco, a saber, un uso casi restringido al entorno doméstico y actividades en las que los abuelos les hablan en otomí a sus nietos durante el trabajo en el campo, al transmitirles los oficios tradicionales: raspado del maguey, extracción y tejido de fibras, elaboración de artesanías y otros. Pero actualmente, debido al desenfrenado y desorganizado

crecimiento urbano, tales oficios cada vez son menos practicados, por lo que con esto se va menguando el léxico relacionado con estas actividades.

Sin embargo, el actual panorama en la política lingüística es distinto al citado, la escuela no debe estar al servicio de la castellanización, por el contrario debe impartir una educación bilingüe e intercultural, según versan los artículos constitucionales sobre el tema y la LGDLPI. Por lo que si en los tiempos referidos en la cita anterior los pocos intentos de los profesores por enseñar el otomí no tenía ningún tipo de apoyo, ahora pueden y deben exigir: capacitación para enseñar el otomí, materiales didácticos para los alumnos y profesores. Los programas actuales incluyen la materia de lengua indígena durante los seis grados de la primaria, por lo que se debe realizar una evaluación y asentar en las boletas la calificación correspondiente.

Parecen resonar las ideas de los investigadores citados en las que exponían:

A partir del surgimiento de un movimiento político y cultural reivindicativo, también la escuela tendría que asumir una función distinta: el otomí tendría que ocupar un lugar cuantitativa y cualitativamente similar al del español. Esto requiere de la elaboración de materiales en base a contenidos de la cultura e historia del pueblo otomí como también de gramáticas para todos los niveles de primaria por lo menos. (López Cruz, Muñoz, Pelotier, *et al*, 1980: 135).

Sin duda que aún estamos lejos de que el otomí ocupe un lugar cuantitativa y cualitativamente similar al del español, pero las bases están colocadas. El movimiento político y cultural reivindicativo ha surgido y ha dado sus primeros frutos en cuanto a la enseñanza que se imparte en el país con la publicación oficial de la mencionada LGDLPI. Resuenan las ideas citadas y con ellas se hacen obligatorios e ineludibles los trabajos que de éstas se desprenden: la escuela debe asumir una función distinta, se requiere la elaboración de materiales en base a contenidos de la cultura e historia del pueblo otomí y la elaboración de gramáticas pedagógicas para todos los niveles de la primaria.

Para continuar con los logros hacia esa similitud del otomí y el español en todos los ámbitos de la dinámica social y poder revertir el proceso de desplazamiento y epistemiocidio

es necesario apoyarse en esa identidad y conciencia otomí, esa lealtad étnica que otorga fuerza y resistencia a la cultura hñahñu. Además de aprovechar los recursos disponibles institucionales y/o gubernamentales (ya que se trata de un logro histórico) y, de manera importante, se requiere, entre otras cosas, la elaboración de materiales del tipo de *Ra b'anjua n'e rá b'ida* (material didáctico que se desarrollará en esta tesis) con el enfoque y características que desde hace décadas se ha señalado: que estimulen la acción, retomen los conocimientos pre científicos de los niños, usen los recursos actuales y reivindiquen la lengua, cultura e historia otomí.

3.1.2 Nuevas perspectivas:

En México la educación intercultural ha sido formulada y aceptada en las políticas públicas, sin embargo, todavía no se alcanza una implementación que logre objetivos satisfactorios en el medio escolar. Un sistema educativo funcional requiere el desarrollo e interrelación de tres aspectos fundamentales: los objetivos del sistema de educación; los planes de estudio y la infraestructura. Se trata de todo un sistema que debe estar al servicio de la educación, como son las escuelas, la formación de profesores, los libros de texto, etc. estos tres aspectos en el campo de la EIB son poco consistentes y, es por ello que no se ha logrado en la dinámica escolar una buena implementación. Aún estamos lejos de que la interculturalidad deje de estar anclada en un plano discursivo y logre influir en el plano de la operación pedagógica en el ámbito de los salones de clase.

Es importante que se identifiquen y se diseñen mecanismos que permitan incorporar de manera efectiva la interculturalidad y diversidad lingüística en los diseños curriculares y por ende en la cotidianeidad del aula. Es necesario pasar de las recomendaciones y propósitos, declarados en papel, a la actividad en las escuelas a través de la implementación de actividades y prácticas

que promuevan el uso de la lengua materna en clase. Apoyados en un material didáctico adecuado para este fin, se puede propiciar un interés por el conocimiento y desarrollo de la lengua de los estudiantes hablantes de lengua indígena y también de quienes sólo hablan español. Un proceso de este tipo fortalece la lengua materna, al propiciar su uso en sectores cada vez más amplios y de mayor impacto en las decisiones socioeconómicas que repercuten directamente en la vida de las comunidades indígenas. A través de la interculturalidad se puede entender y revalorar la heterogeneidad de las culturas, asumir la diversidad como riqueza cultural de una nación y reconocer al otro como diferente, más no como inferior, además de lograr una educación con equidad. Con una sociedad educada de manera intercultural se puede reducir el racismo y la discriminación, y ésta es una forma de transformar la relación de la sociedad dominante con los pueblos indígenas, es una forma de contribuir a la erradicación de la pobreza y la exclusión que han padecido los pueblos originarios de México y del mundo.

Debido a una situación social que se desprende de la interacción entre indígenas e hispanohablantes ocurren situaciones de bilingüismo. Sin embargo, no ocurre un bilingüismo coordinado, la relación suele mantenerse en desventaja de los hablantes de lenguas indígenas al considerar que es el español la lengua privilegiada y sólo por mera necesidad se atiende a los otros “la gente sin razón”. El bilingüismo en las escuelas de educación primaria mantiene la misma relación, se enseña en español independientemente de la lengua materna de los alumnos.

Distintas dependencias de la Secretaría de Educación Pública como son la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe tienen en común entre sus objetivos mejorar la educación indígena y lograr que los hablantes de lengua indígena estén, al término de sus estudios de primaria, al mismo nivel educativo que los niños hispanohablantes, este tipo de situaciones ponen a la EIB en la misma posición de otros

programas educativos compensatorios como lo es la educación para personas con capacidades diferentes o la educación para adultos. La entidad federal define lineamientos y normas educativas, pero su implementación depende de la participación de los servicios educativos de los gobiernos estatales y son éstos los que se encargan de elaborar los contenidos de aprendizaje, comunicativos y lingüísticos en los programas de enseñanza dentro del marco de una EIB. Este tipo de política educativa provocó que la enseñanza de la lengua indígena no se integrará dentro de los programas de estudio hasta el 2011, y anteriormente sólo era enseñada como una actividad académica dentro del trabajo escolar, a la par con las actividades artísticas o deportivas, en donde el profesor es el que determina el tiempo que se le dedica así como la forma de evaluación. El sistema de enseñanza de la lengua otomí no cuenta con objetivos lingüísticos y comunicativos definidos ni materiales didácticos adecuados, como son los libros de texto, para la enseñanza de la lengua para los seis grados de primaria. En contraste con la enseñanza del español, que es una asignatura que tiene un programa de estudios definido, con libros de texto con ejercicios y lecturas para su enseñanza en los seis grados de primaria y además a diferencia de la lengua otomí, el español es el vehículo para adquirir la lecto-escritura y para desarrollar las capacidades cognitivas de los niños. Este tipo de sistema de enseñanza es el que se aplica en las escuelas de EIB, en donde se observa que el uso de los libros de texto para el español es obligatorio, mientras que los libros de otomí aún son un recurso accesorio¹⁶. Es importante señalar que la lengua es un eje fundamental de la educación, y paradójicamente es la parte menos desarrollada en la EIB, para revertir tal situación es necesario, entre otras cosas, el desarrollo de materiales didácticos adecuados. No es mero discurso la frase “cada maestrillo tiene su librillo” ya que en el momento real frente al grupo el libro suple la

¹⁶ Durante una de jornada de trabajo de campo en una región otomí de Querétaro en el 2006 visitamos algunas escuelas bilingües en el municipio de Amealco Querétaro. La intención en esa visita era observar las actividades que en los salones de clase se realizaban en torno a la enseñanza de lengua indígena, específicamente conocer los libros de textos de que disponían los profesores y alumnos. La situación era que unos pocos libros de texto estaban en una bodega, empolvados y nadie los ocupaba debido a que “estaban escritos en otra variante y ninguno de los profesores los podía entender” (conversación personal con profesores rurales otomíes que pidieron anonimato).

inexperiencia de los profesores porque les da la respuesta respecto a qué van a enseñar, y con qué objetivo. De manera que el desarrollo de material didáctico no es azaroso, es estratégico.

La enseñanza de las lenguas vivas se basa en registros estándar de éstas, ya que es a través de la lengua que se transmiten los conocimientos necesarios para llevar a cabo una educación formal. Para lo que se presupone la existencia de versiones oficiales de un sistema de escritura estandarizado, antes de que lleguen al aula. Este es uno de los problemas principales que enfrenta la enseñanza del otomí, dado que el desarrollo y consenso de un alfabeto unificado para las variantes del otomí aún está en proceso de consolidación y de difusión en las distintas y distantes regiones donde se habla la lengua otomí. Sin embargo los avances al respecto son ya muy sólidos y, a riesgo de ser muy optimista, es probable que en corto plazo este problema haya sido superado y entonces, se puedan enfocar los esfuerzos al contenido y estrategias de aprendizaje de la lengua otomí, lo cual repercutirá positivamente en el uso, difusión y mejoramiento del alfabeto estandarizado.

En la política educativa nacional se debe considerar como requisito una planificación educativa y una planificación lingüística, de lo contrario, sólo se contribuirá al deterioro y pérdida de la vitalidad del otomí y demás lenguas indígenas.

El otomí se encuentra en una situación de desplazamiento frente al español, principalmente en la educación, ya que el español es usado como lengua de instrucción. Un ejemplo de este caso se refleja en las escuelas de Santiago Mexquititlan en el municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro, donde la formación de los maestros como docentes fue bajo el modelo de castellanización y la lengua para vehicular los conocimientos fue el español. Al respecto, algunos maestros han comentado que en su ambiente familiar se les inculcaba hablar español y aprenderlo lo más pronto posible a fin de no usar el otomí en su vida cotidiana. En algunos casos los padres u otro familiar habían sufrido algún tipo de discriminación por hablar su lengua materna o el simple hecho de pertenecer a un grupo indígena, así que se prefiere usar el español como

lengua de comunicación en todos los ámbitos, especialmente fuera de casa. (González y Vélez, 2010: 65).

Uno de los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe versa que a partir de la concientización de la propia realidad se puedan tener elementos suficientes para comunicarse en ambas lenguas, en este caso el otomí y el español. Sin embargo, con la dinámica actual en las aulas es difícil vislumbrar que tal objetivo se esté alcanzando. Tampoco se tienen determinados objetivos particulares o específicos en los cursos de lengua indígena que imparten las escuelas bilingües, de hecho no se tiene estructurado un curso de lengua indígena. La reducida producción de materiales didácticos, la falta de planes y programas de estudio definidos para la enseñanza de la lengua otomí son hechos que no permiten alcanzar los propósitos de fortalecimiento, desarrollo y vitalidad de esta lengua. Pero ante esta situación lo mejor es sumar esfuerzos para lograr reducir los obstáculos y aportar propuestas.

3.2 Breve análisis de los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena

Para continuar con la idea de sumar esfuerzos, y crear soluciones se presenta un breve análisis de la reciente publicación de los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena por parte de la Dirección General de Lengua Indígena, texto que en opinión del que suscribe, es un avance y una propuesta, (aunque muy general) que se ha desarrollado con el trabajo de profesores, y especialistas en pedagogía y lingüística que bien puede cumplir su cometido de guiar el desarrollo de programas de enseñanza de lengua indígena que cubran ciclos escolares

completos de aprendizaje, si se desarrollan los recursos didácticos que ayuden a alcanzar los objetivos fijados en los parámetros. Ya que de lo contrario, sólo se tendría una buena estructura de los programa de estudio, de las actividades a realizar y de los objetivos ideales.

El texto en su propósito dice:

La Asignatura de Lengua Indígena comparte el propósito general de la enseñanza de lengua en la educación básica nacional, como se establece en el documento de la RIES para la enseñanza del español: “[...] que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo”(Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, (PCALI) 2011: 12).

Y para tal propósito se definen cuatro grandes ámbitos que serán abordados por cada práctica de aprendizaje y se dan ejemplos justificados, definidos, y explicados en diferentes lenguas indígenas como chontal de tabasco, maya, hñahñu, náhuatl y otras. Los ámbitos son:

1. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.
2. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
3. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
4. Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento.

Cada ámbito ha sido abordado con un programa general que abarca tres ciclos de educación primaria, en los siguientes cuadros aparecen las actividades propuestas para cada ciclo escolar.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir nombres propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir sobre los lazos familiares y comentar sobre ellos 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar la historia de uno mismo o de otros
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar entre niños y entre niños y adultos • Compartir con otros experiencias de la vida familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir y compartir experiencias y expectativas de la infancia 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar y difundir las costumbres y tradiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir los dotes del buen orador y del buen consejero
	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar la condición de género y edad en el uso del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir una carta formal
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir y comentar crónicas y noticias de sucesos actuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Dejar testimonio de sucesos actuales e históricos

Cuadro 1 Ámbito 1 Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Comentar y registrar las narraciones de sus mayores y los valores y las enseñanzas que contienen 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar y difundir las palabras de la experiencia 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar narraciones y lecturas de La palabra antigua 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar antologías grabadas o escritas con narraciones de La palabra antigua
	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilar, leer y declamar textos líricos de su comunidad o pueblo 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y recopilar textos líricos y narraciones de la nueva palabra
<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con las palabras y escuchar, leer y escribir textos con propósitos expresivos y estéticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir y editar textos con propósitos expresivos y estéticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos con propósitos expresivos o estéticos

Cuadro 2 Ámbito 2 Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar el espacio letrado bilingüe de la escuela y la comunidad 		<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir para conocer y valorar la cultura y la lengua de otros pueblos
	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar un intercambio epistolar con niños de la misma comunidad lingüística que hablan otras variantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar textos orales y escritos con niños de la misma comunidad lingüística que hablan otras variantes
		<ul style="list-style-type: none"> • Investigar y difundir los derechos de los niños en el uso y mantenimiento de la lengua

Cuadro 3 Ámbito 3 Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Hablar y escribir para participar en la vida escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades comunicativas de la vida escolar 	
<ul style="list-style-type: none"> • Usar palabras referidas a unidades de medida de tiempo y cantidad 		<ul style="list-style-type: none"> • Explorar el sistema calendárico mesoamericano
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar herbarios y registrar observaciones sobre cultivos y plantas 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar y compartir conocimientos tradicionales a través de catálogos y recetas 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar catálogos y recetas con las propiedades de las plantas medicinales • Difundir prácticas de cuidado ambiental
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar rutas de ubicación y señales preventivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar el espacio de la comunidad y enriquecer la comunicación visual 	
<ul style="list-style-type: none"> • Acercarse a la escritura de la antigüedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar la escritura de la antigüedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar documentos de la antigüedad
Leer y escribir en la escuela		
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la biblioteca de la escuela y del salón 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en el cuidado, organización y circulación de los materiales de la biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en el cuidado, organización y circulación de los materiales de la biblioteca
<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir en el sistema de escritura de su lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los textos que se escriben (ortografía y puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar, leer y escribir sobre los temas que estudian
		<ul style="list-style-type: none"> • Participar en eventos comunicativos formales para obtener y compartir información

Cuadro 4 Ámbito 4 Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento.

La propuesta didáctica que se desarrolla en la presente tesis es en torno a un cuento hñahñu de la región del Valle del Mezquital, de tal manera que el ámbito dos: Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, es el contexto adecuado para tal propuesta debido a que es precisamente en este escenario en donde se puede hacer el aporte derivado de esta investigación. Para continuar coincidiendo se tomarán como ejemplos las actividades indicadas en el texto para el ciclo tres, en este mismo ámbito, (pág.94) ya que se trata de sugerencias para la lengua hñahñu, lo cual nuevamente muestra circunstancias reales en el aula, en las que sería útil para los profesores y alumnos contar con una herramienta como la desarrollada en esta investigación.

La actividad didáctica sugerida dice:

Leer y recopilar textos líricos y narraciones de la nueva palabra
Hñeti ne muntsä yä nt'ofó ne yä b'ede de gā rä 'yo noya (Hñahñu)

Para llevar a buen término una actividad específica en el aula es necesario que se le brinden a los alumnos (especialmente cuando se trata de niños en los primeros ciclos de la educación primaria) los recursos e instrucciones de cada etapa de la práctica. Además, el profesor, para poder guiar, instruir, resolver etc. debe estar en condiciones de responder las siguientes preguntas, derivadas de la misma actividad:

¿Qué?

¿Qué actividad vamos a hacer? Respuesta que el profesor tiene en el texto:

Leer y recopilar textos líricos y narraciones de la nueva palabra (PCALI-SEP-DGEI, 2011: 94)

¿Por qué?

Es decir, cuál es la, o las razones por las que esta actividad es adecuada y necesaria para el aprendizaje integral de los alumnos (sin olvidar el propósito general de la enseñanza de lengua indígena, citado líneas arriba). Y el profesor debiera transmitir la respuesta a esta pregunta a sus alumnos, que de acuerdo a la actividad sugerida sería que:

Durante esta etapa de formación, es importante que los niños lean, comenten y compartan producciones de la literatura actual de diversos autores de los pueblos indígenas. Podrán leer versiones bilingües o incluso versiones en español, cuando se trate de literatura producida por autores de otras lenguas indígenas. Esta lectura se recomienda especialmente cuando un pueblo cuenta con pocos acervos literarios contemporáneos en su lengua. Estos textos son producto del mundo indígena: sus temas, cosmovisión, función y autoría permiten reflexionar sobre su propia cultura e identidad. La literatura puede decirnos mucho sobre las ideas, formas de vida y problemas que enfrentan diferentes pueblos. En este sentido, lo central es que los alumnos conozcan la visión del mundo plasmada en las distintas composiciones y descubran el valor estético del lenguaje literario. Diversas modalidades de lectura tendrán que llevarse a cabo para que los niños se formen como lectores, disfruten los textos, asuman el reto de leer un texto difícil para ellos y aprecien las enseñanzas y los valores que expresan los textos literarios. (PCALI-SEP-DGEI, 2011: 94)

¿Para qué?

Sin duda alguna el hecho de saber para qué se ha involucrado uno mismo en ciertas actividades, bien que puede generar certeza. En el caso de los alumnos les puede servir para reflexionar y ser más conscientes de la formación que las actividades escolares van generando en ellos y, por ende, de la relación con su entorno. Este tipo de actividades deberían estar orientadas a desarrollar competencias lingüísticas, y comunicativas. La respuesta del texto es, para:

Fomentar el gusto por la lectura y acercarse a la literatura de autores contemporáneos. Registrar textos líricos de la comunidad para enriquecer los acervos de la escuela.

Interactuar con textos literarios de autores indígenas contemporáneos y comentar sobre la realidad que tematizan.

Compartir y registrar los efectos que estas obras producen en los alumnos.

Experimentar diversas modalidades de lectura para que los niños se formen como lectores, disfruten los textos y los comprendan.

Reflexionar sobre el sentido figurado de las expresiones utilizadas en poemas y relatos: explorar el significado de imágenes, metáforas, comparaciones e hipérboles de los poemas que leen. (PCALI-SEP-DGEI, 2011: 94)

¿Cómo?

En cuanto a las instrucciones necesarias para realizar las actividades sugeridas, el texto indica con claridad las acciones a seguir, se mencionan algunas, tales como:

Organizar un evento musical y/o declamar poemas de la lírica tradicional.

Recopilar, leer, interpretar y/o recitar algunos cantos y poemas de la lírica tradicional. En grupo, comentar sobre la realidad tematizada en los poemas y cantos y el efecto que estos textos les producen. Analizar las formas versadas de estos textos según la tradición (pirecuas, cantos asociados a ceremonias o festividades religiosas, entre otros). Seleccionar los textos que cada alumno presentará y el orden en que lo harán, a partir de algún criterio acordado por el grupo.

Escribir comentarios sobre textos literarios para promover su lectura en la comunidad educativa.

Escuchar y leer textos literarios de diversas maneras (en silencio o leyéndolos para otros; de corrido o comentándolos por partes durante un periodo de tiempo considerable).

Seleccionar algunos que traten sobre un mismo tema (poemas o narraciones) y comparar sus visiones, expresiones y sensaciones que expresan sobre la realidad a la que se refieren. Comparar cómo los autores juegan con el lenguaje y eligen o construyen ciertas expresiones con fines estéticos. Explicar las sensaciones o imágenes que les producen.

Escuchar y transcribir grabaciones de narraciones de variantes distintas, realizando adaptaciones en la propia variante, para enriquecer la audioteca escolar. (PCALI-SEP-DGEI, 2011: 95)

Hasta aquí los parámetros son consistentes en cuanto a su capacidad para responder las interrogantes planteadas en torno al desarrollo de las actividades didácticas. El problema llega cuando se plantea la pregunta:

¿Con qué?

Si bien, le corresponde al profesor generar ideas, recursos y solicitarle a los alumnos los materiales que les serán necesarios para las actividades, tales como llevar para la siguiente clase una caja de cartón, laminas, un libro de poesía indígena etc. Lo cierto es que para varias

de las actividades sugeridas se requiere un material didáctico que haya sido diseñado *ad hoc* . por ejemplo, para escuchar y transcribir, organizar y analizar, relacionar y sintetizar, éstas son acciones que no podrán ser llevadas a cabo por niños de los primeros ciclos de primaria a partir de cualquier libro de literatura. La situación, no sólo podría ser difícil, sino imposible de realizar si el libro que “se encontró” el niño para llevar a clase es un texto de literatura especializado, o incluso si el libro tiene una letra pequeña, es muy grueso y no tiene ilustraciones, esto le genera al niño cierto desinterés o aburrimiento y seguramente que la actividad, en caso de realizarse sólo por obligación, y por que no hay de otra, no alcanzaría los objetivos formativos para el alumno. Sin descartar la habilidad e ingenio de los profesores rurales, que seguramente buscarían la mejor manera de hacerse de un recurso lo más adecuado posible para la actividad (situación que tienen que librar día a día) la propuesta es apoyarles un poco su labor docente al facilitarles un libro que posea las características adecuadas para la actividad y para el nivel de estudio, un recurso que sea la respuesta a la pregunta inicial de este apartado ¿con qué?

Es en este punto es en donde se inserta el aporte de este estudio para la Educación Intercultural Bilingüe Hñahñu. En resonancia a las palabras arriba escritas: sumar esfuerzos, es decir agregar al camino andado unos pasos más. En el capítulo cinco se mostrará el análisis del texto seleccionado para utilizarse como material didáctico y en el seis se presentará su contenido, diseño y uso.

IV. El alfabeto estandarizado del hñahñu

El niño debe poder hacer la literatura desde sus propias estrategias,
Únicas como el arte.
Le abrimos un espacio, le damos pequeñas instrucciones, y de ahí,
Él mismo hace,
Lo saca del corazón, de su pensamiento.
A veces, ni el maestro sabe lo que va a salir:
Es un trabajo único.¹⁷

4.1 Estado del arte

Un hecho que se puede considerar universal en el proceso de graficación de una lengua es que todos los sistemas de escritura tienen cierta relación con la oralidad, es decir, las lenguas se desarrollan y son utilizadas de manera oral por sus hablantes, y se mantienen así durante un cierto periodo de tiempo, y después se pueden manifestar de forma distinta, una de ellas es la escritura. Esta etapa suele ocurrir cuando varios aspectos del núcleo de hablantes cambia, tales como su situación económica, política, social, etc. Conforme las actividades de la comunidad van siendo más complejas, ésta requiere una forma de plasmar algunos de los hechos, fijar de algún modo más permanente y preciso algunos de los acontecimientos de mayor importancia para ellos. Ante este contexto algunas lenguas han llegado a la etapa de registro gráfico. Y lo han hecho de diferentes formas, unas hicieron la reproducción de mensajes a través de sistemas ideográficos, otras, a partir de silabarios y otras más lo hicieron con sistemas de escritura que ahora se conocen como fonémicos. El desarrollo de uno y no otro sistema de escritura tiene que ver con la propia historia del grupo y también las mismas características estructurales de su

¹⁷ Comentario del educador de la (UNEM) Juan Guzmán Gutiérrez.

lengua. En el proceso de escritura de las lenguas indígenas de México se ha utilizado desde la conquista el sistema fonémico para tratar de escribirlas. Utilizando como modelo las grafías latinas. Sin menoscabo de las posibilidades que, para transmitir un significado, tienen los colores, formas y distribución de otros sistemas de escritura como los logográficos o pictográficos, lo cierto es que los alfabetos fonémicos son actualmente los más difundidos, probablemente los de mayor economía¹⁸ y, en caso que se trate de desarrollar un sistema de escritura para una lengua que no lo tenía o que lo haya perdido, el medio más accesible y sencillo suele ser un sistema que, en la medida de lo posible, sea altamente fonémico; ya que la labor de alfabetización sería más fácil con un sistema de este tipo. Debido a este contexto los sistemas tecnológicos de comunicación han sido diseñados predominantemente para ajustarse a este tipo de registro escrito, por lo que, en caso de adoptar un sistema alfabético con grafías de uso corriente, significaría un avance importante para la práctica de la escritura en sistemas electrónicos de comunicación.

Una herramienta diseñada por la lingüística con el propósito de clasificar los sonidos que puede emitir el sistema fonador humano es el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), con éste es posible reproducir con precisión hasta los elementos fónicos mínimos de cualquier idioma, es decir, se puede dar razón de los rasgos que componen a todos los fonemas de una lengua. En este alfabeto cada grafía representa un fonema:

Sonido que contrasta con otros y que es característico dentro del sistema de una lengua determinada. Cuya ausencia o presencia en una palabra establece diferencias de

¹⁸ Me refiero a este término desde dos perspectivas: la economía lingüística que supone un alfabeto fonémico debido a su relación biunívoca (grafía-fonema) lo cual le asigna una alta funcionalidad gráfica que permite escribir una palabra con el menor número de caracteres.

Además que, desde una perspectiva económica: la lengua, en efecto, tiene una función económica indudable, al menos desde un doble punto de vista: como elemento identitario (esto es, como atributo de identidad que condiciona el estatus socioeconómico de los individuos) y como destreza de comunicación Social (de hecho, como la gran y, desde luego, la más antigua tecnología de comunicación social). Como herramienta de comunicación, la lengua cuenta con un valor de cambio, en función de los recursos a que da acceso; como expresión de una identidad cultural y social determinada, tiene igualmente un valor de uso (Josep Colomer, 1996^a *apud* Jiménez, 2006).

significado (Pérez, 1986: 73).

En referencia al AFI, un alfabeto fonémico utiliza tal sistema para establecer una relación entre las grafías y los fonemas que representan a través de la caracterización de los rasgos que conforman los fonemas de las variantes de una lengua en particular. En el caso del otomí, como se ha mencionado en el capítulo dos, esta lengua tiene nueve variantes Lingüísticas que, como es de esperarse, comparten algunos sonidos entre ellas, y difieren de otros. Ante una situación de esta naturaleza se puede hacer uso de un método que pueda contener a todos los sonidos y caracterizarlos dentro de una sola matriz de rasgos fonéticos, a fin de que cada sonido distintivo pueda tener una representación gráfica en el alfabeto estandarizado. El método se conoce como diasistema: una especie de supersistema que, en este caso integra a los sistemas de las variantes dialectales del otomí. Y que pretende ser lo más incluyente posible. El Diasistema: el concepto fue definido por U. Weinreich (1970), como un sistema teórico, construido por el lingüista a partir de dos o más sistemas cualesquiera con similitudes parciales. Según Trudgill (1974) se trata de un sistema teórico con una base subyacente común a partir del cual se explican diferencias fonológicas entre variantes. Por su parte, Ávila (1974) señala que al construir sistemas generales o diasistemas se ignoran las estructuras de las variedades constituyentes, la ubicación de los fonemas en sus respectivos sistemas no es relevante, pero las propiedades fonológicas se definen a partir de sus rasgos sonoros, prosódicos y contextuales. Sin embargo, la construcción del diasistema se basa en los sistemas fonológicos ya definidos para cada variante. El diasistema también permite deslindar el trabajo lingüístico de las actitudes sociolingüísticas de los hablantes nativos. Durie y Ross (1996) señalan que este sistema teórico representa una norma general de pronunciación, en la cual se incorporan todas las posibles distinciones de un número determinado de variantes de la lengua. Matthews (1997) señala que el diasistema se define con base en un número determinado de unidades abstractas (diafonemas) establecidas independientemente de los acentos o dialectos. El estudio de pares de

sistemas en contacto en la vida real, no sólo contribuye a comprender cómo funciona una lengua heterogénea (es decir, una lengua real), sino que impone la formulación de diasistemas de dos o más variedades. Para una referencia amplia sobre la matriz de rasgos que integra los sonidos de las variantes del otomí y el desarrollo de un alfabeto estandarizado puede consultarse la tesis de licenciatura de González y Vélez, (2010).

Para los fines del presente estudio es suficiente mostrar el resultado del alfabeto estandarizado para el otomí que ha sido desarrollado a través de al menos tres décadas de trabajo. Finalmente, se ha logrado llegar a un consenso respecto al modelo alcanzado hasta la fecha por parte de las comunidades hñahñus asistentes a las reuniones en torno al desarrollo de su escritura. El alfabeto estandarizado del otomí tiene 14 grafías vocálicas, pero ninguna variante tiene más de 9, 10, u 11 vocales, lo que ocurre es que este alfabeto contiene el número mayor de sonidos distintivos posibles en todas las variantes dialectales. Lo que se pretende es que el alfabeto pueda ofrecer una representación de los sonidos distintivos de cada variante. Es importante mencionar que este tipo de representación gráfica hace referencia a los sonidos de las variantes lingüísticas, los cuales son subyacentes a la fonología particular que reconocen los hablantes como valores distintivos, es decir, que tiene pertinencia semántica. De esta manera la grafonomía propuesta les permite escribir lo que escuchan, o lo que pronuncian, tal y como se ha mencionado que se hace con un alfabeto fonémico. Es así como el diasistema se deslinda de las actitudes sociolingüísticas de los hablantes nativos y sólo es una norma ortográfica, nunca una norma de pronunciación.

Los pueblos otomíes se han reunido desde hace unos 25 años para discutir y llegar a construir una propuesta general de alfabeto, con unas características similares a las que se han mencionado que posee un alfabeto estandarizado de correspondencia fonémica. En los últimos

diez encuentros convocados por diversas instituciones como la DGEI y el INALI se han logrado avances sustantivos al respecto. En la reunión de 2012 en Querétaro se logró llegar a un consenso sobre el alfabeto estandarizado, alrededor de 250 representantes de las distintas comunidades otomíes aceptaron utilizar el alfabeto que después de años de trabajo, hasta esa reunión lograba tener una forma final que podía dar respuesta a los distintos contextos fonológicos de las variantes de esta lengua. Es importante mencionar que dicho alfabeto no es un constructo nuevo en su totalidad, es más bien la adaptación y evolución de representaciones gráficas que en mayor y menor medida han sido utilizadas desde hace varias años en diferentes regiones hñahñu. Por supuesto que no se trata de un modelo terminado, es la propuesta más generalizada, la más trabajada y terminada por los mismo hñahñus y, a la fecha, aceptada en reunión general e institucional. En la tabla 2 se presentan todas las grafías del alfabeto: consonantes y vocales, además de su representación mayúscula-minúscula y el nombre o pronunciación de cada una, mismo que fue propuesto en la reunión hñahñu anterior a la de Querétaro, en Tierra Blanca, Guanajuato (2011) y que obedece a la alta funcionalidad de la vocal /u/ en esta lengua, y al mismo tiempo, le confiere identidad y reconocimiento al alfabeto estandarizado otomí.

ALFABETO ESTANDARIZADO HÑAHÑU					
	Consonantes Mayúsculas	Consonantes minúsculas	Pronunciación	Vocales Mayúsculas	Vocales Minúsculas
1	B	b	B <u>u</u>	A	a
2	CH	ch	Ch <u>u</u>	Ä	ä
3	D	d	D <u>u</u>	<u>A</u>	<u>a</u>
4	F	f	F <u>u</u>	E	e
5	G	g	G <u>u</u>	Ë	ë
6	H	h	H <u>u</u>	E	e
7	J	j	J <u>u</u>	I	i
8	K	k	K <u>u</u>	İ	ï
9	L	l	L <u>u</u>	O	o
10	M	m	M <u>u</u>	Ö	ö
11	N	n	N <u>u</u>	<u>O</u>	<u>o</u>
12	Ñ	ñ	Ñ <u>u</u>	U	u
13	P	p	P <u>u</u>	Ü	ü
14	R	r	R <u>u</u>	<u>U</u>	<u>u</u>
15	S	s	S <u>u</u>		
16	T	t	T <u>u</u>		
17	TH	th	Th <u>u</u>		
18	TS	ts	Ts <u>u</u>		
19	X	x	X <u>u</u>		
20	Y	y	Y <u>u</u>		
21	Z	z	Z <u>u</u>		
22	'	'	' <u>u</u>		

Tabla 2. Alfabeto estandarizado del otomí.
(versión final por consenso de los hñahñu en la reunión de abril de 2012, en Querétaro)

4.2 Propiciar el uso del alfabeto

Si bien el consenso y construcción del alfabeto estandarizado otomí ha llevado varias décadas, ésta es una de las primeras etapas en un proceso de planificación lingüística. Aún son necesarias varias etapas más. Una de éstas es el uso del alfabeto propuesto. Es de suma

importancia propiciar espacios cada vez más amplios de uso, no sólo en la escuela, en los distintos medios masivos de comunicación, periódicos, revistas, folletos, TV y otros recursos de difusión. El diseño de materiales didácticos que usen el alfabeto es una necesidad básica para el aprendizaje y consolidación de un sistema de escritura entre las comunidades hablantes de hñahñu. Si bien los académicos y los mismos profesores hñahñu son coautores del modelo de alfabeto, finalmente, son los usuarios los que decidirán el impacto que éste tendrá en la vida sociocultural de las comunidades para las que fue diseñado. Sin embargo es importante señalar que una grafía repercute en los tres niveles mencionados de la educación por competencias debido a que la normatividad es altamente formativa, una grafía puede convertirse en un símbolo de identidad y por lo tanto, todo esto impacta positivamente en el desarrollo de destrezas, saberes y conformación de una sólida identidad.

En el ámbito educativo de las zonas rurales del país una de las razones que ha provocado el desinterés y fracaso de los alumnos en el aprendizaje es el hecho de que al llegar al aula se enfrentan con un escenario que tradicionalmente desvirtúa e incluso reprime el aprendizaje implícito en la vida cotidiana de los niños. Enseñanza que, como se ha mencionado en capítulos anteriores, les llega a través de el hacer y vivir en comunidad: trabajar el campo, cuidar los animales domésticos observar y reconocer su entorno, su ecosistema, escuchar a los abuelos y padres, participar en las celebraciones y trabajos comunitarios y otras actividades derivadas de una relación comunal y consciente de la necesidad e importancia de elementos tales como la lluvia, la leña, el sol, las fiestas patronales, los ciclos de la siembra etc. Para revertir tal situación, y lograr un enfoque más humano y respetuoso de los distintos modos de aprender, es necesario retomar modelos de enseñanza en los que los elementos que son fundamentos epistemológicos para una comunidad sean visiblemente aplicados en la enseñanza escolar. Afortunadamente son ya varios modelos didácticos los que pugnan por una propuesta de este tipo, incluso el libro analizado en el capítulo anterior PCALI-SEP-DGEI, (2011)

reconoce y propone una enseñanza en la que los profesores procuren un proceso de aprendizaje que ya ha sido iniciado desde casa y que sólo debe madurar:

A la planta se le alimenta, se le brinda un buen medio para su crecimiento, pero no se dirige su vida. Dirigir la vida de la planta no es la función principal de quien la cuida y auspicia su maduración. Algo similar sucede con la noción de educación humana en el mundo indígena mesoamericano. Esta noción, traducida al castellano como “educar”, no parece ser adecuada para expresar lo que el indígena mesoamericano entiende al referirse al campo de la pedagogía. Al parecer, en la gran mayoría de las lenguas de esta región, la noción que nos ocupa se asocia más al proceso genético, se refiere más a la semilla que germina y crece que a la conducción de los menores por sus padres o guías. El vocablo latino *ducere*, que nos lleva a la idea de conducir, dirigir o guiar, no parece adecuada. Las nociones indígenas de “educación” suponen una cierta autonomía del individuo, que de alguna manera ya trae su código para desarrollarse, florecer y dar fruto. La función del mentor es hacer posible que este proceso se realice de la mejor manera. (PCALI-SEP-DGEI, 2011: 94)

Si se está consciente de que el concepto de educación en el mundo indígena se vincula con un aprendizaje que además de asirse en la práctica es también para ser aplicado en la vida diaria, entonces se ha logrado un avance sustancial. Lo siguiente es formular procesos didácticos que puedan acompañar tal aprendizaje. Sin embargo, en la propuesta general de PCALI-SEP-DGEI se reconoce la “noción de educación humana en el mundo indígena mesoamericano” esto provoca una restricción de la noción que se trata de reconocer tan limitada como lo es el concepto “Mesoamérica” un constructo exógeno de mediados del siglo pasado cuya finalidad: “Fue un intento de señalar lo que tenían en común los pueblos y las culturas de una determinada parte del continente americano” sin la aplicación de los mismos principios a épocas anteriores, retrocediendo paso por paso hasta la formación misma de la civilización mesoamericana. Kirchhoff, (1960). Y precisamente retrocediendo algunos pasos, se entiende que:

Las sociedades mesoamericanas concebían el territorio como un escenario psicológico y no como un espacio físico. La “casa” (calpulli, en las fuentes nahuas, o chinamit en las

fuentes mayas), el señorío (tlahtocáyotl) y el Estado (huey tlahtocáyotl), más allá de su simple ubicación geográfica, representaban categorías mentales muy flexibles. Por lo tanto, la territorialidad era entendida bajo un punto de vista muy diferente al occidental. Podemos decir que, bajo estas premisas, se desarrolló la identidad de cada grupo cultural en el mundo prehispánico. Estas características diagnósticas que hemos definido para las relaciones de identidad en las sociedades asentadas en México y Centroamérica, unidas a los diferentes movimientos poblacionales que hallamos en su historia y al establecimiento de unas profundas redes de intercambio a larga distancia desde muy antiguo, forjaron una serie de rasgos comunes a todas sus culturas. Este fue el motor por el que, a lo largo de 3.000 años, se desarrolló un territorio cultural en el área geográfica que el pensamiento occidental definiría como Mesoamérica. (Rovira Morgado, 2007: 2)

Así que resulta fundamental erradicar visiones materialistas como la de Kirchhoff, que además se basaron en fuentes documentales. Desafortunadamente muchos otros siguieron usando el término sin discriminación alguna:

No obstante, Kirchhoff tan solo tuvo en consideración en su sistematización del concepto de Mesoamérica aquellas culturas que las fuentes documentales del siglo XVI mencionaban para el área nuclear (México y Guatemala) y, de manera paralela, el uso de un criterio etnolingüístico. Por otra parte, su visión materialista de lo que había constituido Mesoamérica fue continuada por varios autores (Wolf 1967, Palerm 1972). Éstos focalizaron su atención en la agricultura hidráulica como elemento estructural en la civilización mesoamericana, a tenor de que en muchas de sus áreas culturales no se documentaban este tipo de prácticas agrarias intensivas. Rovira Morgado, 2007: 2)

Se supone que se trata de fortalecer la identidad étnica, de empoderar las iniciativas indígenas, de privilegiar la diversidad cultural; y esto no es posible si se considera que “Mesoamérica” es la condición *sine qua non* y a la que se ciñe todo el crisol de expresiones culturales del país.

Después de hacer este señalamiento, por su pertinencia en el tema. Como se ha dicho, lo necesario es desarrollar procesos didácticos que reproduzcan la concepción que de educación tienen los pueblos indígenas. Además de propiciar el desarrollo de libros que inteligibles en su contenido y su escritura. Por supuesto que el uso de un alfabeto estandarizado llevará muchos años en consolidarse y llegar a cumplir expectativas de comunicativas idóneas, pero, por lo mismo, no sería conveniente dilatar su uso y generalización en distintos ambientes. Es así que de acuerdo a lo dicho en el capítulo anterior: este trabajo propone sumar esfuerzos, y por lo tanto, aporta, por una parte, su trabajo a la respuesta de ¿con qué hacemos la actividad

mencionada? Ésta es una respuesta concreta, con un diseño terminado que promueve el uso del alfabeto estandarizado, y por otra parte, también se suma a posturas que se alejan de generar valores individualistas cuyos resultados han sido la sobrexplotación de los recursos naturales para beneficio de unos cuantos privilegiados y la exclusión de una inmensa población a la que se le ha arrebatado su territorio, su cultura, su identidad, su memoria histórica y el derecho a la autodeterminación¹⁹. Al respecto algunas de las propuestas y reclamos de los profesores rurales y organizaciones campesinas que desarrollan un nuevo modelo educativo para sus pueblos dicen:

Nuestra propuesta educativa se fundamenta en una postura política fuertemente crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del “libre” mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva de los pueblos indígenas. (UNEM, 2009:54).

Sin duda que se escucha un reclamo y, al mismo tiempo, una arenga para lograr una coexistencia justa, sin dominación ni exclusión. La práctica de la escritura en lengua materna por parte de los indígenas puede propiciar que se escuchen y atiendan sus reclamos, peticiones y propuestas en instancias cada vez más globales y decisivas. Lo importante, además de la práctica de este tipo de escritura, es la libre expresión, la manifestación de ideas lo más genuinamente autóctonas posibles, sin alienación occidental, se trata de un elemento cultural que da poder, identidad e intelectualización de la vida social. Es decir, que se utilice la escritura para expresar lo que se piensa, más no lo que se les dice que escriban. Ya que uno de los resultados más desdichados sería que el desarrollo de un sistema de escritura resultará ser sólo

¹⁹ El derecho de los pueblos a la autodeterminación (el derecho a la libre determinación de los pueblos) es un pilar del derecho internacional contemporáneo. Tras la adopción en 1945 de la Carta de las Naciones Unidas, ha constituido la base jurídica y política del proceso de descolonización que ha visto nacer más de 60 nuevos estados en la segunda mitad del siglo XX. Se trata de una conquista histórica, aunque coincidiera con la voluntad de ciertas potencias internacionales de hacer estallar los “cotos privados de caza” de los imperios coloniales de ese momento (principalmente europeos). (Özden y Golay, 2006: 2).

una forma de justificar atención hacia los pueblos indígenas, y que finalmente se les dijera qué escribir, como los casos en los que se concursó para traducir el Himno Nacional Mexicano en las escuelas primarias bilingües, como si eso fuera lo único para lo que se enseña a escribir la lengua materna²⁰ No se está en contra de la traducción en lenguas indígenas de la Carta Magna, ya que esto puede dignificar las lenguas originarias al ser representados en su alfabeto los más importantes documentos del país, incluso tal documento podría hacer más asequible el ejercicio de los derechos allí declarados; respecto al Himno Nacional podría ser que los niños indígenas experimentaran un reencuentro con eso de “ser Mexicano” al escuchar en las mismas palabras que de su madre escucharon los versos de un patriótico canto. Pero esto ciertamente sería posible sólo después de una autorreflexión, de un ejercicio pleno de la escritura en el que se reconoce y se usa a ésta como una herramienta de alto potencial para expresar ideas-mundo y llevarlas a diferentes contextos, allí donde se toman decisiones político-económicas, allí donde se crea el arte y la ciencia. De lo contrario, todo ese tipo de traducciones sólo serán justificaciones y discursos en el ámbito político, y actividades reaccionarias y mecánicas en el ámbito educativo.

²⁰ El 21 de febrero de 2010 el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) celebró el Día Internacional de la Lengua Materna. Para conmemorar esta fecha y también como parte de los festejos del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana, el INALI tradujo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 13 variantes lingüísticas y el Himno Nacional Mexicano a ocho idiomas nacionales.

4.3 Materiales auténticos: *Ra b'anjua n'e rá b'ida*

Los materiales auténticos son muestras de la lengua en situaciones reales de uso cuya realización no ha sido llevada a cabo con el fin de utilizarse para la enseñanza de la lengua de la que son muestra. Para ahondar más en la definición anterior, la siguiente referencia es adecuada:

Por material auténtico debemos entender las muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto. (García Arreza, *et al.*, 1994: 2)

Bien se puede decir que el vehículo de la comunicación diaria, ese que es usado en conversaciones, libros, señales de tráfico, menús, programas, posters, anuncios, etc. Es una muestra de diferentes versiones de materiales auténticos. Por lo tanto, estas versiones de la lengua son objetos reales destinados a hablantes nativos, y, en la mayoría de los casos, elaborados por los mismos hablantes, de manera que, normalmente, incluyen muestras de la lengua en su uso real y espontáneo. Ya sean expresiones orales o escritas, son elementos típicamente característicos de una cultura. Es decir, pueden ser usados para enseñar a los niños las formas rituales y reverenciales de su comunidad, o para explicar implícitamente en un cuento o refrán las maneras de trabajar la tierra y oficios del pueblo, para ejemplificar las estructuras político-sociales etc. Por otra parte, los aprendizajes típicos de un programa de estudio de lengua en el aula escolar como la comprensión auditiva, y la de lectura pueden ser ejercitados con este tipo de recursos al realizar actividades como:

- 1.- Describir un proceso o acontecimiento, por ejemplo, al organizar ilustraciones de un cuento en orden cronológico, después de haberlo leído o escuchado.

2.- Postular una breve hipótesis de los acontecimientos descritos en el cuento después de escucharlo sin la referencia escrita o ilustrada.

3.- Crear un ambiente concreto y que las actividades sean mucho más reales. Por ejemplo, realizar una obra de teatro a partir de los personajes de un cuento, en la que los alumnos asuman un personaje específico elegido a su gusto.

El material auténtico que se presenta en este capítulo: *Ra b'anjua n'e rá b'ida* Además, de ser adecuado para realizar actividades como las descritas, también permite realizar prácticamente todas las actividades que se proponen en los (PCALI-SEP-DGEI, 2011) correspondientes a los cuadros uno y dos:

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir nombres propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir sobre los lazos familiares y comentar sobre ellos 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar la historia de uno mismo o de otros
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar entre niños y entre niños y adultos • Compartir con otros experiencias de la vida familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir y compartir experiencias y expectativas de la infancia 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar y difundir las costumbres y tradiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir los dotes del buen orador y del buen consejero
	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar la condición de género y edad en el uso del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir una carta formal
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir y comentar crónicas y noticias de sucesos actuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Dejar testimonio de sucesos actuales e históricos

Cuadro 5 Ámbito 1 Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Comentar y registrar las narraciones de sus mayores y los valores y las enseñanzas que contienen 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar y difundir las palabras de la experiencia 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar narraciones y lecturas de La palabra antigua 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar antologías grabadas o escritas con narraciones de La palabra antigua
	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilar, leer y declamar textos líricos de su comunidad o pueblo 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y recopilar textos líricos y narraciones de la nueva palabra
<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con las palabras y escuchar, leer y escribir textos con propósitos expresivos y estéticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir y editar textos con propósitos expresivos y estéticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos con propósitos expresivos o estéticos

Cuadro 6 Ámbito 2 Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

Nuevamente remitimos al capítulo seis en el que veremos de qué manera *Ra b'anjua n'e rá b'ida* puede ser utilizado para desarrollar algunas de las actividades didácticas propuestas con objetivos educativos específicos.

De esta manera los materiales auténticos que permiten realizar actividades como las reseñadas anteriormente, son muy adecuados para trabajar los aspectos socioculturales de la lengua. Éstos en lugar de vetar, recrean y retoman la lengua y la cultura del alumno en un ambiente escolar que se muestra amigable y respetuoso del conocimiento previamente adquirido por los alumnos. Al trabajar con este tipo de materiales los alumnos se encuentran motivados y aumenta su interés por el aprendizaje de la lengua, ya que pueden vislumbrar su utilidad: les ofrece nuevas formas de vehicular su conocimiento y, posteriormente, su postura ante la vida. Los materiales auténticos ayudan a despertar la motivación integradora, que es aquella en la que el alumno empieza a aprehender una lengua para formar parte de la comunidad de hablantes de dicha lengua de una manera participativa y crítica. De esta forma, el individuo no sólo tiene intención de adquirir una sintaxis sino también una cultura. Y lo hace a través de una didáctica que responde a algunas de las exigencias que pueblos originarios han manifestado:

Una pedagogía centrada en el hacer, en el aprender haciendo y participando activamente en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la familia y en la comunidad. Un proceso educativo en el que “no se concentra la atención y el aprendizaje en el objeto, sino en la interacción social en la cual se definen las funciones del objeto” (UNEM, 2009).

A continuación se muestra el cuento que es el material auténtico con el que se realizará el análisis pre-pedagógico y la propuesta didáctica para enseñanza de lengua Hñahñu.

Ra b'anjua n'e rá b'ida es un cuento estrechamente vinculado a las prácticas culturales de los alumnos otomíes del Valle del Mezquital, los personajes, las voces, las referencias espaciales y temporales además del vocabulario y discursos que contiene son elementos que, en referencia a la cita de Barnitz, (1986) y Hall (1989) “activarían esquemas anticipatorios que, a su vez, pondrían en marcha procesos de predicción y confirmación en el procesamiento del texto”. Además de que su “amplia familiaridad con el contenido y control sobre las estructuras

semánticas compensaría, en parte, la falta de control sobre la gramática. Asimismo, la organización del discurso, en interacción con contenidos culturales, proveen al lector de una importante guía para las expectativas tan necesarias para la comprensión”.

Sumada a la naturaleza didáctica de este cuento, se ha realizado la grabación del mismo en voz de habitantes del Valle del Mezquital. A fin de proveerle de mayor alcance, ya que el audio le permitirá a los profesores realizar actividades encaminadas a la comprensión auditiva. También se han diseñado ilustraciones sobre la trama del cuento en base a las observaciones y opiniones de habitantes del Mezquital. Estas características aunadas al contenido del cuento le confieren un alto potencial didáctico ya que se pueden elaborar más actividades escolares, además de las propuestas al final de este estudio.

El conejo y su guitarra	Rä jua ko rä b'ida
<p>El conejo estaba rasgando las cuerdas de su guitarra. Sonaba como un huapango.</p> <p><i>Chingi ri Chingi nda satsa ngu'i.</i> <i>Chingi ri Chingi nda satsa nguñy'o.</i></p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al gallinero,</p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al corral de los chivos.</p> <p>Así sonaba la guitarra de don Conejo un Día cuando la tocaba en frente de su casa. Don Coyote lo oyó y pensó: – Yo creo que él está diciendo cosas malas de mí. ¡Este don Conejo! Dice que yo ando por allí robando gallinas y chivos. Algún día voy a quitarle esa guitarra.</p> <p>Al otro día don Conejo estaba tocando otra vez.</p> <p><i>Chingi ri Chingi nda satsa ngu'i.</i> <i>Chingi ri Chingi nda satsa nguñy'o.</i></p> <p>Y seguía diciendo la misma cosa. Don Coyote pasó y lo oyó y estaba enojado Con esos chismes.</p>	<p><i>Chingi ri Chingi nda satsa ngu'i.</i> <i>Chingi ri Chingi nda satsa nguñy'o.</i></p> <p><i>Chingi ri Chingi nda satsa ngu'i.</i> <i>Chingi ri Chingi nda satsa nguñy'o.</i></p> <p>(Miño) – 'E <u>pode</u> tsangagi rä ntio Jua ge di 'yob<u>u</u>. Ma ga händuä rä b'ida. <i>Nde bi p<u>em</u>da man'aki.</i></p> <p><i>Chingi ri Chingi nda satsa ngu'i.</i> <i>Chingi ri Chingi nda satsa nguñy'o.</i></p> <p><i>Chingi ri Chingi nda satsa ngu'i.</i> <i>Chingi ri Chingi nda satsa nguñy'o.</i></p> <p>(Miñ'o) – 'E ge <u>segido</u> bi tsangagi. Ge di y'ob<u>u</u>. Maga händuä rä b'ida n'a rä pa.</p> <p><i>Ba 'ehe bi y'ode mi penda rä jua ja rä ngu. Bi hyanduä rä b'ida. Hnyäts'i ja rä ngu.</i></p>

--	--

<p>Entonces le quitó la guitarra y se la llevó a su casa.</p> <p>Ahora don Coyote también estaba tocando la guitarra y parecía que estaba diciendo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i> <i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i></p> <p>Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.</p> <p>Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.</p> <p>Lo oyó el conejo y creyó que su propia guitarra se estaba burlando de él.</p> <p>Después pensó quién podría ayudarle a recuperar su guitarra. El coyote seguía tocando y diciendo cosas de su cola.</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Chingi ri chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i> <i>Chingi ri chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i></p> <p>– Yo le voy a decir a don Burro, a ver si él puede quitarle mi guitarra al coyote que la hace decir insultos a mi cola – pensó don Conejo y salió a buscar a don Burro para pedirle que recogiera la guitarra.</p> <p>El conejo saluda – Qué dice, don Burro, hágame el favor de traer mi guitarra.</p> <p>– ¿Quién la tiene? – pregunta el burro.</p> <p>– Don Coyote me la robó.</p> <p>– Voy a ver me la da.</p> <p>Enseguida Don Burro fue a ver a don Coyote.</p> <p>(Burro) – Don Coyote.</p>	<p><i>Ora bi penda rä miñ'o nehe. Bi y'ena:</i></p> <p><i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i> <i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i> <i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i></p> <p><i>(Jua) – Bi y'odebya nehe, 'e ma zi b'ida xi bi tsangägi ntio Miñ'o.</i></p> <p><i>N'epu rä jua bi y'ena hindi pädi to'o ga xipi da hyanga ma b'ida.</i> <i>Di ode ntio Miñ'o xäbi tsangägi. Luego man'aki bi pemda.</i></p> <p><i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i> <i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i> <i>Chingi ri Chingi n'a xeni rä tudi ri poho.</i></p> <p><i>Bi y'o rä jua bya.</i></p> <p><i>(Jua) – 'E maga xipä ntio N'ondo xahmä da hyänduä ma zi b'ida, ko nge'a xa bi tsangägi ntio Miñ'o.</i></p> <p><i>N'epubya rä ntio Jua bi ma bä xipä ntio N'ondo pä bi ma dä hä mpä rä b'ida, hmähä.</i></p> <p><i>(Jua) – Tegi ma, ntio N'ondo, ke xi gi ne magi hänkats'u ma b'ida.</i></p> <p><i>(N'ondo) – To'o bi hä'ä.</i></p> <p><i>(Jua) – Bi hä ntio Miñ'o.</i></p> <p><i>(N'ondo) – 'E ma ga k'ätsi xähmä dä ne da rakägi.</i></p>
---	--

<p>(Coyote) – Don Burro.</p> <p>(Burro) – Lo vengo a visitar, don Coyote.</p> <p>Aquí tiene una guitarra. Don Conejo dice que es suya.</p> <p>(Coyote) – Le quité la guitarra porque estaba diciendo malas palabras sobre mí.</p> <p>(Burro) – Exactamente qué dice don Conejo cuando toca?</p> <p>(Coyote) – Dice que yo me brinco al gallinero y brinco al corral de los chivos. Por eso no voy a darle la guitarra. Dígale que nunca se la voy a devolver y no se la entregaré a usted para que se la lleve.</p> <p>Don Burro regresó sin la guitarra. Al otro día fue con el conejo y le dijo que no la había entregado – porque la guitarra dice cosas malas cuando usted la toca.</p> <p>Al otro día, don Conejo se encontró a don perro.</p> <p>(Conejo) – Don perro.</p> <p>(Perro) – Don Conejo.</p> <p>(Conejo) – Qué dice, don perro, hágame el favor de traer mi guitarra, que la tiene don Coyote. Él me la quitó.</p> <p>(Perro) – ¿Cómo que se la quitó?</p> <p>(Conejo) – Me dijo que oye como un regaño con palabras malas cuando todo la guitarra. Siempre la he tocado así.</p> <p>(Perro) – Bueno. Vamos hoy a ver si me la da.</p> <p>Entonces el perro se fue a ver al coyote.</p> <p>(Perro) – Don Coyote.</p> <p>(Coyote) – Don Perro.</p>	<p><i>Nde n'epu n'a ra pa bi ma ntio N'ondo bä k'ätsa ntio Miñ'o.</i></p> <p><i>(N'ondo) – Ntio Miñ'o.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Ntio N'ondo.</i></p> <p><i>(N'ondo) – Ega tsoñ'i ntio Miñ'o. Ena jaua n'a rä b'ida ntio Jua'nä.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Rä b'ida ntio Jua dä händui pongeatho mi tsangi.</i></p> <p><i>(N'ondo) – Ha emi eñ'u ntio Jua Kuando pemda.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Ge tsangagi. Engi drä satsä ngun'i drä satsa nguñy'o'nä. Hänge nubya hinga umba rä b'ida. Xipi ge hinga umbi, de ga ra'i, hinga ra'i gi hyätsuabi.</i></p> <p><i>Nub'u rä ntio N'ondo bi mengitho himbi y'äxä rä b'ida. Ma n'a rä pa bi tsombya bi xipi ri b'ida himba ne bä raki. Ena gegi tsani kuando gi pemda.</i></p> <p><i>Nubya ma n'a ra pa bi nthēui ntio Tzaty'o.</i></p> <p><i>(Jua) – Ntio Tzaty'o.</i></p> <p><i>(Tzaty'o) Ntio Jua.</i></p> <p><i>(Jua) – Te gi mä, ntio Tzaty'o ke xi gi ne ma gi hyänduats'u ma b'ida rä ntio Miñ'o porke bi hyäskagi.</i></p> <p><i>(Tzaty'o) – Ha ga hyäts'a'ä.</i></p> <p><i>(Jua) – Nde, ge hont'a xki engi di tsani kuando di pemda, ha nuga ge'ä ma zi pemda.</i></p> <p><i>(Tzaty'o) – Nde maga k'äska, xähmä dä ne da raki.</i></p> <p><i>Nde nub'u rä ntio Tzaty'o bi ma ba k'ätsa</i></p>
--	---

(Perro) – Don Coyote, vengo a saludarle. Me mandó don Conejo. Él dice que usted le quitó una guitarra.

(Coyote) – ¡Cómo no se la voy a quitar! Siempre que la toca dice palabras malas de mi. Dice que yo brinco al gallinero y brinco al corral de los chivos. Por eso no voy a darle la guitarra. Nunca se la voy a dar. Dígale que no se la voy a entregar.

Cuando escuchó esa respuesta, Don Perro empezó a corretear a Don Coyote para quitarle la guitarra, pero ambos animales ran igual de rápidos. Finalmente, Don Perro, todo fuera de aliento, regresó con Don Conejo para decirle que le daba mucha pena pero que no había podido recuperar la guitarra.

(Perro) – Él no entregó tu guitarra
(Conejo) – cuando la toco siempre suena igual.

Al otro día don Conejo se encontró con don Zorrillo.

(Zorrillo) – ¿Qué dice el trabajo, Don Conejo? ¿Por qué tiene como aire de tristeza?

(Conejo) – ¿Cómo quiere que no me sienta así? Don Coyote me quitó mi guitarra, Por eso tengo este sentimiento. No he encontrado quien me ayude. Le pregunté a Don Burro y Don Perro, pero no se los quiso entregar. Aunque Don Burro es el más grande, él es...

ntio miñ'obyä.

(Tsaty'o) – Ntio Miñ'o.

(Miñ'o) – Ntio Tsaty'o.

(Tsaty'o) – E ga tsoñ'i ntio Miñ'o. Nuge bā penka ntio Jua, ena xka händuä n'a rä b'idaua.

(Miñ'o) – E, hinga handua'ä ge ngetho kuando mi pemda mi tsangagi. Engi dra satsä ngun'i, dra satsä nguñy'o. Nubya de ga umba rä b'ida, hinga umbabi. Xipi ge nu'ä hinga umbäbi.

Gepu ena ge nda tsaty'o, bi dekua rä rihi nda miñ'o pa dä hyämba rä b'ida; ena; pe komo ri yoho tihi mähyegi. Rä ngäts'i, nda tsaty'o ya mi otho rä ts'edi, ba pengi k onda b'anjua, pa bi ñ'embi ge dä pumbi ge himbi za bi hyamba rä b'ida.

(Jua) – Kuando ngu gi pemda'nä ya ge mäjuänihma. Nuga xa ge'ä mä zi pemda.

Nubya ma n'a rä m'iki bi ntehui ntio Ñ'ai.

(Ñ'ai) – Te gi pefi ntio Jua. Ngugi ntsom'i.

(Jua) – E hinga tsom'i ko nu mä b'ida bi hñanga ntio Miñ'o. Hange di njaua ntsom'i. Ha hixka honi to'o maxpä häni. e yaxta xipä ntio N'ondo, ntio Tsaty'o, pero himba ne bäumbi. Ntio Tsaty'o, ngu b'u...

(Ñ'ai) – Ntio N'ondo man'a dänga ñ'o'hohmä. E, gra dondo ntio Jua. Konke ma ga paga.

(Jua) – E, xigo da rahma'ä konke ntio N'ondo tsatho man'a rä dänga ñ'o'hohma... Nu'i man'a grä zi tsani. Nu'i hinda ne da ra'i.

(Ñ'ai) – Ueno ge di y'ob'u ma gä k'aska.

<p>(Zorrillo) – Es tonto, Don Conejo. Yo voy a pedirla.</p> <p>(Conejo) – ¿Cómo se la va a dar? Si ni a Don Perro que es rápido... ni a Don Burro, que es grande... Usted es muy chiquito. A usted no se la va a querer dar.</p> <p>(Zorrillo) – Bueno, allí lo dejamos. Yo voy a ver. A ver si me la da.</p> <p>Y Don Zorrillo se fue a ver a Don Coyote.</p>	<p><i>Xahmä da ne.</i></p> <p><i>N'a ra pa bi ma ntio Ñ'ai bi ma ba k'äskä ntio Miñ'o.</i></p> <p><i>(Ñ'ai) – Ntio Miñ'o, te gi xadi.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Tsaya Ntio Ñ'ai</i></p> <p><i>(Ñ'ai) – E ga tsoñ'i. Ena ga händua rä b'ida ntio Jua nä.</i></p>
<p>(Zorrillo) – Don Coyote, buenos días.</p> <p>(Coyote) – Descansa, Don Zorrillo.</p> <p>(Zorrillo) – Yo vengo a saludar. Dice Don Conejo que le quitó una guitarra.</p> <p>(Coyote) – ¡Cómo no se la voy a quitar! Él me tocaba una spalabras malas.</p> <p>(Zorrillo) – Se ve bonita esta guitarra.</p> <p>(Coyote) – Sí lo es.</p> <p>(Zorrillo) – ¿No me hace favor de prestármela un rato? Yo a tocar una pieza que yo me sé.</p>	<p><i>(Miñ'o) – E hinga händua'ä. Tambye mi tsangi.</i></p> <p><i>(Ñ'ai) E po ts'a mahotho nu'ä rä b'ida.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Hähä.</i></p> <p><i>(Ñ'ai) – Ke xi gi yotka rä fabo gi hmika ts'u. Ma ga pei n'a ma zi piesa nehe nu'ä di pädi.</i></p> <p><i>(Miñ'o) Nde</i></p> <p><i>(Ñ'ai) – Hmika n'a rato. Ga nxadi ne ge neka di pädi ga pei.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Nde.</i></p>
<p>(Coyote) – Sí.</p> <p>(Zorrillo) – Préstemela un rato. Voy a enseñarle que yo sé tocar un poquito.</p> <p>(Coyote) – Sí.</p> <p>(Zorrillo) – Ahora me hace favor de sentarse atrás de mi para escuchar mejor. Cuando toco, se oye mejor así que de cerca.</p> <p>(Coyote) – Sí.</p> <p>Entonces, el zorrillo tocó la guitarra y el coyote estaba a su espalda. El zorrillo le</p>	<p><i>(Ñ'ai) – Nubya gi hu mote ja mä xutha pa gi y'ots'e te ngu'ä xi da bonga nu'a ma be'mdaga.</i></p> <p><i>(Miñ'o) – Nde.</i></p> <p><i>Ora ntio Ñ'ai bi pemda. Nu ntio Miñ'o hu mote rä xuta, ge rä ntio Ñ'ai bi mixt'a ya dabya. Ora ntio Miñ'o asta rä täni. Ora, rä b'ida bi thohni. Rä b'ida bi hiäka ntio Ñ'ai. Nepuby'a ntio Ñ'ai bi tsot'e ha rä ntio Jua.</i></p> <p><i>(Ñ'ai) – E, gi ena ge hinda kotsi, ndi pa te da hägaxä.</i></p> <p><i>(Jua) – E kuke xa hä e di jamadi ntio Ñ'ai</i></p>

echó una rociada apestosa en los ojos. El coyote. El coyote se revolcó. El zorrillo agarró la guitarra y se la llevó.

Al poco rato, Don Zorrillo llegó a casa de Don Conejo.

(Zorrillo) – Usted dijo que no se la quería devolver. Pues yo aquí la traigo.

(Conejo) – Sí es cierto, Pues muchas gracias, Don Zorrillo, que me trajo mi guitarra. Muchas gracias. Yo no creía que me la traería.

(Zorrillo) – Yo parezco muy chiquito. Pero siempre arreglo todo a pesar de que los demás sean más grandes. Soy un buen negociador. Aunque no lo crean, siempre lo arreglo todo.

Y este cuento se acabó.

gua hänka ma zi b'ida. E jamadi. Nuga hindi kamfi goxpa t'a'i.

(Ñ'äi) – E nuga nge'ä gi handigahu ge drä zi notsi, pe nuga maske ra yä däga negosio, nuga di regla gathoga'u. Maske ra yä däta ñ'oho. To'o xa yä dängi pa geke tsa di regla gatho.

Rä bi madi.

El conejo y su Jarana: versión transcrita y adaptada en alfabeto estándar por Moises Roque y Nicandro González.

<p style="text-align: center;">El conejo y su Jarana</p>	<p style="text-align: center;"><i>Ra b'anjua n'e rá b'ida</i></p>
<p>El Conejo estaba rasgando las cuerdas de su jarana. Sonaba como un huapango.</p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al gallinero,</p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al corral de los chivos.</p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al gallinero,</p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al corral de los chivos.</p> <p>Así sonaba la jarana de Don Conejo un día cuando la tocaba en frente de su casa Don Coyote lo oyó y pensó:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Yo creo que él está diciendo cosas malas de mí. ¡Este don Conejo! Dice que yo ando por allí robando gallinas y chivos. <p>Algún día voy a quitarle esa jarana.</p> <p>Al otro día Don Conejo estaba tocando otra vez.</p> <p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al gallinero,</p>	<p><i>Ra B'anjua mi pei yä nthähintzuni.</i> <i>Mi zuni ngu ra bemnda xa'tho.</i></p> <p><i>Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,</i></p> <p><i>Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño</i></p> <p><i>Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,</i></p> <p><i>Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño</i></p> <p><i>Njabu mi zuni rá b'imxähi Nda B'anjua</i> <i>N'a ra pa nu'bu mi pei ha rá gosthi nguu</i> <i>ra Nda Min'ño bi y'ode n'e bi beni:</i> <i>–Nuga di kamfri ge xikä yä ts'o noya.</i> <i>¡Nuna nda B'anjua!</i> <i>Ena ge di 'yo di pe yä oni n'e yä t'äxi</i> <i>N'a ra pa ma gä händuäbi nu'a ra</i> <i>B'imxähi.</i></p> <p><i>Mä n'a ra pa Nda B'anjua mi pei man'aki.</i></p> <p><i>Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,</i></p>

<p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al corral de los chivos.</p>	<p><i>Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño</i></p>
<p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al gallinero,</p>	<p><i>Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,</i></p>
<p><i>Chingi ri Chingi</i>, está brincándose al corral de los chivos.</p>	<p><i>Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño</i></p>
<p>Y seguía diciendo la misma cosa. Don Coyote pasó y lo oyó y estaba enojado Con esos chismes.</p>	<p><i>N'e nzantho ge'ä mi mää. Nda Min'ño bi thogi n'e bi yode n'e mi po ra kue ko nu'u yä nk'uamba.</i></p>
<p>Entonces le quitó la jarana y se la llevó a su casa.</p>	<p><i>Nu'bu bi hñäduäbi rä bimnxähi n'e bi hñäts'i ha ra nguu.</i></p>
<p>Ahora Don Coyote también estaba tocando la jarana y parecía que estaba diciendo:</p>	<p><i>Nubye Nda Min'ño n'ehe mi pei rá b'imnxähi n'e ñ'ena mi ena:</i></p>
<p>Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola</p>	<p><i>Chingi ri chingi, o'tho rá ts'uu honse toge n'a xeni ra tudi.</i></p>
<p>Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.</p>	<p><i>Chingi ri chingi, o'tho rá ts'uu honse toge n'a xeni ra tudi.</i></p>
<p>Lo oyó el Conejo y creyó que su propia jarana se estaba burlando de él.</p>	<p><i>Bi 'yode ra B'anjua n'e bi beni ge ra b'imnxahise mi tsanise.</i></p>
<p>Después pensó quién podría ayudarle a recuperar su jarana. El coyote seguía tocando y diciendo cosas de su cola.</p>	<p><i>Ngats'i bi beni to'o dä za dä mats'i dä gotsuä rá b'imnxähi. Ra Min'ño mi peitho n'e mi tsanduä rá ts'uu.</i></p>

<p>Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.</p>	<p><i>Chigi ri chingi, o'tho rä ts'uu honse toge n'a xeni ra tudi.</i></p>
<p>Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.</p>	<p><i>Chigi ri chingi, o'tho rá ts'uu honse toge n'a xeni ra tudi.</i></p>
<p>– Yo le voy a decir a don Burro, a ver si él puede quitarle mi jarana al coyote que la hace decir insultos a mi cola – pensó don Conejo – y salió a buscar a don Burro para pedirle que recogiera su jarana.</p>	<p><i>Nuga ma gä xipäbi Nda N'ondo, xämbä nu'ä dä za dä hñäduabi mä b'imnxähi ra Min'ño ge tsangägi mä ts'uu –bi beni Nda B'anjua – n'e bi boni ma bá honi ra N'ondo pa dä xi päbi dä 'yadi rá b'imnxähi.</i></p>
<p>El conejo saluda – Qué dice, don Burro, hágame el favor de traer mi jarana.</p>	<p><i>Ra B'anjua bi nzenguäte – te gi pede, nda N'ondo, 'yotkä ra mäte güi hä mä b'imnxähi.</i></p>
<p>– ¿Quién la tiene? – pregunta el burro – Don Coyote me la robó – Voy a ver si me la da.</p>	<p><i>-¿to'o bi pe'tsi? – bi ñ'ani ra n'ondo -Nda Min'ño bi hñängägi. - Ma gä nuu 'bu dä r'akägi.</i></p>
<p>Enseguida Don Burro fue a ver a Don Coyote.</p>	<p><i>B'estho bi ma Nda N'ondo ma bä k'ätsä Nda Min'ño.</i></p>
<p>(Burro) – Don Coyote.</p>	<p><i>(N'ondo) – Nda Min'ño (Min'ño) –Nda N'ondo.</i></p>

<p>(Coyote) – Don Burro.</p>	<p><i>(N'ondo) – Dä ehe gä tson'ña'i. Gi petsuä ra b'imnxähi Nda B'anjua ena ge go ra meti.</i></p>
<p>(Burro) – Lo vengo a visitar</p>	<p><i>(Min'ño) Dä händuäbi nge'ä mi xikä yä ts'o noya.</i></p>
<p>Aquí tiene una jarana. Don Conejo dice que es suya.</p>	<p><i>(N'ondo) ¿ Te xi mää Nda B'anjua nu'bu pemnda? (Min'ño) – Ena ge di sakä ra ngu'ni n'e di saki ra ngun'ño.</i></p>
<p>(Coyote) – Le quité la jarana porque estaba diciendo malas palabras sobre mí.</p>	<p><i>Hänge hinga ma gä umbäbi ra b'imnxähi. N'embäbi ge hinñhäm'u gä kotsuabi n'e hingä r'a'ä'i gi hñatsui.</i></p>
<p>(Burro) – ¿Exactamente qué dice don Conejo cuando toca?</p>	<p><i>Nda n'ondo bi mengthoho himbi hñats'i ra b'imnxähi.</i></p>
<p>(Coyote) – Dice que yo me brinco al gallinero y brinco al corral de los chivos. Por eso no voy a darle la jarana. Dígale que nunca se la voy a devolver y no se la entregaré a usted para que se la lleve.</p>	<p><i>Mä n'a ra pä k'ätsä ra B'anjua n'e bi xipäbi ge hixki t'umbäbi –nge'ä ra b'imnxähi mängä yä ts'o noya nu'bu gi pei.</i></p>
<p>Don Burro regresó sin la jarana.</p>	<p><i>Mä n'a ra pa, Nda B'anjua bi ntheui nda tsat'yo.</i></p>
<p></p>	<p><i>(Tsat'yo) – Nda B'anjua (B'anjua) – Te gi mää Nda Tsat'yo, 'yotkä ra mäte güi hä ma b'imnxähi, go bi pets'i Nda Min'ño.</i></p>
<p>Al otro día fue con el conejo y le dijo que no la había entregado – porque la jarana dice cosas malas cuando usted la toca.</p>	<p><i>Go bi Hñängägi'ä. (Tsat'yo) - ¿Hänja bi hñän'ä'i? (B'anjua) – Bi ñ'engägi ge ode ngu n'a ra nts'ute nu yä noya pei.</i></p>

<p>Al otro día, don Conejo se encontró a don perro.</p>	<p><i>Nzäntho stä pei njabu.</i> <i>(Tsat'yo) –Nde Ma Gä handi b'u dä r'akägi.</i> <i>nu'bu ra tsat'yo ma bä k'ätsä ra min'ño.</i></p>
<p>(Conejo) – Don perro.</p>	
<p>(Perro) – Don Conejo.</p>	
<p>(Conejo) – Qué dice, don perro, hágame el favor de traer mi jarana, que la tiene don Coyote. Él me la quitó.</p>	
<p>(Perro) – ¿Cómo que se la quitó?</p>	
<p>(Conejo) – Me dijo que oye como un regaño con palabras malas cuando toco. Siempre he tocado así.</p>	
<p>(Perro) – Bueno. Vamos a ver si me la da.</p>	
<p>Entonces el perro se fue a ver al coyote.</p>	
<p>(Perro) – Don Coyote.</p>	<p><i>(Tsat'yo) – Nda Min'ño</i></p>
<p>(Coyote) – Don Perro.</p>	<p><i>(Min'ño) – Nda Tsat'yo</i></p>
<p>(Perro) – Don Coyote, vengo a saludarle. Me mandó don Conejo. Él dice que usted le quitó una jarana.</p>	<p><i>(Tsat'yo) –Nda Min'ño, sti ñ'ehe Gä zengua'i.</i> <i>Bä penkägi Nda B'anjua. Ena ge Gä Händua bi</i> <i>n'ra b'imnxähi.</i></p>

(Coyote) – ¡Cómo no se la voy a quitar!
Siempre que la toca dice palabras malas de mi. Dice que yo brinco al gallinero y brinco al corral de los chivos. Por eso no voy a darle la jarana. Nunca se la voy a dar. Dígale que no se la voy a entregar.

Cuando escuchó esa respuesta, Don Perro empezó a corretear a Don Coyote para quitarle la jarana, pero ambos animales ran igual de rápidos. Finalmente, Don Perro, todo fuera de aliento, regresó con Don Conejo para decirle que le daba mucha pena pero que no había podido recuperar la jarana.

(Perro) – Él no entregó tu jarana

(Conejo) – cuando la toco siempre suena igual.

Al otro día don Conejo se encontró con don Zorrillo.

(Zorrillo) – ¿Qué dice el trabajo, Don Conejo? ¿Por qué tiene como aire de tristeza?

(Conejo) –

(Conejo) – ¿Cómo quiere que no me sienta así? Don Coyote me quitó mi jarana, Por eso tengo este sentimiento. No he encontrado quien me ayude. Le pregunté a

(Min'ño) - ¡Hänja hingä händuäbi!

Nzäntho

b'u pei xikä yä ts'o noya.

Enä ge di sa'tsä ra ngu'ni

ne di sa'tsä ra ngu'ño. Hänge

hingä umbä ra b'imnxähi. Hinhñam'u gä umbi.

Ñ'embäbi ge hingä umbäbi.

Nu'bu bi 'yode nuna noya, Nda Tsat'yo bi

tetuä Nda Min'ño pa dä hñändui rá

b'imnxähi, nu'u yoho yä mbo'ni ga'tho

tih. Rä gäts'i, Nda Tsat'yo, mi hñeni, ba

k'äts'a.

Nda B'anjua pa dä xipäbi ge mi umbäbi ra

b'etsa ge himbi za bá

häni rá b'imnxähi.

(Tsat'yo) – Nu'ä himbi uni ri b'imnxähi

(B'anjua) – Nu'bu di pei nzäntho zuni

mahyegi

Rä hyax'ä Nda B'anjua bi ntheui Nda

Ñ'ai.

(Ñ'ai)- ¿Te mangä ra b'efi, Nda B'anjua?

¿Hänja di hneki gi tu ri mui?

(B'anjua) -¿Hänja hingä b'ui njaua?

Nda Min'ño bi hñangägi ma b'imnxähi,

hänge di tu mä mui. Hinto'o stä tsudi dä

maxkägi. Dä anduä Nda N'ondo n'e Nda

Don Burro y Don Perro, pero no se los quiso entregar. Aunque Don Burro es el más grande, él es...

(Zorrillo) – Es tonto, Don Conejo. Yo voy a pedirla.

(Conejo) – ¿Cómo se la va a dar? Si ni a Don Perro que es rápido... ni a Don Burro, que es grande... Usted es muy chiquito. A usted no se la va a querer dar.

(Zorrillo) – Bueno, allí lo dejamos. Yo voy a ver. A ver si me la da.

Y Don Zorrillo se fue a ver a Don Coyote.

(Zorrillo) – Don Coyote, buenos días.

(Coyote) – Descansa, Don Zorrillo.

(Zorrillo) – Yo vengo a saludar. Dice Don Conejo que le quitó su jarana.

(Coyote) – ¡Cómo no se la voy a quitar! Él me tocaba unas palabras malas.

(Zorrillo) – Se ve bonita esta jarana.

(Coyote) – Sí lo es.

(Zorrillo) – ¿No me hace favor de prestármela un rato? voy a tocar una pieza que yo me sé.

(Coyote) – Sí.

(Zorrillo) – Préstemela un rato. Voy a enseñarle que yo sé tocar un poquito.

(Coyote) – Sí.

(Zorrillo) – Ahora me hace favor de sentarse atrás de mi para escuchar mejor. Cuando toco, se oye mejor así que de cerca.

Tsat'yo, ha himbä ne bä umbäbi. Ha nu Nda N'ondo ge'ä man'a ra dängi, ha nu...

(Ñ'ai) – Grä xengo Nda B'anjua, nuga ma gä apäbi.

(B'anjua) - ¿ Hänja ma dä r'a'ä'i?

Nixi Nda Tsat'yo ge ma n'a tih...

Nixi Nda N'ondo, ge ma n'a ra dängi...

Nu'i xä grä zi t'uki. Nu'i hinda ne dä r'a'ä'i.

(Ñ'ai) –Nde nu'bu gä tsothubu.

nuga ma gä handi. Xähma dä 'raki

N'e Nda Ñ'ai ma bä k'ätsä Nda Min'ño.

(Ñ'ai) – Nda Min'ño, ki hats'i.

(Min'ño) –Tsatya, Nda Ñ'ai.

(Ñ'ai) –Grä ñ'ehe gä nzenguate.

Enga Nda B'anjua ge gä händua rá b'imnxähi

(Min'ño) ;Hänja hingä handuabi! Nu'ä mi pei r'a yä ts'o noya.

(Ñ'ai) –Di hneki xähño nuna b'imnxähi

(Min'ño) Hä mähotho.

(Ñ'ai) -¿Hingi 'yotkä ra mäte gi hmikägi n'a zi ya'ä? Gä pei nä zi b'emnda di pädi.

(Min'ño) –Hä.

(Ñ'ai) Hmikägi n'a zi tuki. Ma gä

ut'ä'i ge di pädi gä pei n'a zi tuki.

(Min'ño) –Hä

(Ñ'ai) –Nubye gi 'yotkägi ra mäte gi

hñudi mote ma xutha, njabu gi 'yots'e

xähño. Ñu'bu di pei, di nt'ode xähño.

(Coyote) – Sí.

Entonces, el zorrillo tocó la jarana y el coyote estaba a su espalda. El zorrillo le echó una rociada apestosa en los ojos.

El coyote se revolcó.

El zorrillo agarró la jarana y se la llevó.

Al poco rato, Don Zorrillo llegó a casa de Don Conejo.

(Zorrillo) – Usted dijo que no se la quería devolver. Pues yo aquí la traigo.

(Conejo) – Sí es cierto, Pues muchas gracias, Don Zorrillo, que me trajo mi jarana. Muchas gracias. Yo no creía que me la traería.

(Zorrillo) – Yo parezco muy chiquito. Pero siempre arreglo todo a pesar de que los demás sean más grandes. Soy un buen negociador. Aunque no lo crean, siempre lo arreglo todo.

Y este cuento se acabó.

(Min'ño) –Hä

*Nu'bu, ra Ñ'ai bi mej ra b'imnxähi
nu ra Min'ño mi hudi ha ra xutha. ra Ñ'ai
bi hui'tsui rá xä fixi ha yá da.*

ra Min'ño bi täni. rä Ñ'ai bi mihi ra

bi'mnxähi n'e bi hñäts'i. N'a t'ukä ya'ä.

Nda Ñ'ai bi zot'e ha ra nguü Nda B'anjua.

(Ñ'ai) –Gá engägi ge hin dä ne dä rakägi.

Ha xina jaua.

(B'anjua) –Xä ma juäni ndunthi di

jamädi, Nda Ñ'ai, gä Hänkägi mä

b'imnxähi.

*Ndunthi di jamädi. Nuga hindui kamfri ge
xkuä hänkägi.*

(Ñ'ai) –Nuga ñ'ena xä drä t'uki. Ha nuga

nzäntho di umbä ra boni yä xunhaa, ha

nu'u ma'ra ma n'a yä dängi. Nuga di pädi

gä ncutña maske hingi kamfrihu, nuga

nzantho di umbä rá boni yä xunhaa.

N'e nuna b'ede bi uadi.

El objetivo de la elaboración del análisis pre-pedagógico es para saber cómo se utilizará el cuento, qué secuencias didácticas se pueden elaborar a partir su contenido léxico, gramatical y discursivo. Se necesita tener una visión distinta del cuento antes de entrar al salón de clases, diferente a la que se tenía cuando los abuelos o padres lo contaban alrededor del fuego para hacer más amena la tarde y transmitir una enseñanza a manera de consejos. Esta idea o propósito central del cuento: enseñar, ahora se debe ajustar a una realidad sociolingüística distinta, la de la escuela y la enseñanza formal, en donde se tiene un programa de estudios a cubrir, tiempos de clase y objetivos educativos específicos. Veamos entonces el análisis del cuento.

V El Análisis Pre-pedagógico de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*

El estudio previo del texto consiste en realizar un análisis pre-pedagógico con base en la propuesta de Sophie Moirand (1990). La intención al hacer este tipo de análisis es reconocer, en un primer momento, el objetivo y la estrategia discursiva del autor. En segundo término nos permite conocer las características generales del texto. Este estudio es la base para planificar las actividades de una clase de comprensión de lectura y determinar los aspectos a evaluar. Si se considera que lo que el alumno debe hacer es recuperar el significado. (alcanzar una comprensión total de la lectura, del contexto). Es importante considerar que tal significado y comprensión se logra a través de construcciones complejas en el nivel discursivo. Por esta razón, en el análisis pre-pedagógico Moirand propone abordar el texto desde tres enfoques distintos:

5.1 Enfoque sociolingüístico

Se entienden las condiciones sociolingüísticas de la predicación del texto (condiciones históricas o actuales), de su difusión en la sociedad contemporánea, el estatus del mensaje y del producto en la sociedad (el grado de legitimidad), así como las posiciones relativas de los interlocutores (escritor/lector) de este mensaje. (Moirand, 1990: 87)

5.1.1 Condiciones Sociolingüísticas de predicación del texto

La crianza de chivos, gallinas y otros animales suele ser actividad muy común, por lo que escenarios de corrales, gallineros y trabajos relacionados a sus cuidados, alimentación y consumo son aún del orden público generalizado. Respecto al huapango, se trata de un género musical que para la mayoría es conocido, especialmente por la fiesta de Orizabita (población a unos 25 Km. de distancia, y por las actividades que radio cardonal realiza en las fiestas de su aniversario. Sobre la situación de la lengua hñahñu en esta región, tenemos que los adultos la hablan de manera generalizada en sus casas con los abuelos y sus hijos, pero éstos últimos, aunque la entienden bien, casi no la hablan, por lo que son hablantes pasivos. Mientras que en ambientes como el de las escuelas primarias, los maestros tienen que enseñar lengua indígena durante los seis grados, pero no disponen de material didáctico y por lo tanto cada quien se va haciendo de los recursos que puede para dar la clase.

Para los habitantes del Decá, Neketehé y Cerro Colorado *Ra b'anjua n'e rá b'ida* es un cuento sobre un problema de “dicencias” (*sic*) entre un conejo y un coyote, que bien podrían ser dos personas cualquiera de estas comunidades y habla también de la ayuda de miembros de la comunidad para mediar entre ellos y solucionar el problema.

5.1.2 Estatus que al mensaje la sociedad le asigna

La referencia más temprana de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*, hasta donde este trabajo tiene referencia, es la de R. Ramsay, quien lo recopiló entre 1971 y 1972, y publicado en 2009 por *Hmunts'a hem'i*. Fuera de esta referencia los testimonios de maestros son que “lo han escuchado”, y la mayoría de los adultos dice “recordarlo, en parte”. Sin embargo, al preguntar sobre el cuento del coyote y el conejo las reacciones son inmediatas y la mayoría de las personas reconocen una trama en la que el zorrillo le dio una escarmiento al coyote, quien se

estaba aprovechando de un conejo indefenso. Por lo que se puede decir que la opinión general es la de que *Ra b'anjua n'e rá b'ida* muestra de manera anecdótica una situación en la que alguien pequeño hace una denuncia y alguien aprovechado y grande intenta evitar la protesta, pero la búsqueda de ayuda en la comunidad rinde fruto gracias a la astucia del zorrillo.

5.1.3 Papel y estatus de los interlocutores

Los coyotes cada vez son más escasos y difíciles de ver en el Mezquital, a decir de los habitantes, sólo en los montes parece que aún hay. La referencia más reciente es en el Decá donde “el año pasado anduvo una pequeña zorra rondando gallineros y corrales de chivos, sin hacer más daño que espantar los animales. La intentaron cazar, pero afortunadamente logró huir y no se le ha vuelto a ver²¹”. Las opiniones respecto a la reputación del coyote es que “es hábil para escapar de las escopetas, ya que dicen que puede cebar los tiros con su vaho, por lo que es casi imposible cazarlo si él se percata de que lo están acechando; y pues lo malo que ven en este animal es precisamente el peligro que representa para sus animales²²”, aunque, como se dijo al principio, ya casi no hay por la región. Los conejos abundan en muchas casas en las que los crían, y en el valle también es muy probable encontrar algunos conejos de monte o liebres. Este animal es apreciado por su carne y por lo fácil que es su crianza debido a su rápida reproducción y bajo costo de alimentación. Los pocos que siembran maíz, en la escasa tierra apta para sembrar, se quejan un poco de los conejos de monte debido a que “si se les deja acercar, se pueden comer las milpas tiernas. Burros ya no hay y de por sí casi nunca hubo en la región de Cardonal, la gente iba a leñar y se cargaba en la espalda su ayate lleno. Actualmente, es lo mismo, sólo que ya casi no se usa ayate de ixtle, ahora es uno de plástico, y unos pocos

²¹ (Información personal de Moises Roque habitante de El Decá, 2013)

²² (Información personal de Don Julián Hormiga tiene chivos en el cerrito, 2013)

usan carretillas hasta donde las pueden meter²³”. Se le conocía al burro como un animal noble de carga, aunque, según algunos testimonios era cara su alimentación y poco el uso, tal vez por eso no permaneció mucho en la región. El perro sigue siendo un muy querido animal de compañía en el monte y la casa, que además, ayuda a pastorear, cuida la casa, ahuyenta roedores y otros animales, avisa si va llegar alguien y con unas cuantas tortillas gordas tiene alimento suficiente. Finalmente, el zorrillo es conocido como un animal del monte que rara vez anda cerca de las casas, no molesta, ni se le busca mucho, salvo en casos en los que se necesita para algún remedio, ya que su carne se dice es curativa para dolores de estómago y otras fuertes infecciones. Se considera un animal inteligente y muy astuto, si quiere pasar desapercibido sabe hacerlo, y por el contrario, si quiere dejar claro que por allí anda, cualquiera percibe su olor, y lo mejor es alejarse y no hacerlo enojar.

En cuanto al estatus que el relator del cuento y los oyentes tienen es que en las reuniones más comunes, por las tardes en torno al fuego, se establecía una clara e implícita asimetría social en la que el relator por ser el abuelo o el padre se reconocía como el que sabe, el que tiene la experiencia y por lo tanto se le escucha con atención y respeto. Este tipo de relación es muy susceptible de ser usada en el contexto escolar debido a que esa asimetría se mantiene en la relación alumno-maestro en la que los profesores suelen tener cierta autoridad y reconocimiento en la escuela y en la comunidad.

5.2 Enfoque Lingüístico

Permite ver los aspectos gramaticales. En cada texto hay elementos lingüísticos que permiten reconocer quien emite el mensaje y a quien está dirigido (pronombres personales, posesivos, de objeto directo y otros).

²³ (Información personal de Doña Braulia, habitante de Cerro Colorado, 2013)

5.2.1 Funciones de la lengua

Se trata de un cuento en el que los animales son los protagonistas y actúan al igual que los humanos: con sentimientos y acciones propias de las personas, ya que roban, saludan, sufren, engañan, echan indirectas, entre otras acciones. Por lo que sus vidas son antropomorfizadas en la narrativa de este cuento. También se asume una interpretación connotativa del mensaje, ya que se puede percibir una intención metafórica en la trama que pretende, por un lado, dar a entender a los niños la manera en que se le hizo saber a un ladrón que lo que hace no está bien y que toda la comunidad ya sabía quién era y cómo hacía sus fechorías, y que las represalias derivadas de la denuncia son subsanadas con el apoyo de la comunidad; mientras que por otro lado, se ejemplifican formas de cortesía en el saludo al llegar a una casa ajena, y la forma de pedir cortésmente un favor. Por lo que se puede afirmar que a través de un cuento con estribillos un pueblo Hñahñu da consejo y enseñanza a sus niños.

5.2.2 Marcas formales de la enunciación

Tal como la define Émile Benveniste:

La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización [...] es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta [...] Debe considerársela como hecho del locutor, que toma la lengua por instrumento y en los caracteres lingüísticos que marcan esta relación (Benveniste, 2004: 83).

Los deícticos de persona, junto a toda una serie de indicadores (pronombres personales y posesivos de 1ª y 2ª persona, pronombres demostrativos, apelativos, nombres propios, vocativos y otras formas de interpelación, adverbios y otras locuciones indicadoras de espacio y tiempo, algunos tiempos verbales -presente, pretérito perfecto y futuro- y expresiones que connotan una evaluación o modalizadores), son inseparables de su referencia a la instancia del

discurso²⁴. De manera que la enunciación consiste en la apropiación que el hablante realiza del aparato formal de la lengua cuando éste toma postura explícita en el discurso. Por lo tanto, compete al análisis de la enunciación todo aquello que en el texto indica la actitud del sujeto respecto a lo enunciado: el texto se presenta siempre como marcado o no marcado subjetivamente, es decir, referido a un sujeto que manifiesta expresamente sus opiniones, puntos de vista, refiere una experiencia o acontecimientos respecto a sí mismo, o bien como hechos y saberes objetivos ajenos a quien los enuncia. Y, como versa un dicho: “en la manera de pedir está el dar” Se sabe de manera implícita que hay diferentes formas de decir las cosas, es decir, se puede emitir un mismo enunciado con diferentes matices: sarcasmo, elogio, imperativamente, con duda o certeza y otras formas más. Es en este nivel de la enunciación donde se diferencia con marcas subjetivas (subjektivemas) esa manera de decir o pedir, el uso que de la lengua hacen los hablantes y el intrínseco aspecto humano vertido en cada palabra el cual guía la relación entre los interlocutores, su enunciado y su mundo.

A fin de precisar el uso de algunos términos de la Teoría de la Enunciación, aquí se presentan las definiciones a las que este estudio se adscribe:

- Enunciado: Producto concreto del hecho enunciativo.
- Enunciador: No es el emisor, es una construcción discursiva, una figura que se inscribe y puede reconocerse en el enunciado.
- Enunciatario: No es el receptor, es también una representación, una imagen prefigurada por el enunciador. También se reconoce en el enunciado.

Enseguida se muestra una clasificación de las marcas formales de enunciación, mismas que serán localizadas en el análisis formal del cuento. A saber, se tienen tres categorías: deícticos, subjektivemas y modalizadores con sus respectivas subcategorías.

²⁴ Los pronombres no constituyen una clase unitaria sino especies diferentes según el modo de lenguaje del que sean signos. Los unos pertenecen a la sintaxis de la lengua, los otros son característicos de lo que llamaremos las “instancias de discurso”, es decir, los actos discretos y cada vez únicos merced a los que la lengua se actualiza en palabra en un locutor” (1956, “La naturaleza de los pronombres” en PLG I, 2007: 172).

Deícticos:

Palabras que sirven para nombrar elementos de la situación de enunciación:

- Personales: reflexivos y recíprocos, posesivos. Ej. *di, ga, ndi, dá, gi, gi, ngi, gá, da,*

mi, bí, -'ä, -'u, -'bu -wa, -nu, -'bu, rá, má -hu, ri,

'yo, me, mí, conmigo, nosotros, nosotras; tú, mi, mío, mía, míos, mías, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras, lo mío, lo nuestro, tu'

- Espaciales: demostrativos, adverbios de lugar. Ej.

nuni, 'este' nu'ä, 'ese' di gekua, 'aquí', di gepu, 'allá' di ge'ä, 'eso' ,dí gäi 'abajo'

mañä, 'arriba, sobre', 'bebo 'poner debajo'

- Temporales: adverbios de tiempo. Ej. *antes, ahora, después, ayer, hoy, mañana...*

Mä' meṭ ' o, matho, 'antes' nubyē, 'ahora' 'Nepu 'después' mände, 'ayer' nubyē,

nubya 'hoy' xudi 'mañana'...

Subjetivemas:

Unidades léxicas que expresan la valoración que el sujeto realiza sobre los hechos y las cosas a los que se refiere en el enunciado. Ejemplos:

Sustantivos: afectivos (*Mi pequeña*),

evaluativos (*Es un héroe*)

Adjetivos: afectivos (*Mi dulce niña*),

Verbos: de decir (*Declaró que no lo conocía*),

de juzgar (*Acuso a quienes fueron cómplices*)

y de opinión (*Creo que hay que sancionar la ley*)

Modalizadores:

Formas de relación que el sujeto de la enunciación establece con los lectores, con sus enunciados y con los mensajes que transmite.

Ejemplos:

Marcadores de modalidades lógicas	Marcadores de modalidades apreciativas
Por cierto, efectivamente, sin duda, por supuesto, evidentemente, etc.	Felizmente, lamentablemente, por fortuna, desastroso, genial, etc.

El análisis de las marcas formales de enunciación se ha hecho con el programa de transcripción multinivel: ELAN, éste permite crear las líneas de transcripción que se requieran y asignarlas para cada nivel de análisis que se pretenda. Permite seleccionar el audio, escucharlo de manera sincronizada con cada segmento de transcripción, y, si se quiere, repetidas veces. Además, puede exportar segmentos con extensión .TextGrid que son archivos nativos del programa de análisis fonético PRAAT, lo cual permite corroborar con la ayuda del espectrograma y demás herramientas de esta aplicación los casos en que se tenga duda con la transcripción (aún cuando se trata de transcripción ortográfica, es claro que ésta debe reflejar los sonidos distintivos de la lengua, ya sean segmentales: con grafías, y supra segmentales: con diacríticos) especialmente en la diferenciación de proclíticos nominales y verbales, en los que el tono suele hacer tal diferencia.

Se crearon siete líneas de transcripción: en la primera se realizó la transcripción en Hñhañu; en la segunda se hizo la segmentación por clase de palabras; en la tercera se localizaron los diferentes tipos de deícticos; en la cuarta se ubicaron los modalizadores; en la

quinta se localizaron los subjetivemas; en la sexta línea se determinó el orden de constituyentes y, por último, en la línea séptima se realizó la traducción al Español.

Derivado de este análisis sabemos que *Ra b'anjua n'e rá b'ida* tiene 139 enunciados, de los que enseguida se presenta una muestra con los primeros 13, los cuales dan una referencia clara de los acontecimientos iniciales de este cuento. Además de que se puede observar su contenido de elementos gramaticales, léxicos, sintácticos y discursivos, los cuales se convierten en base empírica de las secuencias didácticas propuestas en el capítulo seis. La abreviaturas utilizadas en el análisis se pueden consultar en el **anexo ii** al final de la tesis.

Número de enunciado	1
Transc. Hñahñu	Ra B'anjua mi pei yä nthähintzuni
clase de palabras	DSG-conejo-CPR-tocar-DPL- hilosjarana
Deícticos	DT
Modalizadores	MML
Subjetivemas	SV
Orden de Constituyentes	SVO
Trad. Español	El Conejo tocaba las cuerdas de jarana.

Número de enunciado	2
Transc. Hñahñu	Mi zuni ngu ra bemnda xa'tho.
clase de palabras	CPR-sonar-como-DSG-huapango
Deícticos	DT
Modalizadores	MMA
Subjetivemas	SV
Orden de Constituyentes	SVO
Trad. Español	Sonaba como el huapango

Número de enunciado	3
Transc. Hñahñu	Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
clase de palabras	chingi ri chingi-saltar-DSG.gallinero
Deícticos	DEL
Modalizadores	MML
Subjetivemas	SV
Orden de Constituyentes	SVO
Trad. Español	Chingi ri Chingi, brinca el gallinero

Número de enunciado 4
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño
 clase de palabras chingi ri chingi-saltar-DSG-corral de chivo
 Deícticos -DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, brinca el corral de los chivos

Número de enunciado 5
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
 clase de palabras chingi ri chingi salta-el-gallinero
 Deícticos -DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, está brincándose al gallinero

Número de enunciado 6
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño
 clase de palabras chingi ri chingi salta-el-corral de chivo
 Deícticos DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, está brincándose al corral de los chivos

Número de enunciado 7
 Transc. Hñahñu Njabu mi zuni ra t'ukä b'ida Nda B'anjua
 clase de palabras así-CPR-sonar-DSG-jarana-Don-conejo
 Deícticos DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes OVS
 Trad. Español Así sonaba la jarana de Don Conejo

Número de enunciado 8
 Transc. Hñahñu N'a ra pa nu'bu mi pei ha rá gosthi nguu
 clase de palabras un-día- cuando-CPR-tocar-en-puerta-POS-casa

Deícticos DT DT DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español un día cuando la tocaba en frente de su casa

Número de enunciado 9
 Transc. Hñahñu ra Nda Min'ño bí y'ode n'e bí beni:
 clase de palabras DSG-don-coyote-PR-oir-y-PR-pensar
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Don Coyote lo oyó y pensó

Número de enunciado 10
 Transc. Hñahñu Nuga di kamfri ge xikä yä ts'o noya.
 clase de palabras 1PS-PRS-pensar-2PS-decir-las-palabras malas
 Deícticos DP DT DP
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Yo creo que él está diciendo cosas malas de mí

Número de enunciado 11
 Transc. Hñahñu ¡Nuna nda B'anjua!
 clase de palabras este-don-conejo
 Deícticos DED
 Modalizadores
 Subjetivemas
 Trad. Español ¡Este don Conejo!

Número de enunciado 12
 Transc. Hñahñu Ena ge di 'yo di pe yä oni n'e yä t'äxi
 clase de palabras dice-que-PRS-caminar.PRS.robbar-DPL-gallinas.y-DPL-chivos
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Dice que yo ando por allí robando las gallinas y los chivos.

Número de enunciado	13	
Transc. Hñahñu	N'a ra pa ma gä händuäbi nu'a ra B'imxähi.	
clase de palabras	un-día-FT-quitar-esa-jarana	
Deícticos	DT	DT
Modalizadores	MML	
Subjetivemas		SV
Orden de Constituyentes	SVO	
Trad. Español	Algún día voy a quitarle esa jarana.	

Por las estadísticas de ELAN respecto a la muestra de los 13 enunciados anteriores sabemos que contienen:

- 4 DEL: Deícticos Espaciales de Lugar
- 1 DED: Deíctico Espacial Demostrativo
- 1 DPP: Deíctico Personal Posesivo
- 12 DT: Deícticos Temporales
- 2 DP: Deícticos personales
- 8 MML: Marcadores de Modalidad Lógica
- 4 MMA: Marcadores de Modalidad Apresiativa
- 14 SV: Subjetivemas Verbales
- 11 SVO: veces se presentó un orden de constituyentes Sujeto-Verbo-Objeto
- 1 OVS: vez se presentó un orden de constituyentes Objeto-Verbo-Sujeto

Estas marcas formales de enunciación integradas en la narración aportan información concreta sobre los lugares, acciones, tiempo, personas y relaciones acontecidas en el relato, lo cual permite realizar, a partir de este cuento, actividades didácticas enfocadas al alcance de objetivos educativos específicos.²⁵

Los objetivos educativos aludidos y las actividades didácticas se presentarán y desarrollaran en el capítulo seis. En este apartado sólo se mostró el análisis pre-pedagógico aplicado a una muestra del cuento. En seguida se presentan las ventanas principales de los programas utilizados en la transcripción y análisis para dar mayor referencia de su uso.

²⁵ Propuestos en los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, (PCALI) 2011: 12).

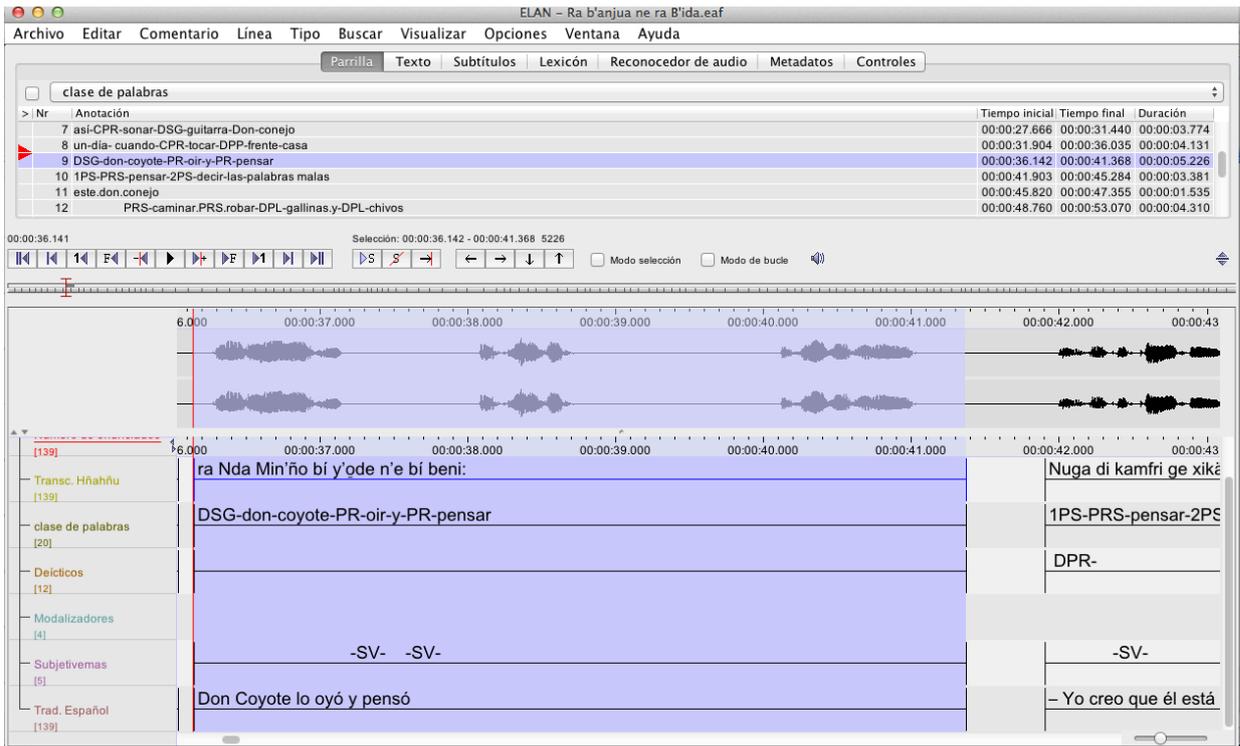


Imagen 1 . Ventana principal de ELAN, con el ejemplo de *Ra B'anjua n'e rá B'ida*

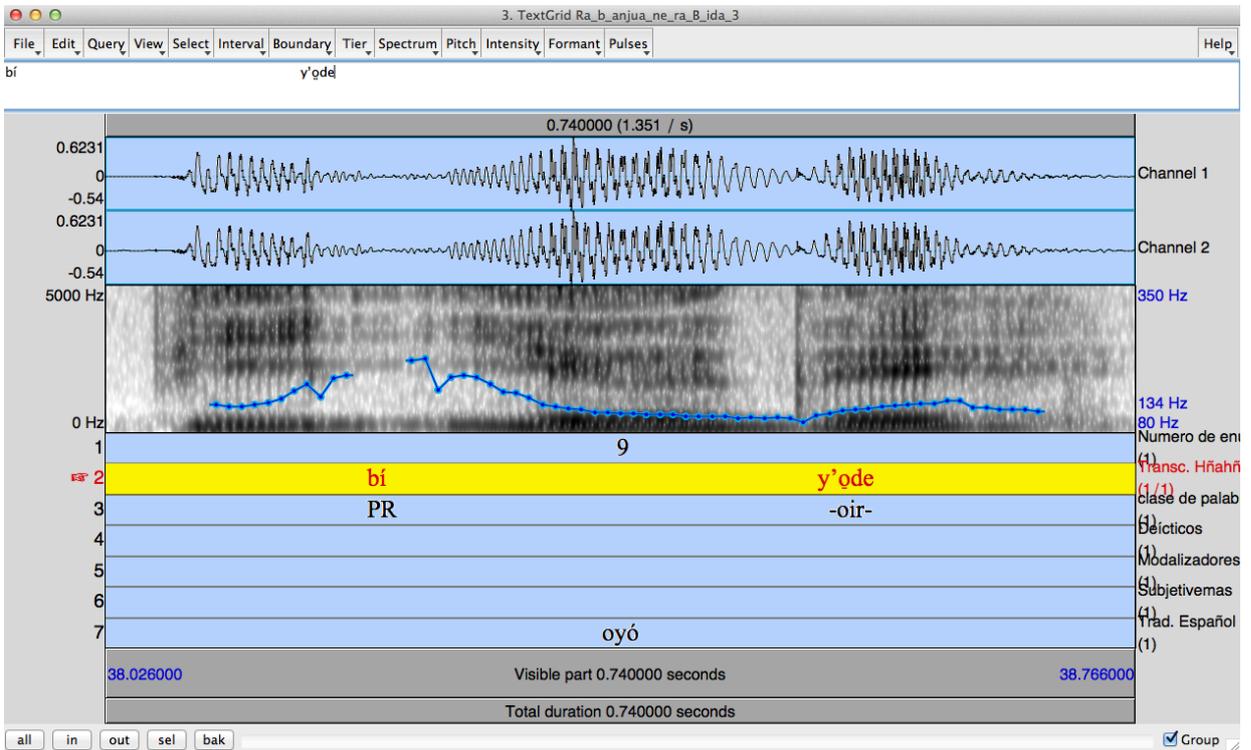


Imagen 2 . Ventana principal de PRAAT, con el ejemplo: *bí y'ode* “lo oyó”

El análisis completo de *Ra b'anjua n'e rá b'ida* se encuentra en el **anexo i** (en la parte final), y los resultados totales de las marcas formales de enunciación contenidas en todo el cuento se muestran a continuación.

5.3 Enfoque lógico sintáctico

5.3.1 Identificación formal de la organización del texto

Los datos arrojados de ELAN son los siguientes:

139 enunciados con las siguientes marcas formales de enunciación:

- 13** Deícticos Espaciales de Lugar
- 8** Deícticos Espaciales Demostrativos
- 23** Deícticos Personales Posesivos
- 45** Deícticos Personales Reflexivos
- 104** Deícticos Temporales
- 27** Deícticos personales
- 100** Marcadores de Modalidad Lógica
- 32** Marcadores de Modalidadpreciativa
- 173** Subjetivemas Verbales

El cuento se compone a su vez de una estructura en la que inicia un narrador con la historia , y posteriormente, ocurren a manera de dialogo los hechos que cada personaje va realizando. Se tiene entre los protagonistas a los siguientes: conejo, burro, perro, zorrillo, coyote.

5.3.2 Identificación de la estructura de las frases

Desde las referencias más tempranas se tiene que el hñahñu muestra una sintaxis en la que “el nombre precede al verbo si va de sujeto y lo sigue si tiene función de complemento directo (acusativo):

Ra tsat'tyó bi za ra batsí
El perro mordió el niño (Arroyo, 1955: 31)

Este ejemplo nos puede dar indicios de que esta lengua tiene un orden de constituyentes flexible. Para lograr concebir un poco más este hecho resulta de mucha utilidad la siguiente observación:

Una cláusula es una unidad de organización sintáctica básica en la lengua que expresa un determinado estado de las cosas (estado, acción, actividad, etc.) que protagonizan ciertas entidades (personas, instituciones, animales, cosas, eventos naturales, etc.). En una cláusula encontramos por lo menos un elemento o constituyente predicativo que expresa el estado de las cosas relacionándolo con las entidades que lo protagonizan. Como los estados de las cosas suceden en el tiempo y tienen un cierto dinamismo interno, el núcleo neurálgico de una cláusula gira en torno a algún elemento que codifique nociones de este tipo. Por lo tanto, para que tengamos una cláusula principal o independiente tenemos que tener una marca gramatical de tiempo, aspecto y modo. Las palabras léxicas a las que por excelencia se les asocia morfológicamente las marcas que codifican esta información son los verbos, ya que un verbo expresa siempre un estado de las cosas. Por esta razón en una cláusula otomí vamos a tener como mínimo un verbo (Palancar, 2009: 344).

Se tiene también que las frases nominales en una cláusula del hñahñu pueden hacer las veces de sujeto y otras de objeto, y pueden aparecer en diferentes posiciones con respecto al verbo:

bi zə' nuya zəne, řanzətho ya zəne bi zəho

'llegaron allí los brujos, muchos brujos llegaron.'²⁶

En este sentido, la existencia de esta posibilidad apunta a que la lengua tiene un orden de constituyentes flexible, que [...] está regulado por factores pragmáticos. Para entender si existe diferencia en estos posibles órdenes es necesario o conveniente establecer un orden básico que sirva de punto de referencia para entender los casos distintos como divergencias. [...] el hñõñhõ es una lengua con un orden de constituyentes básico SVO, que como hemos visto es flexible. El orden básico SVO quiere decir lo siguiente: cuando un hablante desea presentar una información nueva sobre un evento que protagonizan dos entidades como agente y como paciente, y al hacerlo no tiene ánimo de destacar ni la acción, ni ninguno de los dos participantes –se trata de un contexto informativo neutro en el que lo que se pone en relevancia es el evento en sí, lo que pasó– el hablante emplea una cláusula en la que se expresa primero la FN sujeto que codifica al agente, después el verbo que codifica la acción, y después la FN objeto (directo) que expresa al paciente (Palancar, 2009: 344-346).

²⁶ Tomado de Palancar, 2009

De esta manera se puede seguir que, con las observaciones citadas, el Hñahñu tiene una estructura sintáctica en la que el orden básico de los constituyentes es del tipo SVO, lo cual se puede continuar constatando en la gran mayoría de ejemplos de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*.

Respecto a la estructura de la narración tenemos que se compone de un inicio en el que se expone la situación que desata todo lo acontecido: “el conejo expone las fechorías que hacía el coyote” después se puede identificar un núcleo cuando “el coyote le quita la jarana al conejo y lo empieza a insultar al burlarse de su cola” después bien una trama en la que acontecen eventos en torno a la recuperación de la jarana, y finalmente hay un desenlace cuando el zorrillo logra engañar al coyote, le quita la jarana y se la devuelve al conejo.

VI Revitalización y Fortalecimiento Lingüístico

ya no te escuchas jarana, ya no te escuchas violín
sólo se escucha el lamento del Valle del otomí;
brilla el sol en lo alto impasible y sin piedad
quema piedras, quema esperanzas, del indio
a la soledad.
(Soliloquio del otomí)

La diversidad lingüística del mundo representa un invaluable conocimiento del mundo, de sus ecosistemas, de su historia, de su transformación etc. Es menester asignarle un justo valor a tal diversidad y dejar de verla como un lastre para un progreso materialista que cada vez es más voraz, excluyente e injusto con las minorías étnicas y lingüísticas. Minorías condenadas a la

renuncia de sus formas de vida tradicionales, de su lengua, de su identidad, y sometidas a la alienación para un mundo de producción masiva y consumo desenfrenado. Y sin embargo, ¿Acaso no, el mundo “moderno” se beneficia del conocimiento desarrollado por los pueblos originarios?²⁷

Respecto a lo que nos ocupa en este trabajo: el fortalecimiento de una lengua originaria como lo es el hñahñu, resulta del todo pertinente hacer referencia a estudios y recomendaciones que se han elaborado a partir del esfuerzo conjunto de especialistas en el tema de la revitalización y fortalecimiento lingüístico:

Es tiempo de que los pueblos del mundo reúnan sus recursos y enriquezcan las fortalezas de su diversidad lingüística y cultural. Ello conlleva compartir los recursos en todos los niveles: especialistas del lenguaje; comunidades de habla locales; ONG; organizaciones gubernamentales e institucionales. [...] Cuando las comunidades de habla solicitan apoyo para fortalecer sus lenguas amenazadas, los especialistas del lenguaje deberían poner a su disposición sus habilidades de planeación, implementación y evaluación. (Grupo de expertos de la UNESCO en lenguas en peligro de desaparición, Flores Farfán (coord.) 2011:13).

Además de la recomendación general que se ha citado, también hay respuesta respecto a ¿qué puede hacerse? Para desarrollar prácticas de revitalización y fortalecimiento en las que los hablantes realicen un papel cada vez más activo en las investigaciones y tengan mayor poder decisivo respecto a los derechos, la difusión y los beneficios que puedan derivar de tales estudios. De manera resumida se presentan las “cinco áreas básicas” que versa el siguiente párrafo:

²⁷ Los pueblos indígenas no son atrasados, primitivos ni pertenecen a la Edad de Piedra. Tienen un conocimiento inestimable y único de su entorno, especialmente de las plantas y los animales. La mayor parte de los cultivos que constituyen la dieta básica del planeta, y que alimentan a millones de personas, fueron desarrollados por pueblos indígenas. Muchas de las medicinas que usamos en la farmacopea “moderna” fueron originalmente empleadas por ellos. Su supervivencia nos beneficia a todos. La diversidad que representan nos demuestra que existen formas de vida alternativas que también pueden ser exitosas. Nos enseñan a distinguir entre lo que realmente compartimos todos los seres humanos y lo que no es más que condicionamiento social. (Declaración del movimiento por los pueblos indígenas Survival. Véase: <http://www.survival.es/>)

Así como los miembros de las comunidades de habla tienen distintas reacciones ante el peligro de extinción de las lenguas, los lingüistas, educadores y activistas responden de forma distinta ante las peticiones de ayuda por parte de las comunidades de habla. Tales solicitudes entran dentro de cinco áreas básicas para la conservación de lenguas amenazadas:

1. Formación lingüística y pedagógica básicas: formar a los maestros de lenguas en lingüística básica, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas, desarrollo de planes de estudio y materiales de enseñanza.
2. Desarrollo sustentable en alfabetización y habilidades de documentación
3. Apoyo y desarrollo de políticas lingüísticas nacionales
4. Apoyo y desarrollo de políticas educativas
5. Mejoras en las condiciones de vida y el respecto a los derechos humanos de las comunidades hablantes (Grupo de expertos de la UNESCO en lenguas en peligro de desaparición, Flores Farfán (coord.) 2011:19).

El área uno resulta ser el escenario de acción para la propuesta de esta tesis, aunque no el único, pero se requiere de un programa amplio y a largo plazo de revitalización y fortalecimiento para alcanzar las cinco áreas. Así que atendiendo la primera área, respecto al desarrollo de materiales de enseñanza, nos referiremos a una de las características que pueden adoptar dichos recursos didácticos: el carácter multimedia, ya que el libro diseñado en la propuesta de esta tesis tiene un formato de este tipo: audio e ilustraciones que acompañan el texto. Sobre las ventajas de desarrollar recursos multimedia tenemos que:

Existen muchas maneras de aplicar los resultados del trabajo de campo para mejorar las condiciones locales de la lengua- por ejemplo, crear documentos para la actividad docente, explicaciones gramaticales y diccionarios, así como llevar a cabo talleres [...] este capítulo se centra en la creación de productos multimedia porque:

- Permiten la presentación y manejo de audio y video.
- integran el audio con información de otro tipo.
- En muchos casos, pueden derivarse directamente de conjuntos ricos de datos del trabajo de campo.
- Los maestros de lengua generalmente requieren recursos lingüísticos accesibles, interesantes y flexibles, mas que recursos analíticos o incluso pedagógicos, debido a la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje (Nathan, 2007: 415-416).

Además de las ventajas mencionadas por Nathan respecto a los materiales multimedia es conveniente agregar que, en muchas ocasiones, el trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad es en sí mismo un aprendizaje, en el que la lengua es el motivo de reunión y trabajo, y en el que se forman potenciales promotores de la lengua y cultura, mismos que suelen tener un reconocimiento en la comunidad que difícilmente alcanza una persona o grupo exógeno.

Respecto al trabajo colaborativo con las comunidades de habla tenemos en México experiencias de revitalización lingüística que han tenido como uno de sus ejes principales este tipo de trabajo y la recuperación de pedagogías culturalmente sensibles a través del desarrollo de materiales multimedia y el uso de las tradiciones orales indígenas:

Mi experiencia se ajusta, al menos potencialmente, a la reversión exitosa de la sustitución lingüística [...] A partir de la idea de que las coautorías interculturales y los talleres interactivos potencian y fortalecen el uso de las lenguas amenazadas, nuestra aproximación “de abajo hacia arriba” desarrolla una metodología co-participativa. [...] mediante la recreación, por medio de la animación en DVD y videos tridimensionales, de las tradiciones orales indígenas vivas, tales como las leyendas y adivinanzas, apuntaladas por sus propios hablantes en las comunidades a través de medios visuales propios, como por ejemplo el papel amate. Semejantes formatos de alta calidad confieren estatus a la lengua y cultura indígenas, pues desatan interés al tiempo que contrarrestan estigmas, prácticas e ideologías fuertemente atrincheradas en la conciencia popular, tales como la idea de que las lenguas indígenas no tienen ningún valor. (Flores Farfán, 2011:212).

Este tipo de acciones en torno al fortalecimiento de lenguas minoritarias son a las que se suma el trabajo vertido en la presente tesis, con un aporte concreto agregado a un libro multimedia que proyecta la oralidad hñahñu como pedagogía culturalmente sensible, utiliza el potencial didáctico del cuento tradicional y desarrolla las secuencias didácticas que se pueden realizar en el aula a partir del cuento de referencia, merced al análisis pre pedagógico aplicado a la narración. En la experiencia del que suscribe es precisamente esta última parte (la secuencia didáctica basada en las posibilidades pedagógicas de la narración) lo que le puede conferir un mayor uso y eficacia en los salones de clase a los materiales multimedia mencionados en la cita. Ya que si bien los libros de adivinanzas y/o leyendas con recursos multimedia como audio

y video son potencialmente didácticos, resulta necesario explicar cómo se puede explotar tal potencial y además ajustar las actividades de enseñanza a los tiempos, grados y objetivos educativos.

El desarrollo de estos trabajos, su divulgación y la creación de los espacios de uso aportan, como se ha citado, estatus a las lenguas indígenas, y con el aporte mencionado ponen al alcance de los usuarios (maestros y alumnos) actividades claras, concretas y acordes a sus necesidades y objetivos escolares. Sin duda que el desarrollo de trabajos como el presente no son suficientes, además se necesitan políticas lingüísticas consistentes que promuevan la revitalización y fortalecimiento lingüístico y que pasen del plano del discurso a la acción. Sobre el particular se tienen experiencias como la que expone Fishman, (2011)

Desde el surgimiento del nacionalismo irlandés moderno, hace aproximadamente un siglo, la “reanimación” o “restauración” del gaélico irlandés ha sido una constante en casi toda la expresión política pública y organizada de Irlanda. [a pesar] de siglos de erosión e incluso después de tres generaciones de decepcionar las iniciativas de RLS²⁸ dirigidas o apoyadas por el gobierno, el objetivo visionario de recuperar el gaélico hablado sigue siendo un objetivo que cuenta con la lealtad aparente de prácticamente todo el espectro de la vida irlandesa organizada en los 26 condados del sur que forman la República de Irlanda [...] La imagen de la lengua sigue siendo positiva y sigue asociada con la determinación vivificante y la afirmación de autenticidad y creatividad etnoculturales que fueron las marcas distintivas de la vida social, política e intelectual irlandesa a finales del siglo XIX y principios del XX. (Fishman, 2011:176).

Sin duda que el escenario de las lenguas minoritarias de México dista mucho de parecerse al citado, pero lo importante es que muestra que es viable aprovechar los recursos que se van logrando en materia de política lingüística. Aunque mínimos, los logros alcanzados en México son ahora constitucionales, y corresponde en buena medida a la academia apoyar a las comunidades lingüísticas en el desarrollo de programas y proyectos que tengan por fin ejercer los derechos y recursos correspondientes a la revitalización, fortalecimiento y mejora de las condiciones de vida de las comunidades indígenas. En síntesis, el que suscribe considera que los modelos de revitalización lingüística como el citado respecto al desarrollo de materiales

²⁸ Reversión del desplazamiento lingüístico (RLS por sus siglas en inglés).

multimedia, con fines didácticos, que restituyan la lengua oral, y se desarrollen de manera intercultural y colaborativa aunados al ejercicio en la práctica diaria de los derechos lingüísticos y de la aplicación real de las políticas lingüísticas favorables a las lenguas indígenas pueden revertir el desplazamiento lingüístico de manera exitosa. Para lo cual es vital sumar esfuerzos con la iniciativa de los miembros de las comunidades de habla y el apoyo de académicos y estudiosos de las lenguas indígenas a fin de fortalecer la identidad indígena y la mejora del estatus de las lenguas minoritarias. Ante esta propuesta es grato mencionar que las actuales perspectivas respecto a los trabajos en torno a las lenguas en peligro ponen en el centro de su quehacer la revitalización y fortalecimiento lingüístico encaminados al desarrollo de las comunidades de habla:

La necesidad de enfocarse en la documentación de las comunidades lingüísticas con el fin de contribuir a la revitalización de éstas requiere cambios tanto en la perspectiva teórica como en la metodológica. En lugar de crear meras piezas de museo para el futuro (como ha sido la principal tendencia hasta ahora), es necesario revitalizar o reactivar el uso real de las lenguas en peligro en la actualidad con el fin de posicionar los idiomas como centro del desarrollo de las comunidades. (Flores Farfán y Ramallo, 2010: 10).

Ahora algunos de los acervos derivados de la documentación de lenguas en riesgo evitan ser sólo meros repositorios de muestras de habla y se han dado a la tarea de enfocar sus registros a la elaboración de materiales y proyectos útiles para la revitalización de las lenguas que documentan. Este enfoque es también el que se ha propuesto en esta tesis como necesario y éticamente obligado por parte de la lingüística, la cual se ha desarrollado, merced al innumerable registro de lenguas que a lo largo de su historia se ha hecho.

En este tenor también es importante señalar que la educación es un medio de revitalización lingüística, siempre y cuando sea basada en programas y con recursos didácticos que se desarrollen desde perspectivas interculturales en las que la cosmovisión indígena sea atendida y ésta sea la guía de enseñanza y se convierta en un modelo de enseñanza integral en

el que la lengua materna sea el vehículo de conocimientos y aprendizajes. Para que este modelo de educación sea posible y funcione como medio de revitalización es que la presente tesis aporta un material didáctico con características como las mencionadas.

6.1 El material didáctico:

6.1.1 Diseño:

Entregar a las comunidades de donde se obtienen los datos de la documentación lingüística un producto terminado que sea útil y asequible a la gran mayoría de los habitantes debería ser un imperativo en la investigación de este tipo. Es necesario trascender el mero registro para darle un uso más allá de la sistematización y preservación de formatos y metadatos, porque, de continuar con el fin único de crear grandes bases de datos en acervos, que aunque abiertos, lo cierto es que de poco o nada le sirven así a las comunidades de las que se extrajo la documentación. Ciertamente que: “de no contar con los métodos adecuados para diseminar estos materiales, también están condenados a quedar reclusos en un acervo. Es decir, saltan directamente de los últimos hablantes a la bóveda de la preservación” (Nathan, 2007).

Así que lo recomendable es poner al servicio del fortalecimiento y vitalidad lingüística los resultados derivados de proyectos de documentación. De esta manera se cumple con un doble objetivo: por una parte crear un acervo importante de recursos lingüísticos que, además de preservar datos, le es útil a la comunidad científica y al público interesado; y por otra parte le es útil a las comunidades de habla como herramienta para el conocimiento de su lengua y el re-conocimiento de su cultura, lo cual propicia una revaloración y reafirmación de su identidad.

Sobre la complejidad que pudiera derivarse del uso de materiales didácticos con recursos multimedia, lo importante es asegurarse en las sesiones de trabajo de campo en

colaboración con las personas de la comunidad de cuáles son los medios de comunicación y reproducción asequibles en las escuelas, en las casas y en los lugares de reunión, como casas de cultura o agencias comunitarias, y diseñar en base a las condiciones y recursos más generalizados los materiales. Sobre el aspecto “complejo” de los multimedia y las ventajas de superar tal percepción tenemos referencias como la siguiente:

La participación humana normal en los eventos lingüísticos generalmente implica la vista, el oído y otras modalidades. Sin embargo, desde hace mucho tiempo las lenguas se han representado (y documentado) utilizando solo texto o, más recientemente, audio. Nos limitamos a un recurso *monomediático* porque nos limitan las tecnologías disponibles: la escritura, la impresión y la cinta magnetofónica. Así, aunque el nombre multimedia implica complejidad, en realidad expresa la superación de las limitaciones mencionadas. (Nathan, 2007: 419).

En el caso de la región de la que procede el cuento *Ra b'anjua n'e rá b'ida* y en la que posteriormente se realizó el análisis, grabación y adaptación de las ilustraciones, los recursos tecnológicos de la comunidad actualmente son varios y muy generalizados, especialmente entre los jóvenes y adolescentes, hay acceso a internet por medio de varios establecimientos que ofrecen este servicio, en las escuelas los profesores disponen de computadoras, grabadoras y eventualmente de un cañón para proyecciones audiovisuales. Mientras que en las casas suelen tener grabadora con reproductor de *cd* o *dvd* y cada vez es más frecuente que dispongan de una computadora. Se trata de las comunidades hñahñu de la región del Valle del Mezquital, en el municipio de Cardonal, Hidalgo. Se ha trabajado con personas adultas, profesores, jóvenes y niños de las comunidades El Decá, Nequetejé, Cerro Colorado, y la Lagunita.

Veamos pues el contenido final que tanto hemos contado del cuento.

6.1.2 Contenido:

Ra b'anjua n'e rá b'ida no se ciñe a la graficación de la lengua, más bien, reivindica la voz hñahñu y los procesos que derivan de la posibilidad de aprender la lengua escuchándola;

además recrea los escenarios naturales de la comunidad: su orografía, vegetación, los oficios y objetos tradicionales etc. Estas características propiciarán en los alumnos esos “procesos anticipatorios que esta familiarización permite” (como se mencionó en las citas al respecto del potencial didáctico del cuento tradicional). Las ilustraciones están enfocadas principalmente a los niños: un sector de la comunidad que ha mostrado un interés genuino y propio de su edad ante el aprendizaje de su lengua materna, y que afortunadamente, aún no han interiorizado el estigma negativo derivado de una falsa inferioridad lingüística del hñahñu. Por otra parte, el aspecto lúdico en el aprendizaje ha mostrado tener un potencial inusitado como herramienta didáctica, y el léxico y la trama de *Ra b'anjua n'e rá b'ida* son una invitación al juego mediante la creación de expectativas respecto a ¿qué ocurrirá? ¿quién logrará recuperar la jarana? y ¿de qué manera, con qué trucos podrá caer el coyote? Los alumnos al intentar “adivinar” las respuestas realizan un uso de su lengua de cierta complejidad: relacionan eventos, recuerdos, sinónimos y recrean referencias léxicas y sonoras de su repertorio lingüístico. Varela (2010: 3) sostiene que “Los juegos requieren una gran dosis de participación por parte del alumno y provocan que se activen mecanismos de aprendizaje de forma inconsciente”. Aunado a este aspecto, el libro permite una interacción más allá de la lectura y el escuchar el cuento, ya que las ilustraciones en blanco y negro han sido creadas así a propósito para que los alumnos las puedan colorear, lo cual provoca otro acercamiento a la narración, uno en el que ellos también participan en la recreación del relato. Es así como el recurso didáctico multimedia y consonante con el entorno del Valle del Mezquital, adopta la siguiente forma:

Ra B'anjua mi pei yä nthähintzuni.

Mi zuni ngu ra bəmnda xa'tho.

Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño



Ilustración 1. ESCENA 1 de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*.

¡Nuna nda B'anjua!
Ena ge di 'yo di pe yä oni n'e
yä t'äxi
N'a ra pa ma gä händuäbi nu'a ra
b'imxähi...

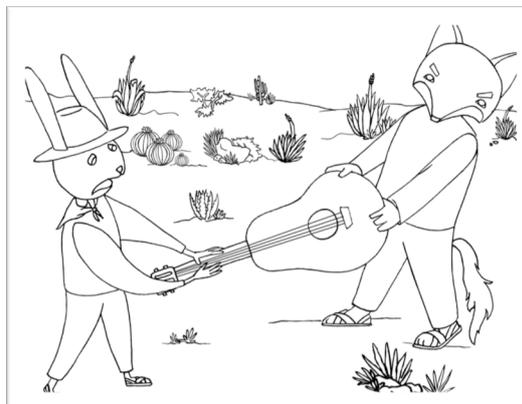


Ilustración 2. ESCENA 4 de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*.



Ilustración 3. ESCENA 8 de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*.

El audio libro se compone de las ilustraciones, el texto y el CD con el audio. De esta manera los alumnos y profesores tienen un recurso didáctico que permite una interacción lúdica y dinámica en clase. Además de que las ilustraciones son consonantes con la narración del audio, la cual ya es una reivindicación de sus saberes, de su entorno y cotidianidad.

Se ha mencionado que esta propuesta pretende que la epistemología del pueblo hñahñu se reivindique y se represente en este audiolibro, esto se logra, en buena parte, con las voces otomíes en el audio, en las que ya de por sí los distintos matices y timbres sonoros evocan recuerdos de aquellas voces de los abuelos contando historias alrededor del fuego, y por otro lado, las ilustraciones han sido creadas a partir de las sugerencias y solicitudes de los hñahñus, por ejemplo: a decir de el Don Julián Hormiga (habitante de el Decá) “en la comunidad todos buscan la vida, nadie se queda sentado todo el día en su casa” por lo que se suele identificar a las personas por la actividad que realizan: unos pastorean, otros tejen fibra, los otros trabajan el

magüey, algunos más son músicos, comerciantes etc. de manera que, si se les quiere localizar, se les busca en sus lugares de trabajo según la hora del día: el tlachiquero seguro estará “raspando sus magüecitos por la mañana y en ocasiones por la tarde antes de que oscurezca”; los que tejen la fibra “ esos sí segurito están en sus jacalitos hilando por la tarde, y temprano puede que estén en el monte despencando o hilando”. *R'a banjua n'e ra b'ida* recrea estas dinámicas: cada personaje tiene un oficio, a sugerencia de los hñahñus, el burro es tlachiquero, por lo que el conejo deduce: a tal hora, ¡debe estar raspando! y allá va a buscarlo, y así las pláticas suelen ser mientras el burro raspa y extrae el agua miel. Por su parte, el coyote teje fibra, por lo que los encuentros suelen ser en su casa, donde están los atados de fibra, tejidos, escobetas y otros utensilios propios del oficio. Mientras que el perro adopta un personaje menos definido, pero con las características de un buen vecino y amigo que quiere ayudar tal y como lo haría cualquier vecino hñahñu, y hace su esfuerzo por ayudar al conejo. En cuanto al conejo y zorrillo, ambos son músicos, el primero más como el cronista del pueblo, una suerte de relator de los acontecimientos locales, de allí que haya delatado al coyote. Por su parte el zorrillo es más bien el clásico trovador andariego y como tal suele andar en los caminos con su jarana al hombro, y es él quien “un día pasa por la casa de don conejo”, además como es de por sí concebido por los hñahñus, “este animalito es muy inteligente”, y por lo mismo de que es andariego y dicharachero, es “un buen negociador” como él mismo lo afirma en el cuento, y se lanza presto y seguro de sí mismo a recuperar la jarana.

La idea de asignarle un oficio a los personajes surgió de los hñahñus y queda reflejada a nivel léxico: en el texto, visual: en las ilustraciones, y auditivo: en las voces de la grabación. No sólo la idea de asignar oficios fue recomendación de miembros de las comunidades, también sugirieron que en los paisajes se cuidará que los elementos coincidieran con la realidad. Por lo que podemos ver magüeyes con su quiote a punto de florear, y en ocasiones, con un nido de pájaro (situación común cuando se deja crecer el quiote); mezquites y lechuguillas por lo

caminos; una casita de penca de maguey; además, los personajes portan herramientas propias de su oficio: el ayate, el acocote, el morral de ixtle, y visten ropa semejante a la tradicional: camisa de manta con cuello corto, pantalones cortos, paliacate, huaraches y el sombrero que no es de cualquier tipo, se trata de un clásico sombrero de tornillo, propio de la región. Dichos elementos, sólo la mirada hñahñu sabrá reconocer, mientras que pasarán desapercibidos para el lector exógeno debido a que no forman parte de su mundo de significados. Pero al otomí le evocarán su mundo, su gente, su entorno y vida.

6.2 Aplicación:

6.2.1 Los Objetivos de Aprendizaje

El resultado del análisis pre-pedagógico aplicado al cuento nos proporciona datos precisos sobre los elementos gramaticales integrados en el relato que aportan información concreta sobre los lugares, acciones, tiempo, personas y relaciones acontecidos en el relato, lo cual permite realizar actividades enfocadas al alcance de objetivos educativos específicos²⁹ como los siguientes:

a) Lingüísticos:

- léxico
- morfológico
- sintáctico

b) Cognitivos:

- clasificar
- seleccionar
- percibir
- relacionar

c) Culturales

- costumbres
- tradiciones
- sistemas socioeconómicos tradicionales

²⁹ Propuestos en los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, PCALI, 2011.

A través de las correspondientes:

6.2.2 Actividades didácticas

- a) Comprensión de lectura
 - identificar los **lugares** en que ocurrieron eventos específicos
 - clasificar los **tiempos** en que ocurrieron eventos específicos
 - seleccionar los **personajes** involucrados en eventos específicos

- b) Comprensión auditiva
 - Escuchar el audio sin leer el texto
 - Plantear hipótesis I
 - Escuchar el audio y leer al mismo tiempo el texto
 - Plantear hipótesis II

- c) Aprendizaje significativo e integral
 - Identificarse con personajes, sucesos, espacios etc.
 - Montar una obra de teatro, radio cuento, teatro guiñol etc.

Además de las actividades propuestas, se puede aplicar el contenido de *Ra b'anjua n'e rá b'ida* a la mayoría de las actividades didácticas propuestas en los PCALI, tales como las siguientes:

Dialogar entre niños y adultos

Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales

Registrar y difundir las costumbres y tradiciones

Respetar la condición de género y edad en el uso del lenguaje

Narrar la historia de uno mismo o de otros

Descubrir la dotes del buen orador y del buen consejero

Finalmente, se presenta un formato para diseñar una secuencia didáctica en el que se definen tiempos, actividades y objetivos específicos para realizar en una clase de un tiempo determinado. En los ejemplos se muestran dos secuencias que abordan distintas actividades de las mencionadas anteriormente, y que son posibles de llevar a cabo merced a los resultados del

análisis pre-pedagógico, el cual, entre otros aspectos, nos permitió localizar las marcas formales de enunciación que contiene el cuento y que son básicas para el desarrollo de las secuencias didácticas.

Encabezado Institucional Grado: ____ 4 y 6 ____ Grupo: _____ No. De Alumnos: _____ Unidad: _____ Tema: _____ Objetivo Lingüístico: _____ Objetivo Comunicativo: _____ Objetivo de Aprendizaje: _____ Habilidades Lingüísticas: C.A. () E. O () C. L. () Red. ()				
Tiempo	Actividad	Objetivo	Organización Grupal	Material Didáctico
00:00-30:00	Leer el texto	Comprensión de lectura	Comentar sobre el contenido, presentar sus hipótesis sobre el tema, trama y desenlace, y definir conclusiones del equipo	Ra b'anjua n'era b'ida.
31:00-50:00	Escuchar el cuento y subrayar de sus hipótesis, las correctas.	Comprensión auditiva, clasificar, relacionar.	Replantear, corregir y/o confirmar sus conclusiones.	Ra b'anjua n'era b'ida.
51:00-60	Seleccionar una ilustración y expresar lo que ocurre en ésta de acuerdo a los resultados de las actividades anteriores	Expresión oral.	La selección y expresión del contenido de la ilustración es en equipo.	Ra b'anjua n'era b'ida.

Cuadro 7. Secuencia Didáctica para el tercer ciclo escolar

Encabezado Institucional Grado: 3 y 4 Grupo: _____ No. De Alumnos: _____ Unidad: _____ Tema: _____ Objetivo Lingüístico: _____ Objetivo Comunicativo: _____ Objetivo de Aprendizaje: _____ Habilidades Lingüísticas: C.A. () E. O () C. L. () Red. ()				
Tiempo	Actividad	Objetivo	Organización Grupal	Material Didáctico
00:00-30:00	Marcar en las oraciones del texto los sujetos y las acciones que éstos realizan	Seleccionar, reconocer la sintaxis de su lengua.	Ubicar en las ilustraciones los sujetos registrados en las oraciones y las escenas en las que ocurren las acciones localizadas.	Ra b'anjua n'e rá b'ida.
31:00-50:00	Escuchar el cuento sin la referencia del texto, e indicar en orden cronológico las acciones que ocurrieron, utilizar tiempos: pasado, presente, futuro. en sus expresiones orales.	Comprensión auditiva, relacionar y estructurar acontecimientos en un tiempo determinado.	Hacer una línea del tiempo en la que ubiquen los personajes en orden de aparición y las acciones más relevantes.	Ra b'anjua n'e rá b'ida.

Cuadro 8. Secuencia Didáctica para el segundo ciclo escolar

Encabezado Institucional Grado: __ 1 y 2 __ Grupo: _____ No. De Alumnos: _____ Unidad: _____ Tema: _____ Objetivo Lingüístico: _____ Objetivo Comunicativo: _____ Objetivo de Aprendizaje: _____ Habilidades Lingüísticas: C.A. () E. O () C. L. () Red. ()				
Tiempo	Actividad	Objetivo	Organización Grupal	Material Didáctico
00:00-20:00	Observar las ilustraciones y comentar sobre lo que creen que está ocurriendo	Desarrollar expresión oral con estímulos.	Comentar en grupos sobre las ilustraciones: lo que parece ocurrir, los oficios de cada personaje, los lugares donde ocurren las acciones.	Ra b'anjua n'era b'ida.
21:00-40:00	El profesor les leerá el cuento y cada personaje que reconozcan pueden colorearlo,	Comprensión auditiva, desarrollo cognitivo y capacidad deductiva.	Discutir sobre las expectativas de lo que va a ocurrir y ver las ilustraciones.	Ra b'anjua n'era b'ida.
41:00-60	Escuchar el cuento y relacionar la narración con la ilustración correspondiente.	Comprensión auditiva, desarrollo cognitivo y capacidad deductiva.	El profesor puede adelantar el audio o atrasarlo y pedir a los alumnos que distingan a cuál ilustración corresponde la parte escuchada.	Ra b'anjua n'era b'ida.

Cuadro 9. Secuencia Didáctica para el primer ciclo escolar

El factor más importante y decisivo en el salón de clases es el tiempo, ya que de no tenerlo contemplado y controlado, las actividades didácticas simplemente no pueden llevarse a cabo. Por lo que resulta indispensable crear un plan de trabajo que se pueda realizar en el tiempo disponible para la clase y de acuerdo al ciclo escolar de que se trate. La actividad anteriormente desarrollada está propuesta para ser realizada en aulas del el tercer ciclo de primaria. Corresponde a los profesores utilizar el formato de secuencia didáctica propuesto, adaptarlo a su realidad y, en la medida de lo posible, adecuarlo a los objetivos educativos planteados para el nivel educativo en que se encuentren laborando.

Conclusión

El resultado de la presente tesis puede ser colocado dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada, debido al análisis desarrollado, el cuál deriva precisamente de esta área de la lingüística; o bien, considerando el enfoque transdisciplinario con que fue desarrollado el trabajo, podría decirse en términos generales que se trata de una experiencia en la Antropología Aplicada. Específicamente, un recurso didáctico como el que aquí se presenta podrá ayudar a reivindicar la voz indígena, en virtud de que integra la lengua, en sus modalidades hablada y escrita, al proceso educativo. Este hecho posibilita el fortalecimiento identitario hñahñu, dado que el cuento tradicional ofrecido aquí como recurso didáctico reúne *grosso modo* las siguientes características: la ilustración, la transcripción, el análisis lingüístico, la presentación pedagógica, a lo que se suma la posibilidad tecnológica de poder escuchar su narración oral. Y con estas características se incorporan y recrean los escenarios, actividades y el aspecto cotidiano y tradicional en el proceso de enseñanza, dichas características han sido resultado de las propuestas de miembros de las comunidades de estudio, de tal forma que hay muchos detalles en la configuración del libro que le son propios a los hñahñus, desde los oficios que tienen los personajes, las herramientas y vestimenta que portan, la vegetación de los caminos y escenarios, tales características se convierten en símbolos que serán interpretados por los hñahñus ya que forman parte de su mundo de significados. Esta suerte de semiosis otomí se agrega al diseño del libro el cual además integra objetivos didácticos específicos en actividades educativas definidas que son del todo asequibles y adecuadas a los distintos ciclos escolares de la educación primaria y al material didáctico propuesto como herramienta en el aula. Además, reconoce y trata a la lengua como práctica social, y no sólo como una capacidad cognitiva.

Por lo que corresponde a la diversidad interna de la llamada "lengua otomí", cada vez se hace más evidente la necesidad de diferenciar claramente la variante lingüística en estudio. En el presente caso, se trata de la variante correspondiente al Valle del Mezquital, Hidalgo. Esto

significa, que el recurso didáctico que aquí se presenta sólo tiene aplicación directa para las comunidades correspondientes a esta variante; y en caso de que este mismo recurso se considere para ser aplicado en otro contexto, por ejemplo entre las comunidades de la Sierra en el mismo estado de Hidalgo y la región vecina en el estado de Veracruz, deberán hacerse las adecuaciones a la variante lingüística correspondiente. Lo mismo valdría decir para algunos de los elementos culturales, como la ocupación de los participantes del cuento, que muy probablemente serán otras las más adecuadas de acuerdo con otra realidad.

Lo anterior no entra en contradicción con los propósitos del alfabeto estandarizado del hñahñu, ya que por un lado están los esfuerzos por la normalización lingüística y por otro las necesidades de adecuación, ambientación y ajustes, desde los conceptuales hasta los tecnológicos, que deban hacerse a un recurso didáctico, al cuidar su pertinencia socio-cultural para su fácil inserción y aprovechamiento en el aula.

Es del todo deseable que el recurso aquí presentado, o uno equivalente desde el punto de vista pedagógico, desde luego, esté en las aulas bilingües hñahñu, quizá en sustitución de lo que hasta ahora ha llegado como material de lectura. Presumiblemente, este recurso apoyará a los profesores en su actividad diaria en los salones de clase, la cual muchas veces es más compleja debido a la falta de materiales adecuados para los objetivos educativos planteados, material que a la vez sea atractivo para los alumnos, permitiéndoles una interacción lúdica y más dinámica.

Otro aspecto que merece atención es la diferencia entre revitalización lingüística y fortalecimiento lingüístico, dentro del ámbito de la atención a las lenguas en desventaja social, por supuesto. La postura aquí adoptada, en términos verdaderamente generales, considera a la revitalización como la alternativa de atención correspondiente a un escenario en que la población reporta la pérdida del uso oral de la lengua originaria; en tanto que el fortalecimiento lingüístico se concibe como la alternativa de atención a una población que hace uso oral de su lengua originaria (población bilingüe, incluso), que participa en un sistema educativo

institucionalizado, y que tendrá en la escritura la posibilidad, precisamente, de ampliar y fortalecer las prácticas comunicativas en su lengua originaria, así como de afianzar su identidad étnica, siendo ello uno de los resultados esperados de un proceso de empoderamiento.

El fortalecimiento de lenguas minoritarias a través de la documentación de éstas, y de la posterior aplicación de los datos al desarrollo de recursos que propicien mejores condiciones de vida para los hablantes de lengua materna, no son ninguna concesión hacia las comunidades de las que los estudiosos suelen obtener sus datos. Más bien, se trata de una responsabilidad académica y profesional cuya realización es urgente, no sólo para la consolidación y de la diversidad lingüística y cultural, sino también para la misma lingüística, ya que, como han advertido diversos autores, de no practicar dichas acciones, ésta podría ser señalada como la ciencia cuyos actores se sentaron a describir la desaparición de un gran porcentaje de sus campos de estudio, indiferentes respecto de las condiciones de vida de determinados agentes de la diversidad idiomática.

Bibliografía

- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Arroyo, V. M. (1955). *Elementos de gramática otomí*. México: Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital.
- Austin, J. (1962/1998). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ávila, R. (1974). “Problemas de Fonología Dialectal”, en Nueva Revista de Filología Hispánica. México: El Colegio de México. Pp. 369 –381.
- Azcárate, P. editor, (1871). *Platón, obras completas, tomos 1 y 2*, Madrid.
- Bajtín, M. (2002b). “El Problema del Texto en la Lingüística, la Filología y otras Ciencias Humanas”. en *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 294-323.
- Bartholomew, D. (1963). *El limosnero y otros cuentos en otomí*. México: Instituto Lingüístico de Verano. Recopilación realizada durante 1957.
- Benveniste, É. (2004). Problemas de Lingüística General, tomo II (PLG II), México, Siglo XXI.
- (2007), Problemas de Lingüística General, tomo I (PLG I), México, Siglo XXI.
- Beristáin, H. (2004). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, Pp. 399
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: SOLAR/HACHETTE.
- Brambila, P. R. (2006). *Los otomíes en la mirada de Ángel María Garibay*. México: Instituto Mexiquense de Cultura.
- Brumm, M. (2010). *Formación de Profesores en Lenguas Indígenas*. México: INALI Pp. 139.
- Calva, Adela. (2008). *Ra hua ra hiä, Alas a la palabra*. San ildefonso Chantepec, Hidalgo: Hmunts’a Hem’i, Centro de documentación y asesoría hñähñu.
- Cardona, G. R. (1981). *Antropologia della scrittura*, Torino: Loescher.
- Cuevas Cardona, J. (1992). *La música de los Hñähñús del Valle del Mezquital: algunas consideraciones teóricas*. Hidalgo: Gobierno del Estado de Hidalgo, Instituto Hidalguense de la Cultura.
- De la Peña, L. (2008). “Lenguaje, creación literaria y poética de la cultura; la experiencia de los escritores en lenguas mexicanas”, en NUNI, número 16, México: ELIAC. Pp: 50-53.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2001). Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena, Educación básica, primaria indígena. México: SEP. Pp. 124.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.

Durie, M., y M. ROSS. 1996. *The Comparative Methode Reviewed: Regularity and Irregularity in Language Change*. Oxford: OUP.

Fishman, J. (2011). “¿Qué más se puede hacer? El caso del Gaélico Irlandés” en *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, Pp. 175-210.

Flores Farfán, J. A. (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, Pp. 124.

Flores Farfán, J. A. y Ramallo, F. (2010). “Exploring links between documentation, sociolinguistics and language revitalization” en *New Perspectives on Endangered Languages*. José Antonio Flores Farfán y Fernando Ramallo (Editores). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Pp. 1-12.

García Arreza, et al., (1994). *La Lengua Inglesa en la Educación Primaria*, Málaga: Aljibe.

Gallardo Salazar, L. M. (2007). *El Pensamiento Mesoamericano en el Debate Filosófico*. México: Universidad Veracruzana. Pp. 370.

Galinier, J. (1990). *La mitad del mundo cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Mexicanos y Centro americanos-Instituto Nacional Indigenista-Instituto de Investigaciones Antropológicas.

González, N. y Vélez, K. (2010) *Planificación lingüística del otomí en la Educación Intercultural Bilingüe: Hacia un sistema de escritura estandarizado*. Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F. : Los autores, Pp. 156.

Hekking E. y Andrés de Jesús S. (2002). (comps.), *Nf̄ini Hñähñu. Cuentos indígenas, relatos indígenas otomí –español*. Querétaro, México: Consejo Estatal de Pueblos Indígenas. Producto del Diplomado en formación de Promotores para el Rescate de la Materna (HÑAÑHO-Ñhöñhö). Pp. 31.

Herbas Morales, J.C. (2011). Experiencia del centro de educación de adultos (CEA) "Ildefonso de las Muñecas" Serie Estudios Andinos en EPJA N° 1, Estudios con Propuestas en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia, Perú y Ecuador. Ed. La Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Regional Andina.

INALI, (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México: DIARIO OFICIAL. [ref.:18-03-2013]. Disponible en http://site.inali.gob.mx/LGDPI/rev_leyes/esp/esp.html

Irmgard, W. J y Ramírez, R. (2005). “indumentaria otopame en el Museo Nacional de Antropología” en Arqueología Mexicana. Vol. XIII-Núm. 73.México. Pp 46-51.

Jerónimo Sánchez, E. (2012). “Los números en la cultura náhuatl, *Pohualtzitzin*: Honorables números/cuentas”. En Etnomatemáticas. Arizona: Universidad de Arizona.

Jiménez, C. (2006). “La Economía de la lengua: una visión de conjunto”, [en línea] Instituto Complutense de Estudios Internacionales. [ref.: 18-08-13]. Disponible en <http://eprints.ucm.es/10127/1/DT01-06.pdf>

Kandinsky, W. (1979). *De lo espiritual en el arte*, México: Premiá, 1era. Edición(1912).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

Kirchhoff, P. (1960). Mesoamérica. Sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales.[en línea] Xalapa, Ver., AL FIN LIEBRE EDICIONES DIGITALES. 2009.12 Pp. [ref.: 02-12-2013-]. Disponible en Web:<http://.alfinliebre.blogspot.com/>

Lastra, Y. (2001). *Unidad y diversidad de la lengua. Relatos otomíes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones Antropológicas.

Leonardo, Antonio y Ramsay, Richard, (2009). *¡Mänga ya b'ede! ¡Cuenta las historias! ¡Tell the stories!*, Ixmiquilpan, Hidalgo: Hmunts'a Hem'i. Pp. 18-31.

Lévi-Strauss, C. (1974). *Antropología estructural*. México: Paidós 2da reimp.

Leyva Contreras, L. (2010). “Formas de vida y del pensamiento indígena” [en línea]. en alegatos núm. 74, México, enero/abril de 2010 pp. 293-314. [ref.: 04-04-13]. Disponible en <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/67/74-14.pdf>

López Cruz, G; Rainer E. H; Franco Pellotier, V. *et al* (1980).“castellanización y conflicto lingüístico el caso de los otomíes del valle del mezquital" Boletín de Antropología Americana N. 2, diciembre, Pp. 130-146.

López L. E. & Wolfgang K. (1991). “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectiva”. Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB. Documento de trabajo.

López, L. E. (1997). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En Revista Iberoamericana de educación, N° 13, (Ejemplar dedicado a: Educación Bilingüe Intercultural), págs. 47-98.

Lozano, J., Peña Marín, C., & Abril, G. (1999). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Maigneueau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

----- (2003) “¿Situación de enunciación” o “situación de comunicación?” en *Revista Discurso.org*. Año 2, N°5.

Martínez, M. (1997) *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. 2a ed. México: Trillas. Pp. 263

Matthews, P. H. (1997). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: OUP.

Marx W. Wartofsky. (1978) *Introducción a la filosofía de la ciencia*. España: AU. Pp. 375.

May May, M. A. (1993). *Los talleres de literatura maya, una experiencia nueva en Yucatán*. C. Montemayor (coord.), *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*, México: Conaculta, Seminario Pensar la cultura.

Mendoza, V. T. (1997). 2da. Edición. *Música Indígena otomí. Investigación en el Valle del Mezquital, Hidalgo, en 1936*. México D. F.: UNAM, 1era. Edición 1963.

Moirand, Sophie. (1990) *Une grammaire de textes et des dialogues*, Paris: Clé International.

Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid, España: GEDISA.

Motolinia. (1971). *Memoriales*, Edición, notas y estudio por Edmundo O' Gorman, México, Pp 403-423. Es la decimocuarta edición íntegra de la carta, basada en el manuscrito de la RAHM.

Muñoz, Héctor. (1980). "El conflicto otomí-español como factor de consciencia lingüística". México: CISINAH.

Nathan, D. (2007). "Interfaces "densas": movilización de la documentación lingüística mediante recursos multimedia", en *Bases de la Documentación Lingüística*. México D.F.: INALI. Pp. 416-417.

Norbert, F. y Rainer, E. H. (1992). "La redacción en dos lenguas. Escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital". *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 22 Pp. 11-36.

Özden, M. y Golay, Ch. (2006). "El derecho de los pueblos a la autodeterminación y a la soberanía permanente sobre sus recursos naturales desde la perspectiva de los derechos humanos" [en línea]. Publicación elaborada por Melik Özden, Director del Programa Derechos Humanos Centro Europa - Tercer Mundo (CETIM) y Representante Permanente ante la ONU, Christophe Golay, Doctor en derecho internacional, Instituto de Altos Estudios Internacionales y del Desarrollo (IHEID), Ginebra. [ref.: 12-11-2013]. Disponible en <http://www.cetim.ch/es/documents/bro12-auto-A4-es.pdf>

Palancar, E. (2009). *Gramática y textos del hñöñhö, otomí de San Ildefonso Tultepec Querétaro*, México: Universidad Autónoma de Querétaro, Plaza y Valdés.

Pérez G. B. 1986. "Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas". México: Cuaderno de trabajo No. 1, Dirección de Lingüística – Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Pérez Lugo, 2007 *Tridimensión cósmica otomí, Aportes al conocimiento de su cultura*. México: Universidad Autónoma Chapingo, Plaza y Valdés.

Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa editorial.

Pineda Vázquez, M. I. (2012). "Acercamiento a la cultura hñähñu a partir del estudio semiótico de un cuento" Tesis de Maestría en Antropología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México: El Autor. Pp. 130.

Ramírez Celestino, C., Flores Farfán, J. A. (2008) *Huehuetlatolli náhuatl de Ahuehuepan : la palabra de los sabios indígenas hoy*. México: CIESAS.

Ramírez, E. ((1990). (comp.) "Cuento otomí" en *Tres enamorados miedosos. Cuentos y narraciones indígenas*. México: SEP. 1990.

Rovira Morgado, R. (2007). "Mesoamérica: Concepto y realidad de un espacio cultural" [en línea] en: ArqueoWeb, Arqueología en Internet desde 1998. México. Número 2-8 enero 2007. [ref.: 22-10-2013]. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/8-2/rovira.pdf>

Sampson, G. (1985). *Sistemas de Escritura. Análisis Lingüístico*, trad. Patricia Willsin. 1997. Barcelona: Gedisa.

Sosa, E. (2009). "La otredad: Una Visión del Pensamiento Latinoamericano Contemporáneo", [en línea]. Letras, Vol. 51, N° 80. Pp. 349-372, [ref.: 06-06-2'13]. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art12.pdf>

Soustelle, J. (1993). *La familia otomí-pame del México central*, 1era. Edición (1937). México: FCE.

Tatarkiewicz. W. (1997 [1987]). *Historia de Seis Ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. 6ta. edición, Rodríguez Martín, F. (trad.), Madrid: Tércnos.

Torquemada. (1986). *Monarquía indiana*. 6ta. edición, México: Porrúa [1615].

Trudgill, P. J. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction to an language and society*, London: Penguin.

Turner, Victor. (1967). *La selva de los símbolos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Varela González P. (2010). "El aspecto lúdico en al enseñanza del ELE". [en línea]. Marco ELE, revista de didáctica española como lengua extranjera, núm. 11. [ref.: 12-06-2013]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf

Weitlaner R. Soustelle J. (1935). “Canciones otomíes”. In: *Journal de la Société des Américanistes*. Paris: nueva serie, Tomo 27-2,. Pp. 303-324.

Weinreich, U. (1966). “¿Es posible una dialectología estructural?”, Montevideo: Cuadernos del Instituto Lingüístico Latinoamericano, cuaderno No. 14, Universidad de la Republica, Facultad de Humanidades y Ciencias. Pp. 6-48.

Zamora M. J. y Guitart, M. (1988). *Dialectología Hispanoamericana Teoría-Descripción Historia*. Salamanca: Publicaciones del Colegio de España, Ediciones Almar.

Zimmermann, K. (1997). “Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios”. en Julio Calvo y Juan C. Godenzzi (comp.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, Cuzcui: Centro de Estudios Regionales Andinos. Pp. 31-52.

Páginas de internet consultadas:

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-interculturalidad/>

(<http://www.ethnologue.com/subgroups/otomi>,

<http://nivelacionplandeestudio2011.wordpress.com/caracteristicas/parametros-curriculares-para-la-educacion-indigena/>

http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Sala_Prensa/Boletines/Boletin_2004/02.pdf

http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PN81.pdf

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm

ANEXOS

i. Análisis completo de Ra b'anjua n'e rá b'ida

ii. Abreviaturas

CPR: Copretérito

DPL: Determinante Plural

DSG: Determinante Singular

FUT: Futuro

POS: Posesivo

PRT: Pretérito

PRS: Presente

DEL: Deíctico Espacial de Lugar

DED: Deíctico Espacial Demostrativo

DPP: Deíctico Personal Posesivo

DPR: Deíctico Personal Reflexivo

DT: Deíctico Temporal

DP: Deíctico personal

MML: Marcador de Modalidad Lógica

MMA: Marcador de Modalidadpreciativa

SV: Subjetivema Verbal

SVO: Se refiere al orden de constituyentes del tipo: Sujeto-Verbo-Objeto

OVS: Se refiere al orden de constituyentes del tipo: Objeto-Verbo-Sujeto.

iii. CD con la documentación citada/mencionada

iv. El audio-libro de Ra b'anjua n'e rá b'ida

ANEXO i

Análisis completo de Ra b'anjua n'e rá b'ida

Número de enunciado 1
 Transc. Hñahñu Ra B´anjua mi pei yä nthähintzuni
 clase de palabras DSG-conejo-CPR-tocar-DPL- hilosjarana
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español El Conejo tocaba las cuerdas de jarana.

Número de enunciado 2
 Transc. Hñahñu Mi zuni ngu ra bemnda xa´tho.
 clase de palabras CPR-sonar-como-DSG-huapango
 Deícticos DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Sonaba como el huapango

Número de enunciado 3
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
 clase de palabras chingi ri chingi-saltar-DSG.gallinero
 Deícticos DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, brinca el gallinero

Número de enunciado 4
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño
 clase de palabras chingi ri chingi-saltar-DSG-corral de chivo
 Deícticos -DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, brinca el corral de los chivos

Número de enunciado 5
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Don Coyote lo oyó y pensó

Número de enunciado 10

Transc. Hñahñu Nuga di kamfri ge xikä yä ts'o noya.

clase de palabras 1PS-PRS-pensar-2PS-decir-las-palabras malas

Deícticos DP DT DP

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Yo creo que él está diciendo cosas malas de mí

Número de enunciado 11

Transc. Hñahñu ¡Nuna nda B'anjua!

clase de palabras este.don.conejo

Deícticos DED

Modalizadores

Subjetivemas

Trad. Español ¡Este don Conejo!

Número de enunciado 12

Transc. Hñahñu Ena ge di 'yo di pe yä oni n'e yä t'äxi

clase de palabras dice-que-PRS-caminar.PRS.robar-DPL-gallinas.y-DPL-chivos

Deícticos DT DT

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Dice que yo ando por allí robando las gallinas y los chivos.

Número de enunciado 13

Transc. Hñahñu N'a ra pa ma gä händuäbi nu'a ra B'imxähi.

clase de palabras un-día-FT-quitar-esa-jarana

Deícticos DT DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Algún día voy a quitarle esa jarana.

Número de enunciado 14

Transc. Hñahñu Mä n'a ra pa Nda B'anjua mi pei man'aki.

clase de palabras otro-día-don-conejo-CPR-tocar-otra vez

Déicticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Al otro día Don Conejo estaba tocando otra vez.

Número de enunciado 15
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
 clase de palabras chingi ri chingi-salta-el-gallinero
 Déicticos DL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, está brincándose al gallinero,

Número de enunciado 16
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño
 clase de palabras chingi ri chingi-saltar-DSG-corrал de chivos
 Déicticos DL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, está brincándose al corral de los chivos

Número de enunciado 17
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
 clase de palabras chingi ri chingi-saltar-DSG- gallinero
 Déicticos DL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri Chingi, está brincándose al gallinero,

Número de enunciado 18
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño
 clase de palabras chingi ri chingi-brincar-DSG-corrал de chivos
 Déicticos DL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Chingi ri Chingi, está brincándose al corral de los chivos

Número de enunciado 19

Transc. Hñahñu N'e nzäntho ge'ä mi mää.

clase de palabras y- siempre- lo mismo-CPR-decir

Deícticos DT DT

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Y seguía diciendo la misma cosa

Número de enunciado 20

Transc. Hñahñu Nda Min'ño bi thogi n'e bi yode

clase de palabras don coyote-PRT-pasar-y-PRT-escuchar

Deícticos DT DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Don Coyote pasó y lo oyó

Número de enunciado 21

Transc. Hñahñu n'e mi pə ra kuə ko nu'u yä nk'uamba.

clase de palabras y-PRT-empezaba a enojarse- con-esas- mentiras

Deícticos DT

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español y estaba enojado con esos chismes

Número de enunciado 22

Transc. Hñahñu Nu'bu bi hñäduäbi rá bimnxähi n'e bi hñäts'i ha rá nguu.

clase de palabras entonces-le quitó- POS jarana-y- PRT-llevar- en- POS- casa

Deícticos DPP DT DPP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Entonces le quitó la jarana y se la llevó a su casa

Número de enunciado 23

Transc. Hñahñu Nubyə Nda Min'ño n'ehe mi pei ra b'imnxähi n'e ñ'ena mi ena:

clase de palabras ahora-don- coyote-también- CPR-tocar -DSG-jarana-y-CPR-parecer-CPR-decir
 Deícticos DT DT DT DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Ahora Don Coyote también estaba tocando la jarana y parecía que decía:

Número de enunciado 24
 Transc. Hñahñu Chingi ri chingi, o'tho rá ts'uṽ ḥonse toge n'a xeni ra tudi.
 clase de palabras no-tiene-su-cola-solo-tiene-pegado-un-pedazo-DSG-algodón
 Deícticos DPP
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola

Número de enunciado 25
 Transc. Hñahñu Bi 'yode ra B'anjua n'e bi beni ge rá b'imnxahise mi tsanise.
 clase de palabras PRT-escuchar-el conejo-y- PRT-pensar-que su jarana-lo maldecía
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Lo oyó el Conejo y creyó que su propia jarana se estaba burlando de él

Número de enunciado 26
 Transc. Hñahñu Ngats'i bi beni to'o dā za dā mats'i dā gotsuā rá b'imnxāhi.
 clase de palabras después-PRT-pensar-quién-pudiera-ayudarle-regresar-su-jarana
 Deícticos DT DT DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Después pensó quién podría ayudarle a recuperar su jarana.

Número de enunciado 27
 Transc. Hñahñu Ra Min'ño mi peitho n'e mi tsanduä rá ts'uṽ.
 clase de palabras DSG-coyote-PRT-tocar-todavía-y-le-maldecia-su-cola
 Deícticos DT DPR DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español El coyote seguía tocando y diciendo cosas de su cola.

Número de enunciado 28

Transc. Hñahñu Chigi ri chingi, o'tho rá ts'uṽ ḥoṣe toge n'a xeni ra tudi.

clase de palabras no-tiene-POS-cola-sólo-tiene-pegado-un-pedazo-DSG-algodón

Deícticos DPP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.

Número de enunciado 29

Transc. Hñahñu Chigi ri chingi, o'tho rá ts'uṽ ḥoṣe toge n'a xeni ra tudi.

clase de palabras no-tiene-POS-cola-sólo-tiene-pegado-un-pedazo-DSG-algodón

Deícticos DPP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Chingi ri chingi, sólo tienes un pedazo de algodón en lugar de cola.

Número de enunciado 30

Transc. Hñahñu Nuga ma Gä xipäbi Nda N'ondo,

clase de palabras 1PS-decirle-FUT-Don burro

Deícticos DP DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Yo le voy a decir a don Burro

Número de enunciado 31

Transc. Hñahñu xämhä nu'ä dä za dä hñäduabi mä b'imnxähi

clase de palabras ojalá-2PS-pudiera- quitarle-mi-jarana

Deícticos DP DPP

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español a ver si él puede quitarle mi jarana

Número de enunciado 32

Transc. Hñahñu ra Min'ño ge tsangägi mä ts'uṽ

clase de palabras DSG-coyote-me-maldecir-mi-cola
 Deícticos DPR DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español al coyote que la hace decir insultos a mi cola

Número de enunciado 33
 Transc. Hñahñu – bi beni Nda B’anjua –
 clase de palabras PRT-pensar-Don conejo
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español – pensó don Conejo –

Número de enunciado 34
 Transc. Hñahñu n’e bi bõni ma bá honi ra N’ondo pa dä xi päbi dä ’yadi rá b’imnxähi.
 clase de palabras y.PRT-salir-fue-a-buscar-DSG-burro-para-decirle-le-pidiera-POS jarana
 Deícticos DT DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español y salió a buscar a don Burro para pedirle que recogiera la jarana

Número de enunciado 35
 Transc. Hñahñu Ra B’anjua bi nzenguäte
 clase de palabras DSG-conejo-PRS-saludar
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SV
 Trad. Español El conejo saluda

Número de enunciado 36
 Transc. Hñahñu – te gi pede, nda N’ondo, ’yotkä ra mäte güi hä mä b’imnxähi.
 clase de palabras que-PRS-contar-don burro-hazme-favor-me-la-traigas-POS-jarana
 Deícticos DT DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Qué dice, don Burro, hágame el favor de traer mi jarana.

Orden de Constituyentes OVS

Número de enunciado 37

Transc. Hñahñu – ¿to'o bi pe'tsi? –

clase de palabras quien-la tiene

Deícticos DPR

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Trad. Español – ¿Quién la tiene?

Número de enunciado 38

Transc. Hñahñu bi ñ'ani ra n'ondo

clase de palabras PRT-preguntar-DSG-burro

Deícticos DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Trad. Español – preguntó el burro

Número de enunciado 39

Transc. Hñahñu Nda Min'ño bi hñängägi

clase de palabras Don-coyote-PRT-quitar

Deícticos DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SOV

Trad. Español Don Coyote me la robó

Número de enunciado 40

Transc. Hñahñu Ma Gä nuu 'bü dä r'akägi.

clase de palabras voy-FUT-ver- si-me- la da

Deícticos DT DPR

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Voy a ver si me la da

Número de enunciado 41

Transc. Hñahñu B'estho bi ma Nda N'ondo ma bä k'ätsä Nda Min'ño.

clase de palabras luego-PRT-ir-don burro-a ver-don coyote
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Enseguida Don Burro fue a ver a Don Coyote.

Número de enunciado 42
 Transc. Hñahñu Nda Min'ño
 clase de palabras don-coyote
 Deícticos
 Modalizadores
 Subjetivemas
 Orden de Constituyentes
 Trad. Español Don Coyote

Número de enunciado 43
 Transc. Hñahñu Nda N'ondo.
 clase de palabras don-burro
 Deícticos
 Subjetivemas
 Trad. Español Don Burro

Número de enunciado 44
 Transc. Hñahñu Dá ehe gá tson'ña'i.
 clase de palabras PRT-venir-2PS-visitar
 Deícticos DT DP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Lo vine a visitar

Número de enunciado 45
 Transc. Hñahñu Gi petsuä rá b'imnxähi
 clase de palabras 2PS-tiener-su-jarana
 Deícticos DP DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Aquí tiene una jarana

Número de enunciado 46
 Transc. Hñahñu Nda B'anjua ena ge go ra meti.
 clase de palabras don conejo-dice-que-es-de-él
 Deícticos DP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Don Conejo dice que es suya.

Número de enunciado 47
 Transc. Hñahñu Dä händuäbi nge'ä mi xikä yä ts'o noya.
 clase de palabras 1PS-PRT-quitar-porque-me-decía-DPL-palabras malas
 Deícticos DP DT DPR
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español se la quité porque estaba diciendo malas palabras sobre mí.

Número de enunciado 48
 Transc. Hñahñu ¿ Te xi mää Nda B'anjua nu'bu pemnda?
 clase de palabras qué es-lo que-decir-don conejo-cuando-toca
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes OSV
 Trad. Español ¿Exactamente qué dice don Conejo cuando toca?

Número de enunciado 49
 Transc. Hñahñu Ena ge di sakä ra ngu'ni n'e di sakä ra ngun'ño.
 clase de palabras dice-que-brinco-el corral de gallinas-y-brinco-corrал-de-chivos
 Deícticos DEL DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Dice que yo me brinco al gallinero y brinco al corral de los chivos.

Número de enunciado 50
 Transc. Hñahñu Hänge hinga ma Gä umbäbi ra b'imnxähi.

Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español porque la jarana dice cosas malas cuando usted la toca.

Número de enunciado 55
 Transc. Hñahñu Mä n'a ra pa, Nda B'anjua bi ntheqi nda tsat'yo.
 clase de palabras otro-dia-don conejo-PRT-encontrar-don perro
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML

Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Al otro día, don Conejo se encontró a don perro

Número de enunciado 56
 Transc. Hñahñu Nda B'anjua
 clase de palabras don conejo
 Trad. Español Don Conejo

Número de enunciado 57
 Transc. Hñahñu Te gi mää Nda Tsat'yo,
 clase de palabras qué-PRS-decir-don-perro
 Deícticos DT
 Modalizadores MML

Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes OVS
 Trad. Español Qué dice, don perro,

Número de enunciado 58
 Transc. Hñahñu 'yotkä ra mäte güi hä ma b'imnxähi, go bi pets'i Nda Min'ño.
 clase de palabras hazme-el favor-me-traigas-mi-jarana-la-PRS-tener-don coyote
 Deícticos DPR DT

Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español hágame el favor de traer mi jarana, que la tiene don Coyote.

Número de enunciado 59
 Transc. Hñahñu Go bi Hñängägi'ä.
 clase de palabras 3PS-PRT-quitarme
 Deícticos DP DT

Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Él me la quitó

Número de enunciado 60
 Transc. Hñahñu ¿Hänja bi hñän'ä'i?
 clase de palabras por qué-PRT-quitarla
 Deícticos DT

Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SOV
 Trad. Español ¿Cómo que se la quitó?

Número de enunciado 61
 Transc. Hñahñu Bi ñ'engägi ge ode ngu n'a ra nts'ute nu yä noya pei.
 clase de palabras PRT-decir-me-que-escucha-como-un-regaño-las palabras que toca
 Deícticos DT DPR
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Me dijo que oye como un regaño con palabras malas cuando toco

Número de enunciado 62
 Transc. Hñahñu Nzäntho stä pei njabu.
 clase de palabras siempre-PART-he-tocado-así
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Siempre he tocado así

Número de enunciado 63
 Transc. Hñahñu Nde Ma Gä handi b'u dä r'akägi.
 clase de palabras pues-FUT-ir a ver-si-me la da
 Deícticos DT DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Bueno. Vamos a ver si me la da

Número de enunciado 64
 Transc. Hñahñu nu'bu ra tsat'yo ma bä k'ätsä ra min'ño.
 clase de palabras entonces-el perro-PRT-ir a ver- el coyote
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Entonces el perro se fue a ver al coyote.

Número de enunciado 65
 Transc. Hñahñu Nda Min'ño
 Trad. Español Don Coyote

Número de enunciado 66
 Transc. Hñahñu Nda Tsat'yo
 Trad. Español Don Perro

Número de enunciado 67
 Transc. Hñahñu Nda Min'ño, sti ñ'ehe Gä zengua'i.
 clase de palabras don coyote-PART-he venido- a saludarte
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Don Coyote, vengo a saludarle

Número de enunciado 68
 Transc. Hñahñu Bä penkägi Nda B'anjua.
 clase de palabras PRT-me mandar- don conejo
 Deícticos DT DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes OVS
 Trad. Español Me mandó don Conejo

Número de enunciado 69
 Transc. Hñahñu Ena ge Gä Händuabi rá b'imnxähi.
 clase de palabras dice-que-2PS-quitar-POS-jarana

Deícticos DP DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Él dice que usted le quitó una jarana.

Número de enunciado 70
 Transc. Hñahñu ¡Hänja hingä händuäbi!
 clase de palabras porqué-no-quitarse

Deícticos
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes
 Trad. Español ¡Cómo no se la voy a quitar!

Número de enunciado 71
 Transc. Hñahñu Nzäntho b'ü pei xikä yä ts'o noya.
 clase de palabras siempre-cuando-toca-me-decir-PLR-mala palabra
 Deícticos DT DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Siempre que la toca dice palabras malas de mi.

Número de enunciado 72
 Transc. Hñahñu Enä ge di sa'tsä ra ngu'ni ne di sa'tsä ra ngu'ño.
 clase de palabras dice-que-brinco-DSG-gallinero-y-brinco-DSG-corral de chivos
 Deícticos DEL DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Dice que yo brinco al gallinero y brinco al corral de los chivos.

Número de enunciado 73
 Transc. Hñahñu Hänge hingä umbä rá b'imnxähi.
 clase de palabras por eso-no-le voy a dar-POS-jarana
 Deícticos DPR DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Por eso no voy a darle la jarana.

Número de enunciado 74

Transc. Hñahñu Hinhñam'ũ gã umbi.

clase de palabras nunca-FUT-darsela

Deícticos DT DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Nunca se la voy a dar.

Número de enunciado 75

Transc. Hñahñu Ñ'embäbi ge hingä umbäbi.

clase de palabras decir-le-que-no-voy-dar-le

Deícticos DPR DPR

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Dígale que no se la voy a entregar.

Número de enunciado 76

Transc. Hñahñu Nu'bu bi 'yoðe nuna noya, Nda Tsat'yo bi tetuä Nda Min'ño

clase de palabras cuando-PRT-escuchar-esta-palabra-don-perro-PRT-corretear-don coyote

Deícticos DT DT DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Cuando escuchó esa respuesta, Don Perro empezó a corretear a Don Coyote

Número de enunciado 77

Transc. Hñahñu pa dā hñändui ra b'imnxähi,

clase de palabras para-que le quite-DSG-jarana

Deícticos DPR

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español para quitarle la jarana,

Número de enunciado 78

Transc. Hñahñu nu'ũ yoho yä mbo'ni ga'tho tihi.

clase de palabras esos-dos-animales-todos-corren
 Deícticos DED
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español pero ambos animales eran rápidos.

Número de enunciado 79
 Transc. Hñahñu Rã gäts'i, Nda Tsat'yo, mi hñeni, ba k'äts'a. Nda B'anjua
 clase de palabras después-don perro-sofocarse-fue- a ver- don conejo
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Finalmente, Don Perro, todo fuera de aliento, regresó con Don Conejo

Número de enunciado 80
 Transc. Hñahñu pa dã xipäbi ge mi umbäbi ra b'etsa
 clase de palabras para-que-le-diga-que-le daba- DSG-pena-
 Deícticos DPR DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español para decirle que le daba mucha pena

Número de enunciado 81
 Transc. Hñahñu ge himbi za bá häni rá b'imnxähi.
 clase de palabras que-no-PRT-poder-quitar-POS-jarana
 Deícticos DT DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español pero que no había podido recuperar su jarana.
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Él no entregó tu jarana

Número de enunciado 82
 Transc. Hñahñu Nu'ã himbi raki ri b'imnxähi
 clase de palabras él-no-me-dar-POS-jarana

Deícticos DP DPP
 Modalizadores MML
 Número de enunciado 83
 Transc. Hñahñu Nu'bu di pei nzäntho zuni mahyegi
 clase de palabras cuando-PRS-tocar-siempre-sonar-igual
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Cuando la toco siempre suena igual

Número de enunciado 84
 Transc. Hñahñu Rã hyax'ä Nda B'anjua bi nthëui Nda Ñ'ai.
 clase de palabras al-otro-día-don conejo-se-PRT-encontrar-con-Don zorrillo
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Al otro día don Conejo se encontró con don Zorrillo.

Número de enunciado 85
 Transc. Hñahñu ¿Te mangä ra b'efi, Nda B'anjua?
 clase de palabras qué-dice-DSG-trabajo-don conejo
 Deícticos
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes OVS
 Trad. Español ¿Qué dice el trabajo, Don Conejo?

Número de enunciado 86
 Transc. Hñahñu ¿Hänja di hneki gi tu ri mui?
 clase de palabras por qué se-ve-que-estas-triste
 Deícticos DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes VSO
 Trad. Español ¿Por qué se ve con aire de tristeza?

Número de enunciado 87
 Transc. Hñahñu -¿Hänja hingä b'ui njaua?

clase de palabras como-no-FUT-estar-así
 Deícticos DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes VSO
 Trad. Español ¿Cómo no iba estar así?

Número de enunciado 88
 Transc. Hñahñu Nda Min'ño bi hñangägi ma b'imnxähi,
 clase de palabras Don coyote-PRT-quitar-me-mi-jarana
 Deícticos DT DPR DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Don Coyote me quitó mi jarana,

Número de enunciado 89
 Transc. Hñahñu hänge di tu mä müi.
 clase de palabras por eso-1PS-estoy-triste
 Deícticos DED DP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Por eso este sentimiento.

Número de enunciado 90
 Transc. Hñahñu Hinto'o stä tsüdi dä maxkägi.
 clase de palabras nadie-he encontrado- que me-ayude
 Deícticos DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes VSO
 Trad. Español No he encontrado quien me ayude.

Número de enunciado 91
 Transc. Hñahñu Dä anduä Nda N'ondo n'e Nda Tsat'yo,
 clase de palabras 1PS-PRT-preguntar-don burro-y-don perro
 Deícticos DP DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Le pregunté a Don Burro y Don Perro,

Número de enunciado 92

Transc. Hñahñu ha himbä ne bä umbäbi.

clase de palabras y-no-quiso-dárse-la

Deícticos DPR

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español pero no se los quiso entregar.

Número de enunciado 93

Transc. Hñahñu Ha nu Nda N'ondo ge'ä man'a ra dängi,

clase de palabras y don burro-3PS-es-más grande

Deícticos DP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Aunque Don Burro es el más grande,

Número de enunciado 94

Transc. Hñahñu ha nu...

clase de palabras y él

Deícticos DPR

Modalizadores MMA

Subjetivemas

Orden de Constituyentes SV

Trad. Español él es...

Número de enunciado 95

Transc. Hñahñu Grä xengo Nda B'anjua, nuga ma Gä apäbi.

clase de palabras es tonto- don conejo-1PS-FUT-pedir

Deícticos DP DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Es tonto, Don Conejo. Yo voy a pedirla.

Número de enunciado 96

Transc. Hñahñu ¿ Hänja ma dä r'a'ä'i?

clase de palabras cómo-te-FUT-dar a ti
 Deícticos DPR DT DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes OVS
 Trad. Español ¿Cómo se la va a dar?

Número de enunciado 97
 Transc. Hñahñu Nixi Nda Tsat'yo ge ma n'a tihi...
 clase de palabras ni-don perro-que-corre más
 Deícticos
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Si ni a Don Perro que es rápido...

Número de enunciado 98
 Transc. Hñahñu Nixi Nda N'ondo, ge ma n'a ra dängi...
 clase de palabras ni don burro-que-es-más grande
 Deícticos
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español ni a Don Burro, que es grande...

Número de enunciado 99
 Transc. Hñahñu Nu'i xä grä zi t'uki.
 clase de palabras 2PS-ser-muy-pequeño
 Deícticos DP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Usted es muy chiquito.

Número de enunciado 100
 Transc. Hñahñu Nu'i hinda ne dä r'a'ä'i.
 clase de palabras 2PS-no-querer-FUT-darte-la
 Deícticos DP DT DPR
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes OVS

Trad. Español A usted no se la va a querer dar.

Número de enunciado 101

Transc. Hñahñu Nde nu'bu gä tsothubu.

clase de palabras Bueno-lo-dejamos-así

Deícticos DPR

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes OVS

Trad. Español Bueno, allí lo dejamos.

Número de enunciado 102

Transc. Hñahñu nuga ma gä handi. Xähma dä 'raki

clase de palabras 1PS-ir-FUT-ver-si me-la-da

Deícticos DP DT DPR

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Yo voy a ver. A ver si me la da.

Número de enunciado 103

Transc. Hñahñu N'e Nda Ñ'ai ma bä k'ätsä Nda Min'ño.

clase de palabras y-don zorrillo-FUT-ir a ver- don coyote

Deícticos DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Y Don Zorrillo se fue a ver a Don Coyote.

Número de enunciado 104

Transc. Hñahñu Nda Min'ño, ki hats'i.

clase de palabras don coyote- buenos días

Deícticos

Modalizadores

Orden de Constituyentes

Trad. Español Don Coyote, buenos días.

Número de enunciado 105

Transc. Hñahñu Tsatya, Nda Ñ'ai.

clase de palabras descansar-don zorrillo

Deícticos

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes VS

Trad. Español Descansa, Don Zorrillo.

Número de enunciado 106

Transc. Hñahñu Grä ñ'ehe gä nzənguate.

clase de palabras 1PS-venir-saludar

Deícticos DP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Yo vengo a saludar.

Número de enunciado 107

Transc. Hñahñu Enga Nda B'anjua ge gä händua rá b'imnxähi

clase de palabras dice-don conejo-que-PRT-quitar-le-POS-jarana

Deícticos DT DPR DPP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes VSO

Trad. Español Dice Don Conejo que le quitó su jarana.

Número de enunciado 108

Transc. Hñahñu ¡Hänja hingä handuabi!

clase de palabras cómo-no-FUT-quitar-

Deícticos DT

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes OVS

Trad. Español ¡Cómo no se la voy a quitar!

Número de enunciado 109

Transc. Hñahñu Nu'ä mi pei r'a yä ts'o noya.

clase de palabras 3PS-PRT-tocar-DPL-palabra mala

Deícticos DP DT

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

clase de palabras si
 Modalizadores MML
 Subjetivemas
 Trad. Español Sí.

Número de enunciado 115
 Transc. Hñahñu Hmikägi n'a zi tuki.
 clase de palabras prestar-me-un-DIM-rato
 Deícticos DPR DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Préstemela un rato.

Número de enunciado 116
 Transc. Hñahñu Ma Gä ut'ä'i ge di pädi Gä pei n'a zi tuki.
 clase de palabras te-FUT-enseñar-que-1PS-saber-tocar-DIM-poco
 Deícticos DPR DT DP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Voy a enseñarle que yo sé tocar un poquito.

Número de enunciado 117
 Transc. Hñahñu Hää Gä hmi' a'i
 clase de palabras si, te la presto
 Deícticos DPR DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes OVS
 Trad. Español Sí está bien

Número de enunciado 118
 Transc. Hñahñu Nubyē gi 'yotkägi ra mäte gi hñudi moṭe ma xutha,
 clase de palabras ahora-hacer-me-favor-sentar-a-POS-espalda
 Deícticos DT DP DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Ahora me hace favor de sentarse atrás de mi

Número de enunciado 119
 Transc. Hñahñu njabu gi 'yots'e xähño.
 clase de palabras así-FUT-escuchar-mejor
 Deícticos DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes
 Trad. Español así se escuchará mejor

Número de enunciado 120
 Transc. Hñahñu Ñu'bu di pei, di nt'ode xähño.
 clase de palabras cuando-1PS-PRS-tocar- se escucha mejor
 Deícticos DT DP DT
 Modalizadores MMA
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Cuando toco, se oye mejor así que de cerca.

Número de enunciado 121
 Transc. Hñahñu Häá gä hmi 'ä'i
 clase de palabras sí, te la presto
 Deícticos DPR
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SOV
 Trad. Español Sí está bien

Número de enunciado 122
 Transc. Hñahñu Nu'bu, ra Ñ'ai bi meï ra b'imnxähi
 clase de palabras entonces-DSG-zorrillo-PRT-tocar-DSG-jarana
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español Entonces, el zorrillo tocó la jarana

Número de enunciado 123
 Transc. Hñahñu nu ra Min'ño mi hudi ha ra xütha.

clase de palabras y-DSG-coyote-PRT-estar-sentado-atrás
 Deícticos DT DEL
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español y el coyote estaba a su espalda.

Número de enunciado 124
 Transc. Hñahñu ra Ñ'ai bi hui'tsui rá xä fixi ha yá da.
 clase de palabras DSG-zorrillo-le-PRT-rociar-su-apestoso-gas-en-PL-ojo
 Deícticos DPR DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español el zorrillo le echó una rociada apestosa en los ojos.

Número de enunciado 125
 Transc. Hñahñu ra Min'ño bi täni.
 clase de palabras DSG-coyote-PRT-revolcar
 Deícticos DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV
 Orden de Constituyentes SV
 Trad. Español El coyote se revolcó.

Número de enunciado 126
 Transc. Hñahñu rä Ñ'ai bi mihi ra bi'mnxähi n'e bi hñäts'i.
 clase de palabras DSG-zorrillo-PRT-agarrar-DSG-jarana-y-PRT-llevar
 Deícticos DT DT
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV SV
 Orden de Constituyentes SVO
 Trad. Español El zorrillo agarró la jarana y se la llevó.

Número de enunciado 127
 Transc. Hñahñu N'a t'ukä ya'ä. Nda Ñ'ai bi zot'e ha rá nguü Nda B'anjua.
 clase de palabras un-DIM-rato-don-zorrillo-PRT-llegar-en-POS-casa-don conejo
 Deícticos DT DPP
 Modalizadores MML
 Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Al poco rato, Don Zorrillo llegó a casa de Don Conejo.

Número de enunciado 128

Transc. Hñahñu Gá engägi ge hin dä ne dä rakägi. Ha xina jaua.

clase de palabras me-dijis-te-que-no-me-la-iba-querer dar-aquí-está

Deícticos DPR DPR DPR DED

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes VSO

Trad. Español Usted dijo que no se la quería devolver. Pues yo aquí la traigo.

Número de enunciado 129

Transc. Hñahñu Xä ma juäni

clase de palabras muy-de-verdad

Deícticos

Modalizadores MMA

Subjetivemas

Trad. Español Sí es cierto,

Número de enunciado 130

Transc. Hñahñu ndunthi di jamädi, Nda Ñ'äi, gä Hänkägi mä b'imnxähi.

clase de palabras muchas-gracias-don zorrillo-que-me-trajis-te-POS-jarana

Deícticos DPR DPR DPP

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes VSO

Trad. Español Pues muchas gracias, Don Zorrillo, que me trajo mi Jarana.

Número de enunciado 131

Transc. Hñahñu Ndunthi di jamädi.

clase de palabras muchas gracias

Modalizadores MMA

Trad. Español Muchas gracias.

Número de enunciado 132

Transc. Hñahñu Nuga hindui kamfri ge xkuä hänkägi.

clase de palabras 1PS-no-creer-PRT-que-me-la-ibas-traer

Deícticos DP DT DPR DPR

Modalizadores MML

Subjetivemas SV SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Yo no creía que me la traería.

Número de enunciado 133

Transc. Hñahñu Nuga ñ'ena xä drä t'uki.

clase de palabras 1PS-parezco-muy-pequeño

Deícticos DP

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Yo parezco muy chiquito.

Número de enunciado 134

Transc. Hñahñu Ha nuga nzäntho di umbä ra boni yä xunhaa,

clase de palabras 1PS-siempre-doy-salida-DPL-problemas

Deícticos DP DT

Modalizadores MML

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes VSO

Trad. Español Pero siempre arreglo todo

Número de enunciado 135

Transc. Hñahñu ha nu'u ma'ra ma n'a yä dängi.

clase de palabras aunque-ser-otros-más-DPL-grandes

Deícticos DED

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español a pesar de que los demás sean más grandes.

Número de enunciado 136

Transc. Hñahñu Nuga di pädi gä nkutña

clase de palabras 1PS-saber-aconsejar

Deícticos DP

Modalizadores MMA

Subjetivemas SV

Orden de Constituyentes SVO

Trad. Español Soy un buen negociador.

Número de enunciado 137

Transc. Hñahñu maske hingi kamfrihu,

clase de palabras aunque-no-me-creas
Deícticos
Modalizadores MMA
Subjetivemas SV
Orden de Constituyentes OVS
Trad. Español Aunque no lo crean,

Número de enunciado 138
Transc. Hñahñu nuga nzantho di umbä rá bõni yä xunhaa.
clase de palabras 1PS-siempre-doy salida-DPL-problema
Deícticos DP DT
Modalizadores MMA
Subjetivemas SV
Orden de Constituyentes SVO
Trad. Español siempre lo arreglo todo.

Número de enunciado 139
Transc. Hñahñu N'e nuna b'ede bi uadi.
clase de palabras y-este-cuento-PRT-terminar
Deícticos DED DT
Modalizadores MML
Subjetivemas SV
Orden de Constituyentes SVO
Trad. Español Y este cuento se acabó.

ANEXO iv

El audio-libro de Ra b'anjua n'e rá b'ida

Ra B´anjua mi pei yä nthähintzuni.

Mi zuni ngu ra bemnda xa´tho.

Chingi ri chingi, sa´tsä ra ngu´ni,

Chingi ri chingi sa´tsa ra ngun´ño

Chingi ri chingi, sa´tsä ra ngu´ni,

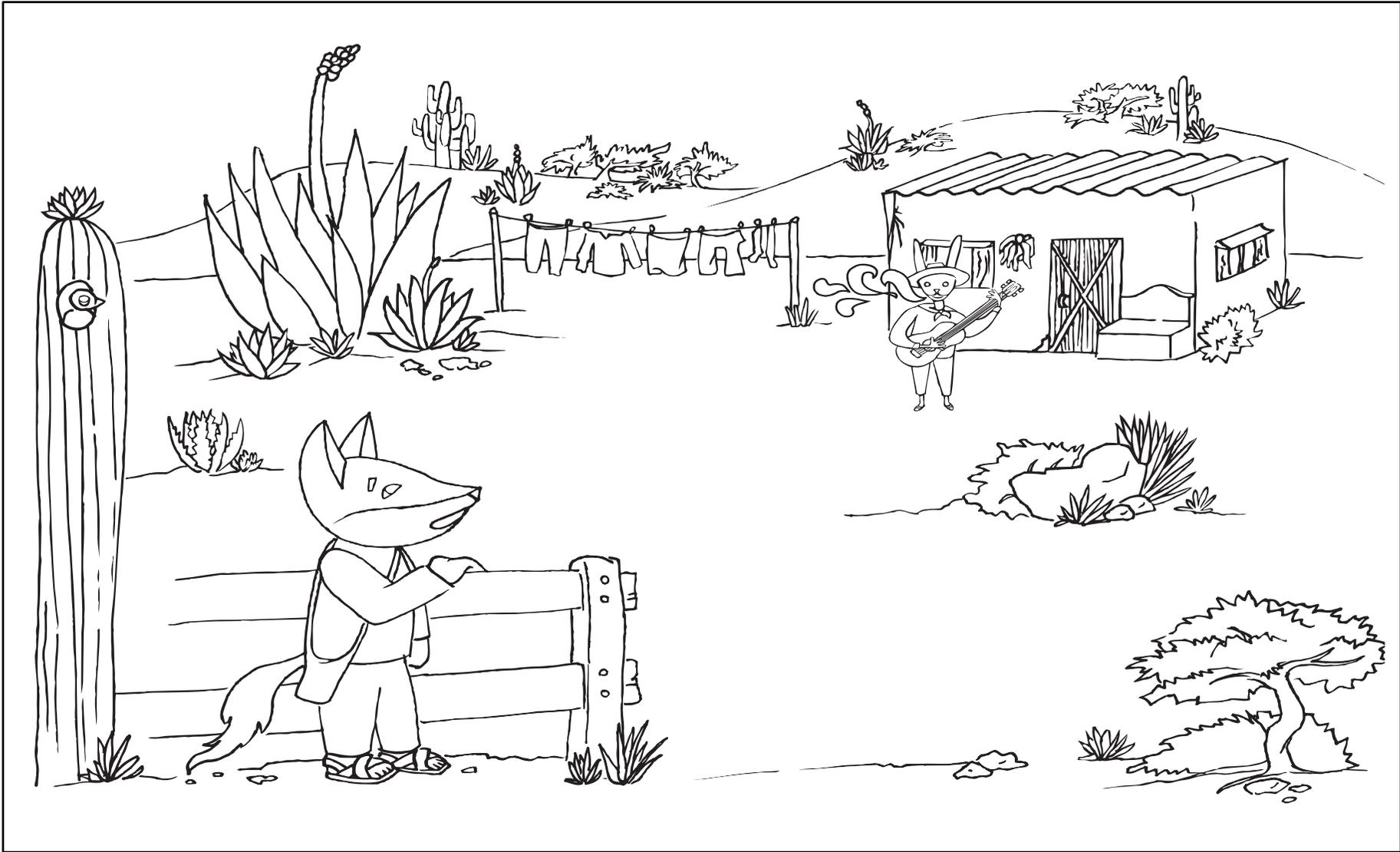
Chingi ri chingi sa´tsa ra ngun´ño



Njabu mi zuni rá b'imnxähi Nda B'anjua

N'a ra pa nu'bu mi pei ha rá gosthi nguu

ra Nda Min'ño bi y'ode n'e bi beni:

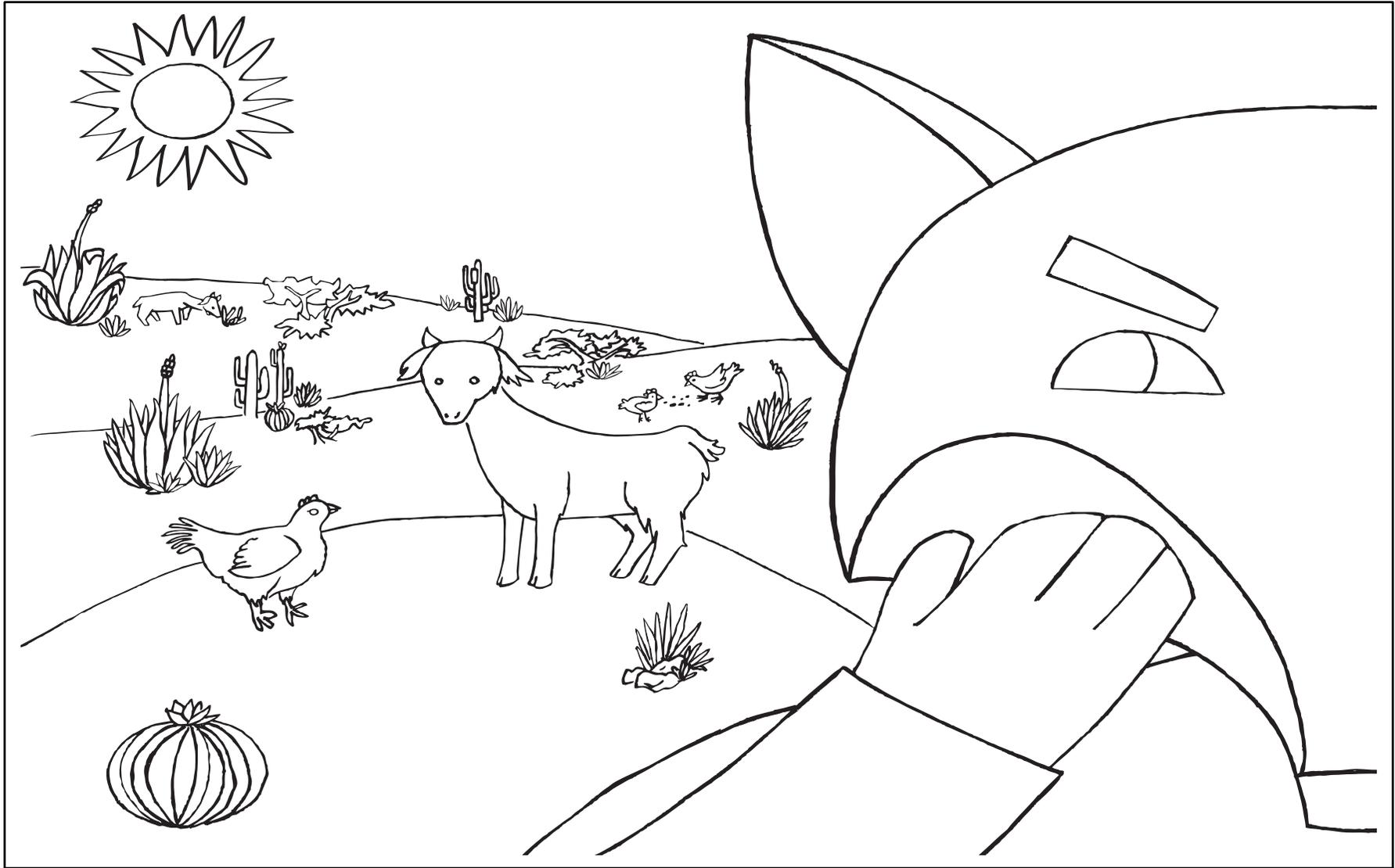


Nuga di kamfri ge xikä yä ts'o noya.

¡Nuna nda B'anjua!

Ena ge di 'yo di pe yä oni n'e yä t'äxi

N'a ra pa ma gä händuäbi nu'a ra B'imxähi.



Mä n'a ra pa Nda B'anjua mi pei man'aki.

Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,

Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño

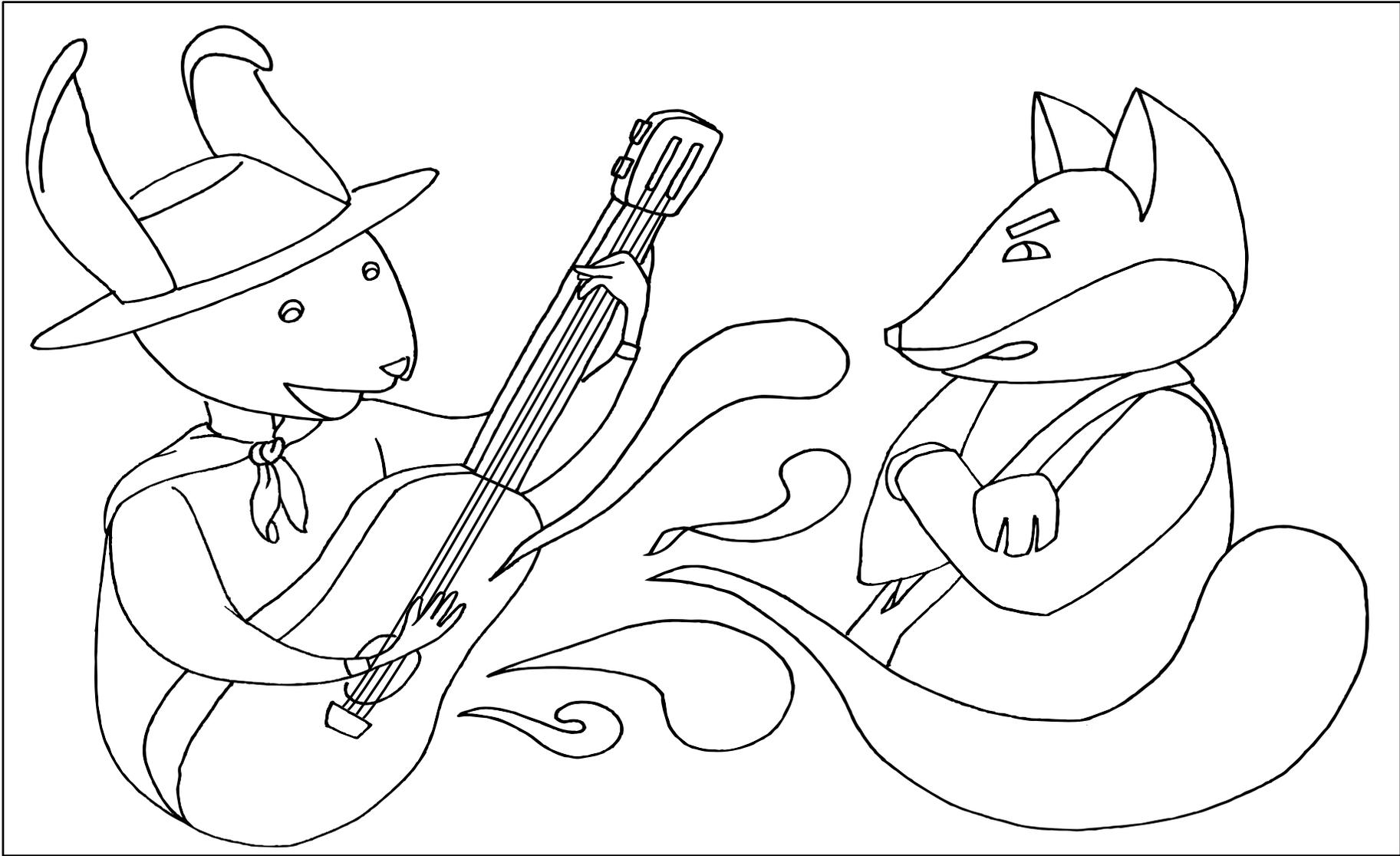
Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,

Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño

N'e nzantho ge'ä mi mää.

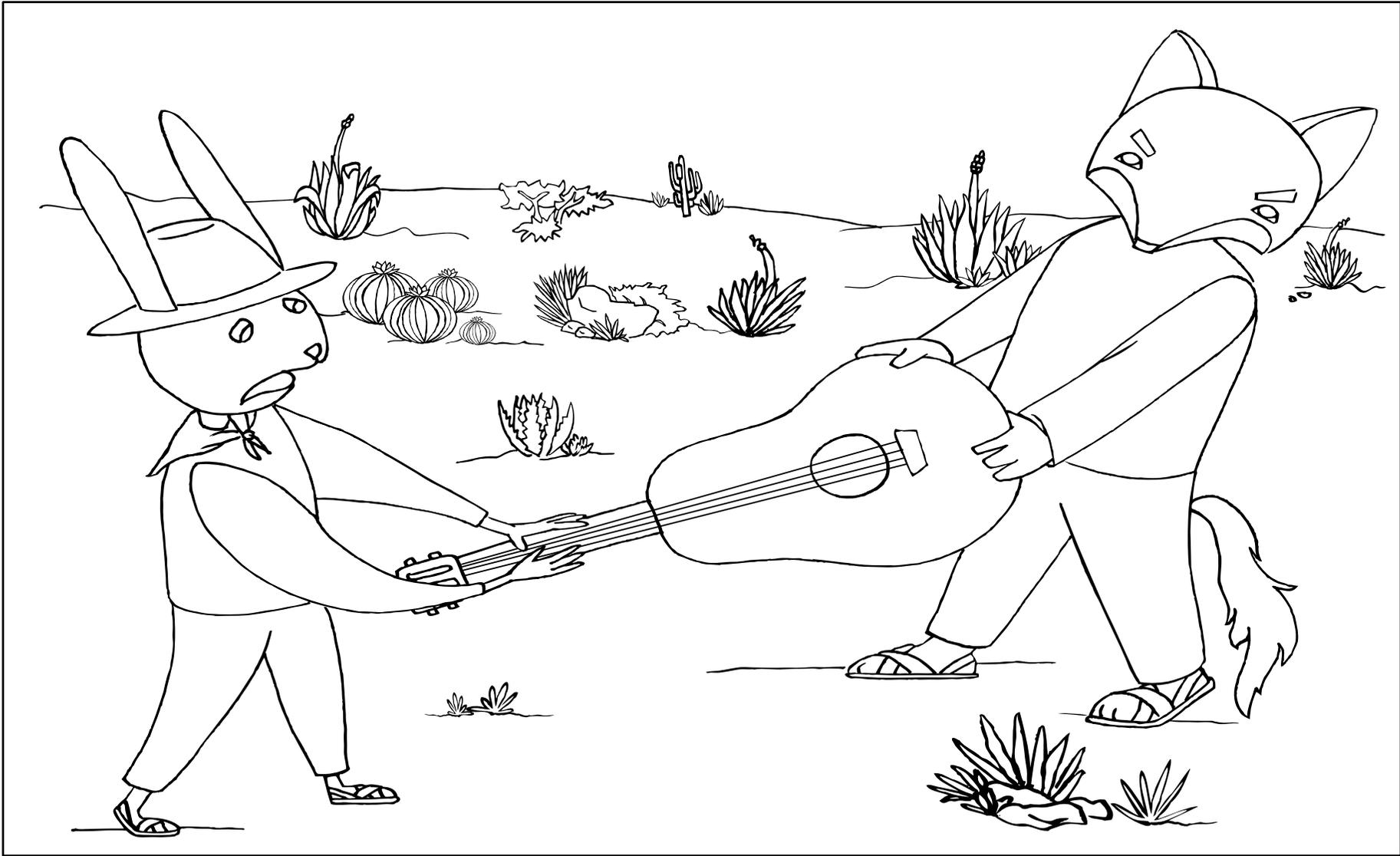
Nda Min'ño bi thogi n'e bi yode n'e mi po ra kue

ko nu'u yä nk'uamba.



Nu'bu bi hñäduäbi rä bimnxähi

n'e bi hñäts'i ha ra ngu.



Nubye Nda Min'ño n'ehe mi pei

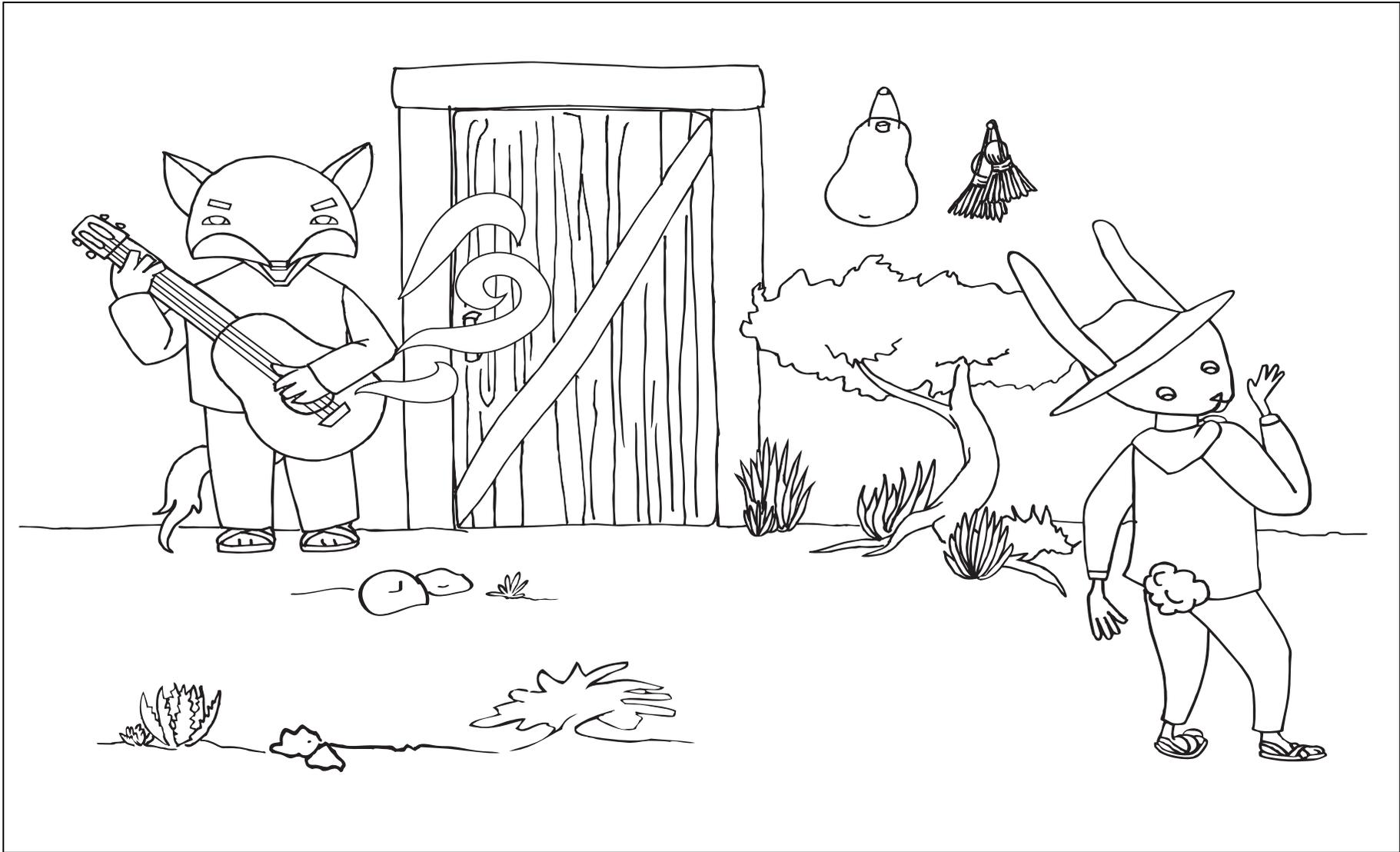
rá b'imnxähi n'e ñ'ena mi ena:

Chingi ri chingi, o'tho rá ts'uu honse

toge n'a xeni ra tudi.

Chingi ri chingi, o'tho rá ts'uu honse

toge n'a xeni ra tudi.



Bi 'yode ra B'anjua n'e bi beni ge rá b'imnxahisemi tsanise.

Ngats'i bi beni to'o dä za dä mats'i

dä gotsuä rá b'imnxähi. Ra Min'ño

mi peithon'e mi tsanduä rá ts'uu.



Nuga ma gä xipäbi Nda N'ondo, xämbä nu'ä

dä za dä hñäduabi mä b'imnxähi ra Min'ño

ge tsangägi mä ts'uu –bi beni Nda B'anjua

– n'e bi boni ma bá honi ra N'ondo pa dä xi päbi dä 'yadi rá

b'imnxähi.



Ra B'anjua bi nzenguäte – te gi pede, nda N'ondo,
'yotkä ra mäte güi hä mä b'imnxähi.

–¿to'o bi pe'tsi? – bi ñ'ani ra n'ondo

–Nda Min'ño bi hñängägi.

–Ma Gä nuu 'bu dä r'akägi.

B'estho bi ma Nda N'ondo ma bä

k'ätsä Nda Min'ño.



(N'ondo) – Nda Min'ño

(Min'ño) –Nda N'ondo.

(N'ondo) – Dä ehe gä tson'ña'i.

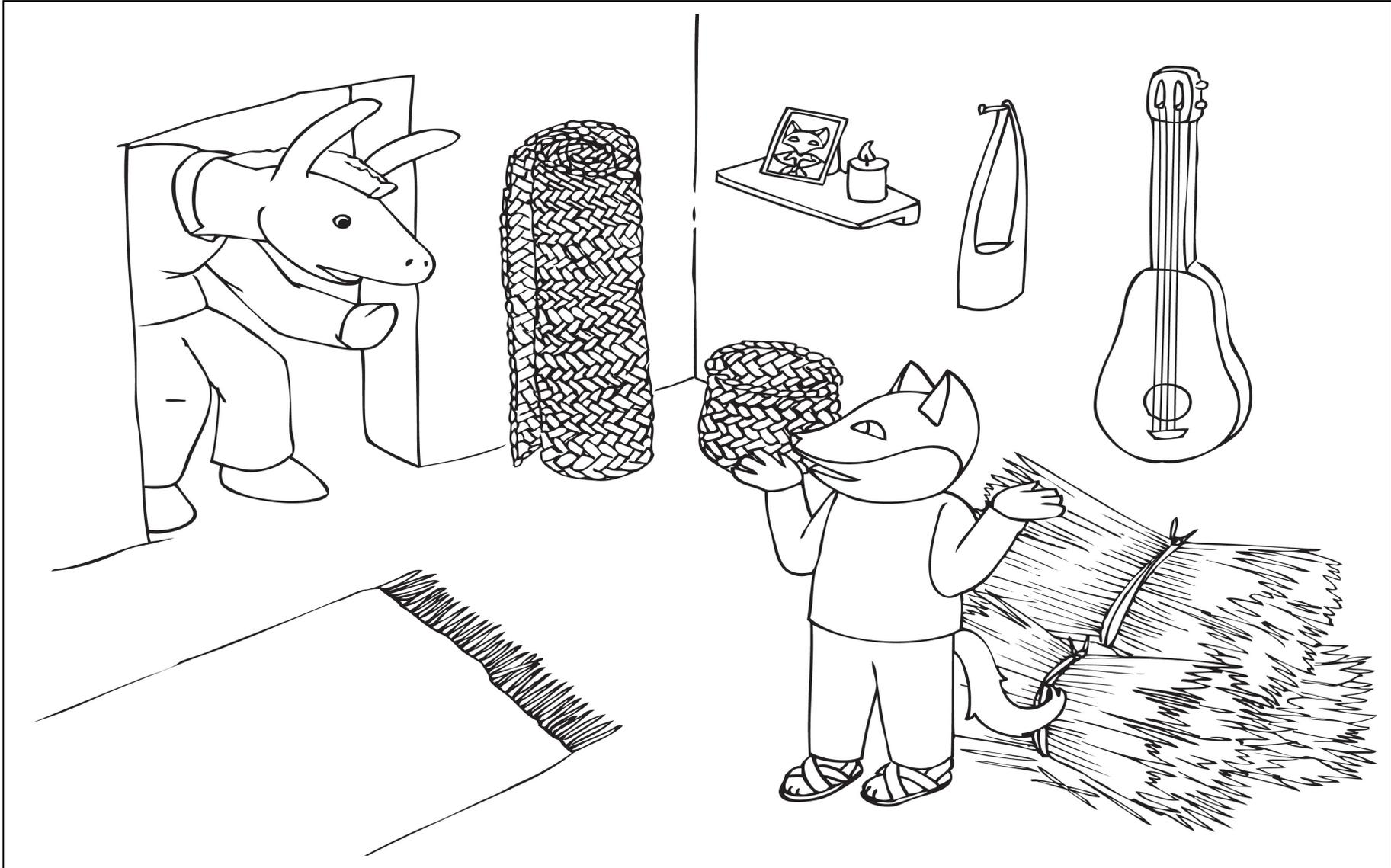
Gi petsuä ra b'imnxähi Nda B'anjua ena ge go ra meti.

(Min'ño) Dä händuäbi nge'ä mi xikä yä ts'o noya.

(N'ondo) ¿ Te xi mää Nda B'anjua nu'bu pemnda?

(Min'ño) – Ena ge di sakä ra ngu'ni n'e di saki ra ngun'ño.

*Hänge hinga ma gä umbäbi ra b'imnxähi. N'embäbi ge hinñhäm'u gä kotsuabi n'e
hingä r'a'ä'i gi hñatsui.*



Nda n'ondo bi mengthoho himbi hñats'i ra b'imnxähi.

Mä n'a ra pä k'ätsä ra B'anjua

n'e bi xipäbi ge hixki t'umbäbi –nge'ä ra b'imnxähi mängä yä

ts'o noya nu'bu gi pei.



Mä n'a ra pa, Nda B'anjua bi ntheui nda tsat'yo.

(Tsat'yo) – Nda B'anjua

(B'anjua) – Te gi mää Nda Tsat'yo, 'yotkä ra mäte güi hä ma
b'imnxähi, go bi pets'i Nda Min'ño.

Go bi Hñängägi'ä.

(Tsat'yo) - ¿Hänja bi hñän'ä'i?

(B'anjua) – Bi ñ'engägi ge ode ngu n'a ra nts'ute nu yä noya pei.

Nzäntho stä pei njabu.



Nde Ma gä handi b'u dä r'akägi. nu'bu ra tsat'yo ma bä k'ätsä ra min'ño.

(Tsat'yo) – Nda Min'ño

(Min'ño) – Nda Tsat'yo

(Tsat'yo) –Nda Min'ño, sti ñ'ehe gä zengua'i.

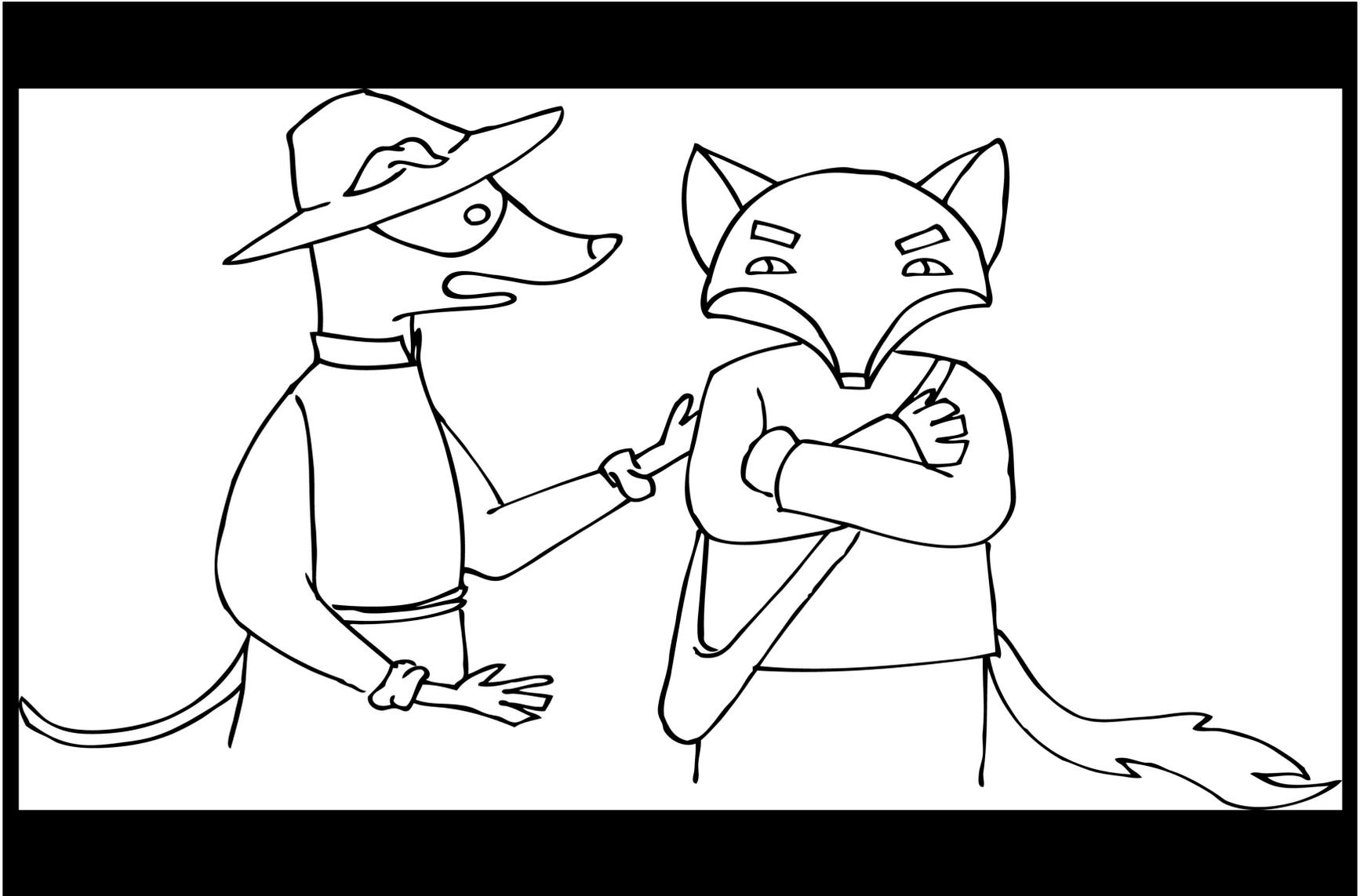
Bä penkägi Nda B'anjua. Ena ge gä Händua bi rä b'imnxähi.

(Min'ño) -iHänja hingä händuäbi! Nzäntho

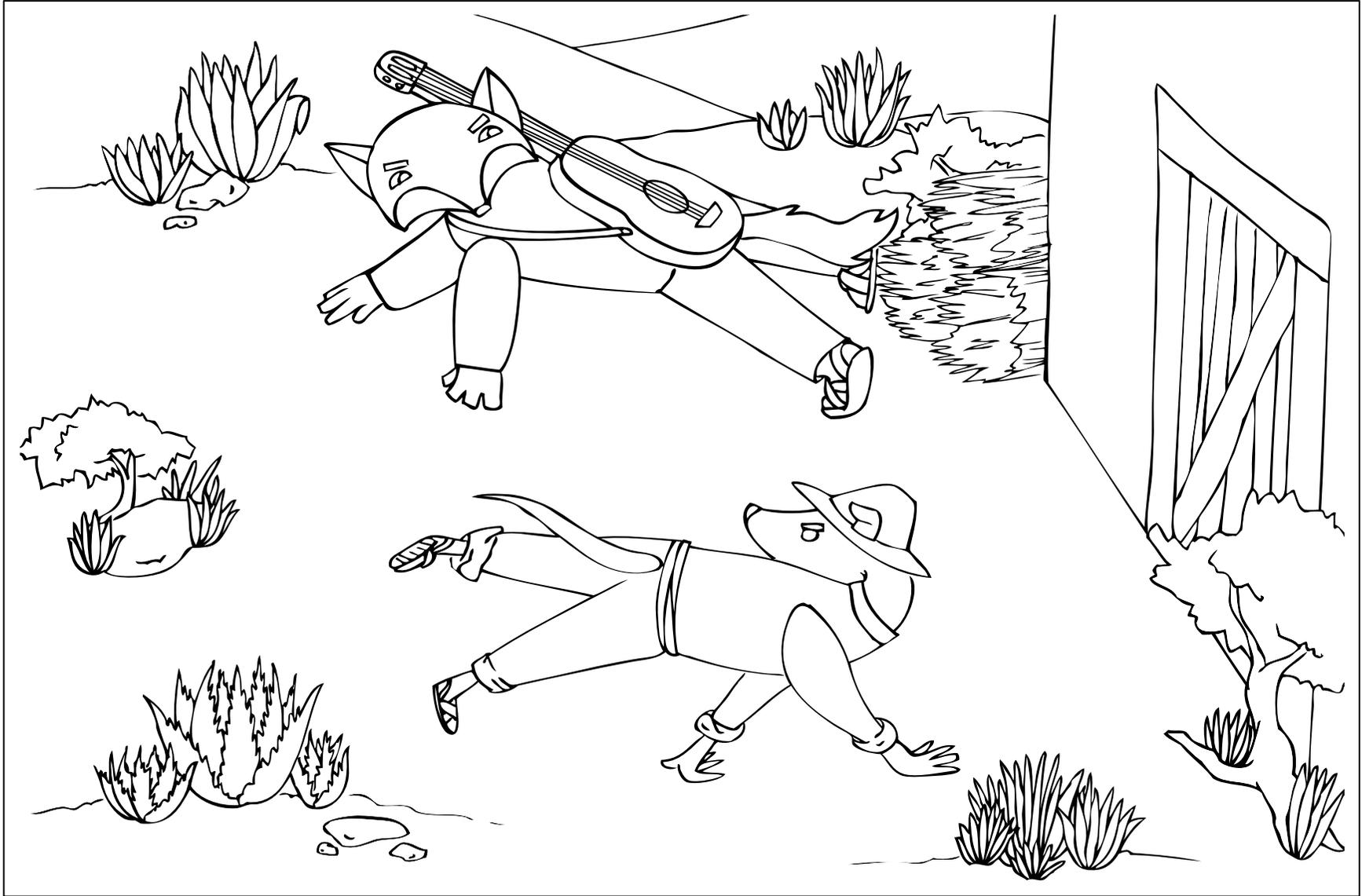
b'u pei xikä yä ts'o noya.

Enä ge di sa'tsä ra ngu'ni n'e di sa'tsä ra ngu'ño. Hänge hingä umbä ra b'imnxähi.

Hinhñam'u gä umbi. Ñ'embäbi ge hingä umbäbi.



Nu'bu bi 'yode nuna noya,
Nda Tsat'yo bi tetuä Nda Min'ño pa dä hñändui rá b'imnxähi,
nu'u yoho yä mbo'ni ga'tho tihi.



Rä gäts'i, Nda Tsat'yo, mi hñeni, ba k'äts'a.

Nda B'anjua pa dä xipäbi ge mi umbäbi ra b'etsa ge himbi za bá
häni rá b'imnxähi.

(Tsat'yo) – Nu'ä himbi uni(ra ki) ri (di) b'imnxähi

(B'anjua) – Nu'bu di pei nzäntho zuni mahyegi

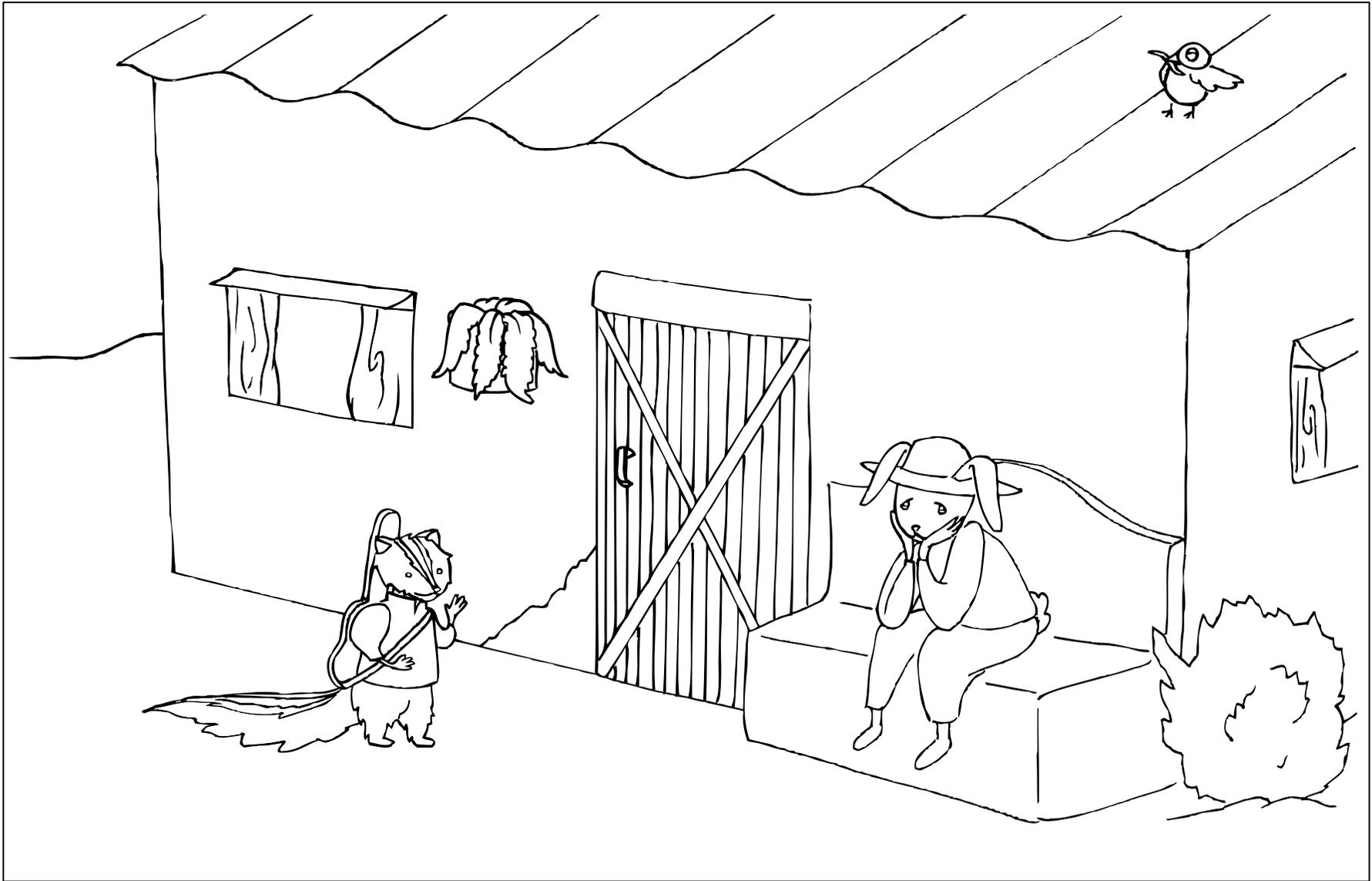


Rä hyax'ä Nda B'anjua bi ntheui Nda Ñ'äi.

(Ñ'äi)- ¿Te mangä ra b'efi, Nda B'anjua? ¿Hänja di hneki gi tu ri mui?

(B'anjua) -¿Hänja hingä b'ui njaua?

Nda Min'ño bi hñangägi ma b'imnxähi, hänge di tu mä mui. Hinto'o stä tsudi dä maxkägi. Dä anduä Nda N'ondo n'e Nda Tsat'yo, ha himbä ne bä umbäbi. Ha nu Nda N'ondo ge'ä man'a ra dängi, ha nu...



(Ñ'äi) – Grä xengo Nda B'anjua, nuga ma Gä apäbi.

(B'anjua) - ¿ Hänja ma dä r'a'ä'i?

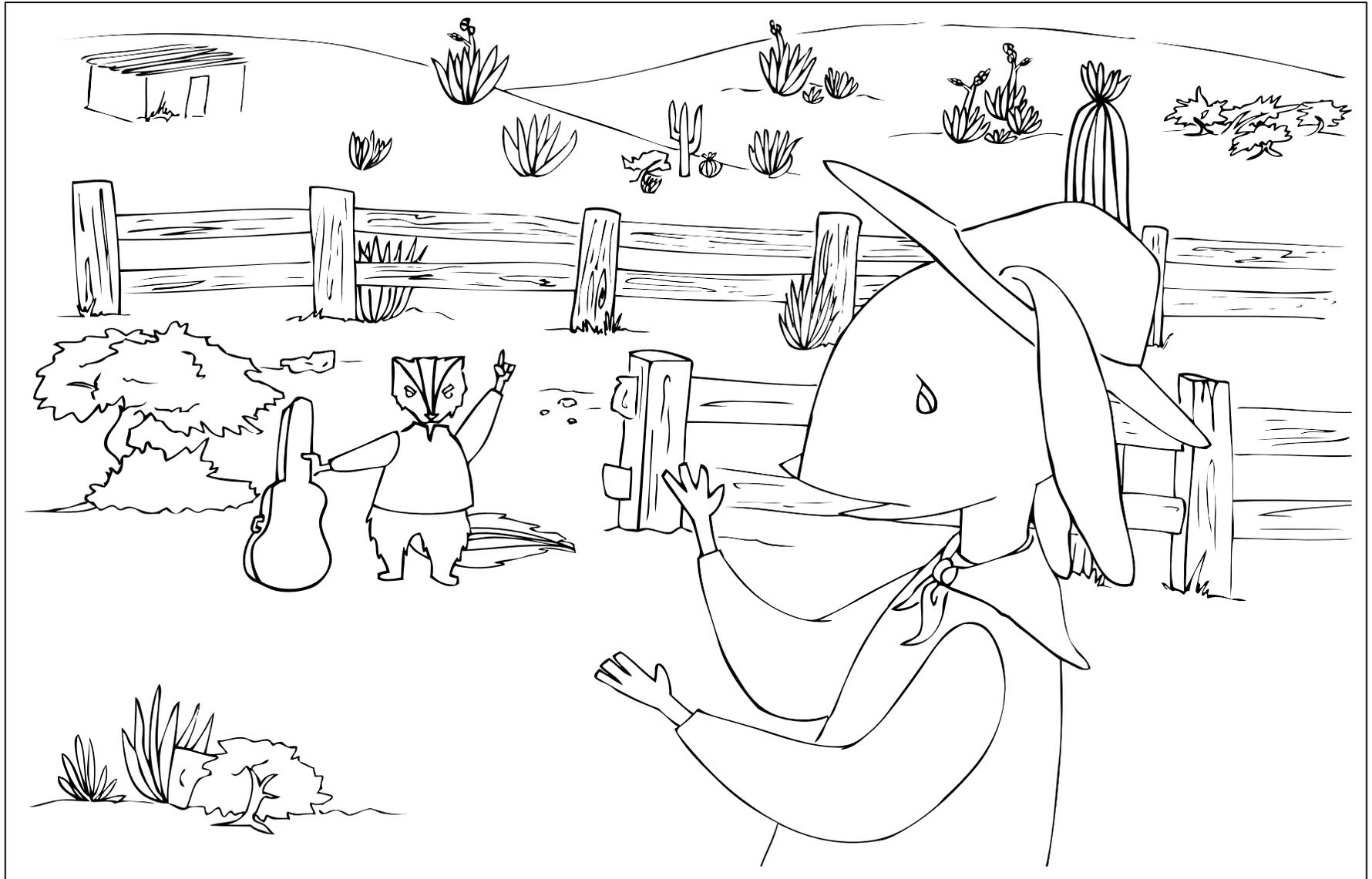
Nixi Nda Tsat'yo ge ma n'a tihi...

Nixi Nda N'ondo, ge ma n'a ra däangi...

Nu'i xä grä zi t'uki. Nu'i hinda ne dä r'a'ä'i.

(Ñ'äi) –Nde nu'bu Gä tsothubu. nuga ma Gä handi. Xähma dä 'raki

N'e Nda Ñ'äi ma bä k'ätsä Nda Min'ño.



(Ñ'äi) – Nda Min'ño, ki hats'i.

(Min'ño) –Tsatya, Nda Ñ'äi.

(Ñ'äi) –Grä ñ'ehe gä nzenguate. Enga Nda B'anjua ge gä händua ra b'imnxähi

(Min'ño) ;Hänja hingä handuabi! Nu'ä mi pei r'a yä ts'o noya.

(Ñ'äi) –Di hneki xähño nuna b'imnxähi

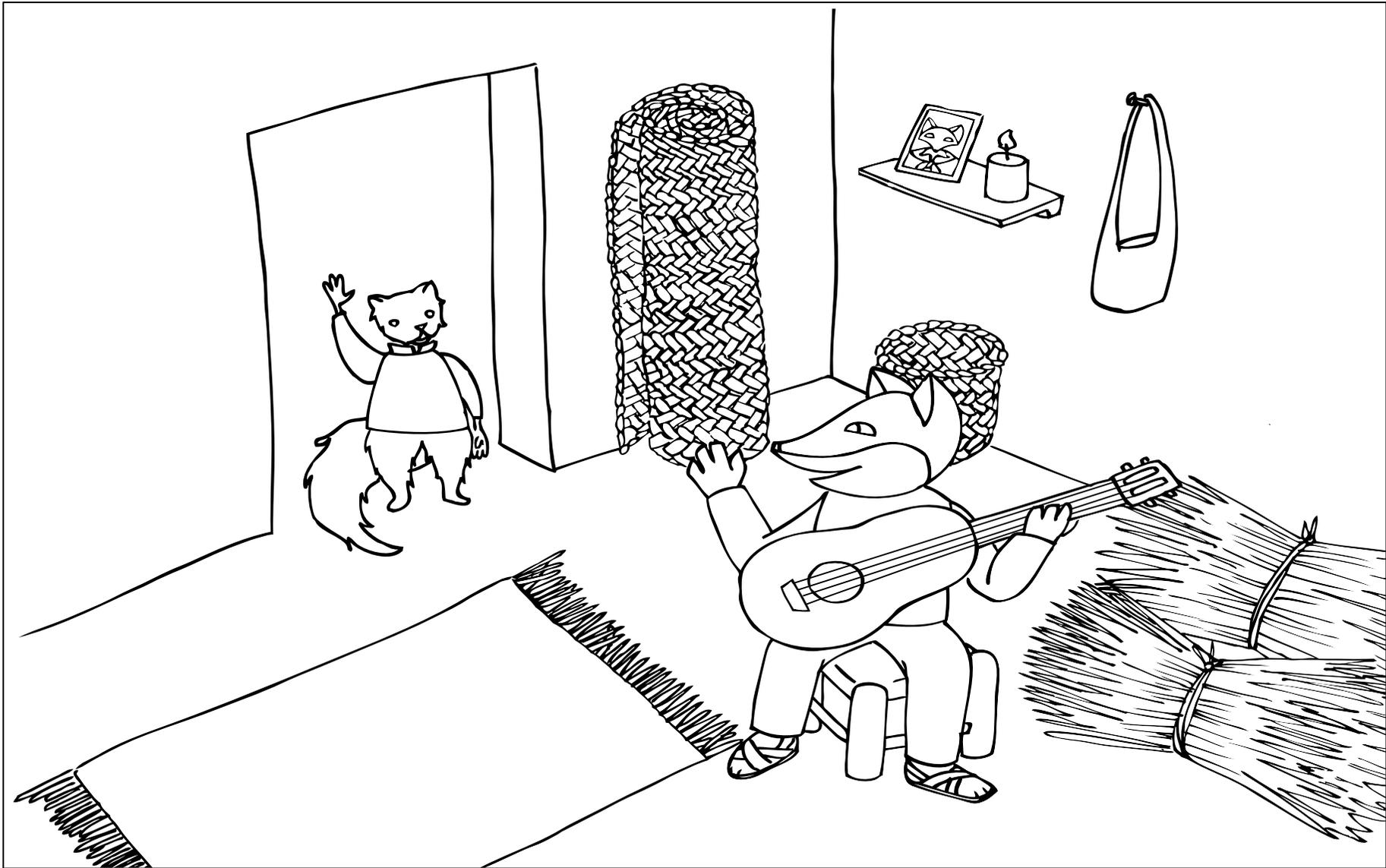
(Min'ño) Hä mähotho.

(Ñ'äi) -;Hingi 'yotkä ra mäte gi hmikägi n'a zi ya'ä? Gä pei nä zi b'emnda di pädi.

(Min'ño) –Hä.

(Ñ'äi) Hmikägi n'a zi tuki. Ma gä ut'ä'i ge di pädi gä pei n'a zi tuki.

(Min'ño) –Hä gä mi agi.



(Ñ'äi) –Nubye gi 'yotkägi ra mäte gi hñudi mote ma xutha, njabu gi 'yots'e xähño. Ñu'bu di pei, di nt'ode xähño.

(Min'ño) –Hä

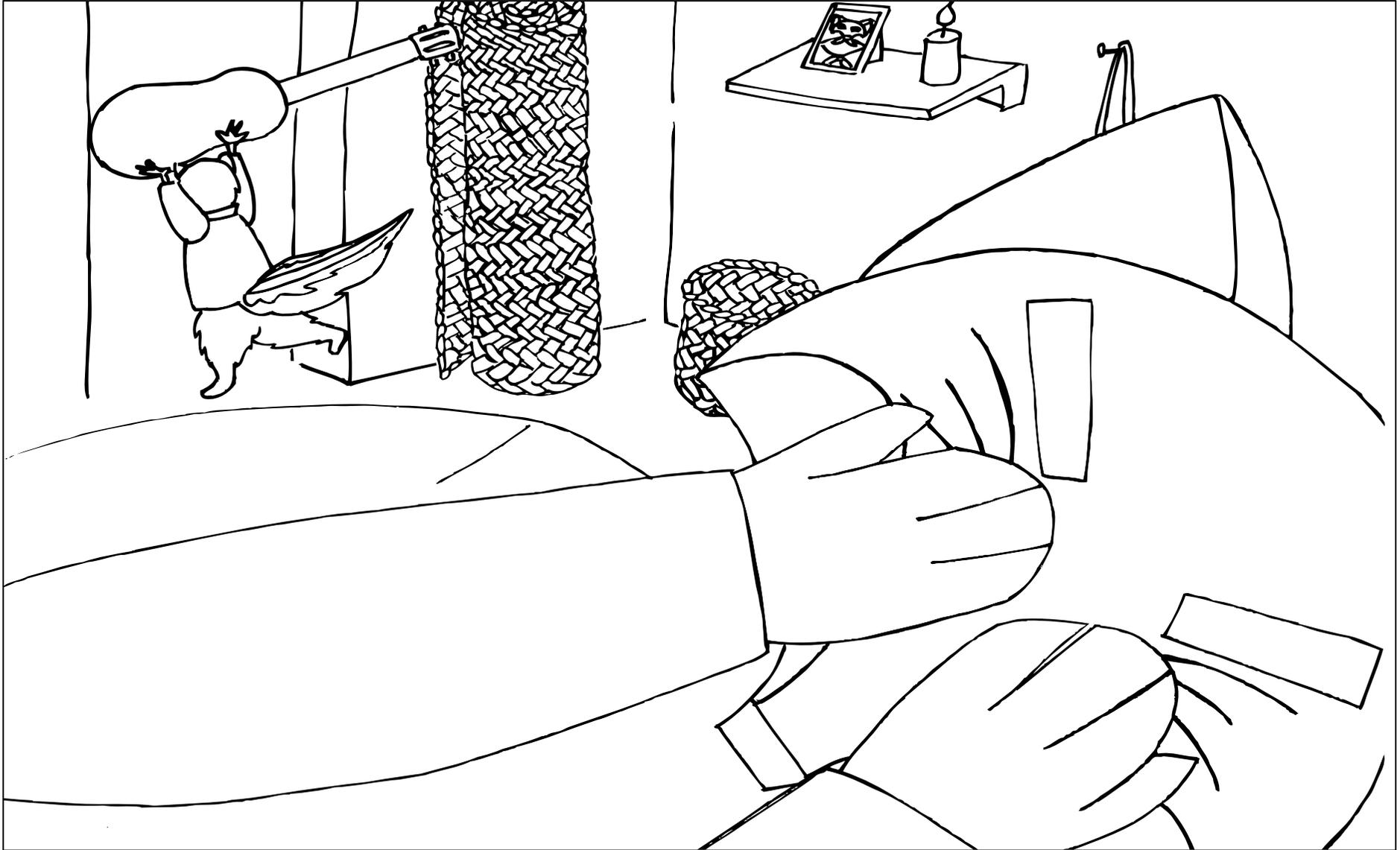
Nu'bu, ra Ñ'äi bi mei ra b'imnxähi nu ra Min'ño mi hudi ha ra xutha.

Ra Ñ'äi bi hui'tsui rá xä fixi ha yá da.

Ra Min'ño bi täni. rä Ñ'äi bi mihi ra bi'mnxähi n'e bi hñäts'i.

N'a t'ukä ya'ä.

Nda Ñ'äi bi zot'e ha ra nguu Nda B'anjua.

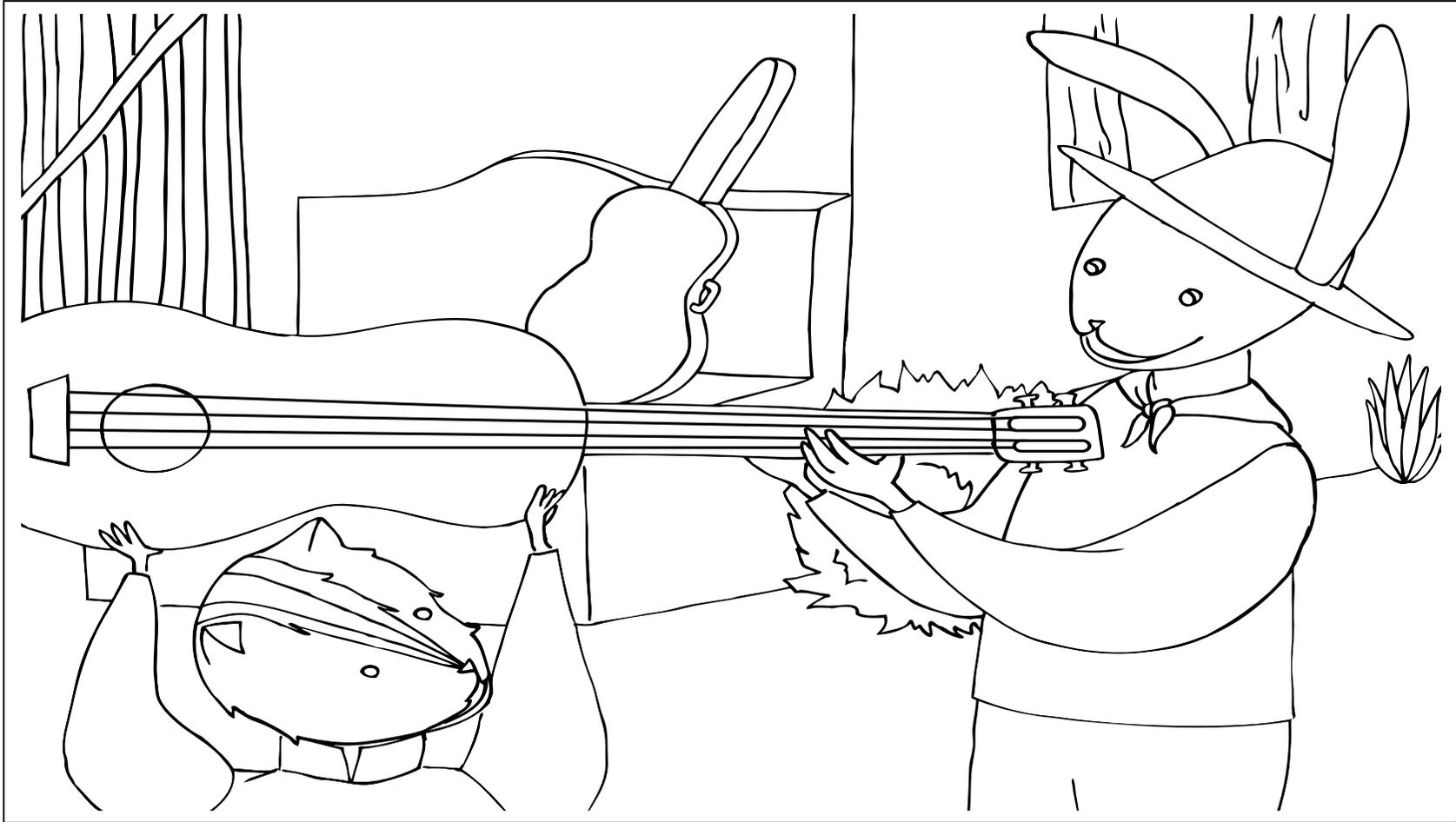


(Ñ'äi) –Gá engägi ge hin dä ne dä rakägi. Ha xina jaua.

(B'anjua) –Xä ma juäni ndunthi di jamädi, Nda Ñ'äi, gä Hänkägi
mä b'imnxähi.

Ndunthi di jamädi. Nuga hindui kamfri ge xkuä hänkägi.

(Ñ'äi) –Nuga ñ'ena xä drä t'uki. Ha nuga nzäntho di umbä ra boni
yä xunhaa, ha nu'u ma'ra ma n'a yä dängi. Nuga di pädi gä nkutña
maske hingi kamfrihu, nuga nzantho di umbä rá boni yä xunhaa.



N'e nuna b'ede bi uadi.