

La documentación lingüística aplicada al fortalecimiento de la lengua hñahñu del valle del Mezquital

Nicandro González Peña*

Introducción

El campo de la documentación lingüística ha generado nuevas posibilidades de registrar y analizar datos lingüísticos. Las grabaciones de audio y video ahora son una parte intrínseca del *corpus* acumulado y pueden formar la base empírica de los resultados de análisis lingüístico. Además, este tipo de registro nos ofrece la posibilidad de una divulgación muy amplia a través de las redes sociales.

Cabe añadir que los medios audiovisuales son un recurso muy poderoso para dar a conocer el mundo y que este tipo de registro, junto con su análisis, puede resultar útil como una herramienta al servicio de las diversas lenguas que se hablan en el país. Por ejemplo: aplicado a su revitalización y fortalecimiento, así como al desarrollo de material didáctico para la enseñanza de lenguas indígenas, entre otros.

Al respecto, referencias como la siguiente definen en qué consiste la documentación lingüística actual:

El registro audiovisual del lenguaje oral acompañado de toda la información lingüística, etnográfica y cultural pertinente se conoce como documentación y constituye una de las herramientas más completas para la preservación del patrimonio lingüístico y cultural. El propósito de la documentación es ofrecer un registro detallado de las prácticas lingüísticas propias de una comunidad de hablantes. Se distingue de la descripción lingüística tradicional en cuanto ésta busca registrar una lengua como sistema de elementos abstractos, construcciones y reglas (Himmelman, 1998: 116).

En este trabajo se muestra la aplicación de las técnicas de documentación en el desarrollo de un audiolibro que resulte de utilidad en la enseñanza de la lengua hñahñu. La propuesta promueve el empoderamiento de los hablantes en el desarrollo que la política y la planificación lingüística de su idioma han de seguir mediante su activa participación y al reivindicar la epistemología indígena en el contenido del material. Es así como las voces, los ambientes y la tradición narrativa hñahñu le dan forma y vida a la propuesta.

En mi primera incursión de trabajo de campo en la región otomí, en 2004, visitamos algunas escuelas bilingües en el municipio de Amealco, Querétaro. La única intención en ese primer

* Laboratorio de Análisis y Documentación Lingüística (DL-LADLI), Dirección de Lingüística, INAH (nicandro_gonzalez@inah.gob.mx).



El valle del Mezquital en tiempo de lluvias

encuentro era observar las actividades que se realizaban en los salones de clase en torno a la enseñanza de lengua. La realidad era áspera y frugal respecto a los recursos y métodos disponibles para enseñar la lengua otomí. No había una clase formal de la misma ni alguna forma de evaluación; tampoco se disponía de libros didácticos para los alumnos ni guías para los profesores.

En conversaciones con los maestros, éstos nos compartieron su interés y disposición para enseñar la lengua otomí en clase, si bien uno de sus problemas principales era la falta de textos para la enseñanza. Ante la ausencia de material didáctico, o debido a que incluso con textos su lectura correspondía a otra variante o no tenían una escritura sistemática, estas escuelas bilingües sólo lo eran por su nombre y no por su trabajo.

Debido al contexto esbozado, en un principio decidí enfocar mis estudios en el desarrollo de un sistema de escritura estandarizado¹ para el otomí, y más tarde en su aplicación. Pasé de la documentación lingüística al diseño del material didáctico para su enseñanza en escuelas bilingües interculturales.

¹ Una referencia amplia sobre la historia y las propuestas del desarrollo de un alfabeto estandarizado para el hñahñu se puede consultar en la tesis de licenciatura de González y Vélez (2010).

Movilización de la documentación lingüística

Regresar a las comunidades donde se realiza la documentación –con un producto derivado del registro que se hizo en los formatos y diseños adecuados para su consulta e, idealmente, para el uso y beneficio de las comunidades de habla– es fundamental en el fortalecimiento de la lengua, la cultura y la identidad de los pueblos originarios. Sobre esta importancia, y respecto al tipo de formatos que se pueden diseñar en la documentación lingüística con la finalidad de ser aplicados en el desarrollo y mejoras de las condiciones locales de la lengua, existen referencias claras 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.



Documentación en el Decá con Carmen y Mehujael

Las tecnologías de grabación y computación nos permiten crear materiales documentales de alta calidad generados por medios digitales. Sin embargo, 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: 416-417).

Sin duda alguna, los actuales recursos de los medios digitales y las redes sociales pueden ser utilizados para fines de fortalecimiento lingüístico. Lo importante es que el trabajo de campo se realice con los miembros de la comunidad, ya que de esta manera se puede decidir mejor el tipo de recursos que se adapten a las condiciones y acceso a medios de comunicación en la zona de trabajo: luz eléctrica, televisión, computadoras, internet, reproductores de audio-video, etcétera.

En la región a la que está dirigido el material didáctico presentado en este estudio, los recursos tecnológicos con que cuentan las comunidades son diversos y generalizados, en especial entre los jóvenes y adolescentes, ya que tienen acceso a internet en varios establecimientos que ofrecen tal servicio. En las escuelas los profesores disponen de computadoras, grabadoras y, a veces, de un cañón para proyecciones audiovisuales.

Nos referimos a colectividades hñahñu de la región del valle del Mezquital, en el municipio de Cardonal, Hidalgo, donde se ha trabajado con adultos, profesores, jóvenes y niños de las comunidades El Decá, Nequetejé, Cerro Colorado y la Lagunita. Debido a que este tipo de recursos es asequible para la mayoría de los habitantes de estas comunidades, el diseño de materiales multimedia para la enseñanza, difusión y fortalecimiento del hñahñu resulta viable y además deseable, en el sentido de que cuando es posible su uso, este tipo de diseños permite aplicaciones didácticas más flexibles e interesantes merced a la posibilidad de escuchar, ver o interactuar en el proceso de aprendizaje.

Respecto al diseño multimedia derivado del trabajo de campo, 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 [...] pero la creación de productos multimedia:

- Permite la presentación y manejo de audio y video.
- Integra el audio con información de otro tipo.



Don Juan Roque, cuentacuentos que aprendió desde niño

- En muchos casos, puede derivarse directamente de conjuntos ricos de datos del trabajo de campo.
- Los maestros de lengua generalmente requieren recursos lingüísticos accesibles, interesantes y flexibles, más que recursos analíticos o incluso pedagógicos, debido a la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje (*ibidem*: 415-416).

Además de las ventajas mencionadas por Nathan respecto a los materiales multimedia, resulta 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 constituye el motivo de reunión y trabajo, pues se forman potenciales promotores de la misma y de la cultura, con lo que se obtiene el reconocimiento entre la comunidad, lo cual difícilmente alcanzaría a una persona o grupo exógeno.

El cuento tradicional y su potencial didáctico

Es probable que la atmósfera de la cocina de humo, la puesta de sol, el recogimiento temprano alrededor del fogón para compartir los alimentos y la experiencia diaria hayan sido propicios para extender la charla, dejar fluir la imaginación, aprovechar el encuentro y hacer vívida la palabra. Respecto a la enseñanza que se conserva y se transmite en la costumbre de contar cuentos, nos dice el informante otomí Pérez Lugo

(2007: 145) en el 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”.

Ésta es la expresión de los ñahñus 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 de estas narraciones para transmitir conocimiento y 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, 2012: 4).

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 in-



Transferencia generacional hñahñu: don Alonso le enseña el tallado de lechugilla a su sobrino Hedíael

terculturales bilingües, lugar donde confluyen el español como segunda lengua (L2) y el otomí como lengua materna (L1), y donde el aprendizaje de habilidades de lectoescritura en las dos lenguas se debe desarrollar.

Esta situación resulta complicada, ya que los alumnos poseen estructuras semánticas en las dos lenguas y lo importante es que éstas coexistan para evitar que entren en conflicto. Sobre este tema se han aplicado modelos en regiones otomíes² en las que se ha observado 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; una manera de hacerlo es proveer a los estudiantes de materiales que 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

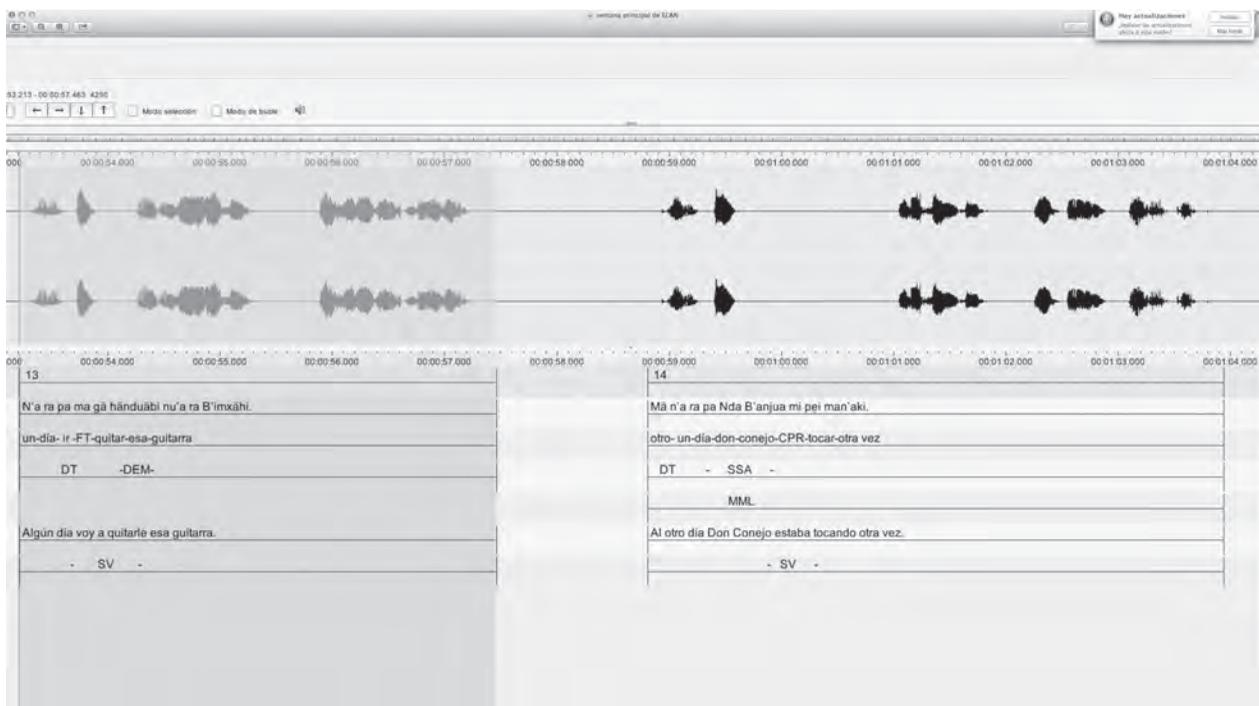
² Francis Norbert y Enrique Hamel Rainer (1992) presentan un análisis preliminar de datos provenientes de una investigación de campo en las escuelas bilingües del estado de Hidalgo. Los alumnos que formaron parte de la muestra –hablantes bilingües español-hñahñu–, de cuarto y sexto grados, participaron 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, con énfasis en los aspectos discursivos de la producción escrita. Los autores 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.

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 y Rainer, 1992: 19).

Esa nobleza del cuento se vuelve a presentar como factor de aprendizaje, debido a la familiaridad que tenga el alumno con el contenido y las imágenes de su material didáctico. Esto lo ayudaría a predecir y confirmar su comprensión de lectura de manera más sencilla.

En este caso, el cuento que se presentará como muestra para la aplicación del análisis lingüístico y diseño didáctico se registró en la comunidad Cerro Colorado y, de acuerdo con los testimonios recabados, es reconocido por las personas mayores de la región. Se trata de una versión similar al registro hecho por Ramsay en la década de 1970 (Leonardo y Ramsay, 2009). El título del cuento es *Ra b'anjua ne ra b'ida* ("El conejo y su guitarra").

Debido a la extensión de este escrito, se presentará un análisis correspondiente a una sección del cuento, el diseño final del material y las actividades didácticas propuestas.



Ventana principal de ELAN

Del análisis lingüístico a la aplicación didáctica

El estudio previo del texto consiste en realizar un análisis prepedagógico con base en la propuesta de Sophie Moirand (1990). La intención con 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 el alumno debe recuperar el significado –alcanzar una comprensión total de la lectura, del contexto–, es importante considerar que tal significado y comprensión se logran mediante construcciones complejas en el nivel discursivo, pero en este caso los auxiliares de que disponen los niños para alcanzar tal comprensión son sus más conocimientos cotidianos: la lengua materna –con el léxico coloquial escuchado y aprendido en casa–, el entorno tradicional y el aspecto lúdico del aprendizaje derivado de la interacción con el material didáctico.

El análisis se hizo con el programa de transcripción multinivel ELAN, el cual 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, se pueden exportar segmentos

con la extensión “.TextGrid”, que son archivos nativos del programa de análisis fonético PRAAT, el cual permite corroborar, con la ayuda del espectrograma y otras herramientas de la aplicación, los casos en que se tenga duda con la transcripción; aun cuando se trate de transcripción ortográfica, es claro que ésta debe reflejar los sonidos distintivos de la lengua, ya sean segmentales –con grafías– o suprasegmentales –con diacríticos–, en especial en la diferenciación de proclíticos nominales y verbales, en los que el tono suele hacer tal diferencia.

Los niveles de transcripción son: ortográfica, clase de palabras, deícticos, subjetivemas,³ modalizadores⁴ y la traducción al español. Derivado de este análisis, tenemos que *Ra b'anjua n'e rá b'ida* tiene 139 enunciados, de los que enseguida se presenta una muestra con los primeros ocho, los cuales dan una referencia clara de los acontecimientos iniciales de este cuento.

Enunciado 1

Transcripción en hñahñu: *Ra B'anjua mi pei yá nthähintzuni*

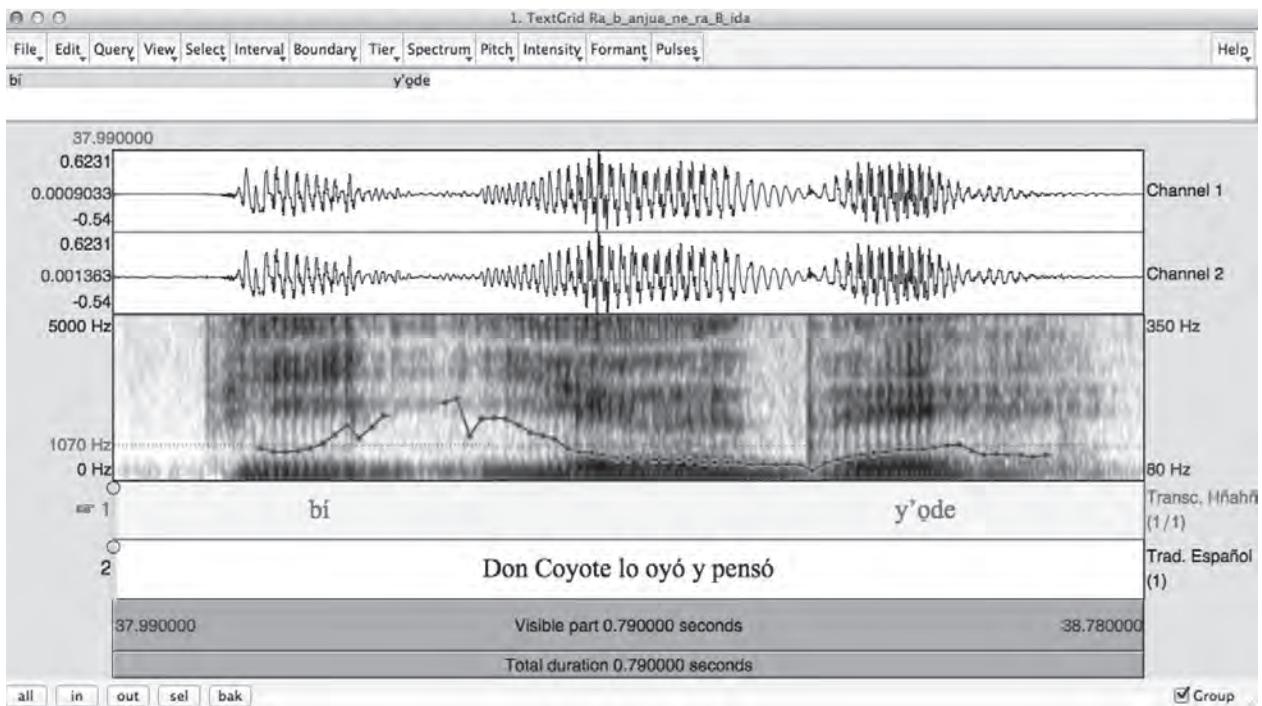
Clase de palabra: DSG-conejo-CPR-tocar-DPL-hilos jarana

Deícticos

Subjetivemas: –sv–

³ Unidades léxicas que expresan la valoración que el sujeto realiza sobre los hechos y las cosas referidos en el enunciado.

⁴ Formas de relación que el sujeto de la enunciación establece con los lectores, con sus enunciados y con los mensajes que transmite.



Ventana principal de PRAAT

Modalizadores: –MML–

Traducción al español: “El conejo tocaba las cuerdas de su jarana”

Enunciado 2

Transcripción en hñahñu: *Mi zuñi ngu ra bemnda xa'tho.*

Clase de palabras: CPR-sonar-como-DSG-huapango

Deícticos

Subjetivemas: –SV–

Modalizadores: –MMA–

Traducción al español: “Sonaba como huapango”

Enunciado 3

Transcripción en hñahñu: *Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,*

Clase de palabras: *chingi ri chingi*-saltar-DSG.gallinero

Deícticos: –DEL–

Subjetivemas: –SV–

Modalizadores: –MML–

Traducción al español: “Chingi ri Chingi, brinca el gallinero”

Enunciado 4

Transcripción en hñahñu: *Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño*

Clase de palabras: *chingi ri chingi*-saltar-DSG-corrал de chivos

Deícticos: –DEL–

Subjetivemas: –SV–

Modalizadores: –MML–

Traducción al español: “Chingi ri Chingi, brinca el corral de los chivos”

Enunciado 5

Transcripción en hñahñu: *Njabu mi zuñi ra b'imnxä Nda B'anjua*

Clase de palabras: así-CPR-sonar-DSG-jarana-don-conejo

Deícticos

Subjetivemas: –SV–

Modalizadores: –MMA–

Traducción al español: “Así sonaba la jarana de don conejo”

Enunciado 6

Transcripción en hñahñu: *N'a ra pa nu'bu mi pei ha rá gosthi nguu*

Clase de palabras: un-día- cuando-CPR-tocar-POS-frente-casa

Deícticos: –DT– –DEL–

Subjetivemas: –SV– –DPP–

Modalizadores

Traducción al español: “Un día cuando la tocaba en frente de su casa”

Enunciado 7

Transcripción en hñahñu: *ra Nda Min'ño bí y'ode n'e bí beni:*



Don Julián Hormiga nos explica el tejido de la fibra de lechugilla

Clase de palabras: DSG-don-coyote-PR-oír-y-PR-pensar

Deícticos

Subjetivemas: -SV- -SV-

Modalizadores: -MML-

Traducción al español: "Don coyote lo oyó y pensó"

Enunciado 8

Transcripción en hñahñu: *N'a ra pa ma gā hānduābi nu'a ra B'imxāhi.*

Clase de palabras: un-día- ir -FT-quitar-esa-guitarra

Deícticos: -DT-DED-

Subjetivemas: -SV-

Modalizadores: -MML-

Traducción al español: "Algún día voy a quitarle esa guitarra..."

El diseño

Ra b'anjua n'e rá b'ida no se ciñe a la graficación de la lengua; más bien reivindica la voz y los procesos derivados de la posibilidad de aprender la lengua al escucharla. Además, recrea los escenarios naturales de la comunidad: orografía, vegetación, oficios y vestimenta tradicionales. Los alumnos tendrán a su disposición un libro con texto en hñahñu, además de las imágenes correspondientes al discurso y los elementos mencionados acerca de su entorno; sumado a estos recursos, podrán escuchar el audio en voces de los hablantes de hñahñu.

El uso

El resultado del análisis prepedagógico aplicado a la muestra del cuento nos arroja los siguientes datos:

- Ocho enunciados.
- Dos deícticos de tiempo.
- Cuatro deícticos de lugar.
- Un deíctico personal.
- Nueve subjetivemas verbales.
- Cinco marcadores de modalidad lógica.
- Dos marcadores de modalidad apreciativa.

Estos elementos integrados en el relato aportan información concreta sobre los lugares, acciones, tiempo, personas y relaciones acontecidos en la narración, lo cual permite realizar actividades enfocadas en el alcance de objetivos educativos específicos (propuestos en *Parámetros*, 2011: 12) como los siguientes:

- a. Lingüísticos: léxico, morfológico, sintáctico.
- b. Cognitivos: clasificar, seleccionar, percibir, relacionar.
- c. Culturales: costumbres, tradiciones, sistemas socioeconómicos tradicionales.

Por medio de las correspondientes secuencias didácticas, presentadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Secuencia didáctica para tercer grado de primaria

Encabezado institucional Grado: ____ 4° y 6° ____ Grupo: _____ Núm. 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	Leer el texto con apoyo del profesor.	Comprensión de lectura.	Comentar sobre el contenido, presentar sus hipótesis sobre el tema, lugares, tiempo y personajes involucrados.	<i>Ra B'anjua n'e rá b'ida.</i>
21:00-40:00	Escuchar el cuento y subrayar de sus hipótesis las correctas.	Comprensión auditiva, clasificar, relacionar.	Replantear, identificar, corregir o confirmar sus hipótesis.	<i>Ra B'anjua n'e rá b'ida.</i>
41:00-60:00	Seleccionar una ilustración y expresar lo que ocurre en ésta, de acuerdo con los resultados de las actividades anteriores.	Expresión oral.	La selección y expresión del contenido de la ilustración es en equipo.	<i>Ra B'anjua n'e rá b'ida.</i>
	Como actividad extraclase, subrayar palabras desconocidas y consultarlas en casa con sus mayores.	Léxico. Clasificar. Seleccionar. Costumbres. Tradiciones.	Pueden ir entre varios niños a casa de algunos de los abuelos que saben cuentos o hablan muy bien el hñahñu. Los pueden invitar a escuchar el cuento para que los ayuden, aun si los abuelos son monolingües.	<i>Ra B'anjua n'e rá b'ida.</i>

A manera de conclusión

Un recurso didáctico como el presentado recupera la voz indígena e integra la lengua hablada al proceso educativo. Además, reconoce y trata a la lengua como práctica social y no sólo como una capacidad cognitiva.

El fortalecimiento y la revitalización de lenguas minoritarias no son ninguna concesión hacia las comunidades de las que los lingüistas suelen obtener sus datos. Más bien se trata de una responsabilidad académica y profesional cuya realización es urgente no sólo para la consolidación de la diversidad lingüística y cultural, sino también para la propia lingüística, ya que de no practicarla ésta podría ser señalada como la disciplina cuyos practicantes se sentaron a describir la desaparición de un gran porcentaje de su objeto de estudio.



Anexo 1

El cuento completo de *Ra b'anjua n'e rá b'ida*

*Ra B'anjua mi pei yá nthähintzuni.
Mi zuni ngu ra bemnda xa'tho.*

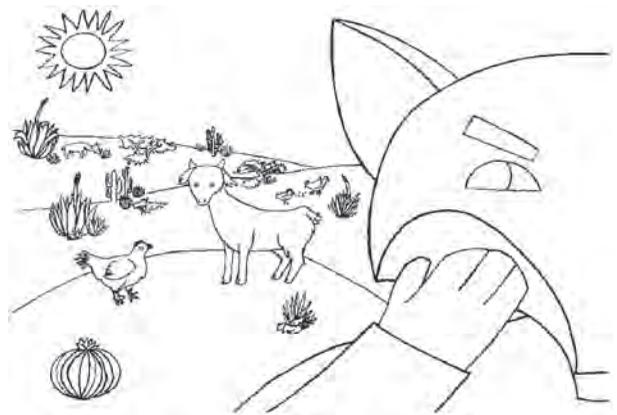
*Chingi ri chingi, sa'tsä ra ngu'ni,
Chingi ri chingi sa'tsa ra ngun'ño*

*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.*



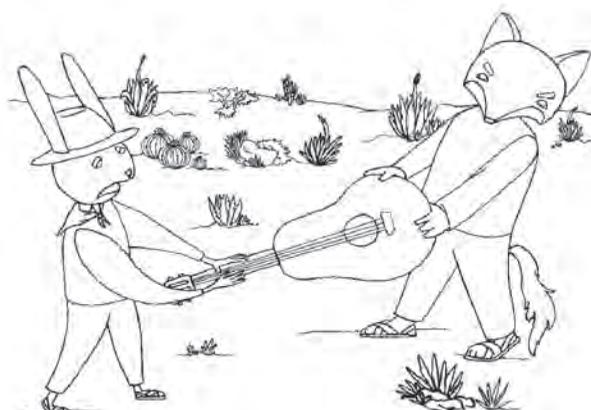
Mä n'a ra pa Nda B'anjua mi pei man'aki.

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

*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 nguu.



Nubye Nda Min'ño n'ehē 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.

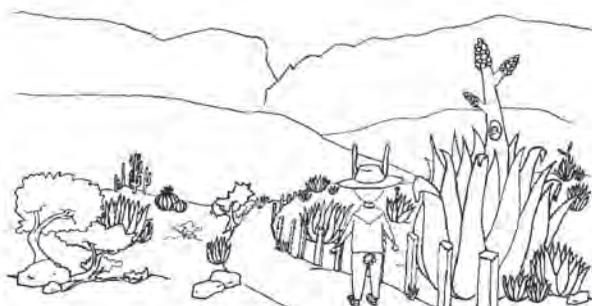


Bi 'yode ra B'anjua n'e bi beni ge rá b'imnxahise
mi tsanise.

Ngats'i bi beni to'o dā za dā mats'i
dā gotsuā rá b'imnxähi. Ra Min'ño
mi peitho n'e mi tsanduā rá ts'uu.



Nuga ma gā xipäbi Nda N'ondo, xāmbā nu'ä
dā za dā hñäduabi mā b'imnxähi ra Min'ño
ge tsangägi mā ts'uu -bi beni Nda B'anjua
-n'e bi boni ma bá honi ra N'ondo pa dā xi päbi dā '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 pē'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.

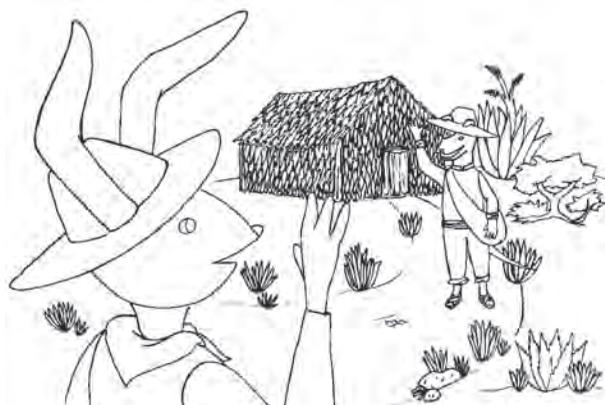
(N'ondo) ¿Te xi mää Nda B'anjua nu'bu pemnda?

(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 hinga 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'bugi 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 pēts'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.

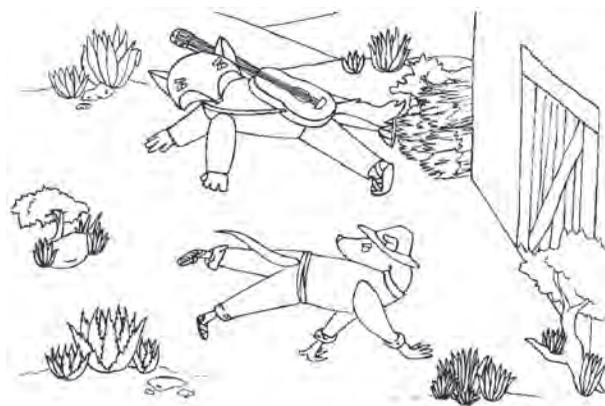
(Tsat'yo) – Nda Min'ño

(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) – ¡Hänja 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.

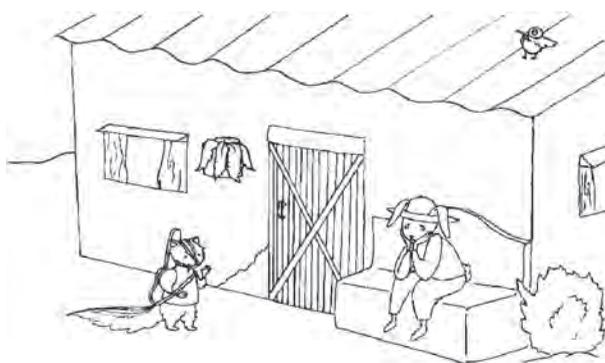
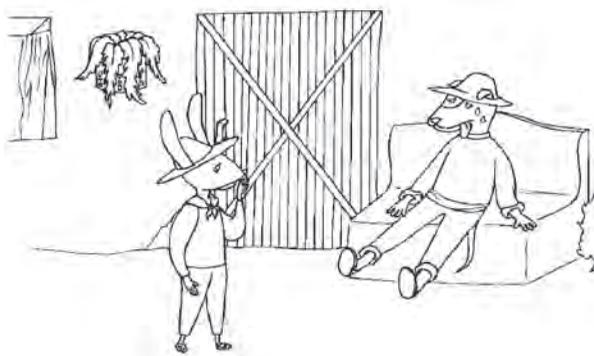


Nu'bu bi 'yode nuna noya,
Nda Tsat'yo bi tetuä Nda Min'ño pa dä hñändui rá
b'imnxähi,
nu'u yoho yä mbo'ni ga'tho tihi.

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 ra ki ri b'imnxähi

(B'anjua) – Nu'bu di pei nzäntho zuni mahyegi



Rä hyax'ä Nda B'anjua bi nthui Nda Ñ'äi.

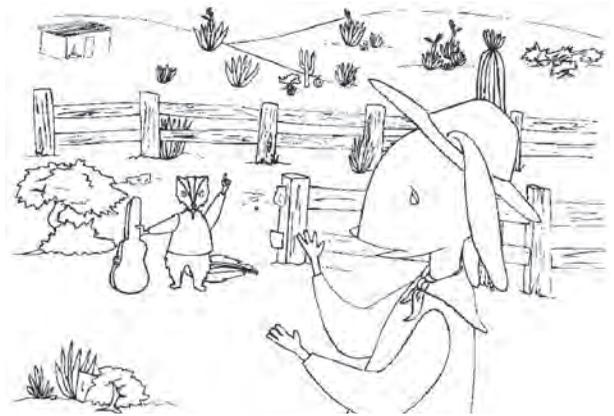
(Ñ'äi) – ¿Te mangä ra b'efi, Nda B'anjua?

¿Hänja di hneki gi tu ri mui?

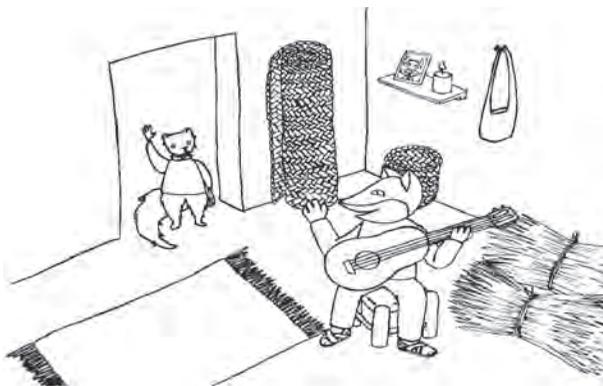
(B'anjua) – ¿Hänja hingä b'ui njaua?

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...

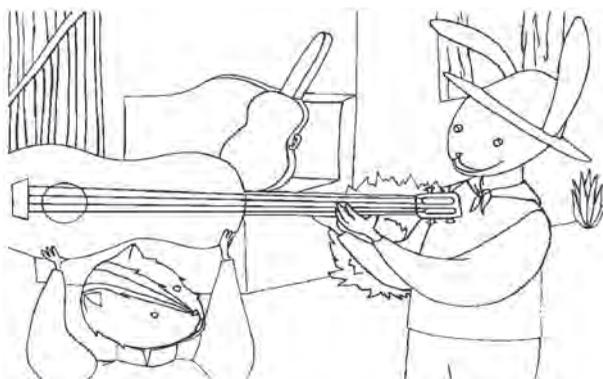
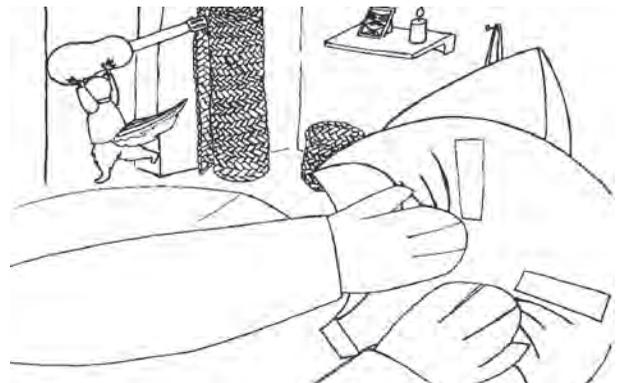
(Ñ'ai) – Grä xengo Nda B'anjua, nuga ma gä apäbi.
 (B'anjua) – ¿ Hänja ma dā r'a'ä'i?
 Nixi Nda Tsat'yo ge ma n'a tihí...
 Nixi Nda N'ondo, ge ma n'a ra dängi...
 Nu'i xä grä zi t'uki. Nu'i hinda ne dā r'a'ä'i.
 (Ñ'ai) –Nde nu'bu gä tsothubu. nuga ma gä handi. Xähma
 dā 'raki
 N'e Nda Ñ'ai ma bä k'ätsä Nda Min'ño.



(Ñ'ai) – Nda Min'ño, ki hats'i.
 (Min'ño) –Tsatya, Nda Ñ'ai.
 (Ñ'ai) –Grä ñ'ehe gä nzequate. 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'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 gä mi agi.



(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.
 (Min'ño) –Hä
 Nu'bu, ra Ñ'ai bi meji 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. rá 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 nguu Nda B'anjua.



(Ñ'ai) –Gä engägi ge hin dā ne dā 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 nkutña maske hingi kamfrihu,
 nuga nzantho di umbä rá boni yä xunhaa.
 N'e nuna b'ede bi uadi.

Abreviaturas empleadas

CPR: copretérito

DPL: determinante plural

DSG: determinante singular

FT: futuro

POS: posesivo

PR: pretérito

DEL: deíctico espacial de lugar

DED: deíctico espacial demostrativo

DPP: deíctico personal posesivo

DT: deíctico temporal

MML: marcador de modalidad lógica

MMA: marcador de modalidad apreciativa

sv: dubjetivema verbal

Bibliografía

González, N. y K. Vélez, "Planificación lingüística del otomí en la educación intercultural bilingüe. Hacia un sistema de escritura estandarizado", tesis de licenciatura, México, ENAH-INAH, 2010.

Himmelmann, Nikolaus, "Documentary and Descriptive Linguistics", en *Linguistics and Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, vol. 36-1, núm. 353, 1998, p. 116.

Leonardo, Antonio y Richard Ramsay, *¡Mānga ya b'ede! ¡Cuénta las historias! ¡Tell the stories!*, Ixmiquilpan, Hmunts'a Hem'i, 2009, pp.18-31.

Nathan, David, "Interfaces 'densas': movilización de la documentación lingüística mediante recursos multimedia", en John Haviland y José Antonio Flores Farfán (eds.), *Bases de la documentación lingüística*, México, Inali, 2007, pp. 415-434.

Norbert, Francis y Enrique Hamel Rainer, "La redacción en dos lenguas. Escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del valle del Mezquital", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 4, 1992, p. 19.

Moirand, Sophie, *Une grammaire de textes et des dialogues*, París, Clé International, 1990.

Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena, educación básica, primaria indígena, México, Dirección General de Educación Indígena-SEP, 2011.

Pérez Lugo, José Luis, *Tridimensión cósmica otomí. Aportes al conocimiento de su cultura*, Texcoco, Universidad Autónoma de Chapingo, 2007.

Pineda Vázquez, Itzel, "Acercamiento a la cultura hñahñu a partir del estudio semiótico de un cuento", tesis de maestría en antropología, México, IIA-UNAM, 2012.

