

La educación y la enseñanza en el desplazamiento de las lenguas subordinadas

Education and teaching in the displacement of subordinate languages

Alejandro DE LA MORA OCHOA*

RESUMEN

Este trabajo busca demostrar, mediante el análisis de un caso específico, la influencia que representa la escuela para desplazar las lenguas subordinadas, en una situación de contacto entre lenguas. La primera parte se dedica a fundamentar teórica e históricamente las actitudes de menosprecio hacia las lenguas subordinadas. En la segunda parte se documenta este hecho en el nivel prosódico, contrastándose la entonación del español de la Ciudad de México con el mazateco de Jalapa de Díaz, Oaxaca, México. Mediante un extractor de tonos se evidencia que el español afecta los niveles más íntimos de la comunicación lingüística. El estudio aporta evidencias que constituyen un acercamiento poco frecuente en este tipo de situaciones de lenguas en contacto.

Palabras clave: lenguas en contacto, escuela, lengua originaria, mazateco.

ABSTRACT

In this paper I intend to demonstrate, through a particular case, the influence that the school represents in a language contact situation to displace subordinate languages. I also illustrate, at the prosodic level, resistance attitudes of an indigenous language to prevent its displacement.

* Profesor e investigador titular C en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México imparte los seminarios de Sociología del Lenguaje, Psicología del Lenguaje, y Lenguaje y Cerebro. Coordina el Seminario de Lenguas Otomangues. axdelamora@gmail.com

I contrast the intonation of Mexico City Spanish and Mazatec from Jalapa de Díaz, Oaxaca, Mexico.

Keywords: *language contact, school, native languages, Mazatec.*

INTRODUCCIÓN

En América Latina existen una gran cantidad de lenguas originarias que sufrieron procesos de diversos tipos por la influencia de la colonización. Estos procesos abarcan diversos grados de desplazamiento, desde el más grave, que consiste en la extinción de una lengua, hasta otros menos graves, como el préstamo lingüístico. En el medio de estos extremos se halla la *interferencia lingüística*, que radica en incorporar a la L1 elementos de la L2.

El fenómeno aparece, con excepción de Uruguay, en todos los países de América Latina y el Caribe en los hablantes bilingües cuya competencia es mayor en L1 que en L2. La actitud generalizada de los integrantes del grupo social dominante donde se presenta el fenómeno de las lenguas en contacto consiste en la estigmatización de ese tipo de hablantes por la aparente falta de dominio de la lengua dominante.

El problema que abordo en este trabajo consiste en indagar la función de la escuela en la interferencia lingüística del español en el nivel prosódico del mazateco cuando los hablantes producen enunciados interrogativos en español. El asunto es importante por un par de razones: la mayoría de los estudios referentes al contacto entre lenguas omiten las causas de la interferencia —los especialistas evaden este tema y concentran su atención en la descripción del fenómeno— y hay una ausencia de estudios de prosodia en los casos de interferencia lingüística.

Durante el II Congreso de la Delegación Argentina de la ALFAL (III ALFALito) y las IX Jornadas Internacionales de Filología Hispánica (La Plata, 2019) se presentaron cerca de dos docenas de trabajos relacionados con el contacto entre lenguas, la mayoría referidos al léxico o a la sintaxis. En muy pocos de los casos se hizo referencia a los factores culturales o socioeconómicos como posibles causas de la interferencia.

El análisis de este fenómeno en el mazateco me condujo a indagar los orígenes históricos de cada una de las agrupaciones de la familia otomangua a la que pertenece. Este hecho me permitió construir una respuesta tentativa, en la que supuse que la política educativa desde el periodo colonial hasta el siglo XXI valoró al español como lengua única mayoritaria socialmente, con la consecuente subestimación de las lenguas originarias. Ello explica que, para la mayoría de los hablantes monolingües en español, la supuesta falta de destreza de hablantes bilingües en mazateco y español sea catalogada como una deficiencia lingüística y cognoscitiva, con las repercusiones socioculturales que arrastra esta actitud ajena a los hechos.

He dispuesto los datos que recopilé para intentar validar la hipótesis en un par de horizontes. El primero es un marco histórico conceptual en el que demuestro el desinterés de la escuela por enseñar la lectura y escritura en la L1 de los hablantes de las lenguas originarias mexicanas. Este se divide en tres apartados: los principales acercamientos teóricos al tema, un análisis de los orígenes históricos de las etnias de la familia a la que pertenece el mazateco y la preponderancia del factor ideológico sobre los factores sociales que unidimensionalmente se consideran dependientes de la infraestructura económica.

La segunda subdivisión la dedico al estudio de caso. Se inicia con la metodología; aquí me refiero al enfoque que dirigió mi investigación. Me concentro en el análisis impresionista e instrumental de las semejanzas y diferencias en la producción de los enunciados interrogativos del español emitidos por hablantes bilingües mazateco-español en contraste con los producidos por los monolingües en español. Siguen premisas conceptuales, resultados y conclusiones, secciones en las que vinculo las dos grandes subdivisiones de mi investigación.

PRIMERA PARTE. MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL

LA EDUCACIÓN

La explicación de los procedimientos y factores que estructuran la sociedad moderna adoptan varias perspectivas. Podríamos comentar en aras de simplificar que los iniciadores de la sociología proponen un par. La solución del conflicto entre las clases es, o bien a partir de la confrontación (Marx & Engels, 1848), o bien a partir del consenso (Durkheim, 2016; Weber, 2011).

Los planteamientos de las teorías de la confrontación y el choque cifran el desarrollo de sus concepciones en el énfasis del papel de las fuerzas productivas con la consecuente subestimación de la función de la cultura. El planteamiento marxista, que subordina todos los factores sociales unidimensionalmente a la infraestructura económica, resulta una limitante para abordar asuntos de la cultura más cercanos al ámbito de la superestructura.

En este sentido, las elaboraciones teóricas de Emile Durkheim (2016) y Max Weber (2011) posibilitan mayor flexibilidad para estudiar la relación entre los agentes y la estructura, donde no necesariamente el fenómeno se explica a partir de relaciones causales, sino que las aportaciones de ambos podrían dar cuenta de la aparición conjunta de las variables.

Por ejemplo, Durkheim (2016) cuestiona el planteamiento kantiano alrededor de la existencia de cualidades humanas universalmente válidas, afirmación que se halla en la misma sintonía de Pierre Bourdieu (2004). Bourdieu considera que la educación actúa a través de ordenamientos cotidianos institucionalizados a lo largo de la historia, mediante los cuales se conservan y transmiten los significados culturales de los grupos en el poder (Bourdieu & Passeron, 2004).

Consecuentemente, la extracción de clase y los contactos que previamente han tenido ciertos sectores sociales son los factores que explican el usufructo del capital cultural y el éxito educativo de los “más aptos”. De esta manera, las asimetrías sociales se presentan mediante el sistema

educativo como desinterés frente al conocimiento o capacidad cognoscitiva desigual (Bourdieu & Passeron, 1996).

Es una forma de violencia simbólica cuando existen muchísimas posibilidades culturales, como en las 66 lenguas indígenas de México, y se trata de presentar una forma de pensar y actuar como la forma universal. En este mismo horizonte existe arbitrariedad cultural en la educación cuando se sustituyen las múltiples culturas por una selección del capital cultural.

La fase imperialista del capitalismo acogió esta perspectiva que se sustentaba en la idea iluminista de la cultura que salvaría al salvaje de su barbarie. Esta concepción a la que se incorporó el sustento teórico del evolucionismo de Spencer (Turner, Beeghley & Powers, 2002) elevó a la sociedad moderna al paradigma de la excelencia, que tarde o temprano conduciría a las sociedades primitivas a la modernidad. Como advierte Bauman (2017), la élite de la metrópoli colonial fijaría las pautas de las iniciativas y mercados futuros.

Como señalé líneas arriba, el conflicto en México, desde la Colonia y la Independencia hasta la Reforma, es difícil de entender desde una perspectiva en la que los factores y procedimientos que estructuran la creación de la sociedad moderna se confronten alrededor de los medios de producción. La interpretación (el significado) que las minorías ilustradas le dan a la estructura social no se sustenta en los aspectos económicos de la posesión o no de los medios de producción.

Desde la Colonia hasta la Independencia, observo un conflicto étnico entre criollos y mestizos; de la Independencia a la Reforma, un conflicto ideológico entre liberales y conservadores que no tiene punto de comparación con la Revolución, donde el combate era realmente entre poseedores y desposeídos. Desde el periodo independiente hasta la secularización de los bienes de la Iglesia católica, la beligerancia consistía en mantener o modificar la estructura social de la Colonia.

Tal como aconteció durante la Conquista, el sistema económico social de las encomiendas, sustentado ideológicamente por las órdenes religiosas, contenía la mayoría de los intentos de sublevación. Los liberales que pretendían combatir la pobreza se enfrentaban a un par de obstáculos: el control de la educación por parte de la Iglesia y la supuesta rémora cultural

de los pueblos indígenas. Ello se evidencia en el sistema educativo mexicano desde la Colonia hasta la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, creada el 3 de marzo de 2003, y particularmente la modificación del artículo 11 en 2015.

He señalado en esta parte que la educación actúa a través de ordenamientos cotidianos institucionalizados a lo largo de la historia, mediante los cuales se conservan y transmiten los significados culturales de los grupos en el poder. Ello constituye una forma de violencia simbólica. De esta manera, la educación causa la marginación a los desposeídos por encima de la posesión o no de los medios de producción.

LA FAMILIA OTOMANGUE

Reviso algunos datos históricos del amuzgo, chatino, cuicateco, ixcateco, mazateco, matlazinca, mixteco, otomí, pame, popoluca, tlahuica, tlapaneco, trique y zapoteco, agrupaciones lingüísticas de la familia otomangue. En términos generales, se puede aducir que algunas de las agrupaciones lingüísticas de esta familia, particularmente mazatecos, popolocas, tlahuicas, tlapanecos, mixtecos y zapotecos, tienen vestigios en su territorio de actividades desde hace más de 10 000 años (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2005). Asimismo, ellos conquistaron a los matlazincas, popolocas y triques.

Desde el siglo XII los mixtecos invadieron los valles centrales de los zapotecos, pero estos mantuvieron su independencia hasta que aparecieron en la escena los españoles. Posteriormente, cuicatecos, mazatecos, popolocas, mixes y chinantecos se unieron a los españoles para derrotar a los mexicas. Los españoles, a principios del siglo XVI, reducen a los matlazincas y tlapanecos.

Las epidemias también actuaron a favor de la conquista de los españoles; en efecto, las etnias amuzgo, chatino y mazateca padecieron enormes decrementos de población y disminución de su desarrollo económico, cultural y social. Asimismo, los tratos injustos y humillantes de los encomenderos españoles y los caciques indígenas aliados propiciaron diversos reclamos legales y sublevaciones armadas durante el

periodo colonial como los de los yopes de Cuauhtepic en 1531 (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2005).

Por si fuera poca la desgracia de las etnias de la familia otomangué, el despojo de las tierras de las comunidades originarias y la despiadada explotación obligó a los sobrevivientes a trabajar las tierras de los hacendados y religiosos como jornaleros o a especializarse en la producción de artesanías. Buena parte de las etnias de esta familia que habita la región se dedicó a la producción de grana de cochinilla con bastante éxito administrativo y económico, al grado de alcanzar, en el siglo XVIII, el tercer lugar entre los productos de exportación de la Nueva España.

El despojo de las tierras se legalizó en el periodo del triunfo de los liberales sobre los conservadores como el lógico consecuente de las leyes de Reforma. Este hecho dio motivo para una alianza entre el gobierno del Segundo Imperio Mexicano y algunas agrupaciones lingüísticas de los distritos de Zaachila y Zimatlán (Salinas Sandoval, s.f.).

Los indígenas pame participaron entre 1847 y 1849 en la Rebelión de la Sierra Gorda. Las causas socioeconómicas se fundamentan en el conflicto por los recursos naturales (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, s.f.), principalmente la madera de los bosques. La privatización de las propiedades comunales condujo a la multiplicación de arrendatarios y ello a la marginación de los indígenas cuyo sustento era la producción de madera. Sin embargo, a las causas descritas se agregaron factores políticos por la participación de desertores del ejército mexicano que combatían inicialmente a los invasores estadounidenses y, finalmente, intentaron aliarse con ellos.

Estos grupos sociales tenían un desarrollo socioeconómico considerable que les permitió alcanzar el nivel de sociedades tributarias. Los enfrentamientos militares entre ellos no son el resultado de la confrontación entre clases sociales, sino el resultado de alianzas para independizarse de la sumisión política social. Superada la etapa colonial, el despojo de las tierras de estas agrupaciones se sustenta en la necesidad de arrebatar la educación a la Iglesia. La privatización de las propiedades indígenas que se habían adjudicado las órdenes religiosas condujo a la multiplicación de arrendatarios y ello, nuevamente, a la marginación de los indígenas.

EL PODER POLÍTICO, EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LA CULTURA

Las minorías pequeño-burguesas mexicanas alineadas políticamente en el liberalismo o el conservatismo disputaron ferozmente desde 1812 hasta 1876 el poder del Estado (Salinas Sandoval, s.f.). Ambos proyectos resultaban idénticos en cuanto al menosprecio por el pueblo al que pretendían regir y ordenar.

Los líderes de opinión de la Independencia, la Reforma y la Revolución, en materia de lenguas originarias, pensaban únicamente en la idea de una nación monoétnica y monolingüe. Un detalle de esta política aparece en 1830, cuando algunos promotores de la Reforma consideran que, si se apoyara a las comunidades indígenas, estas podrían convertirse en naciones indias, independientes del Estado, y se pondría en peligro la unidad. La actitud de los estadounidenses era diametralmente opuesta; en 1834 el Gobierno mexicano les concedería autorización para establecerse en Texas. Como podría suponerse, esta fracción del territorio nacional se declara independiente de México dos años después.

Una década más tarde, Estados Unidos arrebató la mitad del territorio mexicano, aunque “se trataba de extensiones ocupadas en su mayor parte por pueblos libres originarios de esas tierras, no dominados hasta entonces por las naciones que acordaron su reparto y a menudo enfrentados a ellas” (Loyo, 2006). Se vivió de todas formas como una infausta y humillante derrota en que la capital y buena parte del territorio nacional vieron ondear la bandera estadounidense.

A pesar de esta dramática atmósfera psicológica de los agentes, no puede pasarse por alto que en esta confrontación solo aportaron infraestructura económica y fuerzas militares siete de los diecinueve estados del periodo. Más grave aún, en la Rebelión de la Sierra Gorda (1847), como manifestación de lucha interna, desertores del ejército mexicano, criollos, pames y jonaces de la región aprovecharon la situación para invadir tierras productoras de madera.

Años después, durante el Porfiriato, se llevan a cabo un par de congresos nacionales de educación (1889, 1890) en los que se evidencia la misma actitud que liberales y conservadores observaron durante las seis

primeras décadas del siglo XIX con referencia a las etnias indígenas. Entre diferencias raciales y supuestas limitaciones cognoscitivas de los indígenas, los funcionarios porfiristas temían que ellos se convirtieran en un obstáculo para la educación que pretendía la unidad nacional.

En la Revolución, el imaginario de algunos etnólogos, antropólogos y educadores agrupados alrededor de la Sociedad Indigenista Mexicana, fundada en 1910 por Francisco Belmar, se desplazó a la orilla opuesta del péndulo de la cultura de la época. Ahora la imagen del indígena era la de un sujeto oprimido y relegado por criollos y mestizos que inspiraba acciones decididas en nombre de su *regeneración*. Esta idea mesiánica de los indianistas no modificaba en lo mínimo los programas educativos. Los integrantes proponían *también* la uniformidad lingüística para procurar la unidad nacional.

Después este periodo no hay cambio en la política de la uniformidad lingüística. Posterior al triunfo armado contra la dictadura porfirista se pretende mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, tal como se proponía en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 que implementaron Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera.

La situación se mantuvo incólume años delante. Efectivamente, en 1913 se pretendió aplicar la consabida perspectiva de enseñanza a los indígenas a través de la lengua dominante mediante el Programa de Educación Integral Nacionalista que proponía *civilizar* a los indígenas para convertirlos en ciudadanos nacionales (Loyo, 2006). Por esta época, en 1916 para mayor precisión, uno de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, inspirado en el positivismo de Comte, publicaría el libro *Forjando patria* (Gamio, 2006), un texto cardinal, vilipendiado en su época.

El autor fue de los pocos que se atrevieron a un cuestionamiento sólido e informado de la postura de los liberales de principios del siglo XX quienes, fundados en una sesgada interpretación de la teoría de la evolución (Turner et al., 2002), suponían que los indígenas se integrarían cultural, política, social y económicamente mediante el proceso de mestizaje, ya que “las razas organizadas conquistan a las razas inferiores y menos organizadas” (Turner et al., 2002, p. 2). Si bien la Constitución de 1917

modifica el artículo tercero para incorporar a la educación la libertad curricular, la laicidad y la gratuidad, no existe mención acerca de los indígenas.

Durante el cuatrienio de Álvaro Obregón (1920-1924), con el auge de la producción petrolera mexicana (segundo productor mundial) (Fuentes, s.f.), se crea la Secretaría de Educación Pública, que dirigió José Vasconcelos. Su postura idealista de trascender las nociones de raza y nación no permitió mejorar las condiciones de la educación indígena. En 1923 se crearon las Casas del Pueblo con el propósito de enseñar a los indígenas a hablar español. De 1924 a 1928 Plutarco Elías Calles gobernó México; lo más sobresaliente fue la breve incorporación de Gamio como subsecretario de Educación.

La llegada de Lázaro Cárdenas posibilitó una mirada distinta a la política educativa de las minorías étnicas. En esta ocasión, se busca una alternativa a la uniformidad lingüística en la educación de los pueblos originarios. Un ejemplo fue conceder importancia a la propuesta de William Townsend, del Instituto Lingüístico de Verano, quien propugnaba por la alfabetización de los indígenas en su lengua originaria antepuesta a la adquisición de la dominante.

La política anticolonialista de Cárdenas dio paso a instituciones aparentemente más cercanas a los intereses de los pueblos indios como el Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1934. En 1939, lingüistas y funcionarios diseñarán el Proyecto Tarasco. Sus antecedentes organizativos y políticos consiguen que en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas (realizada en 1939 en Pátzcuaro, Michoacán) se determine que la educación bilingüe sería el modelo destinado a las poblaciones indígenas: este brindaría educación básica por maestros bilingües, que en una etapa posterior incorporarán el español como L2. En el sexenio de Ávila Camacho se revierten esos proyectos.

En el periodo de Miguel Alemán (1946-1952), los maestros rurales monolingües son los responsables de la educación indígena. El método directo se sigue aplicando en el periodo presidencial de Ruíz Cortines (1952-1958). La política durante la presidencia de López Mateos favorece que la Secretaría de Educación Pública admita las nociones de *cultura e identidad indígenas* en sus documentos oficiales.

Nuevamente, las confrontaciones entre los métodos *directo* e *indirecto* florecen durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970). El supuesto de que el aumento de la oferta sea sinónimo de igualdad social constituye el centro de la política alrededor de la educación durante la presidencia de Echeverría (1970-1976).

La política que propugnó por incorporar a los indígenas a la sociedad sufrirá un vuelco enérgico en 1977, durante la etapa de la presidencia de López Portillo (1976-1982). En efecto, el II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas exige una educación específica para las comunidades. Un año después, la Dirección General de Educación Indígena suscribirá el proyecto Educación Bilingüe Bicultural.

De esta manera, la educación indígena dejaría el carácter tradicional de enseñanza extraescolar. Este es también el lapso en el que los miembros de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües proponen la incorporación de los indígenas a la tarea de planeación de la política cultural con base en el concepto *indigenismo de participación* (Rebolledo, 2010).

Un poco antes del término del periodo sexenal de López Portillo, en 1980, la orientación política, cuya inspiración argumentativa es el “adelgazamiento del Estado”, reclama detener la expansión de los servicios educativos y en su lugar hacerlos “eficaces y eficientes”. Tal será la tónica de los siguientes tres periodos sexenales (De la Madrid, 1982-1988; Salinas de Gortari, 1988-1994 y Zedillo, 1994-2000) que además abogarán por la descentralización educativa, la cual abonaría a la modernización del país.

Inusitadamente, la revolución mediática del 1 de enero de 1994 traerá como consecuencia asignar a los indígenas el papel de agentes, aunque como en otras ocasiones “representados” por pequeño-burgueses de las minorías ilustradas. Así, la cultura de los grupos originarios pudo discutirse y negociarse ante los representantes del Gobierno.

Los periodos presidenciales de Fox (2000-2006) y Calderón (2006-2012) se caracterizarán por el desarrollo de la educación a distancia y la obligación de que los docentes rindieran cuentas, lo que posteriormente se formalizaría durante el sexenio de Peña Nieto mediante el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CASO

METODOLOGÍA

Como ha quedado asentado en el inicio, se estudia la influencia de la educación en las lenguas amerindias. Apliqué dos acercamientos, uno histórico y otro prosódico. El primero pretende evidenciar que, durante un periodo de alrededor de cinco siglos, no se atendieron las lenguas indígenas desde los proyectos educativos del Estado. Siempre se pretendió que existiera una sola lengua y una sola cultura, pero el fenómeno del bilingüismo en toda la república es insoslayable.

Sabemos que los estudios acerca del bilingüismo se han concentrado en todos los niveles de la lengua, aunque los especialistas mexicanos han preferido el léxico y la sintaxis. Muy pocos estudios de contacto entre lenguas abordan la prosodia. Se pasa por alto que esta evidencia de una manera precisa y objetiva la pertenencia de los hablantes a las diferentes fracciones de clase.

Una de las causas consiste en que es muy difícil que el yo discursivo pueda encubrir la prosodia. Esta característica brinda a los estudios un destacado lugar en la bibliografía de las lenguas en contacto desde perspectivas sociales y culturales. Esta perspectiva microsocia no es única. Me he valido en este estudio de los enfoques histórico y prosódico para sustentar, por un lado, el abandono y, por el otro, los movimientos de resistencia presentes en los niveles microsociales y microlingüísticos, como los de la prosodia.

En el estudio de caso, cuatro mujeres informantes emitieron 89 enunciados interrogativos a partir de los enunciados seleccionados en el “Cuestionario para el estudio de las lenguas amerindias” empleado en el análisis de lenguas originarias mexicanas. Las 356 emisiones interrogativas, entre las cuales existían muestras de interrogativos absolutos, pronominales y circunflejos, se estudiaron mediante un programa de análisis fonético, extractor de la frecuencia fundamental.

Se corroboraron los niveles de tono e intensidad y, como resultado de ello, mediante un juez a doble ciego, se asignó la clase de tonema que correspondía a cada caso. Ello se efectuó con base en los planteamientos del modelo SP-TOBI. Las características que se obtuvieron se confrontaron con las determinaciones paradigmáticas de los enunciados interrogativos que aparecen en la bibliografía especializada. Los resultados de cada uno de los tonemas de los enunciados de las cuatro informantes se agruparon con base en el tipo de interrogativo.

PREMISAS CONCEPTUALES

EL NIVEL PROSÓDICO

La escuela estructuralista tiene algunas limitaciones en lo que se refiere al estudio de la entonación. Una estructura multiestratificada que determine las propiedades y jerarquías de los elementos prosódicos, tal como lo propone la teoría métrica autosegmental, es idónea. Dado que la melodía de los enunciados constituye un nivel separado y en cierto modo independiente de los demás rasgos fonológicos (Hualde, 2003), los tonos de los enunciados resultan ser segmentos asociados al texto por medio de ciertas reglas.

Una implicación de las consideraciones anteriores consiste en que, en las lenguas no tonales, los tonos consiguen vincularse —generalmente— con la sílaba que contiene el acento léxico o con el final de ciertas frases. Ello estipula un par de nociones: *acento tonal* para el primer caso y *tono de juntura* o *de frontera* para el segundo.

Hualde (2003) reconoce que la prominencia acentual no siempre se alinea con un tono alto, en ocasiones lo hace con uno bajo: se usan las iniciales H (*high*) y L (*low*) para referirse a los tonos altos y bajos, respectivamente. Así las cosas, la sílaba léxica es un *amarre* para el evento tonal. En este marco, el contorno entonativo de un enunciado se compone, únicamente, de elementos tonales con valor pragmático. Ello resulta diferente para las lenguas tonales, ya que en estas la melodía tiene valor léxico.

Con relación a la prominencia del tono, es posible que más de un acento tonal esté asociado con alguna sílaba tónica. El tono puede subir o bajar a través de la sílaba enfática y esto se representaría con dos tonos vinculados. En el caso de que sea el valle el que se realice dentro de los límites de la sílaba tónica, se representaría L^*+H . Se leería: un valle en el inicio de la sílaba tónica seguido por un pico que puede ocurrir fuera de ella. Podría ser el caso de que un pico fuera el que se realizara en el inicio de la sílaba tónica y lo siguiera un valle: H^*+L sería su representación (Pierrehumbert, 1980).

Algunos autores (Beckman, Díaz Campos, McGory & Morgan, 2002; Sosa, 1999) han clasificado las representaciones fonológicas del español con base en esta teoría. Según Beckman et al. (2002), el español observa una situación similar a la del inglés; proponen cuatro tonos: L^*+H , $L+H^*$, $H+L^*$ y —provisionalmente—, para casos que no se puedan identificar con alguno de los anteriores, un pico sin valle H^* .

Con la pretensión de diseñar un modelo de notación para el estudio de la entonación en español y resolver las discrepancias que se propician cuando diferentes investigadores aplican el mismo marco teórico y procedimiento metodológico, se diseñó el modelo SP-TOBI. La unidad TOBI se refiere a la expresión en inglés *tone and break index* (tono e índices de disyunción), que da cuenta de dos de los cinco estratos notacionales que constituyen los sedimentos del modelo métrico y autosegmental. Los otros tres son el estrato de palabras, el de sílabas y el de código.

SP se refiere a la lengua española, de manera similar a como se han etiquetado otros modelos de notación tonal: K-TOBI, J-TOBI y G-TOBI para las lenguas coreana, japonesa y alemana, respectivamente. Este módulo prosódico podría asimismo representarse mediante datos físicos: las medidas de la F_0 , de la duración y de la intensidad.

La noción de *grupo fónico*, definida por Navarro Tomás (1972) como la porción de discurso comprendida entre dos pausas, se denominará *grupo melódico*. La finalidad es expresar claramente que se trata de una unidad prosódica cuyo dominio limita a la derecha con un tonema, que es el conjunto de tonos que marcan el final de un enunciado y que coincide con la sílaba final a partir de la que lleva el último acento léxico.

El núcleo es la combinación de la sílaba léxica más prominente y los tonos asociados a ella, exceptuando los tonos de juntura. En los casos en que haya más de una sílaba acentuada haría falta saber a cuál sílaba se asocia el tono. Resulta evidente, en el caso del español, que esa sílaba será la última acentuada del grupo melódico.

Otra cuestión importante en el modelo autosegmental consiste en la determinación de la línea de base tonal, también llamada *tono normal* o *tono básico*. Para Zamora y Guitart (1982), este tono básico consiste en el nivel mediante el cual los hablantes producen sílabas enfáticas o átonas.

En el marco de la fonología generativa, el *tono básico* que aquí se designa *línea de base tonal* “se considera como el registro más bajo al que un hablante puede llegar, con un valor numérico que corresponde al L % al final de los enunciados, el último y el más grave de los tonos que integran los tonemas descendentes” (Sosa, 1999, p. 112). El mismo autor plantea que esta línea de base permanece constante en la mayoría de los hablantes, con excepción de algunos cambios de registro; añade que los tonos más altos, sin embargo, carecen de un “techo” fijo (Sosa, 1999).

EL INTERROGATIVO

La caracterización de los enunciados interrogativos en la gramática tradicional suele apoyarse en consideraciones sintácticas y semánticas cuya preocupación fundamental son los juicios formales. Un ejemplo de esta vertiente lo ilustrará. Victoria Escandell (2000), quien discrimina entre estructura sintáctica y propósito comunicativo, y, en consecuencia, considera que las oraciones interrogativas no se pueden equiparar de manera absoluta con las preguntas, postula que el término *oración interrogativa* hace referencia exclusivamente a los “aspectos estrictamente gramaticales tanto sintácticos como semánticos” (p. 3932).

Separa Escandell (2000) las propiedades sintácticas y “semánticas” de estas estructuras oracionales de sus usos discursivos para “obtener una descripción común a todas las oraciones interrogativas basadas en sus propiedades formales”. La autora considera que las interrogativas

parciales son aquellas oraciones en las que la *incógnita* (o *variable*) corresponde al pronombre, adjetivo o adverbio utilizado.

En las totales, por otro lado, la incógnita se corresponde con el carácter afirmativo o negativo de la predicación que se halla indicado por la entonación, que además esta última permite discriminarlas de las oraciones declarativas. Considera asimismo que las interrogativas disyuntivas constituyen una clase especial de interrogativas totales; además, dedica una sección de su texto al “foco de la interrogación”, en la que define al *foco* como “lo que se cuestiona” (Escandell, 2000).

En otra sección denominada “La entonación como marca gramatical discursiva”, Escandell (2000) alude al esquema básico de la entonación de las oraciones interrogativas del español peninsular, caracterizándolo como final ascendente-descendente (anticadencia). Señala que las interrogativas parciales presentan una entonación similar a las declarativas por la marca sintáctica que poseen. En relación con las disyuntivas, considera que la entonación se separa en dos ramas.

En una conceptualización más próxima al análisis de la entonación, Pedro Martín (2009) señala, con base en Quilis (1975), que el interrogativo absoluto mexicano se caracteriza por el movimiento de la F0 claramente ascendente. El dato fue corroborado por Sosa (1999), quien a la vez lo identifica de manera diferente al de los otros dialectos que estudia por su amplio ascenso. Asimismo, en Martín (2009), las interrogativas pronominales (Quilis, 1975) presentan un fundamental descendente, a diferencia de Sosa (1999), que señala que en todos los dialectos que estudió halló los patrones descendente, ascendente y circunflejo, como ya había sido señalado por Navarro Tomás (1972) en su *Manual de pronunciación*.

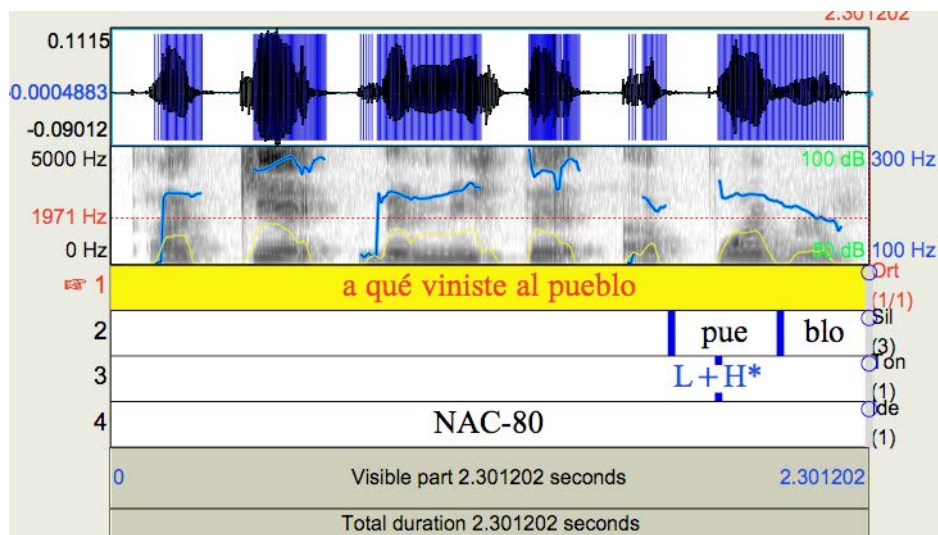
RESULTADOS

Los detallados y precisos análisis que exige el estudio de la prosodia resultan ser arduos y lentos. Se requiere de hablantes dispuestos a colaborar con buena parte de su tiempo en varias ocasiones. También demandan el empleo de instrumental que corrobore las observaciones de los estudiosos y el procedimiento “doble ciego”, pues finalmente son los especialistas

los que interpretan los datos que ofrecen los instrumentos. Los resultados son valiosos, pues permiten confrontar posiciones que en los ámbitos de la comodidad no suelen ser cuestionados. El empleo de los extractores de la frecuencia fundamental permite trabajar con gráficas.

El primer renglón de la gráfica 1 permite distinguir la amplitud del sonido del enunciado y los pulsos glóticos; el segundo, la curva F0 y la curva de intensidad; el tercero, la transcripción ortográfica del enunciado que se estudia; el cuarto, la división silábica de la última palabra que, acorde con los planteamientos señalados líneas arriba, permitirá identificar el tonema que aparece en el siguiente renglón. En este caso, se trata de un tonema del tipo L+H*, en otros términos, una clara caída desde el tono más alto. Las dos últimas líneas se refieren a la duración del sonido en segundos.

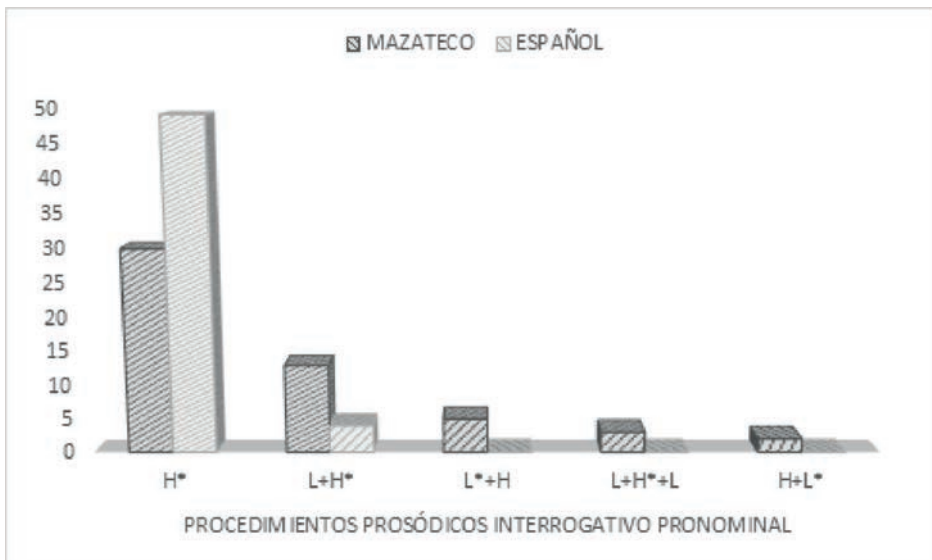
Gráfica 1. Tonema tipo L+H*



Fuente: elaboración propia a partir del extractor de F0 Praat.

En la gráfica 2 se han agrupado como mazateco y español los enunciados interrogativos pronominales que produjeron los cuatro informantes: dos bilingües mazateco-español (*mazateco*) y dos monolingües en español (*español*). Los procedimientos prosódicos que emplearon las hablantes fueron de cinco tipos: H*, tono alto; L+H*, acento tonal con un ascenso temprano; L*+H, valle en la tónica seguido de un pico; H+L* valle en la tónica precedido de un pico; L+H*+L, acento tritonal que, además de un ascenso temprano, tiene un descenso inmediato. Los acentos tritonales son poco frecuentes. La última categoría ilustrada es un descenso desde el tono más alto. Como se advierte, los recursos prosódicos del mazateco y español en la producción de los enunciados interrogativos pronominales son diferentes cuantitativa y cualitativamente.

Gráfica 2. Contrastes entre los procedimientos prosódicos del mazateco y el español.
Interrogativo pronominal



En la gráfica 3, con el mismo tipo de agrupación, se observan los tonemas ya descritos y uno que solo aparece en esta gráfica: ¡L+H*. Se trata de un acento variante del tonema L+H* con escalonamiento ascendente. Las hablantes bilingües emplean, para dar cuenta de los enunciados de interrogativo absoluto, un par de procedimientos: un ascenso menor muy claro y un ascenso con subida temprana, tonema al que no acuden las hablantes monolingües.

En cambio, las informantes monolingües utilizan acentos con subida tardía, tritonos y escalamientos ascendentes. Como se advierte, la prosodia de los interrogativos pronominales de las hablantes bilingües es vacilante, situación que se invierte en el caso de los interrogativos absolutos, donde la postura más heterogénea la ilustran las hablantes monolingües.

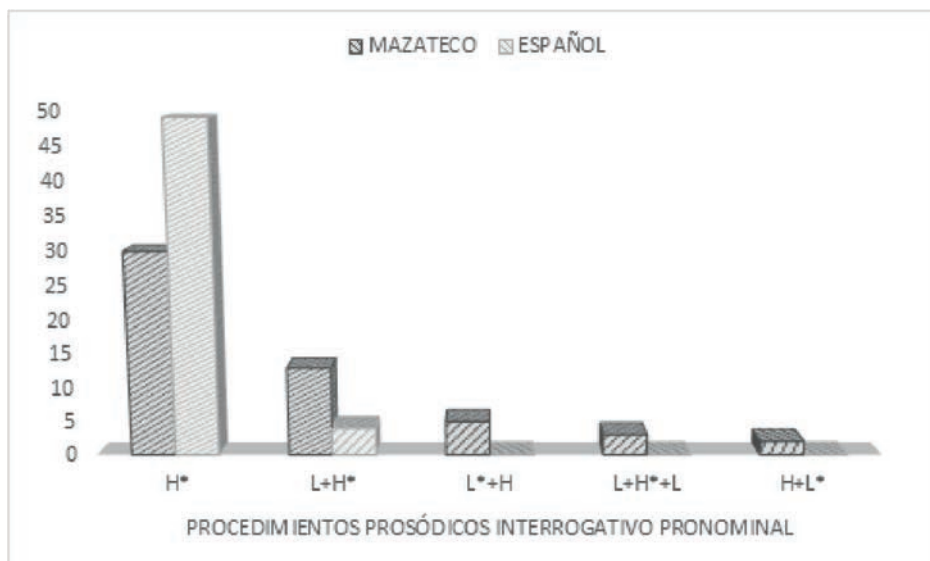
Desde el horizonte de la teoría prosódica, dado que el interrogativo pronominal en ambas lenguas tiene una marca morfológica que identifica al enunciado como tal, debería observarse la coincidencia en la elección del tonema pertinente. Ello no sucede así. La situación vacilante para las hablantes bilingües se advierte en la gráfica 2.

En sentido inverso, en el interrogativo absoluto, donde la ausencia de una marca morfológica dedicada obliga a enfatizar la prosodia, las hablantes bilingües se restringen a dos tonemas, los paradigmáticos en el interrogativo pronominal del español (gráfica 3). Ello indica la interferencia de la lengua europea sobre la lengua originaria en el formante más profundo (por las funciones pragmáticas relacionadas con sentimientos y emociones de la prosodia). A lo anterior añado un segundo argumento edificado en las actitudes de los hispanohablantes ante la lengua:

Los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática, de pronunciación de los segmentos o de posición del acento que cometen los extranjeros cuando hablan nuestra lengua: nos hacemos cargo de las dificultades que deben afrontar y del esfuerzo que deben realizar para superarlas. Por el contrario, tendemos a ser intransigentes

en el ámbito de la entonación [...]. Ello tiene graves consecuencias: no pocas veces, incluso quienes tratamos con extranjeros a diario, tomamos una falta de entonación por una falta de educación (Cortés Moreno, 2000, p. 99)

Gráfica 3. Contrastes entre los procedimientos prosódicos del mazateco y el español. Interrogativo absoluto



CONCLUSIONES

El periodo colonial en México ilustra la interacción de las órdenes religiosas y militares de los invasores que actúan en el nivel socioeconómico para apropiarse del capital económico y cultural de los pueblos originarios. Las órdenes religiosas se concentraron en la violencia simbólica que se expresó en ignorar las capacidades culturales de los pueblos indígenas para sustituirlas por una forma de pensar y actuar como la cultura universal.

Las minorías pequeño-burguesas del periodo de la Independencia y la Revolución hicieron suya la orientación programática de la metrópoli

en lo que se refiere a la sustitución de las múltiples culturas por una de “valor universal”. Aunque se derrotó militarmente en la Reforma y la Revolución esta concepción de la educación, el menosprecio por las lenguas indígenas se mantuvo.

Las formas de resistencia lingüísticas están veladas en los niveles menos visibles como el de la prosodia, como se advierte con los recursos del mazateco y español en la producción de los enunciados interrogativos pronominales y absolutos, que son diferentes cuantitativa y cualitativamente. Este tipo de movimientos tendrán una expresión aún tibia como la del artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), que no es la carta magna, pero finalmente es una etapa de la lucha de estos movimientos que han mantenido sus lenguas y sus culturas a pesar de todo.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2017). *La cultura como praxis*. Barcelona, España: Paidós.
- Beckman, M., Díaz Campos, M., McGory, J. & Morgan, T. (2002). Intonation across Spanish, in the Tones and Break Indices framework, *Probus*, 14, 9-36.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cortés Moreno, M. (2000). Didáctica. *Lengua y Literatura*, (12), 91-119.
- Decreto del 30 de mayo de 1911 que establece la creación de las Escuelas Rudimentarias Recuperado de <https://edhm1.files.wordpress.com/2008/08/decretoescuelasrudimentarias.pdf>
- Durkheim, É. (2016). *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. Madrid, España: Alianza.
- Escandell Vidal, M. V. (2000). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3931-3991). (Tomo 3. Entre la oración y el discurso. Morfología). Madrid, España: Espasa.

- Gamio, M. (2006). *Forjando patria*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico autosegmental. En P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación*. Barcelona, España: Ariel.
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. (s.f.). La R de la Sierra Gorda. Recuperado de http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/sanluis/html/sec_59.html
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2005). Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de <http://inali.gob.mx/clin-inali/>
- Ley de 2003. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003.
- Loyo, E. (2006). La educación de los indígenas: polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917). En M. Moreno-Bonett & M. González (coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/24.pdf>
- Martín Butragueño, P. (2009). El estudio de la entonación en el español de México. Recuperado de <http://lef.colmex.mx>
- Marx, K. & Engels, F. (1848). *El manifiesto del Partido Comunista*.
- Navarro, T. (1972). *Manual de pronunciación española*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A. (1975). Las unidades de entonación. *Revista Española de Lingüística*, (5), 261-279.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En S. Velasco Cruz & A. Jablonska Zabrowska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas desafíos* (pp. 113-158). Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salinas Sandoval, M. C. (s.f.). El Estado de México durante la Guerra México-Estados Unidos. 1846-1848. Recuperado de <http://www.cmq.edu.mx/index.php/docman/publicaciones/doc-de-investigacion-n/142-di0160114/file>

- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español*. Madrid, España: Catedra.
- Turner, J. H., Beeghley, L. & Powers, C. H. (2002). The emergence of sociological theory. Recuperado de <http://www.suz.uzh.ch/dam/jcr:00000000-36d7-41d4-ffff-ffff9b49d30e/Turner.pdf>
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora Munne, J. & Guitart, J. M. (1982). *Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción e historia*. Salamanca, España: Almer.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

De la Mora, A. (2019). La educación y la enseñanza en el desplazamiento de las lenguas subordinadas. *Punto Cunorte*, 5(9), 149-171.