

Identidad e impacto cultural¹

ROLAND TERBORG*

Existen diferentes formas de desplazamiento o muerte ("language shift" y "language death") de lenguas minoritarias o dominadas en varias partes del mundo, procesos que traen diversas consecuencias para hablantes de las mismas y para sus comunidades de habla. Estos procesos pueden resultar del contacto entre grupos de inmigrantes con la población del nuevo hogar o del contacto de un grupo indígena con la cultura dominante. Se llevan a cabo en centros urbanos y en áreas rurales y pueden ser los causantes o los pretextos para diferentes conflictos, tanto en países en vías de desarrollo como en países industrializados. Tal vez haya tantas formas como casos distintos, los cuales sin embargo también tienen algo en común, es decir características universales que tienen que ser descritas y explicadas.

Los conflictos normalmente están relacionados con alguna opresión que sufre el grupo minoritario, es decir, los hablantes de la lengua dominada. Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas hablan de que los derechos lingüísticos deben ser considerados entre los derechos humanos. Según estos autores, se trata de aquellos derechos que están disfrutando los hablantes de lenguas dominantes, mien-

¹ Agradezco a Luis Prieto Marín y a los dictaminadores anónimos por las sugerencias hechas a la primera versión del manuscrito.

* ENEP-Acatlán, UNAM.

tras la mayoría de los hablantes de lenguas minoritarias no están disfrutando de estos derechos, entre los cuales mencionan también el derecho de mantener su propia herencia cultural (1995: 1-2).

El desplazamiento de alguna lengua casi siempre es tratado como algo negativo para el grupo que lo está sufriendo. Así, Khubchandami habla del trauma de la transición lingüística por el cual muchos países independizados han tenido que pasar recientemente (1995: 307). Sin embargo, cuando el impulso de la transición viene de los mismos hablantes ¿se puede hablar de trauma? De la misma manera tenemos que preguntarnos: ¿Hay un trauma en un grupo de emigrantes ansiosos por asimilarse al pueblo que los hospeda? Por supuesto, la primera generación tiene que enfrentar una serie de problemas que en gran parte están relacionados con su "incapacidad" lingüística, sin embargo ¿existirá el mismo problema para la segunda y tercera generación cuando sus miembros estén bien integrados en la cultura dominante?

Desde que ciertos conceptos, como los que eran dominantes después de la Revolución mexicana (véase Heath, 1986: 127-42) han sido abandonados, el desplazamiento de alguna lengua es considerado más bien como algo negativo. Pero cuando el impulso hacia el cambio viene de la misma comunidad de habla, es decir de los mismos hablantes de la lengua minoritaria, ¿por qué entonces es negativo?

Si tomamos como ejemplo el caso de México, que en este aspecto es muy parecido a otros países americanos, con su alto grado de mestizaje, en realidad parece una clara exageración decir que los hispanohablantes cuyos antepasados hablaban el náhuatl estén sufriendo por este hecho.

Por supuesto, existen grupos entre ellos que quieren revivir las costumbres. Estos grupos a veces están tratando al náhuatl como si aún fuera "su" lengua y, de esta forma, viéndolo con ojos normativistas, puede quedar muy lejos de lo que hablan los indígenas. Sin embargo, estos representantes de la "mexicanidad" no son la mayoría de los descendientes de hablantes de lenguas indígenas y el problema de identidad expresado en esta actitud de ninguna manera es comparable con los problemas que tienen, por ejemplo, los kurdos en Turquía (véase Skutnabb-Kangas y Phillipson, *op. cit.*). De la misma manera, parece algo exagerado decir que los escoceses y los irlandeses actuales (con la excepción de Irlanda del Norte) aún estén sufriendo por el dominio de Inglaterra y la imposición del idioma inglés; o los noruegos aún estén sufriendo por la imposición del danés

en siglos pasados. Obviamente, estos casos son mucho menos graves que el dominio turco en Kurdistán o el genocidio de Indonesia en Timor Oriental.

Por otro lado, tampoco podemos sugerir que en los casos de transición, menos violentos, todos los problemas estén ausentes, ya que tomamos ejemplos tan contrastantes como los mencionados. Son bien conocidas las desventajas que limitan a los hablantes de las lenguas indígenas en Latinoamérica en la educación, entre otros aspectos. Por esta razón, se han elaborado diferentes programas de alfabetización como en el caso de México, donde se está experimentando con la alfabetización en lengua materna (indígena). Así, se espera obtener mejores resultados en la enseñanza del español.

El derecho a la educación que hoy en día incluye la alfabetización, y en México también la enseñanza del español,² incluso se ha convertido en una de las demandas principales de la insurrección zapatista en Chiapas. Por otro lado, existen demandas al derecho del mantenimiento de la cultura autóctona e intentos de revitalizar por ejemplo las lenguas en Costa Rica (García Segura y Zúñiga Muñoz, 1987).

También en México existen iniciativas para revitalizar las lenguas. Así, la organización Mayaon (Somos Mayas) en Yucatán, tiene un proyecto de recuperación de la lengua maya, porque considera que ésta posibilita el replanteamiento de un proyecto cultural e histórico del pueblo maya, como reporta *La Jornada* del 5 de agosto de 1993. La propuesta del proyecto se entregó el 12 de octubre de 1992 a la gobernadora Dulce María Sauri Riancho en el pueblo de Xocen en el oriente de Yucatán. Los objetivos centrales de la propuesta son la oficialización del idioma maya y la reglamentación de su enseñanza, así como su uso en las instituciones de la administración pública. El presidente de Mayaon, el maestro Bartolomé Alonso Caamal subrayó que "los mayas hablantes que asumimos la identidad maya, consideramos que nuestra lengua es fundamental porque en ella se codifica la memoria histórica, y se guarda el pensamiento del pueblo maya".

Ambas demandas, tanto la alfabetización de la enseñanza del español como el mantenimiento de la lengua autóctona, obviamente son válidas. Sin embargo, hay que preguntarse, por más justos que sean estos objetivos, si en muchas ocasiones no resultan contraproducentes y tal vez contradictorios, o sea, irreales en su conjunto.

² Aunque esto no sea siempre de manera explícita.

La cuestión, de cualquier manera, debe ser un tema en los campos sociolingüísticos, psicolingüísticos y pragmáticos.

Al igual que en los casos de México y Costa Rica, el fenómeno ocurre, entre otros países, en Irlanda, donde hay personas interesadas, que no pertenecen al grupo minoritario, en mantener la lengua dominada. Sin embargo, sigue recayendo la presión sobre los hablantes de la comunidad desde el exterior hacia la transición, es decir, hacia el desplazamiento. Ahora bien, cuando se produce una presión pero aparentemente no es intencional, entonces tenemos que preguntarnos ¿cómo surge esta presión? Obviamente, también los mismos miembros de la comunidad de habla la están causando. Existen presiones claramente dirigidas por quienes las ejercen como en el caso de Turquía, pero también se experimentan presiones cuando éstas no son intencionales. En consecuencia, no todos los miembros de tal comunidad de habla están sufriendo el mismo trauma debido a la transición: a algunos de ellos les conviene el cambio, pero otros sufren las desventajas consecuentes. Entonces, lo que nos interesa es el por qué y el cómo surgen las presiones y, de esta forma el proceso del cambio, y quiénes están sufriendo las desventajas a raíz de este fenómeno.

Nuestros propósitos principales entonces son: desarrollar herramientas para describir y explicar los procesos de desplazamiento lingüístico, es decir, que estas herramientas permitan detectar causas universales, aunque los casos particulares sean muy distintos entre sí. Asimismo, tienen que servir para determinar las desventajas que sufre una parte del grupo en transición durante una determinada época. La propuesta que se presentará a continuación construye, en parte, sobre los conceptos vigentes, como las redes sociales, la teoría de la acomodación (Giles, Coupland y Coupland, 1991) o el desplazamiento de una lengua (*language shift*) aunque esto no esté explícito en el texto. Así, no se presenta como alternativa, sino como complemento de estos conceptos y se distingue, a nuestro parecer, de éstos por un abandono más radical del concepto estructural de la lengua (*langue*). No analizaremos el dominio de un hablante en alguna lengua, más bien intentaremos explicar cómo funciona el signo y cuándo fracasa, en vez de referirnos a hablantes más competentes o menos competentes en una determinada lengua. Así, esperamos poder explicar los éxitos y los fracasos en la comunicación en el macro y micronivel, y también en los momentos cuando la conversación no consiste de lo que es considerado convencionalmente una lengua específica.

De esta manera, tenemos la base para explicar el concepto de la "presión monolingüe", la cual es el factor principal para el desplazamiento de una lengua por otra.³ Argumentaremos que las diferentes presiones experimentadas dependen de los intereses del mismo individuo (o grupo) y que las presiones de este individuo pueden estar en conflicto entre sí. Para poder demostrar cómo cambian algunas presiones es necesario subdividir el proceso del desplazamiento. Detectamos dos etapas dependientes principalmente de las actitudes de las mujeres de la comunidad de habla y que por esta razón llamamos "el papel de la mujer". Este fenómeno nos permite determinar, de alguna manera, cuándo dominan los conflictos que queremos presentar. Sin embargo, aunque creemos que existen muchos lugares en donde la transición ocurre de este modo, también estamos seguros que en otros no es así. Hacen falta más investigaciones empíricas para poder determinar si de alguna manera es universal o no. A nosotros, esta clasificación nos ayuda aquí para explicar los otros fenómenos que constituyen el tema principal del presente artículo.

Como se ha mencionado, abandonamos el concepto de la "competencia", porque los procesos del desplazamiento de la lengua dominada o su mantenimiento, al igual que la noción polémica del "doble semilingüismo" (véase Skutnabb-Kangas, 1981; Romaine, 1989) o de la pidgenización, no se pueden explicar con dicho concepto. Por esta razón, lo extendemos con otro más amplio, el de facilidad compartida, que junto con el interés determina la presión. La facilidad compartida es la que capacita a un grupo para actuar de manera exitosa, incluyendo el uso del signo lingüístico. Los diferentes niveles de interés producen diferentes niveles de presión entre los cuales se encuentra también la identidad. Esta última puede estar menos relacionada con la facilidad compartida, lo cual conduce al conflicto entre diferentes niveles de presión. Así, tratamos de explicar por qué se desplaza una lengua aunque existan esfuerzos para mantenerla.

Por último, explicamos el "impacto cultural" causado por la transición en la comunidad, es decir las desventajas que sufre parte del grupo. Esto está relacionado con la incapacidad de una parte del grupo minoritario para lograr el éxito en el uso del signo a largo plazo, es decir, la adquisición. Nuestro argumento va a ser que al igual que el desplazamiento, el impacto cultural depende del conflicto

³ Aunque no partamos del concepto de la "lengua" como ya se había dicho, tendremos que seguir usando la noción por razones prácticas.

entre presiones que están relacionadas con intereses inmediatos (a corto plazo) e intereses permanentes (a largo plazo). Nosotros opinamos que el impacto cultural se debe a una discontinuación entre presión inmediata y presión permanente, lo cual no puede ser superado por parte del grupo minoritario.

El signo lingüístico y la presión monolingüe

Para podernos acercar a este problema sin partir de la *langue* es necesario preguntarse cómo funciona el signo lingüístico y cuándo se producen las condiciones para que el signo y la interacción tengan éxito.⁴ En realidad existen muchas situaciones en las que fracasan el signo o la interacción.⁵ Dada la situación con participantes socialmente homogéneos, el signo se encuentra en la punta de la aceptabilidad de una escala, en cuyo otro extremo se bloquearía la interpretación. Entonces, entre participantes menos homogéneos, el signo estaría más abajo en la escala mencionada (Ungerer, 1991: 161). De tal manera, no hay que considerar al signo como algo estable, sino más bien como un elemento establecido y reprobado entre sus participantes para cada acto comunicativo. El éxito entonces es de mayor o menor grado, según las circunstancias que dependen del soporte referencial, sociolingüístico y cognitivo (*ibidem*: 159). Las relaciones internas del signo sólo se estabilizan para un propósito comunicativo particular (*ibid.*: 171). Se trata, entonces, del proceso de negociar y renegociar para establecer nuevamente convenios ya "aprobados" en eventos anteriores. Según Ungerer, los eventos comunicativos de alto éxito son excepcionales y requieren de una explicación especial. En el caso promedio, el signo lingüístico sólo hasta cierto grado tiene éxito (*idem.*).

Sin embargo, el éxito hasta determinado grado no es nada extraño en la comunicación cotidiana;⁶ lo que sí nos llama la atención es el fracaso. Así, para entender cómo la interacción llega a ser exitosa

⁴ Ferdinand de Saussure no ve necesariamente a la lengua (*langue*) como un sistema absolutamente homogéneo ni tampoco estático, porque también considera variaciones lingüísticas en el tiempo y el espacio. Sin embargo, la descripción de la lengua en aislamiento de sus usuarios (como es común en el estructuralismo) conduce a una paradoja como lo afirma N. Dittmar, puesto que la variación sólo ocurre en el uso de la misma (1973: 143).

⁵ Por supuesto, no es el signo el que fracasa sino los interactuantes en su intento de establecer una "acción común" (H. Clark, 1996).

⁶ Por ejemplo, en cada interacción los hablantes parten de un conocimiento común que H. Clark llama *common ground*. Si realmente este conocimiento es común se notará durante

será necesario observar el fracaso para establecer convenios o cuando el signo se encuentra cerca del punto más bajo de la escala mencionada. Distinguiamos entre dos niveles generales de fracaso:⁷

- A) Primero hay que mencionar el fracaso cognitivo: no se ha logrado establecer un convenio en cuanto a la interpretación del signo lingüístico. No se comprende el mensaje.
- B) En segundo lugar hay que considerar los casos cuando sí hay comprensión, pero la propuesta no es aceptada y el convenio tampoco se puede establecer. Es el caso por ejemplo, cuando un mensaje no se considera gramatical o adecuado en determinada situación. Este nivel más bien está relacionado con las actitudes de los hablantes.

Ambos niveles resultan importantes para la selección de un código determinado en la interacción y por ende en el fenómeno del desplazamiento. En muchas ocasiones, incluso es difícil distinguir entre ellos. Sin embargo, consideramos que el nivel *A* tiene más importancia por la preeminencia en la mayoría de los casos respecto del nivel *B*, tanto en el fracaso como en el éxito.

Por esta razón, y también porque necesitamos un punto de partida, la argumentación en este artículo está relacionada principalmente con el nivel *A*, aunque por la razón antes mencionada no siempre se puede separar totalmente del nivel *B*.

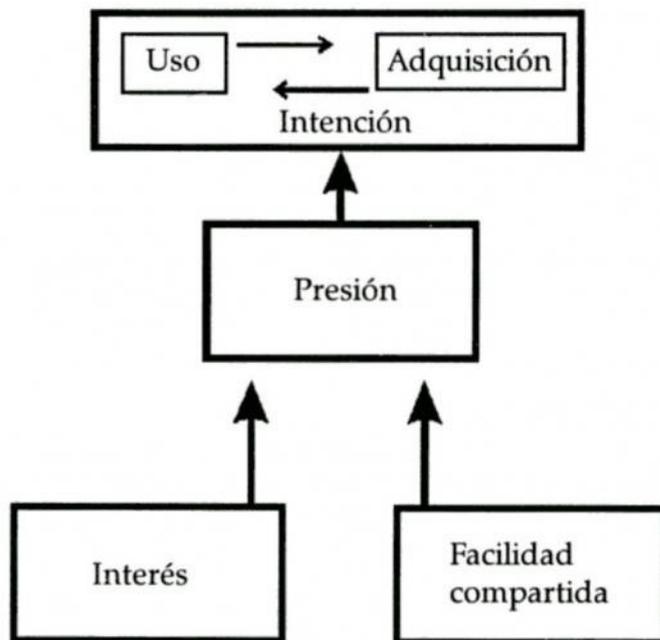
Cuando entre dos personas hay interés mutuo de interactuar se puede decir que pesa sobre ellas una presión equilibrada. Hay diferentes intereses que forman conjuntos de cadenas y llevan a distintos tipos de presiones en varios niveles. Algunas de las presiones están relacionadas con el uso del signo, es decir con la selección de un código determinado. La fuerza de la presión depende del interés de cada uno para llevar a cabo la interacción. Si la presión es muy fuerte, el caso *B*, es decir que no se aceptan las propuestas hechas, será poco significativo, mientras no fracase la comprensión (el caso *A*), aunque no se trate de interactores homogéneos que no se puedan basar en una gran canti-

la conversación. También hay discrepancias que no serán detectadas por los participantes de la conversación (H. Clark, 1996: 49). Del *common ground* depende en gran parte el grado del éxito del signo.

⁷ A la inversa también podemos hablar del éxito en *A* y *B* aunque parece más explicativo el fracaso por ser más absoluto que el éxito. De aquí en adelante los niveles *A* y *B* serán mencionados tanto en relación con el fracaso como con el éxito del signo.

dad de convenios anteriores o conocimiento compartido, que están tan relacionados con el mundo como con el código (véase cuadro 1).

Cuadro 1



Ésos pueden proceder de diferentes zonas dialectales, de países con lenguas semejantes como el español y el portugués o de países con lenguas muy distintas cuando tienen que usar una lengua franca o se pueden basar sólo en el conocimiento del mundo, porque ambos pueden proceder de distintos estratos sociales, de diferentes culturas o especialidades profesionales que, por su parte, también propicia el fracaso del signo.

Según el tema a tratar, aumentan y disminuyen las posibilidades del fracaso y se requiere más esfuerzo para llegar al éxito. Así, un viajero al comprar alguna mercancía para su propio uso normalmente no necesita hacer mucho esfuerzo aunque no maneje la lengua del lugar en donde se encuentra. Pero, al tratar un tema más complejo, como un problema político, puede resultar muy difícil aunque esa persona tenga conocimientos básicos de la lengua. En consecuencia dependerá del mutuo "interés" y de las posibilidades del fracaso, si el tema es tratado y terminado.

Sin embargo, la presión no siempre es equilibrada y puede pesar más sobre uno de los interactores: el que esté más interesado experi-

mentará más presión y tendrá que hacer más concesiones para que se llegue a un convenio. Cuando los bilingües, con sus “deficiencias” en una u otra lengua, forman una comunidad, hay paso libre para el establecimiento de una gran cantidad de convenios nuevos. Las llamadas deficiencias (Romaine, *op. cit.*: 81) aparecen en tal situación en menor grado. Un individuo semilingüe en dos lenguas participa activamente en la homogeneización de los convenios.⁸ En una comunidad de habla compuesta por bilingües sus emisiones distintas son simplemente nuevas propuestas que probablemente se acepten cuando sean comprendidas. La presión es equilibrada, ya que la heterogeneidad y el interés son generales. Aquí se puede mencionar el ejemplo de White-Thunder, un indígena menómini citado por Bloomfield. “Se podría decir que no habla de modo tolerable ninguna lengua. Su caso es común entre los hombres más jóvenes, incluso cuando hablan muy poco inglés.” (Bloomfield, 1974: 274). Entonces, White-Thunder tendría ciertos problemas viviendo en una comunidad menómini monolingüe o en una comunidad de habla inglesa también monolingüe. Sin embargo, en su comunidad hay muchos que se encuentran en la misma situación. Probablemente, el interés en comunicarse con los monolingües no sea muy fuerte y, por tal motivo, haya poca presión.⁹

En el mencionado caso hipotético, White-Thunder sentiría mucha presión en cualquiera de las dos comunidades monolingües, ya que el interés de comunicarse con los demás posiblemente sería mayor al interés de los demás en comunicarse con él. El fracaso al establecer convenios aumentaría al no ser comprendido, así como sus propuestas a menudo no serían aceptadas. Su problema sería la homogeneidad, con muchos convenios establecidos que se reaprueben, pero de los cuales él aún no se habría enterado. Su única solución sería entonces, aceptar todas las propuestas hechas por los hablantes monolingües y memorizarlas para futuros eventos comunicativos, o sea, aprender la lengua. Cuando el individuo ha sido capaz de cumplir en varios ámbitos con las exigencias de la doble presión monolingüe se trata de un bilingüe.

Por ende, la presión monolingüe es la presión que ejerce una comunidad de habla con un alto grado de homogeneidad en sus convenios de interacción ya establecidos, sobre todo con un hablante que

⁸ Para una discusión véase T. Skutnabb-Kangas (1981) y S. Romaine (1989).

⁹ Por supuesto, aquí la noción “monolingüe” carece de sentido y sólo la usamos para referirnos a los hablantes del menómini tradicional.

no comparte esta homogeneidad, pero que está interesado unilateralmente en interactuar con los primeros. La presión monolingüe ocurre a nivel de la interacción individual (micronivel) y a nivel de la sociedad en general (macronivel).

El papel de la mujer

Para poder demostrar el efecto de la presión monolingüe trataremos un caso más concreto en el macronivel. En diferentes investigaciones se afirma que, en las culturas occidentales, las mujeres en general asumen un papel progresivo con respecto al cambio lingüístico (véase por ejemplo Labov, 1980: 133; Gal, 1978). Por otro lado, Saville-Troike reporta que es más probable que los varones hayan recibido alguna educación formal y así también, que ellos sean bilingües. Por ejemplo, en Argelia los últimos monolingües del berbere son mujeres mientras los hombres son bilingües (1982: 93);¹⁰ lo cual se relaciona con la distribución del trabajo, porque también hay casos en Guatemala, donde más bien son las mujeres las primeras bilingües, ya que salen a vender productos del campo en el mercado de las ciudades donde se habla el español (Saville-Troike, 1982: 93). Sin embargo, suponemos que el último caso no es el más frecuente, aunque también se puede encontrar en diferentes lugares en México.

Para poder clasificar el avance del español en una comunidad indígena, aquí se propone lo que llamamos el papel de la mujer, que se comentará a continuación. Se tomaron como base los datos de varios testimonios empíricos.¹¹

Por lo general, en las comunidades rurales con hablantes de lenguas minoritarias los primeros contactos determinantes los establecen los hombres a través de los cargos políticos y religiosos que ocupan; ellos son también los que tienen contactos con posibles visitantes. Asimismo, los varones son los que salen a lugares donde predominan los hablantes de la lengua oficial y superpuesta a los hablantes de las lenguas indígenas, mientras que la mujer permanece a cargo del hogar y de la familia dentro de la comunidad. De esta manera, el hom-

¹⁰ Lo mismo se demuestra también con relación a la población analfabeta. Por ejemplo H. Muñoz y P. Lewin reportan que el 70 por ciento de la población analfabeta en el estado de Oaxaca son mujeres (1995: 7). Esto está causalmente relacionado con el monolingüismo.

¹¹ En especial, nos basamos en un cuestionario sobre la competencia lingüística que el autor recolectó en el oriente de Yucatán, cerca de la ciudad de Valladolid.

bre es quien adquiere los primeros conocimientos de la lengua oficial, mientras que la mujer contribuye al mantenimiento del idioma regional al transmitirlo a sus hijos. Cuando las mujeres se convierten en hablantes bilingües, normalmente a causa de un cambio económico y de un proceso de modernización en la comunidad, ellas son las promotoras de la lengua española.

Se propone entonces distinguir dos etapas diferentes en el proceso del remplazo de una lengua indígena que se podría subdividir según el caso particular de las lenguas en conflicto con el español. Podemos definir la primera etapa de esta manera: la gran mayoría de los hablantes de una comunidad tiene a la lengua autóctona como primera lengua. La lengua nacional se adquiere como segunda lengua debido a la necesidad de salidas frecuentes o temporales en busca de trabajo. Los monolingües de la lengua nacional están en desventaja en dicha comunidad y existe en ellos la tendencia a aprender la lengua autóctona (Garzon y Brown, 1987). Los bilingües se encuentran casi exclusivamente entre los varones, mientras que las mujeres son más bien monolingües (Saville-Troike, *op. cit.*: 93). La segunda etapa comienza cuando existe un número considerable de hablantes cuya lengua de primera socialización fue el español. El monolingüismo en ésta aumenta, mientras el monolingüismo de la lengua autóctona disminuye. Ya no existe la tendencia a aprender esta última, que en la mayoría de los casos adquiere un menor prestigio.

Con respecto al papel de la mujer se observa un cambio de la primera a la segunda etapa del desplazamiento. En la primera, ellas son en su mayoría monolingües en la lengua indígena y no hablan el español. En la segunda etapa, las mujeres, aunque sean bilingües, promueven el uso de la lengua nacional a costa de la lengua autóctona (Gal, *op. cit.*). A manera de ejemplo servirán aquí dos comunidades en Yucatán: Xocen, de aproximadamente mil habitantes, ubicado a ocho kilómetros de Valladolid, y Dzitás, de aproximadamente cinco mil habitantes ubicado a veinte kilómetros al norte de Chichén Itzá.¹² En Xocen, la mayoría de los monolingües son mujeres y hombres ancianos, también los niños pequeños hablan sólo el maya yucateco. Lo cual hace evidente la importancia del papel que desempeña la mujer, pues ella es la figura principal en la transmisión de la primera lengua. En Dzitás, la mayoría de los hablantes monolingües en lengua indígena eran mujeres mayores de edad que mostraban el mis-

¹² 29 por ciento de las mujeres entre 15 y 29 años son monolingües mientras que no hay monolingües de la misma edad entre los hombres.

mo grado de evolución que en Xocen, aun cuando eran jóvenes. En cambio, actualmente las mujeres adolescentes y los niños representan casi la totalidad de los hablantes monolingües, pero en español. Sin embargo, esto no se refiere tanto a los conocimientos reales sino más bien a sus actitudes.

Por supuesto, el caso presentado aquí es idealizado, con el fin de tener un punto de partida para la clasificación. En realidad, hay muchos procesos que pueden interferir y que son totalmente heterogéneos al interior de cada comunidad y distintos en comparación con los pueblos y los grupos étnicos.

La identidad en conflicto con la facilidad compartida

Las políticas y acciones de rescate de una lengua minoritaria empiezan normalmente cuando el peligro del desplazamiento se vuelve obvio, es decir, cuando ya podemos hablar de la segunda etapa. Veremos entonces por qué a estas alturas tales esfuerzos ya están destinados a fracasar. El acto verbal representa al mismo tiempo un acto de identidad.¹³ Sin embargo, así puede surgir un conflicto dentro del mismo acto verbal. Al expresar la identidad con determinado grupo a través del uso de su lengua, se demuestra también una actitud positiva hacia la misma. La situación por analizar será delimitada de la siguiente manera: el contacto entre lengua dominada y lengua dominante se encuentra en una etapa avanzada¹⁴ mientras predomina una actitud positiva hacia la lengua dominada entre los miembros de la etnia.

Para empezar presentamos un ejemplo de una clase de historia que se llevó a cabo en el sexto grado de primaria en el pueblo de Xocen (anteriormente mencionado). Al principio, el profesor explicó a los alumnos la razón de la grabación y después hizo un comentario acerca del uso, descalificando el hecho de mezclar las lenguas como lo hace mucha gente que entre semana trabaja en Cancún. Sin

¹³ R. LePage y A. Tabouret-Keller introducen este concepto del comportamiento lingüístico como una serie de *actos de identidad* en los cuales las personas dan a conocer su identidad personal y su búsqueda de los papeles sociales (1985: 14). Los autores no aclaran si cada vez que habla una persona, también está realizando un acto de identidad. Consideramos aquí que existen actos de identidad más conscientes o más inconscientes. En este trabajo, nos estamos refiriendo a los actos de identidad más conscientes.

¹⁴ Es decir cuando la mayoría de las mujeres educa a sus hijos en español, o sea la segunda etapa de nuestra división.

embargo, esta declaración causó un conflicto en el uso de la lengua durante la clase que siguió como se demuestra en la siguiente transcripción.

M-maestro V-varios
 A-alumno C-coro
 sol-traducción al español

- | | |
|--------|-------------------------------------------------------------------|
| 1) M: | <i>u diosobe kin</i>
los dioses del sol |
| 2) A: | <i>huitzilopochtli</i> |
| 3) M: | <i>huitzilo huitzilopochtli</i> |
| 4) A: | <i>tlaloc tlaloc tlaloc tlaloc</i> |
| 5) M: | bueno |
| 6) A: | tlaloc |
| 7) M: | <i>este tlaloc bax diose</i>
¿Qué dios es Tlaloc? |
| 8) A: | dios de la lluvia |
| 9) M: | <i>diosi ha</i>
Dios del Agua –Lluvia– |
| 10) M: | <i>ua bax diosi</i>
¿Qué dios? |
| 11) A: | dios de luna |
| 12) M: | no no no |
| 13) A: | dios del viento |
| 14) M: | <i>u diosi ik</i>
Dios del Viento |
| 15) M: | <i>huitzilopochtli bax diosi</i>
¿Qué dios es Huitzilopochtli? |
| 16) A: | el sol |
| 17) A: | dios del sol |
| 18) M: | a |
| 19) C: | dios del sol |
| 20) M: | <i>diosi kin</i>
Dios del Sol |

El profesor pregunta por Tláloc y un alumno contesta, “Dios de la Lluvia”. “Diosi ha” corrige el maestro. Lo mismo sucede con “Dios del Viento” o “diosi ik” y “Dios del Sol” o “diosi kin”. También cambia una noción durante la conversación de “diosobe” (línea 1) a “yumlob”¹⁵ que igual significa “dioses”. Por supuesto, el maestro habla más espa-

¹⁵ No se encuentra en el presente fragmento de la transcripción.

ñol que los alumnos pero también es nativo hablante del maya. La inconsistencia en el uso de la lengua se debe al conflicto entre el conocimiento que él comparte con sus alumnos y la forma en que él piensa que se debería hablar. A nuestro parecer es esta discrepancia la que se debe explicar para entender el conflicto entre el acto de identidad y lo que se quiere decir en un momento determinado.

Como ejemplo también nos sirve el caso de Irlanda. Ahí hay una actitud positiva y una política muy favorable hacia el gaélico que sólo se habla en una pequeña región de la costa occidental (Edwards, 1985: 49-65). En Irlanda, los promotores del gaélico han estado activos desde el siglo pasado. Las actitudes hacia la lengua en muchos casos son muy positivas. Sin embargo, estos "bilingües secundarios" no transmiten el gaélico a las nuevas generaciones (Edwards, *op. cit.*: 49-65). Cabe recordar que sólo el uso lleva a la transmisión, porque la adquisición depende del uso y éste depende de la adquisición.

Lo que aquí llamamos el interés incluye varios componentes que son principalmente de carácter social. Entre ellos se encuentran las diferentes necesidades y la identidad. No consideramos al interés idéntico a la intención sino anterior a ésta (véase cuadro 1). En el caso especial que vamos a analizar, suponemos una presión equilibrada entre los interactores. Ellos también se identifican con el grupo étnico y tienen conocimientos de ambas lenguas como sucede en muchos casos en Irlanda. Lo que en este momento parece importante como factor para elegir determinado código es la competencia de los interactores en ambas lenguas, además del factor de la identidad como componente del interés.

Debido a que la competencia influye en la presión y con ello en la elección, solamente se trata de un fenómeno individual. En el caso de una persona que habla sola sería lo suficiente, pero con ello no se transmite ningún conocimiento. A nosotros nos interesa el habla dialógica cuando un interactivo proporciona alguna información en un acto verbal. Esto no quiere decir que el acto de identidad no contenga ninguna información, pero sí hay información que no es parte del acto de identidad.

Con un acto verbal se transmite información a diferentes niveles de los cuales el acto locutivo y el acto ilocutivo son los niveles superpuestos. Los diferentes niveles de información forman un continuo que inicia en la fonética y pasa por la fonología, morfología, sintaxis y semántica en los niveles pragmáticos (Dittmar, 1995: 114-5), que serían los principales elementos del acto ilocutivo, mientras los an-

teriores formarían parte del acto locutivo; por supuesto que también hay niveles subordinados a éstos, en especial en el acto ilocutivo cuya información va desde el conocimiento del mundo hasta la relación social.

Si suponemos la transmisión de información a diferentes niveles en el acto verbal, esto incluye lógicamente un aprendizaje en diferentes niveles. Cada evento comunicativo es un evento de aprendizaje que constituye parte de una historia personal o sea una "historia corporal y social" (Varela, 1990: 96). La historia personal es la base de la competencia, pero, como ya habíamos señalado antes, ésta sola no basta para nuestro análisis por tratarse de un fenómeno individual. El aprendizaje paralelo en los distintos niveles funciona como una negociación en el uso del habla y como un acto social porque se comparte entre individuos. En el acto verbal, la atención de los interlocutores está dirigida hacia pocos niveles de la información, que generalmente están entre los pragma-semánticos. Pero también puede estar dirigida hacia otros niveles. Si en la clase de idiomas el profesor le pide al alumno que repita la oración "El niño tiene un libro" es de poca importancia si realmente hay un niño que posea algún libro. La atención de ambos puede centrarse solamente en el nivel fonético, y ahí considerando todavía determinadas características. Algo similar sucede en algunos de los estilos de Labov cuando aplica determinados instrumentos, en especial la lectura de listas de palabras y de pares mínimos (Labov, 1972: 79-85). Según Labov simplemente hay mucha o poca atención dirigida hacia el habla propia. Por ejemplo, en una entrevista con una persona de la clase baja de determinado lugar, ésta se fija además en el tema central, en el habla. Pero en el "habla espontánea" con alguna persona de su área cultural se olvida completamente de ella. Lo mismo sucede también en una entrevista más larga. Escuchando la grabación de tal entrevista se puede notar un descuido paulatino del habla por parte del entrevistado. Obviamente requiere más concentración dirigir la atención hacia diferentes niveles de información, y eso cansa a los interlocutores. Así, durante más tiempo sólo es posible centrar la atención en pocos niveles de información.

Pero si se trata de dos personas del mismo estrato social y del mismo lugar, no existe la necesidad de concentrarse en diferentes niveles. La mayoría está altamente automatizada y no requiere de mucha atención. La automatización depende de la historia personal, que a su vez está relacionada con otras historias. Siempre hay traslapes entre las historias personales de diferentes individuos, en

especial cuando éstos han estado juntos durante mucho tiempo. Por ejemplo en las redes sociales densas y cerradas el enfoque de la atención se dirige hacia un mínimo de niveles de la información (Milroy, 1980; Schmidt, 1985). Los eventos entre los miembros de una red densa son también altamente predecibles.

Asimismo, en el caso de que la historia personal no haya estado relacionada de manera directa con otra siempre puede haber un traslape a través de la misma cultura y lengua si éstas son lo suficientemente homogéneas. Así, un continuo dialectal (Trudgill, 1986) parece ser más homogéneo que una situación como la que describen LePage y Tabouret-Keller en Belice, donde encontraron sistemas ya sea más centralizados o más difusos (*op. cit.*: 85-6). Existe una historia común indirecta por pertenecer a la misma cultura con una lengua relativamente homogénea y una historia común directa en el contacto frecuente entre dos individuos. Las historias directa e indirecta pueden constituir dos extremos entre los cuales se mueve la historia común en general, si se trata de dos individuos de la misma cultura. Hay casos, y en las grandes culturas son la mayoría, en los que sólo existe la historia común indirecta entre dos individuos. Sin embargo, también hay casos que no caben en el esquema. Puede haber individuos que comparten una historia común directa pero casi no comparten una historia indirecta, principalmente cuando la gente usa una lengua franca. Como ejemplo podemos tomar un matrimonio mexicano-japonés que desde un principio tenía como único recurso común el inglés, a pesar de que nunca hubieran estado en contacto con un nativo hablante de esta lengua. Aun viviendo ambos en México y habiendo adquirido la parte japonesa buenos conocimientos del español pueden seguir desarrollando su relación en inglés. Esto no significa que su inglés sea "correcto", sino que es algo ya cambiado por ellos con una gran cantidad de convenios propios de ambos. Por tanto, hay un acomodamiento debido a la presión mutua que homogeneiza el habla entre ambos.

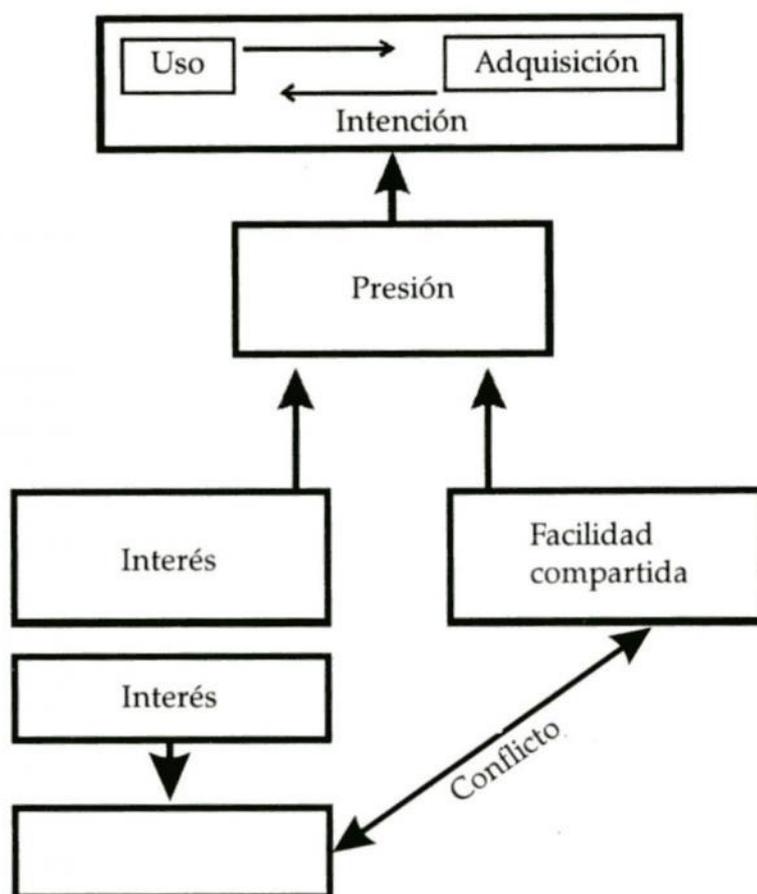
Si hay menos historia común, los interactores se ven obligados a dirigir su atención hacia más niveles de información. Tal situación se vuelve difícil para cada interactivo si está expuesto durante más tiempo a ella. Así, una persona que ha adquirido buenos conocimientos de una segunda lengua y es capaz de comunicarse bien en ésta, en una reunión de varias horas con hablantes de la misma, puede llegar a un punto en el que ya no sea capaz de concentrarse en la conversación. Aún tiene que dirigir su atención ha-

cia varios niveles de la información, porque éstos todavía no han sido automatizados suficientemente.

Si hay diferentes opciones entre varios sistemas, la conversación se dirige hacia un equilibrio del sistema o de los sistemas que menos atención requieren entre los interactores presentes, o sea a los sistemas que están más automatizados entre ellos. Como ya habíamos mencionado, la competencia individual por si sola no basta para nuestros fines, ya que puede ser muy distinta entre dos interactores, como en el caso del matrimonio mexicano-japonés al que no le ha servido, por lo menos al principio de su contacto. Por supuesto, la competencia lleva a la automatización y, con ella, a una facilidad, pues permite enfocar la atención. En el caso del matrimonio, la facilidad relativa que comparten ambos es el inglés como producto de la enseñanza formal. Sobre esta base construyen un sistema simbólico que sólo ellos comparten. Con el uso frecuente, ambos llegan a una facilidad que les permite en determinada situación enfocar la atención hacia pocos niveles de información: la facilidad compartida permite a dos interactores enfocar su atención hacia un mínimo de niveles de información (véase cuadro 2). La facilidad compartida se basa en la historia común de dos o más individuos en una determinada situación. Así como el éxito del signo lingüístico se mueve entre dos extremos, también la facilidad compartida puede llegar a un máximo en un extremo y desaparecer en el otro. Para acercarse al extremo de la máxima facilidad compartida son necesarias las historias comunes indirecta y directa durante mucho tiempo y en determinadas situaciones relacionadas con temas y fines específicos. Así una pareja, que ya tiene mucho tiempo viviendo en el mismo hogar, muy bien podría llegar al máximo extremo cuando trata el tema del futuro de sus hijos pero al mismo tiempo existe una gran posibilidad de fracaso en los temas relacionados con el trabajo, si ambos tienen una formación distinta y no acostumbran tratar estos asuntos entre ellos.

En la interacción, generalmente la facilidad compartida se mueve hacia el nivel máximo posible en cada situación especial. En una plática informal entre profesores bilingües en una región indígena es posible que ellos hablen de sus familias en lengua indígena (LI) pero traten los asuntos relacionados con la escuela en español (LE). Pero cuando se trata de cambiar intencionalmente el sistema, a pesar de haber una opción mejor, se regresa a esta última en el momento que baja la concentración.

Cuadro 2



Por ejemplo, en las clases de lenguas extranjeras con alumnos avanzados se puede iniciar una discusión en la lengua sobre determinado tema. Puede llegar el momento en que los participantes se olvidan de que el objeto principal de la discusión es el aprendizaje y no el tema, y así siguen discutiendo en su lengua materna. Aun entre bilingües se puede observar que prefieren entre ellos un sistema que no necesariamente tiene que coincidir con una lengua pura. Después de algún tiempo sólo se establece el sistema de la máxima facilidad compartida. Como se puede ver en el ejemplo de la clase, que en este contexto para determinado tema los niños están acostumbrados a decir "Dios de la Lluvia" pero estando en el campo no dirían *lluvia* sino *chak* o *ha*. De acuerdo con la situación cada una de estas nociones formaría parte de la máxima facilidad compartida.

La facilidad compartida se basa en el conocimiento compartido o en el traslape de conocimientos que tienen que llegar a un alto grado de automatización. La facilidad compartida junto con el interés determina la presión.

Si el interés incluye principalmente los componentes de carácter social, la facilidad compartida se compone sobre todo de lo psicológico. La presión, compuesta por ambos, determina el uso y la adquisición en su interrelación. De ahí, la adquisición en parte determina la facilidad compartida. Ésta puede influir en la misma dirección junto con el interés, pero ambos pueden estar en conflicto.

¿Qué pasa entonces entre bilingües? y ¿qué significa ser monolingüe y ser bilingüe? Si decimos que el bilingüismo es el uso alterno de dos lenguas y que las personas que participan en el uso alterno de dos lenguas son bilingües (Weinreich, 1968: 15), así como los individuos que hablan y entienden sólo una lengua son monolingües, entonces significaría esto que nos basamos en el concepto estructuralista de la "langue". Aquí trataremos de explicarlo a través del lenguaje, o sea de la capacidad humana de hablar. Así, hay que incluir no sólo la competencia, sino también la situación en la cual se encuentran determinados hablantes.

Los monolingües son aquellas personas que están casi totalmente¹⁶ excluidas de la comunicación en determinada situación, esto significa que entran en contacto personas que comparten menos conocimiento. Puede haber entonces personas que a raíz de su conocimiento puedan servir como puente entre personas que se excluyen mutuamente. De tal manera, para poder definir a una persona como "bilingüe" son necesarias dos condiciones: se necesitan monolingües que se excluyen mutuamente y se debe dar una situación en la cual ellos estén interesados en entrar en contacto. Así, esta persona, solamente en esta situación, es bilingüe. Esta definición excluye por ejemplo al último hablante de una lengua indígena cuando los demás hablantes de la misma hayan fallecido; aún más, excluye a los hablantes de alguna comunidad en la cual todos sean hablantes de una lengua minoritaria y al mismo tiempo sean hablantes del español. No hay ninguna razón para considerarlos como hablantes bilingües dentro de su comunidad, porque no hay situaciones en las que sirvan como puente.¹⁷ De tal manera, un hablante del español que se comunica con un hablante del japonés usando el inglés como lengua franca, también son considerados en ese momento el uno al otro como monolingües

¹⁶ Se dice "casi" porque la exclusión nunca es total, en especial con relación al conocimiento del mundo.

¹⁷ Hay que admitir que esta definición es preliminar por ser muy radical. Por lo pronto, nos sirve para el desarrollo del presente tema, pero habrá que amplificarla agregándole diferentes grados de bilingüismo de los cuales éste formará un extremo.

del inglés. Si otro hablante del español entra a la conversación, y que, en lugar del inglés maneje el francés, simplemente quedará excluido de la conversación hasta que el primero los incluya en la misma, y se convertirá así para ellos en bilingüe. El francés no le sirve de nada al tercero porque no lo comparte con ninguna persona.

Si en todo el mundo se hablara una sola lengua con la que todos los humanos se pudieran entender en todas las situaciones, la noción "monolingüe" perdería su sentido porque esta sugiere la exclusión en determinados eventos comunicativos. Sólo tiene sentido si hay hablantes que no comparten casi ninguna facilidad. También la noción de bilingüe sólo tiene sentido si hay monolingües que se excluyan mutuamente o sea que no haya traslapes de conocimientos entre ellos, y es ahí donde el bilingüe puede formar un puente. Cuando un individuo ha sido capaz de cumplir en varios ámbitos con las exigencias de la doble presión, significa que se trata de un bilingüe. La presión que forma a un bilingüe es la presión monolingüe desde dos lados que se excluyen mutuamente.

Ahora bien, si volvemos a lo que acabamos de llamar el papel de la mujer, el cual determina las dos etapas, podemos ver de qué manera influye la presión monolingüe en cada una de ellas. En primer lugar, el mantenimiento de la lengua autóctona en la primera etapa se logra a través de la presión monolingüe de las mujeres, de los niños menores y de los ancianos. Esta presión también hace que los niños se socialicen en esta lengua. Los hombres que salen temporalmente están expuestos también a la presión monolingüe del español. Sólo esta doble presión los convierte en bilingües. Con el aumento de las salidas y del contacto con la comunidad de habla española, aumenta el interés en la comunicación con ésta. La presión que surge entonces, da paso a convenios nuevos entre los bilingües. Al tratar las interferencias en el habla de los bilingües, Weinreich señaló, que hablando con monolingües, el bilingüe evita la interferencia en su habla, pues está sujeto a la presión del otro interactivo. Sin embargo, cuando ambos son bilingües, las exigencias en cuanto a la inteligibilidad son mucho menores. Bajo estas circunstancias casi no hay límites para las interferencias (*op. cit.*: 108). Disminuye o desaparece la presión monolingüe en la interacción entre dos bilingües, y aparecen convenios nuevos de los cuales algunos se estabilizan. Este uso particular influye, sobre todo, en la adquisición del lenguaje de las nuevas generaciones, ya que en lo general su capacidad de adquisición es mayor que la de una persona de edad avanzada que ya maneja una lengua.

Lo que aún no se da es el aprendizaje del español como primera lengua en los niños, ya que los bilingües aún no transmiten la presión suficiente.¹⁸ Por supuesto, ya existe una presión, pero no es la presión monolingüe directa que lleva a una situación como en el caso del menómuni descrito por Bloomfield (*op. cit.*: 274). Se inicia más bien un momento de libre desarrollo entre dos lenguas.¹⁹ Con frecuencia se cree que se trata de un paso gradual hacia la lengua nacional. Sin embargo, en este caso el cambio no sería tan abrupto como sucede en muchas comunidades. Con el aumento paulatino del interés en la comunicación con la sociedad superpuesta crece su presión monolingüe y no cambia sólo el uso sino también la adquisición.

Cada vez hay más mujeres bilingües y niños que se socializan en ambas lenguas o sólo en español. Así, la presión monolingüe del español ha alcanzado la socialización primaria y la adquisición de la primera lengua. El conflicto se está desplazando hacia la segunda etapa, cuando las mujeres influyen activamente en la aceleración del proceso en marcha. La mujer bilingüe trata de socializar a sus hijos en español, a causa de las diferentes presiones que surgen a través de la escuela y del cambio económico. Aumentan los monolingües del español en la comunidad indígena tanto por socializarse en esta lengua como también por la migración hacia ella. En el desarrollo del lenguaje, los convenios ya no se desarrollan libremente como antes, sino más bien tratan de homogeneizarse con lo que impone la presión. Después de evitar en primer lugar el fracaso en la comprensión, también se trata de volver la forma del español aceptable para los monolingües.

Los últimos monolingües de habla indígena son algunos ancianos, en ocasiones de poco prestigio social. Existe la presión de ellos hacia algunos bilingües dentro de la interacción particular, pero su presión no alcanza a los monolingües del español. Al contrario, su interés de comunicarse con estos últimos es mayor. Los intentos para establecer convenios entre ellos fracasan frecuentemente en el nivel de la comprensión, porque estos ancianos no tienen ya mucha capacidad para el aprendizaje de una lengua. Por el otro lado, los monolingües del español, en su mayoría jóvenes, ya no experimentan la presión

¹⁸ Existe alguna presión pero aún no es la presión monolingüe, la cual tiene más fuerza.

¹⁹ Con esto se quiere decir que se trata de una pidginización principalmente basada en lo que se refiere a evitar el fracaso en el nivel A mientras que en el nivel B (por estar relacionado con las normas y las actitudes) aún no existe tanta presión.

suficiente para la adquisición de la lengua indígena. Así señala Haugen que en cualquier situación de lenguas en contacto, éstas se encuentran en competencia en los usuarios. Se pueden considerar como recursos naturales en un mercado de lenguas y vivirán sólo mientras haya clientes interesados en comprarlas. La competencia en una lengua es una capacidad con un valor de mercado que establece el que la adquiere. El precio de una lengua es el esfuerzo necesario para aprenderla, y su valor, el beneficio que su manejo da a sus usuarios (Haugen citado por Romaine, *op. cit.*: 283). Se puede agregar aquí que el beneficio está determinado por los hablantes de la lengua; así atrae el interés y ejerce su presión.

Retomando nuestro caso de los últimos ancianos monolingües en la segunda etapa del desplazamiento, cuando la actitud positiva de las mujeres hacia el español da el golpe mortal a la lengua indígena, los interesados en comunicarse con ellos son algunos bilingües que han pagado ya el precio del esfuerzo de su aprendizaje y tienen el recurso natural a su disposición, independientemente de lo que éste valga. Por supuesto, también hay uno u otro monolingüe del español, por ejemplo, el lingüista descriptivista que necesita los datos para una gramática estructural. Sin embargo, el beneficio es muy particular, y si adquiere los conocimientos suficientes para comunicarse con los monolingües restantes de la comunidad, él no va a transmitir la lengua a sus hijos, normalmente ni siquiera cuando es originario del lugar.

Cada lengua implica algún conocimiento que el individuo comparte con los demás. Asimismo, se podría decir que cada grupo, cuyos miembros están en contacto permanente y que de manera necesaria comparten conocimiento, hablan la misma lengua. Por otro lado, hay grupos que se excluyen mutuamente. Esta exclusión parece no ser total, así como el conocimiento compartido no es absoluto, pero hay situaciones en las cuales los individuos no encuentran la misma facilidad para entrar en contacto y en las que el signo lingüístico es menos exitoso.

Para muchas minorías étnicas, la lengua es el símbolo étnico principal. Por supuesto, cuando la identidad étnica va desapareciendo al igual que la lengua minoritaria, las razones y los procesos son muy distintos en las diferentes comunidades de habla. Aquí trataremos sobre todo los casos donde la situación bilingüe se encuentra en la segunda etapa del contacto entre dos lenguas con una fuerte voluntad para mantener viva la lengua minoritaria por parte de los miembros del grupo étnico.

Todos los esfuerzos por conservar una lengua que se encuentra en una etapa avanzada de contacto, realmente son intentos por conservar la identidad. La identidad que es parte del interés, puede entrar en conflicto con la facilidad compartida, la cual baja la fuerza necesaria de la presión, porque está relacionada con otro nivel de interés cuya dirección es opuesta a la primera (véase el cuadro 2).

Si en el caso de la minoría étnica el símbolo de la identidad étnica fuera su lengua autóctona, la identidad —que es parte del interés— puede entrar en conflicto con la facilidad compartida, la cual baja la fuerza necesaria de la presión. Esto sucede cuando el contacto entre la lengua dominada y la lengua dominante, en el caso de México LI y LE, ya se encuentra en la segunda etapa (Terborg, 1992), en la cual la socialización se lleva a cabo principalmente en español. A pesar de que muchos miembros del grupo expresan una actitud positiva hacia la LI, su historia común se basa sobre todo en el español. Si interactúan en LI requiere de más atención hacia diferentes niveles de la información que en LE. Su máxima facilidad compartida se basa en el español, o en el caso de muchos irlandeses bilingües, en el inglés. Cuando la concentración en la conversación disminuye se recurre a esta facilidad con lo que aumenta el uso que influye en la adquisición. Así, en el conflicto de la identidad étnica o sea el interés con la facilidad compartida es muy probable que esta última supere a la primera.

Hasta aquí hemos tratado de explicar el fenómeno en el micro-nivel desde el cual deducimos el macronivel, que sin embargo queda por explicar. Por tanto, en el caso de Irlanda, al igual que en algunas comunidades étnicas de Latinoamérica, el interés, que se manifiesta principalmente en el componente de la identidad, se dirige hacia el uso y el mantenimiento de las lenguas autóctonas. Sin embargo, la facilidad compartida presiona hacia el uso de la lengua superpuesta que resulta en una presión débil de la lengua indígena, mientras existe la presión monolingüe por parte de los hablantes del español o del inglés en Irlanda que imposibilita todos los intentos de una revitalización de la lengua autóctona. Así, en el conflicto de la identidad étnica con la facilidad compartida, es muy probable que esta última supere a la primera y esto produce una presión monolingüe por parte de los hispanohablantes.

En conclusión, se puede decir que cualquier esfuerzo por mantener la identidad étnica debe estar basado en diferentes aspectos

Todos los esfuerzos por conservar una lengua que se encuentra en una etapa avanzada de contacto, realmente son intentos por conservar la identidad. La identidad que es parte del interés, puede entrar en conflicto con la facilidad compartida, la cual baja la fuerza necesaria de la presión, porque está relacionada con otro nivel de interés cuya dirección es opuesta a la primera (véase el cuadro 2).

Si en el caso de la minoría étnica el símbolo de la identidad étnica fuera su lengua autóctona, la identidad —que es parte del interés— puede entrar en conflicto con la facilidad compartida, la cual baja la fuerza necesaria de la presión. Esto sucede cuando el contacto entre la lengua dominada y la lengua dominante, en el caso de México LI y LE, ya se encuentra en la segunda etapa (Terborg, 1992), en la cual la socialización se lleva a cabo principalmente en español. A pesar de que muchos miembros del grupo expresan una actitud positiva hacia la LI, su historia común se basa sobre todo en el español. Si interactúan en LI requiere de más atención hacia diferentes niveles de la información que en LE. Su máxima facilidad compartida se basa en el español, o en el caso de muchos irlandeses bilingües, en el inglés. Cuando la concentración en la conversación disminuye se recurre a esta facilidad con lo que aumenta el uso que influye en la adquisición. Así, en el conflicto de la identidad étnica o sea el interés con la facilidad compartida es muy probable que esta última supere a la primera.

Hasta aquí hemos tratado de explicar el fenómeno en el micro-nivel desde el cual deducimos el macronivel, que sin embargo queda por explicar. Por tanto, en el caso de Irlanda, al igual que en algunas comunidades étnicas de Latinoamérica, el interés, que se manifiesta principalmente en el componente de la identidad, se dirige hacia el uso y el mantenimiento de las lenguas autóctonas. Sin embargo, la facilidad compartida presiona hacia el uso de la lengua superpuesta que resulta en una presión débil de la lengua indígena, mientras existe la presión monolingüe por parte de los hablantes del español o del inglés en Irlanda que imposibilita todos los intentos de una revitalización de la lengua autóctona. Así, en el conflicto de la identidad étnica con la facilidad compartida, es muy probable que esta última supere a la primera y esto produce una presión monolingüe por parte de los hispanohablantes.

En conclusión, se puede decir que cualquier esfuerzo por mantener la identidad étnica debe estar basado en diferentes aspectos

de la cultura. Si éste sólo está apoyado en la lengua autóctona, es muy probable que entre en conflicto la facilidad compartida con la identidad, lo que no sólo lleva al desplazamiento de la lengua indígena, sino también al de la identidad étnica. En este sentido, también se pronuncian autores de Cataluña. La negociación relativamente libre e independiente de convenios en la primera fase y al principio de la segunda, bajo la fuerte presión monolingüe de la comunidad de habla española se convierte poco a poco en una aceptación de convenios impuestos desde afuera, con tendencia hacia la homogeneidad relativa con ella. Desaparece la presión monolingüe del idioma indígena, y a raíz de eso, también desaparecen los hablantes bilingües. Podemos concluir con Edwards, que "cuando ya no hay monolingües de una lengua, ha empezado su fin" (*op. cit.*: 71). Así, el mantenimiento de las lenguas indígenas con un bilingüismo estable y general a través de varias generaciones, sólo es un mito.

Impulso propio e impacto cultural

Son entonces los hablantes de la lengua minoritaria los que propician la transición porque resulta favorable para determinados intereses. En cambio las consecuencias no son iguales para todos los miembros de la comunidad de habla. Tampoco son iguales para todas las generaciones, porque las que viven durante el cambio son también las generaciones que más expuestas están al fracaso.

Cuando el acto de aprendizaje está basado en el conocimiento compartido y automatizado, se requiere de poca conciencia en el mismo, puesto que lo "nuevo" embona en lo conocido sin esfuerzo. El niño aprende a hablar a través del contacto con otros individuos y a través de la referencia con el mundo. El conocimiento compartido es el contexto inmediato que experimentan el niño y el adulto y sobre éste empiezan a construir el lenguaje. Las exigencias son mínimas al principio, pero sobre las primeras experiencias que ya incluyen el lenguaje se pueden desarrollar nuevos conocimientos, los cuales requieren de las primeras como base. No hay mucha presión para la adquisición de algo nuevo que no esté directamente relacionado con lo conocido. De tal manera, el acto de aprendizaje se lleva a cabo más bien de una manera inconsciente, ya que generalmente resulta del interés inmediato. El interés inmediato es lo que lleva a una presión inmediata: esto significa que se trata de una presión

momentánea, en contraposición a una presión permanente que sería a largo plazo. En el caso de la presión inmediata, todo depende de la facilidad compartida, de si se puede cumplir con las exigencias de la presión. Si en ese momento lo nuevo no encaja en lo conocido, la consecuencia inevitable es el fracaso. Sin embargo, en la presión permanente existe la posibilidad del éxito a largo plazo, aunque lo nuevo exceda las posibilidades del individuo en ese momento. Éste podrá llevar a cabo un acto de aprendizaje consciente, que a través del tiempo puede ser cada vez más automatizado.

Intentaremos definir entonces qué es el aprendizaje inconsciente, y dónde el primero encuentra sus límites. Por ejemplo, en la adquisición de la lecto-escritura el aprendizaje no encaja fácilmente en el conocimiento compartido, pues la situación es muy diferente a la interacción entre dos individuos que tienen el contexto presente, y al mismo tiempo hay una retroalimentación entre ambos. Normalmente para tal adquisición se requieren instituciones oficiales con una enseñanza formal basada en un aprendizaje consciente, para el cual, por supuesto, es indispensable algún conocimiento de la lengua. Después de un esfuerzo adecuado, ésta puede llegar a diferentes niveles de automatización. La falta de conocimiento compartido representa un obstáculo en el aprendizaje y, por lo tanto, requiere un salto consciente. Si se logra esto, el conocimiento nuevo puede llegar a una automatización paulatina, que depende de la presión experimentada. Cuando se llega a determinado grado de automatización puede haber una continuación en el aprendizaje. Éste no requiere de mucho esfuerzo según el conocimiento nuevo por adquirir, pero también pueden ser necesarios nuevos saltos conscientes que requieran mayores o menores esfuerzos de acuerdo con la historia común en general. Después de la adquisición básica en la lecto-escritura, cada uno desarrolla habilidades diferentes. En esto, la lectura única que se basa sólo en tiras cómicas, pronto lleva a un desarrollo muy particular que requiere de otro esfuerzo para la capacitación en otra clase de lectura. Así, las diferentes presiones llevan al desarrollo de diferentes habilidades, de las cuales algunas tienen obstáculos que requieren de grandes esfuerzos, mientras otras menos, ya que el continuo paulatino reduce los obstáculos y está garantizado con el aprendizaje inconsciente.

Sin embargo, si el desarrollo de alguna habilidad requiere de menos esfuerzos, no necesariamente significa que también sea menos compleja que otra que requiere de mayores esfuerzos. Sólo sig-

nifica que el conocimiento compartido garantiza un aprendizaje continuo sin grandes obstáculos. Por ejemplo, la adquisición de una segunda lengua en un contexto formal dentro de alguna institución de enseñanza, en general no lleva tan pronto a los mismos grados de automatización, que en el mismo tiempo la adquisición de la lecto-escritura. Aunque existe entre ambas una interrelación, se supone que se puede dar por hecho que el aprendizaje de una lengua se basa en un desarrollo más complejo que el de la lecto-escritura. El niño, sin embargo, adquiere esta última normalmente con más saltos conscientes que su primera lengua. De la misma manera, hay situaciones en las que una persona adquiere una segunda lengua en un contexto no formal, mientras hay individuos que permanecen en una etapa de alfabetización funcional a pesar de tener acceso al desarrollo de la lecto-escritura. Así, podemos suponer que se requieren de mayores esfuerzos en el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto formal que en la adquisición de la lecto-escritura que casi siempre está basada en la enseñanza formal. En comparación, el esfuerzo en la adquisición de la lengua materna es mínimo.

Así, el aprendizaje inconsciente depende de una presión inmediata con la que el individuo puede cumplir con base en una facilidad compartida, la cual tiene a su disposición en el momento. Si esto no fuera el caso, fracasaría la intención. En cambio, cuando la intención está dirigida por una presión permanente puede llevar a un aprendizaje consciente con un alto grado de automatización. Éste requiere de algún esfuerzo para lograr el salto, el cual permitirá un seguimiento mediante el aprendizaje inconsciente.

Hay culturas en las que el conocimiento necesario para sobrevivir y para participar en la vida social y cultural, se adquiere sin muchos esfuerzos, porque lo nuevo siempre encaja bien en lo conocido. No hay mucha presión para la adquisición de algo nuevo que no esté directamente relacionado con lo conocido, esto significa que la presión por lo general es una presión inmediata que puede llevar al aprendizaje inconsciente. En la cultura occidental, el aprendizaje consciente se ha vuelto algo muy normal en la vida cotidiana. Desde muy pequeños, los niños se acostumbran al esfuerzo que requiere la presión permanente en las instituciones de enseñanza-aprendizaje formal. Esto, al llegar a determinado grado de automatización, abre nuevas posibilidades para un seguimiento continuo y que, cuando se presenta otro obstáculo, es menor el esfuerzo para superarlo. Si existe una presión fuerte, se van creando las bases sobre las cuales la

construcción de conocimientos compartidos sigue desarrollándose en determinada dirección. Ésta puede estar entrelazada con otras direcciones, pero también puede estar separada de alguna dirección determinada por carecer de una base común, o porque ambas sólo comparten una base muy remota. En tal caso, la intención de unir dos direcciones puede resultar imposible porque se necesita un esfuerzo demasiado grande.

Vamos a ver otro ejemplo de la escuela bilingüe bicultural cerca de Xocen. Se trata de una clase de español de tercer año.

La maestra del grupo analiza junto con los niños un enunciado en español. El español es el objeto de este discurso en el aula. Además, el español aparece en la lectura del libro de texto y pocas veces en las aclaraciones e instrucciones. Casi siempre hay una traducción al maya yucateco o el contexto lingüístico vuelve evidente el significado en español.

M-maestra	S-Andrés (alumno)
A-alumno no identificado	V-varios
C-coro	()-incomprensible

dime-traducción al español

- | | |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) M: | a ver este e por ejemplo tech andrés 'a'alten hum p'ee enunciado tú andrés dime un enunciado |
| 2) M: | cin dz'iib te pizarrono yosa a wa'alce'ex tene ((P)) he ((P)) le e que escriba en el pizarrón para que ustedes me digan |
| 3) M: | le e e kaxtic le sujeto ((P))
para que encuentren el sujeto |
| 4) S: | los caballos corre en el campo ((P)) |
| 5) M: | por ejemplo cuando ponemos un e enunciado aquí ((P)) QUE |
| 6) S: | los caballos ((P)) |
| 7) M: | los caballos ba'ax cu beetce caballos
¿qué hacen los caballos? |
| 8) S: | (ballo) corre en el campo () |
| 9) A: | corre mucho el caballo |
| 10) A: | corren en el campo ((P)) |
| 11) M: | entonces bix u ya'alíc le xoca
¿cómo dice aquí? |
| 12) M: | () ca beya cin caxtic bin sujeto ((P)) lete he e meetce
para que busque el sujeto hay que hacer |
| 13) M: | preguntao por ejemplo tela' max cu yalcabo'obo
la pregunta por ejemplo este quienes corren |
| 14) V: | tz'imin tz'imin caba
caballo caballo es su nombre |

Ejemplo (continuación)

- | | |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15) M: | maxe cu yalco'obo tela' los caba
¿quienes corren aquí? |
| 16) C: | caballo caballo |
| 17) M: | bixi'
¿cómo? |
| 18) C: | caballo |
| 19) M: | los le los caballos ba'ax
¿qué? |
| 20) A: | sujeto |
| 21) M: | ba'axe suje ba'axe le los
¿qué es el sujeto qué? |
| 22) V: | sujeto |
| 23) M: | caballos |
| 24) C: | sujeto |
| 25) M: | sujeto ((P)) le sujeto yaan u nucleo masima' ((P))
el sujeto es el núcleo verdad |
| 26) M: | quiere decir ((P)) e le le le le le le le le caballosa ba'ax cu
¿estos caballos aquí qué |
| 27) M: | meetco'ob tela' ((P))
hacen aquí? |
| 28) A: | tu yalcabo'ob
están corriendo |
| 29) M: | ba'ax cu meetic
¿qué hace? |
| 30) C: | tun yalcabo'ob
están corriendo |

Con el mismo método que es común en la enseñanza a los niños de habla castellana, se trata de que se concienticen las reglas que el nativo-hablante ya ha automatizado, es decir "¿Quién hace?" o "¿qué hace?", como lo observamos en las líneas 7 (¿Qué hacen los caballos?), 12 a 13 (Para que busque el sujeto, hay que hacer la pregunta, por ejemplo éste: ¿Quiénes corren?), 26 a 27 (Estos caballos aquí. ¿Qué hacen aquí?), 29 (¿Qué hace?).

El español es el objeto de la enseñanza y, por lo mismo, nunca se analiza el mismo ejemplo en la lengua materna²⁰ (maya) con el objeto de conscientizar las reglas de su lengua. La maestra sólo emplea ésta como muleta para asegurar el éxito del ejemplo. Por tanto, con los ejemplos procura activar las reglas inconscientes del español

²⁰ El maya yucateco.

en los niños. Lo cual significa que de acuerdo con la didáctica aplicada, el español no se maneja como segunda lengua, sino como lengua materna, aunque no haya nativos hablantes del mismo en clase.

Más aún, el ejemplo sólo se traduce en parte, nunca en su totalidad. Así, la actitud de la maestra y de los niños sugiere que estos últimos todavía tienen un dominio muy incipiente del español que sólo es memorizado pero no comprendido.

Vemos, por ejemplo, que el enunciado dado por un niño surge al principio de manera muy espontánea, quien no domina bien el español como lo indica el verbo conjugado en singular cuando tiene que usarse el plural.²¹ Lo cual permite suponer que el enunciado simplemente se ha memorizado en la clase anterior. Dado que los niños con frecuencia tienen que repetir en coro lo que se contestó anteriormente, es probable que exista memorización del tema, pero no necesariamente lleva a su comprensión.

Habrá que preguntarse si el ejemplo también funciona en el momento, cuando no coincide la estructura morfosintáctica de ambas lenguas, como puede suceder en otras situaciones con respecto al idioma maya. Esto quiere decir que el ejemplo no se podrá generalizar, aunque sea la finalidad de la clase. El fracaso no resalta aquí, pero después de analizar la clase resulta probable, ya que no se produce el aprendizaje continuo cuando existe exceso de información nueva.

En el caso de una transculturación paulatina que ocurre en las dos etapas principales del desplazamiento de la lengua autóctona (Terborg, *op. cit.*), la mayoría de los miembros de la comunidad sienten la presión y actúan de acuerdo a ella, ya que aumenta constantemente su conocimiento compartido con los miembros de la comunidad superpuesta y con los miembros que fungen como enlace entre ambas comunidades. Se necesitan saltos conscientes pero sin muchos esfuerzos, debido a una presión que aumenta continuamente con el conocimiento compartido. Especialmente podemos hablar en este caso de un impulso propio, que es el desarrollo de la facilidad compartida sin la necesidad de los esfuerzos extraordinarios en cuanto a conocimiento del lenguaje y a conocimiento del mundo. El impulso propio se presenta dentro de una comunidad de habla total o en gran parte de ella, esto quiere decir en el macronivel. Aquí, no nos referimos al mismo proceso entre individuos aislados.

²¹ Línea 4: "Los caballos corre en el campo."

Sin embargo, los miembros del grupo minoritario que no comparten gran parte de sus conocimientos con los miembros de la comunidad superpuesta, sufren diferentes fracasos en sus intenciones, al intentar cumplir en especial con las exigencias de la presión inmediata, pero también con la presión permanente. Los fracasos resultan de los esfuerzos requeridos en la intención para los cuales estos individuos son incapaces. Cuando aumentan los fracasos debido al dominio creciente de la cultura dominante hablamos de un impacto cultural. En oposición al impulso propio, el impacto cultural se da, en menor o mayor grado, en el micronivel, en especial en el individuo.

En cada transculturación surgen tanto el impulso propio como el impacto cultural y existe una tendencia hacia uno de ambos polos en cada situación específica. El impulso propio probablemente constituya la fuerza principal que hace fracasar los intentos de una revitalización de la lengua autóctona, en especial, en la segunda etapa. Por otro lado, el impacto cultural determina el fracaso de los miembros excluidos en mayor grado del impulso propio.

Lo que aquí llamamos el impacto cultural, en su forma más brutal, ocurre en el momento de una sumisión con armas y en la imposición de otra cultura y lengua con un control absoluto. Dado que el control varía, así también lo hace el impacto cultural. Asimismo, cuando el impulso propio cobra fuerza, el primero sigue siendo un problema real que se refleja en muchas ocasiones en el bienestar de algunos miembros del grupo minoritario. En ocasiones, los síntomas son el surgimiento de estratos sociales que en tal forma eran desconocidos en sus comunidades.

Conclusión

Nuestra argumentación acerca del impacto cultural está relacionada con la capacidad (facilidad compartida) y la presión. El individuo (o grupo) no necesariamente tiene que ser capacitado mientras no experimente la presión, es decir cuando no está interesado. El problema aparece cuando sí siente la presión sin poder cumplir con ella. Nosotros relacionamos esta incapacidad con el fracaso del signo y, por extensión, con las consecuencias que ello trae consigo. Así, tratamos de aclarar cómo cambia la presión en las dos etapas relacionadas con lo que nombramos el papel de la mujer. Existe la

posibilidad de que lo que llamamos el papel de la mujer se presente de otra manera, es decir que, por ejemplo, alguna comunidad salte la primera etapa aquí descrita. Lo que queremos es una base para poder explicar el proceso del desplazamiento y el surgimiento del impacto cultural. Este último es mayor cuando una comunidad se salta la primera etapa y entra directamente en la segunda. Especialmente, determinada generación es la que sufre el impacto cultural mientras una parte de la comunidad participa en el impulso propio. El impacto cultural está presente en toda transición, aun cuando ésta no sea principalmente de carácter lingüístico; sin embargo, varía la intensidad del fenómeno.

Si los esfuerzos para la revitalización han fracasado, en especial cuando el proceso del desplazamiento se encuentra ya en la segunda etapa, la política de lenguaje no es incapaz del todo de influir positivamente en el desarrollo futuro. En particular, en la educación existe la posibilidad de disminuir el impacto cultural y de convertirlo en un impulso propio. Por tanto, antes de proponer cualquier clase de educación, se necesita un análisis de la comunidad, para que, sobre esta base, pueda desarrollarse lo nuevo, relacionado en la mayor medida posible con el interés inmediato, pero llevándolo al mismo tiempo a los objetivos del interés permanente.

Bibliografía

- Bloomfield, L., "Habla culta e inculta", en P. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, 1974, pp. 266-77.
- Clark, H. H., *Using language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Dittmar, N., *Soziolinguistik*, Frankfurt am Main, Athenäum Verlag GmbH, 1973.
- , "Sociolinguistic Style Revisited: The Case of the Berlin Speech Community", en I. Werlen (ed.), *Verbale Kommunikation in der Stadt*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1995, pp. 111-33.
- Edwards, J., *Language Society and Identity*, Oxford, Basil Blackwell, 1985.
- Gal, S., "Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community", en *Language in Society* 7, 1978, pp. 1-16.
- Gaonac'h, D. (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, París, Hachette, 1990.
- García Segrua, G. y Z. Zúñiga Muñoz, "Acciones educativas para la revitalización lingüística", en *América Indígena*, vol. XLVII, núm. 3, julio-septiembre de 1987, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1987, pp. 489-517.
- Garzón, S. y R. Brown, "Language Shift in the Mayan Area", ponencia presentada en Meetings of the American Anthropological Association, 1987.
- Giles, H.; J. Coupland y N. Coupland, (eds.), *Context of Accomodation* Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Heath, S., *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*, México, INI, 1986.
- Khubchandami, L. M., " 'Minority' cultures and their communication rights", en Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Nueva York, Mouton de Gruyter, 1995, pp. 305-16.
- Labov, W., *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Philadelphia Press, 1972.
- , *Sprache im sozialen Kontext*, Frankfurt, Athenäum Verlag, 1980.
- LePage, R. y A. Tabouret-Keller, *Acts of Identity*, Londres, Cambridge University Press, 1985.
- Milroy, L., *Language and Social Networks*, Oxford, Basil Blackwell, 1980.
- Muñoz, H. y P. Lewin, "Mujeres triquis en el sendero del lenguaje escrito", en *Huaxyácac*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública, 1995 pp. 6-11.
- Ninyoles, R., "Der sprachliche Konflikt", en G. Kremnitz (ed.), *Sprachen im Konflikt-Theorie und Praxis der Katalanischen Soziolinguisten*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1979, pp. 87-101.

- Phillipson, R., M. Rannut y T. Skutnabb-Kangas, "Introduction", en Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlín, Nueva York, Mouton de Gruyter, 1995, pp. 1-22.
- Romaine, S., *Bilingualism*, Londres, Basil Blackwell, 1989.
- Saville-Troike, M., *The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell, 1982.
- Schmidt, A., *Young People's Dyrbal. An example of language death from Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- Skutnabb-Kangas, T., *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon England, Multilingual Matters Ltd., 1981.
- Terborg, R., "El papel de la mujer en el cambio lingüístico", en *Estudios de lingüística aplicada*, núms. 15 y 16, México, 1992, pp. 242-53.
- , "La identidad étnica en conflicto con la facilidad compartida", en Héctor Muñoz Cruz y Rossana Podestá Siri (eds.), *Contextos étnicos del lenguaje*, Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 1994, pp. 69-79.
- , "La 'presión monolingüe' y el 'papel de la mujer' como factores del conflicto entre lenguas", en Irma Munguía y José Lema (eds.), *Serie de Investigaciones Lingüísticas I; UAM-Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Filosofía*, México, 1995, pp. 179- 93.
- Trudgill, P., *Dialects in Contact*, Nueva York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1986.
- Ungerer, F., "What makes a linguistic sign successful? Towards a pragmatic interpretation of the linguistic sign", en *Lingua* 83, 1991, pp. 81-155.
- Varela, F., *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1990.
- Weinreich, U., *Languages in Contact*, The Hague, Mouton, 1968.
- Wunderlich, D., "Zur Konventionalität von Sprechhandlungen", en D. Wunderlich (ed.), *Linguistische Pragmatik*, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1975, pp. 7-58.

