

Transculturación e impacto cultural*

Roland Terborg
ENEP-Acatlán, UNAM

En los casos de transculturación y desplazamiento de una lengua minoritaria siempre hay una parte de la población en transición que sufre grandes desventajas a raíz de la misma. Así también hay miembros del grupo étnico que se encuentran en una situación ventajosa y por ello promueven el cambio hacia la lengua y cultura dominante como es el caso en muchas comunidades indígenas de México. Llamaremos "impacto cultural" a las desventajas causadas por el desplazamiento de la lengua indígena. El impacto cultural aparece en menor o mayor grado según cada situación específica. Es posible influir hacia una disminución del impacto cultural a través de la política del lenguaje. En este artículo trataremos de dar una definición preliminar del impacto cultural y demostrar cómo surge, especialmente en el caso de la educación pública porque, en efecto, es aquí donde puede influir de manera positiva la política del lenguaje.

A part of a minority ethnic group in transition is always at a disadvantage in cases of cultural change or language shift. On the other hand, another part of the same group is apt to benefit from the cultural and linguistic change and for that reason encourages the other members to accept it. Ceasing to use an indigenous language might result in culture shock for some members of the minority ethnic community. In this article, the notion of culture shock will be defined and examples will be given to demonstrate the appearance of the phenomenon in minority ethnic groups, with a special focus on public education. It is believed that language policy in the public school could positively influence the students' achievement.

* Se agradece a María Isabel Hernández Guerra sus sugerencias hechas a la primera versión del manuscrito.

En el desplazamiento de las lenguas indígenas y en la transculturación de sus hablantes en México, hay factores externos e internos que promueven ese proceso. Diferentes miembros del grupo étnico refuerzan el contacto con la cultura para conseguir determinados beneficios. Cuando ése se convierte en un proceso general, naturalmente hay individuos más exitosos y menos exitosos. Durante el proceso de la transculturación hay personas que sufren en menor o mayor grado un impacto cultural.

Aquí pretendemos un breve análisis del impacto cultural para distinguirlo del impulso propio. Para este propósito es conveniente definir las nociones de “bilingüismo” y “monolingüismo” en cuanto a las necesidades del individuo o de la sociedad, como base para el siguiente trabajo.

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.

Los monolingües son aquellas personas que están casi¹ totalmente 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. Esta definición descarta como bilingüe al último hablante de una lengua indígena cuando los demás hablantes de la misma hayan fallecido; aún más, no toma en cuenta a los hablantes de alguna comunidad en la cual todos sean hablantes de una lengua minoritaria y al mismo tiempo sean hablantes del español.

Sin embargo, como ya habíamos mencionado antes, la exclusión entre los interactuantes nunca es total y habrá que ver cómo funciona el signo lingüístico, y cuándo se dan las condiciones para que el signo y la interacción tengan éxito. En el caso promedio, el signo lingüístico tiene éxito sólo hasta cierta medida (Ungerer 1991: 171).

Cuando entre dos personas hay interés mutuo de interactuar, se puede decir que pesa sobre ellas una presión equilibrada. La fuerza de la presión depende del interés de cada uno para llevar a cabo la interacción (Terborg 1995).

Sin embargo, la presión no siempre es equilibrada y puede pesar más sobre uno de los interactores. El que esté más interesado experimentará más presión y tendrá que hacer más concesiones para que se llegue a un convenio (Terborg 1994a y b).

La presión que experimentan el individuo o la sociedad se define a través del propio interés por entrar en contacto con alguien. Lo que aquí llamamos interés incluye varios componentes que principalmente son de carácter social. Entre ellos se encuen-

¹ Se dice “casi” porque la exclusión nunca es total, en especial en cuanto al llamado *common ground* (véase por ejemplo Jucker & Smith 1996 y Clark 1996).

tran las diferentes necesidades y la identidad. Sin embargo, ¿Qué sucede cuando el interés entre dos personas está equilibrado y ambas quieren comunicarse en determinada lengua? Lo que en este momento parece importante como factor para elegir determinado código, es la competencia² de los interactores en ambas lenguas, aparte del factor de la identidad. Aunque la competencia influye en la presión y por ende en la elección, solamente es un fenómeno individual.

En el caso de que una persona hable sola, sería suficiente pero con eso no se transmite ningún conocimiento. Lo que aquí nos interesa es el habla dialógica cuando un interactor proporciona alguna información en un acto verbal. Con un acto verbal se transmite información a diferentes niveles de los cuales el acto locutivo y el acto ilocutivo son los niveles superpuestos. Estos diferentes niveles de información forman un continuo que inicia con la fonética y pasa por la fonología, la morfología y la sintaxis a los niveles semánticos y pragmáticos (Dittmar 1995: 114-5) que serían los principales del acto ilocutivo, mientras que los anteriores formarían parte del acto locutivo. Por supuesto también hay niveles subordinados a éstos, en especial en el acto ilocutivo cuya información va por el conocimiento del mundo hasta la relación social.

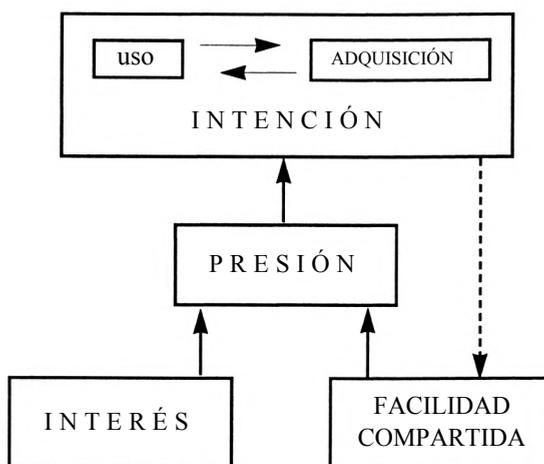
Si suponemos la transmisión de información a diferentes niveles en el acto de habla, conlleva lógicamente el aprendizaje en diferentes niveles. Cada evento comunicativo es un evento de aprendizaje que constituye parte de una historia personal (Várela 1991). La historia personal es la base de la competencia, 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, ya que se comparte entre individuos.

En el acto del habla, la atención de los interlocutores está dirigida hacia pocos niveles de la información; éstos generalmente están entre los pragma-semánticos. Pero también puede estar dirigida hacia otros niveles, como por ejemplo en la clase de idiomas. Obviamente requiere más concentración dirigir la atención hacia diferentes niveles de información, lo cual cansa a los interlocutores. Así, mientras más tiempo, sólo es posible centrar la atención hacia algunos niveles de información.

Pero si se trata de dos personas del mismo estrato social y del mismo lugar, no hay necesidad de concentrarse en diferentes niveles. La mayoría está altamente automatizada y no requiere de mucha atención. Por ejemplo en las redes sociales, densas y cerradas (Milroy 1980) el enfoque de la atención se dirige hacia muy pocos niveles de la información.

También en el caso de que la historia personal no haya sido relacionada de manera directa con otra; siempre puede haber un traslape a través de la misma cultura y lengua si son lo suficientemente homogéneas. Si hay menos historia común, el interactor se ve obligado a dirigir su atención hacia más niveles de información. Tal situación se vuelve difícil para cada interactor si está expuesto durante más tiempo a ella.

² Se refiere a la "competencia comunicativa" (Hymes 1974).



Si hay diferentes opciones entre varios sistemas, la conversación va hacia un equilibrio del sistema o de los sistemas que menos atención requieren entre los interactores presentes, o sea de los sistemas que están más automatizados entre ellos. En el uso frecuente de una lengua franca, ellos pueden llegar a una facilidad que les permite enfocar la atención hacia pocos niveles de información.

En la comunicación, entonces, se podría hablar de una facilidad compartida (Terborg 1994) que permite a dos interactores enfocar su atención hacia un mínimo de niveles de información. La facilidad compartida depende de la historia común de dos o más individuos en determinada situación. Así como el éxito del signo lingüístico se mueve entre dos extremos, también la facilidad compartida puede llegar a un máximo y en el otro extremo desaparecer.

En la interacción, generalmente la facilidad compartida se mueve hacia el nivel máximo posible en cada situación especial. La facilidad compartida junto con el interés determinan la presión. Si el interés incluye principalmente los componentes de carácter social, la primera se compone sobre todo de lo psicológico. La presión, compuesta por ambos, determina el uso y la adquisición en su interrelación. De ahí, de nuevo, que la adquisición en parte determina la facilidad compartida. Ésta puede influir en la misma dirección con el interés, pero ambos también pueden estar en conflicto.

Sólo la presión monolingüe desde dos lados que se excluyan mutuamente hace que algunos individuos lleguen a ser bilingües. La presión monolingüe es la presión que ejerce un individuo o una comunidad de habla con un alto grado de homogeneidad en sus convenios de interacción ya establecidos sobre todo hablante que no comparte esta homogeneidad, pero que está interesado unilateralmente en interactuar con dicha comunidad. La presión monolingüe es indispensable para el uso y la adquisición de dos

lenguas. De tal manera es muy poco probable que se pueda mantener una lengua minoritaria con muy pocos hablantes monolingües, solamente con el propósito de mantener la identidad étnica.³

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 *common ground* (Clark 1996).

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. 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 en ese momento, 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. Este podrá llevar a cabo un acto de aprendizaje consciente, que a través del tiempo puede ser cada vez más automatizado.

Trataremos entonces de definir qué será el aprendizaje inconsciente, y en dónde el primero se encuentra con 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 de la interacción entre dos individuos que tienen el contexto presente, y al mismo tiempo hay una retroalimentación entre ambos. Normalmente para tal adquisición se requiere de instituciones oficiales con una enseñanza formal que se base 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 que 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.

Después de llegar 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 requieren de mayores o menores esfuerzos de acuerdo con la historia común en general.

³ Véase también Aracil (1979: 81), Ninyoles (1979: 57), Valverde (1979: 57), Edwards (1985: 71).

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 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, el cual requiere algún esfuerzo para lograr el salto que permitirá un seguimiento a través del 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 haber llegado a determinado grado de automatización, abre nuevas posibilidades para un seguimiento continuo y que, cuando se presenta otro obstáculo, hace que sean necesarios menos esfuerzos para superar este último. Si existe una presión suficientemente fuerte, se van creando bases sobre las cuales la construcción de conocimientos compartidos sigue desarrollándose sin parar en determinada dirección.

Vamos a ver el ejemplo de una clase en una escuela bilingüe bicultural cerca de la ciudad de Valladolid, Yucatán. Se trata de una clase de español en tercer año.

M — maestra

A — alumno

V — varios

(caballo) — traducción al español

() — incomprensible

- 1M: a ver este e por ejemplo tech Andrés 'a'alten hum p'ee enunciado
(tú Andrés dime un enunciado)
- 2M: cin dz'iib te pizarrono yosa a wa'alce'ex teñe ((P)) he ((P)) le e
(que escriba en el pizarrón para que me digan)
- 3M: le e e kaxtic le sujeto ((P)) (que busquen el sujeto)
- 4A: los caballos corre en el campo ((P))
- 5M: por ejemplo cuando ponemos un enunciado aquí ((P)) QUE
- 6A: los caballos ((P))
- 7M: los caballos ba'ax cu beetce caballos (qué hacen los caballos)
- 8A: (bailo) corre en el campo ()
- 9D: corre mucho el caballo
- 10D: corren
- 11M: entonces bix u ya'alic le xoca (como dice aquí)
- 12M: () ca beya cin caxtic bin sujeto ((P)) lete he e meetce
(para que busque el sujeto hay que hacer)
- 13M: preguntao por ejemplo tela' max cu yalcabo'obo'
(la pregunta por ejemplo aquí quiénes corren)
- 14V: tz'imín tz'imín (caballo caballo)

La maestra del grupo analiza junto con los niños un enunciado en español. El español es el objeto de este discurso en el aula. Aparte aparece el español en la lectura del libro de texto y pocas veces en las aclaraciones e instrucciones. Casi siempre sigue una

traducción al maya yucateco o el contexto lingüístico de este último vuelve evidente el significado en español.

Con el mismo método, común en la enseñanza con los niños de habla castellana, se trata de hacer concientes a los niños hablantes del maya acerca de reglas que el nativo hablante ha automatizado, es decir con las preguntas: ¿quién hace? o ¿qué hace?

Como el español es el objeto de la enseñanza, nunca se trata el ejemplo en la lengua materna de los niños durante más tiempo. Esto significa que el español no es el objeto como segunda lengua sino como lengua materna, aunque no haya nativo hablantes del mismo en la clase.

Habría que preguntarse si el ejemplo también funciona en el momento, cuando no coincide la estructura morfosintáctica de ambas lenguas, como se puede dar en otras situaciones con el idioma maya. Esto significa que el ejemplo no se va a poder generalizar, lo cual, sin embargo, sería la finalidad de la clase. El fracaso aquí no resalta, pero después de analizar la clase resulta probable porque no existe el aprendizaje continuo cuando hay un exceso de información nueva.

En el caso de una transculturación paulatina la mayoría de los miembros de la comunidad siente la presión y actúa de acuerdo con ella, ya que aumenta constantemente su conocimiento compartido con los miembros de la comunidad superpuesta y con los miembros que sirven 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 en este caso podemos hablar 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, es decir en el macronivel. Aquí no nos referimos al mismo proceso entre unos individuos aislados.

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 tratar de cumplir en especial con las exigencias de la presión inmediata, pero también de la presión permanente. Los fracasos resultan de los esfuerzos requeridos en la intención que estos individuos son incapaces de realizar. Así también parece probable en nuestro ejemplo.

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 hay una tendencia hacia uno de ambos polos en cada situación específica. El impulso propio probablemente sea la fuerza principal que hace fracasar todos los intentos de una revitalización de la lengua autóctona. Por otro lado, el impacto cultural determina el fracaso de los miembros que están excluidos en mayor grado del impulso propio.

Lo que aquí llamamos el impacto cultural, en su forma más brutal se da en el momento inmediato de una sumisión con armas y la imposición de otra cultura y lengua con un control absoluto. Ya que el control varía, así también lo hace el impacto cultural. Pero también 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.

Si en muchos casos los esfuerzos para la revitalización han fracasado, la política de lenguaje no es totalmente incapaz de influir positivamente en el desarrollo futuro. Especialmente en la educación existe la posibilidad de disminuir el impacto cultural y de convertirlo en un impulso propio si está basado en el conocimiento real y la cultura local de los niños. Entonces, 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 el mayor grado posible con el interés inmediato, pero llevándolo al mismo tiempo a los objetivos del interés permanente.

Bibliografía

- ARACIL, L. V. (1979) "Ein valenzianisches Dilemma", en G. Kremnitz (Ed.), *Sprachen im Konflikt - Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*, Tübingen: Gunter Narr Verlag: 80-86.
- CLARK, H. H. (1996) *Using language*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92-121.
- DITTMAR, N. (1995) "Sociolinguistic style revisited: The case of the Berlin speech community" En I. Werlen (De.) *Verbale Kommunikation in der Stadt*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 111-33.
- EDWARDS, J. (1985) *Language society and identity*, Oxford: Basil Blackwell.
- JUCKER, A. H. & SMITH, S. W. (1996), "Explicit and implicit ways of enhancing common ground in conversations" *Pragmatics*, Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA) 6.1: 1-18.
- MILROY, L. (1980) *Language and social networks*, Oxford: Basil Blackwell.
- NINYOLES, R. (1979) "Der sprachliche Konflikt", en G. Kremnitz (De.), *Sprachen im Konflikt - Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*, Tübingen: Gunter Narr Verlag: 87-101.
- TERBORG, R. (1994 a) "La identidad étnica en conflicto con la 'facilidad compartida'", en Muñoz Cruz, Héctor y Podestá Siri, Rossana (Eds.) *Contextos étnicos del lenguaje*, Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas.
- (1994 b) "Mantenimiento de la lengua minoritaria o de la identidad étnica", en *Estudios de Lingüística Aplicada*; No 19 y 20 CELE, UNAM, México, D.F. pp 151-61.
- (1995) "La 'presión monolingüe' y el 'papel de la mujer' como factores del conflicto entre lenguas", en Munguía, Irma y José Lema (Eds.) *Serie de Investigaciones Lingüísticas* /; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias y Humanidades, México, D.F. pp. 179-93.
- UNGERER, F. (1991) "What makes a linguistic sign successful? Towards a pragmatic interpretation of the linguistic sign", *Lingua*, 83:81-155.
- VALVERDU, U. (1979) "Kontaktsituationen: Bilinguismus und Diglossie", en G. Kremnitz (Ed.), *Sprachen im Konflikt - Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*, Tübingen: Gunter Narr Verlag: 148-52.
- VARELA, F. (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona: Editorial Gedisa.