



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**



**COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

**DINÁMICAS BILINGÜES EN LA SOCIALIZACIÓN DEL MAYA Y EL ESPAÑOL
EN NIÑOS DE X-PICHIL (QUINTANA ROO) EN EL CONTEXTO DEL
DESPLAZAMIENTO DEL MAYA**

PRESENTA

JAIME INOCENCIO CHI PECH

TESIS

**PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN LINGÜÍSTICA
INDOAMERICANA**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. LOURDES DE LEÓN PASQUEL

MÉXICO, D.F.

JUNIO 2016

Ti' jejeláas máax

Dedicatoria

Ti' ki'ichkelem yuum tumén tu yáanten k'uchul tak tu'ux yanena', tu ts'aten u muuk'il, u toj óolil yéetel u tuukulil. Ti' in paapaj, in maamaj, in wüts'no'ob, in mejen soobo'ob, tin kaajal X-Pichil, ti' u mejen paalalil yéetel ti' ak maaya t'aan tumén yéetel síjo'on yéetel xan ko'on kíimil jump'éel k'iin.

A Dios por permitirme llegar hasta este momento tan importante en mi vida, dándome valor, salud y espíritu. A mi papá, mamá, hermanos, sobrinas, a mi pueblo X-Pichil, a los niños y a la lengua maya porque con ella nacimos y hemos de morir algún día.

U dyoos bo'otikij

Agradecimientos

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que hicieron posible esta tesis.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y a la Coordinación del Posgrado en Lingüística Indoamericana por todo el apoyo brindando.

Gracias a la gente de X-Pichil y a los niños Armenia, Carlos, Lalo y Jamín por haberme abierto la puerta de su cultura infantil y aprender y seguir aprendiendo de ellos.

A mi familia, en especial a mis padres Paula Pech Chuc y Liberato Chi Caamal, a mis hermanos Edwin, Rocío, Marleny, Jorge y Ramiro, a mis sobrinas Sakbej y otra que está en camino, por apoyarme incondicionalmente en el transcurso de mi formación profesional.

Merece una mención muy especial la Dra. Lourdes de León Pasquel del Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), quien con su pensamiento perspicaz, claro e inteligente, largas horas de trabajo, consejos siempre acertados, paciencia, amistad y el tiempo brindado llegara a un buen término esta aventura de las dinámicas bilingües en la socialización infantil.

A mis lectores, Dra. Iliana Reyes del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), quien me sugirió llamar “dinámicas bilingües” a los procesos de uso de dos lenguas y por su comentarios siempre acertados que clarificaron el rumbo de esta tesis. A la Dra. Regina Martínez Casas del CIESAS por sus comentarios y sugerencias que mejoraron mucho este trabajo, y también por su amistad y apoyo. Al Dr. Olivier Le Guen del CIESAS por su exhaustiva revisión del texto, sugerencias y profundización del conocimiento, su amistad y apoyo. Quisiera hacer un reconocimiento a la Mtra. Lucero Flores por tomarse el tiempo de leer un capítulo de este trabajo que contribuyó a mejorarlo de manera importante. Otro reconocimiento a Sibilina y Maribel por brindarme su amistad, paciencia y atenciones en todo momento. A

doña Yadira por su amistad y disponibilidad por ayudarme siempre en busca de referencias bibliográficas en la biblioteca.

A mis profesores de la licenciatura Dr. Juan Castillo Cocom, Mtra. Lúgía Peláez Aldana, Biol. Lidia Serralta, Dr. Francisco Rosado May por su incondicional amistad y enseñanzas. A mis amigos Bertha Pech, Darwin Duarte, Cristian Peña, Karen Varela, Sharon Cano y Toleda Martínez por todo el invaluable apoyo, confianza y amistad.

Por ultimo, agradezco a todas aquellas personas que en estas líneas no me será posible agradecerles con nombres y apellidos. Sin embargo, quiero que sepan que gracias a sus sabias palabras, consejos, motivaciones y el apoyo que me brindaron en todo momento ha sido posible elaborar y presentar este trabajo para beneficio de nuestra lengua maya.

Sin ustedes, no habría sido posible este trabajo *jach ya'ab u dyoos bo'otikij ti' te'ex* "Muchas gracias a cada uno de ustedes".

Contenido

Introducción.....	13
1. Aspectos sociolingüísticos y etnográficos de la comunidad de estudio	18
1.1 Marco histórico-referencial de la comunidad de estudio.....	18
1.2 Ubicación geográfica.....	19
1.2.1 Características socioeconómicas	19
1.2.2 Educación	20
1.2.3 Religión	21
1.2.4 Migración.....	21
1.3 Número total de hablantes de la lengua maya	22
1.4 Situación sociolingüística del maya en Quintana Roo	22
1.5 Investigaciones lingüísticas y antropológicas en la región maya	29
1.6 Metodología y familias de estudio	32
2. Esbozo gramatical del maya yucateco	38
2.1 Información general	38
2.1.1 Fonología	38
2.1.2 Propiedades tipológicas básicas	40
2.1.3 Los clasificadores numerales y nominales.....	43
2.1.4 Marcación de la pluralidad nominal.....	44
2.1.5 Aspecto y modo en maya.....	46
2.1.6 El patrón de alineamiento: antecedentes sobre la ergatividad.....	49
2.1.7 El alineamiento ergativo-absolutivo en maya yucateco.....	50
2.1.8 La ergatividad escindida.....	52
2.1.9 Los préstamos lingüísticos	57
2.1.10 Léxico maya en el español yucateco.....	63
2.1.11 Resumen	64
3. Marco teórico	65
3.1 Los estudios de socialización y adquisición del lenguaje	65
3.1.1 Interacción y habla dirigida a niños (HDN).....	65
3.1.2 Rutinas interaccionales: provocación, miedo, enojo, vergüenza, amenaza y <i>prompting</i> (“elicitación”)	68
3.2 La socialización del lenguaje en contextos de bilingüismo y multilingüismo	69
3.3 Lenguas en contacto, ideologías y desplazamiento lingüístico	70
3.4 Bilingüismo, diglosia y cambio de código	72

3.4.1 Tipos de bilingüismo.....	73
3.4.2 La diglosia	75
3.4.3 El cambio de código.....	76
3.4.4 El cambio de código en la conversación de los niños bilingües.....	77
3.5 Resumen	78
4. La socialización y adquisición del lenguaje en lenguas mayas.....	79
4.1 Las rutinas interaccionales en lenguas mayas	80
4.2 Etnografía de la infancia y la socialización de los niños mayas	82
4.2.1 Primacía del trabajo adulto	83
4.2.2 La importancia de las etnoteorías de los padres	84
4.2.3 Independencia de la motivación del niño	85
4.2.4 Creencias parentales mayas sobre la crianza de los niños en X-Pichil	86
4.3 Las prácticas de socialización lingüística de dos familias mayas.....	89
4.3.1 La socialización en un hogar de habla predominantemente maya.....	90
4.3.2 La socialización en un hogar de habla maya y español.....	109
4.4 Discusión y conclusiones	125
5. Juegos lingüísticos, apodos y directivos en el grupo de pares	127
5.1 Los juegos lingüísticos	128
5.2 La asignación de apodos tipo “te pareces a”	135
5.3 La socialización de los apodos	135
5.4 La socialización de los directivos entre pares	142
5.5 Conclusiones	149
6. El uso de cambio de código en el juego del grupo de pares	152
6.1 Antecedentes de estudios sobre el cambio de código.....	152
6.2 Antecedentes de estudios sobre el cambio de código en los grupos de pares bilingües	154
6.3 Bilingüismo y cambio de código en los niños focales del estudio.....	156
6.4 Organización del análisis de las interacciones bilingües en el juego	158
6.4.1 El cambio de código de acuerdo con la identidad lingüística de los hablantes	160
6.4.2 El uso de cambio de código para la (re)organización del marco de juego	169
6.4.3 El uso de cambio de código en las disputas	177
6.4.4 El uso de pares bilingües en maya y español	181
6.4.5 La integración de préstamos lingüísticos del maya al discurso en español	185
6.4.6 La improvisación de rimas en maya y en español	189

6.5	Discusión de los resultados	191
6.6	Conclusiones	193
7.	El grupo de pares como nicho de socialización del maya yucateco en el contexto del bilingüismo maya y español.....	197
7.1	El desplazamiento lingüístico.....	198
7.2	La configuración de un día en la vida cotidiana de los niños	199
7.3	Trayectoria de Lalo, el niño focal hablante de maya	201
7.4	El juego infantil del grupo de pares	201
	Primer corte de tiempo, julio 2013.....	201
	Segundo corte de tiempo, julio-agosto 2014.....	208
	Tercer corte de tiempo, enero-febrero 2015.....	213
7.5	Discusión	220
7.6	Conclusión	222
8.	Las ideologías lingüísticas en la comunidad de estudio.....	224
8.1	Las ideologías y actitudes lingüísticas	224
	8.1.1 Las ideologías lingüísticas.....	224
	8.1.2 Las actitudes lingüísticas.....	226
8.2	Las ideologías en situación de desplazamiento lingüístico.....	227
8.3	Metodología: La entrevista semi-estructurada	228
8.4	Las ideologías lingüísticas explícitas: Resultados relevantes sobre las entrevistas.....	229
8.5	Las ideologías implícitas en las actividades cotidianas de los niños	236
8.6	Conclusión	240
9.	Conclusiones generales.....	243
	Referencias bibliográficas.....	250
	Apéndice 1.....	271

Índice de mapa

Mapa 1. Localización de X-Pichil, Quintana Roo	19
------------------------------------------------------	----

Índice de figuras

Figura 1. Expresiones faciales	91
Figura 2. Llamando la atención a la niña	92
Figura 3. Kevin abrazando a la niña	93
Figura 4. Elicitación de Niki.....	95
Figura 5. Enseñándole a aplaudir a la niña Niki	98
Figura 6. Madre amenazando a su hija	100
Figura 7. Alineación de miradas	115
Figura 8. La abuela con la niña	118
Figura 9. Poniéndole el talco a la niña	119
Figura 10. El padre y la niña.....	122
Figura 11. Encorporación en la actividad.....	123
Figura 12. Disposición de los niños en las hamacas.....	159
Figura 13. Lalo apunta a Armenia.....	161
Figura 14. Carlos apunta a Lalo	161
Figura 15. Alineación de miradas	165
Figura 16. Entrelazándose los pies	174
Figura 17. Carlos se disponen a pegar a Jamín	177
Figura 18. Los niños disponiéndose en las hamacas opuestas.....	209
Figura 19. Agresión física hacia Carlos	211

Índice de tablas

Tabla 1. Población hablante de lengua maya.....	22
Tabla 2. Población indígena de 5 a 9 y de 15 a 49 años en Quintana Roo, Yucatán y Campeche. ...	26
Tabla 3. Tabla de hora de grabaciones	32
Tabla 4. Competencias en maya y español de cada miembro de las familias focales	36
Tabla 5. Sistema fonético del maya yucateco.....	39
Tabla 6. Sistema vocálico	39
Tabla 7. Timbres vocálicos	40
Tabla 8. Marcas de persona para S, O y A en maya yucateco.....	40
Tabla 9. Categorías aspectuales en maya yucateco.....	46
Tabla 10. Marcas de persona para S, O y A alineamiento nominativo-acusativo en maya yucateco	54
Tabla 11. Etnoteorías de lo que se debe hacer en X-Pichil, Quintana Roo.....	84
Tabla 12. Etnoteorías de lo que no se debe hacer en X-Pichil, Quintana Roo.	85
Tabla 13. Habla espontánea de los niños del estudio	129
Tabla 14. Producción lingüística en maya y en español de los niños focales	131
Tabla 15. Formas imperativas en maya yucateco	143
Tabla 16. Estrategias de cambio de código	195

Índice de graficas

Gráfica 1. Población de 5 años y más que habla lengua maya en Quintana Roo	24
Gráfica 2. Concentración de hablantes de maya de Quintana Roo por municipio (2010)	25
Gráfica 3. Hablantes monolingües y bilingües en maya y español.....	27

Abreviaturas

1,2,3	Primera, segunda y tercera persona (singular)
A	Juego A
ADV	Adverbio
ANTIP	Antipasivo
ASEG	Asegurativo
APL	Aplicativo
B	Juego B
CP	Completivo
CAUS	Causativo
CLAS.ANIM	Clasificador animado
CLAS.INANIM	Clasificador inanimado
CLAS. ALARG	Clasificador alargado
CLAS. ARB	Clasificador árbol
CONJ	Conjunción
DEÍCT	Deíctico
DEM	Demostrativo
DESID	Desiderativo
DET	Determinante
DIST	Distal
DIM	Diminutivo
EP	Epéntesis
EXIST	Existencial
EVID	Evidencial
FOC	Foco
FUT	Futuro
GEN	Género
HAB	Habitual
INCH	Incoativo
INM	Inmediato
INTENS	Intensificador
INTER	Interrogativo
INTERJ	Interjección
INTR.IMPER	Intransitivo Imperativo
IMPER	Imperativo
IMPER.TR	Imperativo Transitivo
LOC	Locativo
MAN	Manera
NEC	Necesitivo
NEG	Negación
NOM	Nominativo
OBL	Obligativo
PART	Participio
PART.PRES	Participio Presente
PAS	Pasivo
PEN	Penativo

PERF	Perfectivo
PL	Plural
PP	Pronombre personal primera, segunda y tercera persona
PRED	Predictivo
PREP	Preposición
PRES	Presencial
PRESENT	Presentativo
PREVENT	Preventivo
PREP.DET	Preposición determinante
PROG	Progresivo
PROSP	Prospectivo
PROX	Proximal
REC	Reciente
REL	Relacional
REFLEX	Reflexivo
TERM	Terminativo
TEMP	Temporal
TR.CP	Transitivo Completivo
TR.INCP	Transitivo Incompletivo
TOP	Tópico
SUBJ	Subjuntivo

Convenciones de transcripción para el análisis conversacional

[Principio de habla traslapada
(=)	Equivalencia adulta de la producción de los niños
(.)	Pausa de 0.1 segundos o menos
< >	Producción rápida
↑	Para indicar entonación ascendente
↓	Para indicar entonación descendente
(1.4)	Silencios
:::	Prolongación o estiramiento de un sonido
ALTA	Letras mayúsculas marcan palabras pronunciadas en voz alta
((eventos))	Descripción de eventos relevantes, comentarios del transcriptor
(palabra)	Cuando no es clara la producción lingüística
<u>palabra</u>	Dato con énfasis
¶	Producción cantada
	Las oraciones en cursiva representan la forma de habla espontánea en maya

INTRODUCCIÓN

Hasta hace unos cincuenta años el maya como lengua de uso cotidiano en X-Pichil, Quintana Roo ocupaba el primer lugar frente al español. Hoy poco a poco se va reflejando el desplazamiento lingüístico, al grado que la gente ya no socializa a sus hijos en maya, sino en español. Estos procesos rápidos de desplazamiento resultan del proceso de cambio rápido en la región por el impacto del turismo y la migración en busca de fuentes de trabajo, entre otros factores.

A los albores del siglo XXI, escuchamos en todo el mundo cifras alarmantes de lenguas en desplazamiento y peligro de extinción. En el caso de México, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010) menciona lenguas casi extintas como el ayapaneco de Tabasco, que sólo es hablado por dos adultos de la tercera edad; seguida del kiliwa de Baja California con tan solo 36 hablantes, así como altos grados de bilingüismo en muchas comunidades originarias del país. De León (2005, 2011b) y De León y Martínez Pérez (2010) señalan que, en la región maya de los Altos de Chiapas, México el bilingüismo (lengua maya tzotzil y español) ha aumentado considerablemente en un 30% en las últimas décadas. Las autoras señalan que este fenómeno es motivado por diversos factores como la migración, las conversiones religiosas y los movimientos sociales, estos procesos han introducido nuevas prácticas comunicativas familiares que conducen gradualmente al uso del español y por ende a un proceso de socialización en contexto bilingüe.

El cambio lingüístico o “desplazamiento lingüístico” (Fishman 1974 [1984]) implica en muchos casos la reducción del aprendizaje de la lengua materna y de la transmisión intergeneracional. Fishman (2001 [1991]) en su libro intitulado *Reversing Language Shift* justifica ampliamente la teoría y la práctica de asistencia a las comunidades cuyas lenguas nativas están en peligro de extinción por la disminución intergeneracional de hablantes y usuarios. Esta aseveración invita no sólo a revisar y documentar, sino también a una reflexión en torno a la socialización lingüística en un contexto de bilingüismo y desplazamiento. En realidad, es una asignatura pendiente en los estudios de sociolingüística y socialización de esta región maya que en este trabajo se explora con el fin de abrir nuevas preguntas en este campo de investigación.

En el marco sociolingüístico mencionado, el presente trabajo explora los procesos de socialización de niños bilingües en los idiomas maya y español y sus prácticas bilingües cotidianas en el contexto de desplazamiento del maya yucateco¹ en una comunidad maya de Quintana Roo. Se toman como puntos de referencias los espacios de interacción y los mecanismos de elección en las dos lenguas en los diferentes espacios de la vida social de los niños de las familias del estudio con sus parientes y con sus pares. Se analizan las interacciones entre niños de edad media de 6 a 12 años emparentados (primos) durante los años 2013 a 2015. Adicionalmente, se estudiaron dos familias que usan las dos lenguas en el proceso de socialización temprana de los infantes. Igualmente se examinan las ideologías lingüísticas de los agentes de socialización (pares, padres y abuelos) que enmarcan los procesos de socialización lingüística.

El trabajo adopta un enfoque cualitativo a través del uso de varias herramientas teórico-metodológicas de la antropología lingüística (Duranti 2000) y la sociolingüística (Ferguson 1982; Goffman 1961, 1974; Gumperz 1982a, 1982b; Hymes 1964; Labov 1983). En específico utiliza la etnografía de la comunicación (Hymes 1964), el habla-en-interacción en actividades situadas (De León 2005; C. Goodwin 2000, 2007; M.H. Goodwin 1990, 2006), así como la entrevista semi-estructurada. En particular se centra en el modelo de la socialización lingüística que considera la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje (De León 1998, 2005, 2010b, 2012; Ochs y Schieffelin 2010 [1984]; Schieffelin y Ochs 1986). Explora esta vertiente en el contexto de la socialización en el bilingüismo y el desplazamiento lingüístico en el grupo de pares (*peer groups*), tema de recién investigación en sociedades postcoloniales (Garrett 2005; Minks 2010; Paugh 2012; Rindstedt 2001; Rindstedt y Aronsson 2002) ya que las investigaciones en este campo se han enfocado más en contextos monolingües y a los adultos como socializadores primarios.

Cabe destacar que X-Pichil es una comunidad bilingüe donde cada vez más los niños son monolingües en español o gradualmente su conocimiento del maya se vuelve más pasivo. Diversos factores truncan la transmisión intergeneracional del maya. Estos se

¹ Las formas de referirse a la lengua varían, los hablantes usan solamente *maaya t'aan* "habla maya", los investigadores de la lengua utilizan "maya yucateco" y algunos lo intercambian con "maya peninsular", mientras que el INALI (2008), nombra al idioma como "maya yucateco". En este trabajo no se seguirá alguna forma particular, es decir, se usará tanto maya yucateco o solo maya de manera intercambiable.

reflejan en el hecho de que los abuelos piensan que las generaciones más jóvenes hablamos lo que se ha denominado el *wéej espanyol wéej maaya* lit. “Pedacito español pedacito maya” o no hablamos el “maya maya” (remitiendo a un idealizado maya verdadero), sino un *maya xe'ek'* “maya mezclado”. En el presente contexto se enmarcan los capítulos que conforman esta tesis.

En el capítulo 1 se presentan los aspectos sociolingüísticos y etnográficos de la comunidad de estudio que explican las condiciones sociolingüísticas del monolingüismo y bilingüismo en Quintana Roo. Por último, se presenta la metodología empleada en la investigación.

En el capítulo 2 se presenta el esbozo gramatical del maya yucateco. Aquí mostramos brevemente cuestiones fonológicas, morfológicas, tipológicas y las interferencias y transferencias² de los préstamos lingüísticos.

En el capítulo 3 se hace una revisión general de los estudios sobre la adquisición y socialización del lenguaje, a la luz de contextos de bilingüismo y multilingüismo en el contexto de la sociolingüística.

En el capítulo 4 se exploran los estudios sobre la adquisición y la socialización del lenguaje en lenguas mayas. Posteriormente, presento dos historias de desarrollo de dos familias de la comunidad de estudio: una familia predominantemente monolingüe en maya y una familia bilingüe maya y español.

En el capítulo 5 se analizan los juegos lingüísticos, apodos y directivos como recursos lingüísticos en los procesos de socialización lingüística dentro del grupo de pares del estudio. El juego de lenguaje y con el lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984) muestra las habilidades metalingüísticas de los niños en maya y en español.

Los capítulos 6, 7 y 8 documentan la diversidad de prácticas bilingües del grupo de pares de los niños del estudio.

²Silva-Corvalán (2001) señala que la transferencia lingüística o interferencia es cuando una lengua o variedad exhibe diferencias o desviaciones de la norma lingüística monolingüe que corresponden, en cambio, a estructuras existentes en la lengua de contacto. Por otro lado, es usual diferenciar entre la interferencia, como fenómeno pasajero en un acto de habla determinado, y la transferencia, que se referiría a elementos transferidos que se mantienen de forma más o menos estable en la lengua receptora. En este trabajo usaremos interferencia y transferencia para expresar los fenómenos de influencia gramatical del maya al español y viceversa.

En el capítulo 6 se analizan los mecanismos de cambio de código entre el maya y el español en el juego. Para este fin se presentan primero los antecedentes relativos al estudio de cambio de código en la sociolingüística. Posteriormente, se da un esbozo de los estudios sobre el cambio de código en la socialización del grupo de pares de niños bilingües. Finalmente, se procede a describir y analizar cómo y por qué los niños del estudio cambian de código entre las lenguas maya y español durante la actividad de juego infantil.

En el capítulo 7 se presenta el juego y la disputa como nicho de socialización del maya en el contexto del bilingüismo maya y español. Los objetivos de este capítulo son analizar las elecciones lingüísticas de los niños bilingües en el contexto del juego y la disputa y evaluar el papel del grupo de pares como espacio de socialización lingüística del maya.

En el capítulo 8 se da un panorama de los conceptos de “ideologías” y “actitudes” lingüísticas como factores que tienen un efecto en la socialización del lenguaje. En particular, se examinan algunas de las ideologías lingüísticas de los agentes socializadores (abuelos, padres y jóvenes). Estas fueron obtenidas por medio de entrevistas semi-estructuradas con el objetivo de que los hablantes las hagan explícitas. Abordo también las ideologías implícitas que subyacen en las interacciones de los niños focales del estudio. Finalmente, integro los hilos de los capítulos del estudio en un capítulo general que presenta las conclusiones generales.

La investigación arroja resultados en tres niveles complementarios que van de lo micro a lo macro: i) el estudio de caso de la vida cotidiana de los grupos de pares en una familia focal con tres cortes longitudinales; ii) el estudio de la socialización temprana en dos familias complementarias de la comunidad de estudio, iii) el análisis del contexto sociolingüístico más amplio del desplazamiento del maya en Quintana Roo.

La documentación etnográfica detallada de las prácticas bilingües de los niños nos aporta un conocimiento de los procesos más amplios sociolingüísticos de la comunidad de estudio y de la región maya. Asimismo, genera resultados y preguntas sobre el desarrollo bilingüe infantil y el valor de los grupos de pares para el mantenimiento de la lengua maya. En suma, el trabajo muestra la necesidad e importancia de documentar la naturaleza de las dinámicas bilingües en lenguas en procesos de desplazamiento y las diferencias

generacionales en estas dinámicas con enfoques complementarios entre la lingüística antropológica, el análisis micro-interaccional y la sociolingüística con una mirada desde un lente macroscópico.

CAPÍTULO 1

1. ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y ETNOGRÁFICOS DE LA COMUNIDAD DE ESTUDIO

1.1 Marco histórico-referencial de la comunidad de estudio

El vocablo X-Pichil tiene su origen en el idioma maya y significa “lugar del *pich* o guanacaste” (de *piich* ‘guanacaste’ con el sufijo relativo *-il*). Algunas personas señalan que no es el lugar del Guanacaste, sino el lugar de la guayaba. Por otra parte, existe cierta confusión e imprecisión acerca del lugar de origen de los primeros habitantes y la fecha de fundación. De acuerdo a la narración que una persona ha escuchado de sus padres y abuelos, esta comunidad estaba perdida entre la selva y era un área estratégica en donde se asentaron los que huían de Yucatán por el estallido de la guerra de castas. Doña Margarita de 85 años cuenta otra versión, según ella la fundación de la población se debió a la migración de varias familias en busca de tierras provenientes de los pueblos de *Chunyuuy*, *Noh Óon*, *Xmuluc*, y *Pom*³. De igual manera la tradición oral cuenta que el primero en establecerse a esta comunidad fue el señor Marín. Coot Chay cuenta cómo llegó este personaje:

Todo empezó cuando un señor de apellido Marín caminaba frecuentemente una legua y media [6 km] de su pueblo hasta estos lugares, procedente al parecer del camino de Chunhuhub. En su andanza encontró un pozo y alrededor de él vio muchos árboles de *pich*. Aquel pozo no tenía dueño y nadie sabía quién lo había hecho. El señor Marín decidió abandonar el lugar en donde habitaba y establecerse junto al pozo que había encontrado (Coot Chay 2002: 18-35).

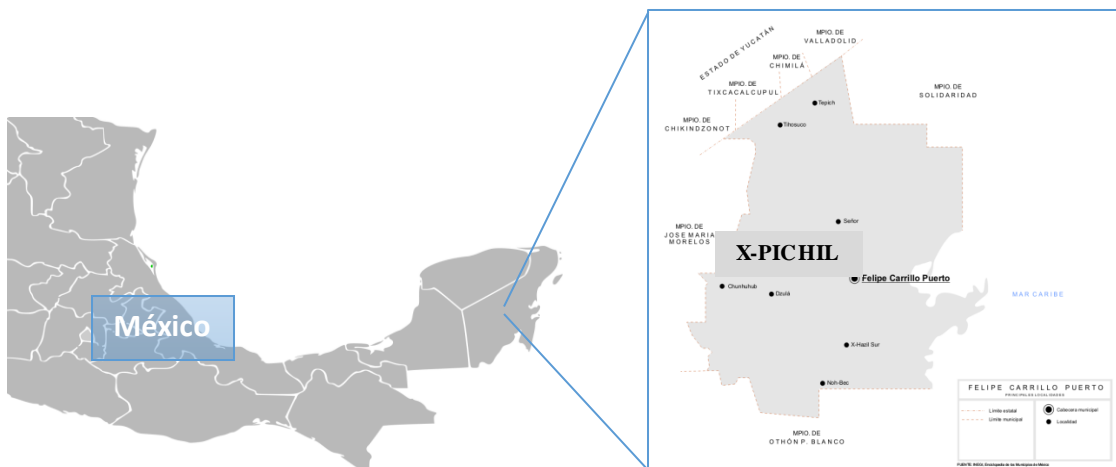
Actualmente, el lugar a 6 km de la comunidad de X-Pichil que Coot Chay (2002) menciona es la comunidad de X-Yatil. Las versiones expuestas anteriormente muestran confusión acerca de la proveniencia de los primeros pobladores. Probablemente, hay dos razones mayores, la primera es que los primeros que se establecieron fueron los que huían de Yucatán por la guerra de castas, estableciéndose en todo el norte de la península donde ahora está Quintana Roo, y en segundo lugar de estos primeros asentamientos se desplazaron muchas poblaciones por las epidemias como el *k'áak* ‘la viruela’, lo que

³En la actualidad estos poblados han sido abandonados o pertenecen a la categoría de ranchos. Es decir, son pequeñas poblaciones no mayor a cinco familias y generalmente llevan a cabo actividades agrícolas, ganaderas, apicultura, entre otras actividades.

formaron otras poblaciones que no son muy lejanas de las primeras. Más recientemente podemos ver la migración desde los ranchos hacia las poblaciones más grandes que cuentan con más servicios como la escuela, clínica, tiendas, entre otros. Entonces es posible que todas estas historias sean ciertas, lo que explican el abandono del pueblo, asimismo, no se sabe a ciencia cierta las fechas exactas de la fundación de esta comunidad, la fecha aproximada data del año 1930 de acuerdo con Coot Chay (2002).

1.2 Ubicación geográfica

El espacio geográfico donde se desarrolló el trabajo de investigación fue la población de X-Pichil. Se localiza a 45 km de la cabecera municipal Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, en México. Esta comunidad cuenta con 1,585 habitantes, de las cuales 800 son mujeres. El Centro de Salud de la comunidad de X-Pichil reportó informalmente en el año 2011 un total de 134 familias.



Mapa 1. Localización de X-Pichil, Quintana Roo

1.2.1 Características socioeconómicas

Hasta hace unos años la agricultura de autoconsumo era una de las actividades productivas principales de la comunidad, sin embargo, hoy se ha disminuido debido a que la gran mayoría de las personas optan por salir a trabajar en el sector turístico al norte del estado. El sector turístico se ha convertido en una de las fuentes más importantes de ingreso de muchas familias que resulta del trabajo asalariado en la Riviera Maya y Cancún ocupándose como cocineros, mozos, meseros, camaristas, entre otros. En algunos de los hoteles es usual que a los trabajadores se les enseñe inglés o lo aprendan por su propia

cuenta para ascender a un puesto mejor remunerado. Los hoteles Princess y Paladium ubicados en la ciudad de Playa del Carmen ofrecen servicio de transporte desde la comunidad hasta los lugares de trabajo.

Otras actividades productivas que contribuyen a la economía familiar con salarios menores son la recolección de la resina del chicozapote y la apicultura que prácticamente son temporales, el chapeo, y la elaboración de *hipiles*⁴ que también son vendidos en las zonas turísticas.

1.2.2 Educación

La comunidad cuenta con los niveles educativos que van desde el nivel Inicial hasta el nivel Medio Superior (Bachillerato). También hay un centro de atención para adultos IIEEA (Instituto Estatal para la Educación de los Adultos) orientada a personas que no completaron o abandonaron la educación formal. Según datos que obtuve en el 2011, la escuela inicial cuenta con 23 alumnos, la escuela preescolar bilingüe jardín de niños Guadalupe Victoria cuenta con 79 alumnos, la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez cuenta con 147 alumnos en el turno matutino y 100 alumnos en el turno vespertino, la escuela telesecundaria Gral. Rafael E. Melgar cuenta con 100 alumnos y el nivel Medio Superior cuenta con 82 alumnos originarios de la comunidad y de otras comunidades circunvecinas. La enseñanza en las escuelas no es bilingüe, sino es monolingüe en español. Con respecto a la enseñanza monolingüe en español, Sánchez Arroba (2009: 402) ha destacado que el sistema educativo ha sido un factor decisivo para el abandono de la lengua maya en Quintana Roo, pues, aunque en el 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe por sus siglas CGEIB, todavía la formación primaria se da únicamente en español como en muchas de las comunidades con alto predominio de hablantes de maya.

Otro factor que ha sido decisivo en el abandono de la lengua maya son los medios de comunicación como la radio (en menor medida) y la televisión (en mayor medida). Casi la totalidad de las viviendas de la comunidad cuentan con una televisión, por lo tanto, son socializados en español con programas televisivos como las telenovelas, programas de concursos, noticias, películas. Pool Balam y Le Guen (2015) señalan que la televisión es

⁴ Hipil o huipil es una blusa o vestido adornados con bordados coloridos.

un medio de comunicación que proporciona *input* en español, siendo así posible el aprendizaje pasivo de esta lengua. Esto lo podemos corroborar también en la comunidad de estudio.

1.2.3 Religión

En la comunidad se practican dos religiones. A pesar que la religión católica maya es sincrética, en los últimos años se originó un conflicto entre el cura que viene de Felipe Carrillo Puerto y los dignatarios mayas. Este conflicto ha ocasionado que el cura y las catequistas del pueblo ya no realizaran sus actividades (misas, bautizos, primeras comuniones y bodas) en la iglesia principal, sino en la casa ejidal desde entonces. En tanto que en la iglesia principal, los dignatarios mayas siguen con prácticas como la petición de lluvia, primicias de la cosecha, el día de la Virgen de Guadalupe, el nacimiento de Jesús, festividades anuales (fiesta en honor a las Tres Cruces, a la Santa Patrona del pueblo la Virgen de Asunción). La segunda religión surge a raíz de la influencia de un grupo de evangélicos de la comunidad de Betania (a 20 kilómetros) que llegaban de visita en la década de los 90. En años posteriores, Don Fermín, originario de la comunidad de X-Pichil, y con el cargo de pastor, funda el Templo Filadelfia celebrando festividades como los bautizos, bodas y presentaciones. En estos eventos importantes llegan invitados de otras comunidades circunvecinas que pertenecen a la misma religión. En los inicios de este templo solo asistían 3 familias, pero ahora asisten aproximadamente 9 familias.

1.2.4 Migración

Como lo he señalado el empleo ha sido uno de los detonantes del flujo migratorio a los destinos turísticos como Tulum, Playa del Carmen, Cancún (Ceh Chan 2003). Los jóvenes en su gran mayoría son los que migran a las zonas turísticas por cuestiones laborales y regresan hechos lo que se ha denominado como un *xe'ek'* "mezcla" entre maya y español. En este sentido, es cada vez más común que los jóvenes tengan tatuajes, aretes, se vistan con pantalones tipo cholo, escuchen rap y hip hop, quieran tener un celular para escuchar música, utilizan términos como "wey, bato, nel" y están creando nuevos registros donde están incorporando maya, español e inglés como *ba'ax pasa broder* "Qué pasa hermano", *ko'oten moder* "Vente madre" o *broder Jaime* "hermano Jaime".

1.3 Número total de hablantes de la lengua maya

El maya yucateco es una lengua indígena hablada por 786,113 personas en la península de Yucatán (a los cuales se tienen que agregar hablantes de la misma lengua ubicados en el norte de Belice⁵). En el estado de Yucatán tiene 537,516 hablantes, Quintana Roo tiene 196,060 hablantes y Campeche tiene 91,094 hablantes (INEGI 2010). El Censo de Población y Vivienda (2010) reporta un total de 835,642 hablantes de maya como vemos en la siguiente tabla.

Estado	Total
Campeche	92,128
Quintana Roo	198,587
Yucatán	544,927
Total	835,642

Tabla 1. Población hablante de lengua maya⁶.

En esta tabla 1 se presenta el total de hablantes de maya en cada estado. Se observa que Yucatán ocupa el primer lugar con un total de 544,927 hablantes; en segundo lugar, lo ocupa Quintana Roo con un total de 198,587 hablantes; y en tercer lugar queda Campeche con un total de 92,128 hablantes.

1.4 Situación sociolingüística del maya en Quintana Roo

Como datos generales, en el año 2005 llegaron de otras ciudades a vivir a Quintana Roo 100,680 personas, a Yucatán 38,380 y a Campeche 26,845 (INEGI 2005). En los estados vecinos, fenómenos sociales y naturales como la crisis en la producción agrícola, el crecimiento de los polos turísticos en Quintana Roo, generan que miles de yucatecos y campechanos emigren en la región en busca de mejores oportunidades de empleo.

Ceh Chan (2003) señala que Quintana Roo ha experimentado una fuerte migración de toda la península a los municipios turísticos. La autora señala que en la zona maya

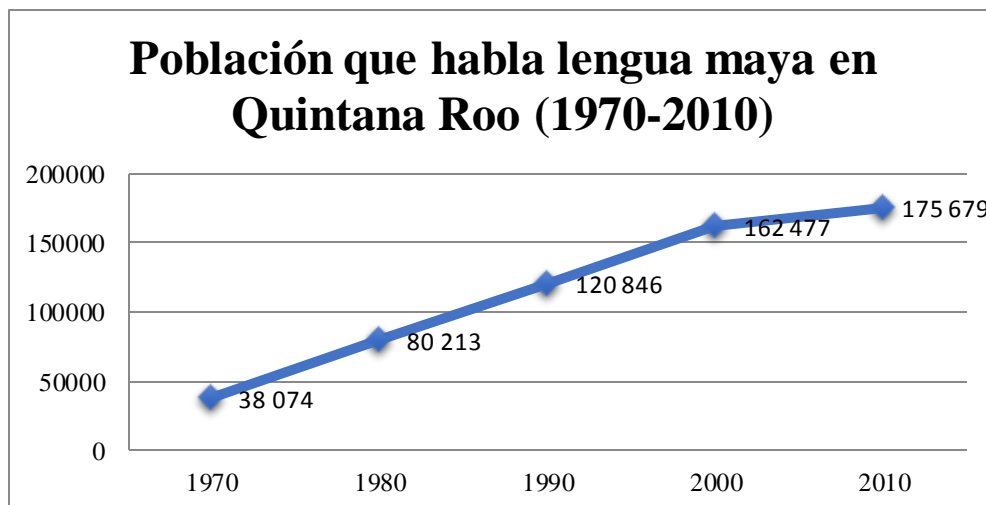
⁵ Según el censo de Belice correspondiente al año 2000, reporta un total de 1176 hablantes de maya yucateco al norte de este país.

⁶ Nota: Cifras correspondientes al 12 de junio, 2010. La grafica corresponde a la adaptación del autor. Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

(refiriéndose específicamente al municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo) algún miembro e incluso familias enteras de las localidades han migrado a la zona norte del estado. Por lo tanto, no es casualidad que se haya incrementado casi cinco veces el número de hablantes de maya en las cuatro últimas décadas como resultado de la migración de gente de la península de Yucatán a Quintana Roo (véase gráfica 1 y 2). La autora señala que la migración de mayas yucatecos ha ocasionado que se les enseñe el español como primera lengua e incluso priorizar el aprendizaje de lenguas extranjeras que representa parte del éxito laboral. En tanto que el uso del maya se reduce a espacios domésticos, personales, en los lugares de origen o, en ocasiones, como herramienta de trabajo para acceder a mejores ingresos económicos.

Ramírez Carrillo (2006) reporta que la antigua zona henequenera en donde se concentra la mayoría de la población del estado de Yucatán, entró en severa decadencia a principios de los años setenta, en el mismo momento en que se empieza a construir el polo turístico cancenense y la Riviera Maya. Por su parte, el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA 2010:2-14) señala que más de un 60% de los migrantes en Mérida y en Quintana Roo son hablantes de maya. Entonces no es casualidad que en las cuatro últimas décadas se haya incrementado el número de hablantes de maya en el estado de Quintana Roo como producto de la migración de gente de la península de Yucatán.

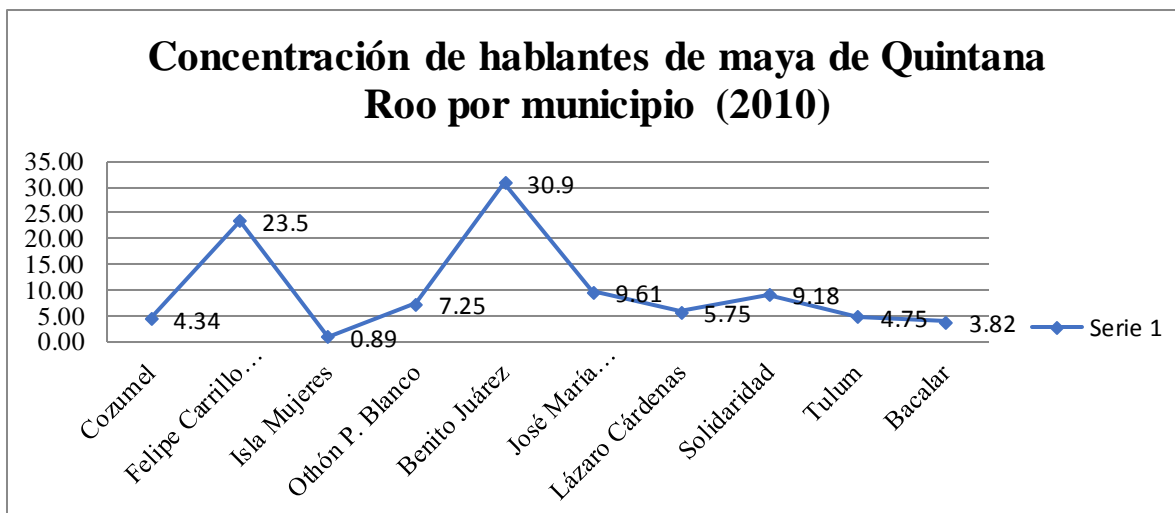
De acuerdo a los Censos de Población y Vivienda correspondientes a las décadas 1970-2010, la población hablante de la lengua maya en Quintana Roo presenta la siguiente distribución numérica.



Gráfica 1. Población que habla lengua maya en Quintana Roo
Fuente: Censo General de Población y Vivienda 1970, 1980, 1990, 2000, 2010

En esta gráfica 1, se observa que en las décadas 1970-2010, la población hablante de maya en el estado de Quintana Roo aumentó casi cinco veces, pasando de 38,074 a 175,679 hablantes, que como ya se señaló responde a la migración de gente de la península de Yucatán.

Por otro lado, en el año 2014, se registró un total de 1,529,877 habitantes en el estado de Quintana Roo donde la ciudad de Cancún es la que cuenta con el mayor número de habitantes con un total de 760,364 (INEGI 2014). Asimismo, como se observa en la gráfica 2, es uno de los 10 municipios donde hay un incremento significativo de hablantes de maya, además de los otros municipios urbanos y semi-urbanos de este estado.



Gráfica 2. Concentración de hablantes de maya de Quintana Roo por municipio (2010)
Secretaría de Desarrollo Social (2011-2016: 3-4).

Como podemos observar en esta gráfica 2, el municipio que ocupa el primer lugar por concentrar la mayor cantidad de hablantes de maya es Benito Juárez con un 30.9%, donde se ubica la ciudad de Cancún. En segundo lugar, lo ocupa el municipio de Felipe Carrillo Puerto con 23.5% que históricamente tiene residentes hablantes de maya igual que el municipio de José María Morelos. En tercer lugar, está el municipio de Solidaridad con 9.18%, donde se ubica la ciudad de Playa del Carmen. En cuarto lugar, lo ocupa Othón P. Blanco con 7.25%, la cabecera municipal es Chetumal, que es también la capital del estado. La otra parte de la población hablante de maya se distribuye en menor medida en los demás municipios.

El flujo migratorio propicia que muchos originarios del lugar y de los estados circunvecinos tengan un mayor contacto con el español que con el maya. Pfeiler (1999) señala que los factores económicos que han llevado a una gran parte de la población a migrar a centros urbanos o turísticos son detonantes en el proceso de decrecimiento del número de hablantes del maya. En cuanto a la transmisión intergeneracional, Briceño Chel (2010, 2012) señala que actualmente sólo el 2% de la población infantil maya está aprendiendo la lengua.

Ordorica et al. (2009) señalan que en el caso de los estados de Yucatán y Quintana Roo, el flujo de población no indígena, el turismo y la migración a las ciudades importantes de la región, parecen influir de manera sustancial en el abandono de la lengua maya y la

decisión consciente de no transmitirla a las nuevas generaciones. Tanto así que reportan que el índice de reemplazo etnolingüístico (IRE⁷) del maya yucateco en toda la península es de 0.411 considerándola así en una lengua en proceso de extinción acelerada. A continuación, presento una tabla donde muestro el IRE en cada uno de los estados de la Península de Yucatán.

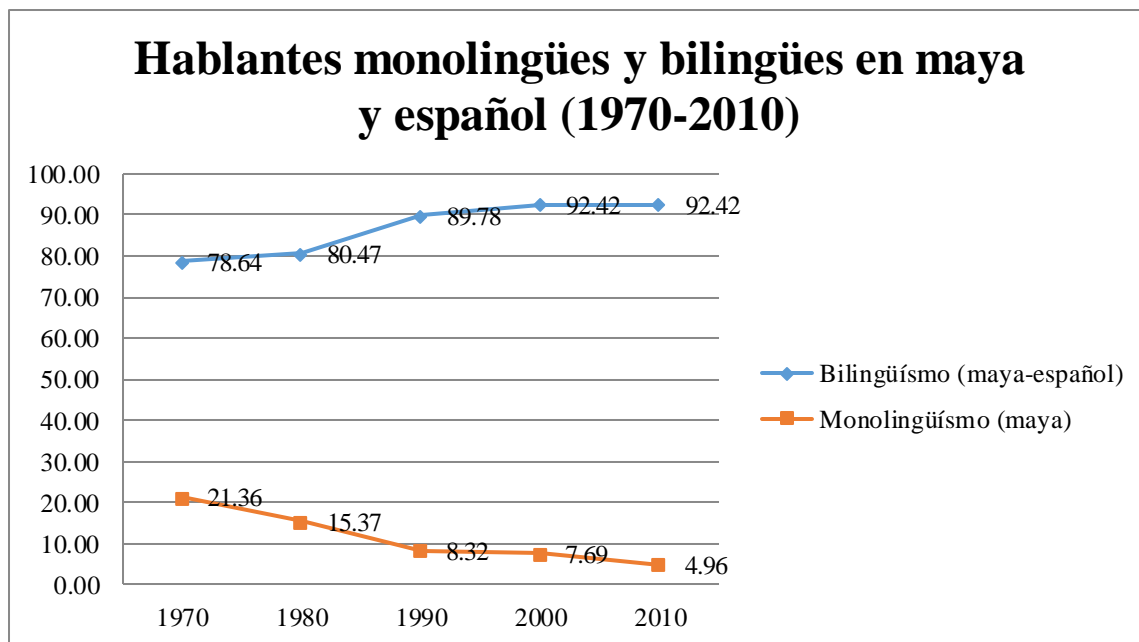
Población indígena de 5 a 9 y de 15 a 49 años según el porcentaje de monolingüismo, inasistencia escolar y analfabetismo, México, 2005						
Entidad	De 5 a 9 años		De 15 a 49 años		IRE	NIVEL
	% monolingües	% inasistencia	% monolingües	% analfabetas		
Quintana Roo	14.9	4.4	2.3	7.5	0.3681	Extinción acelerada
Yucatán	17.9	4.3	3.2	10.6	0.4353	Extinción acelerada
Campeche	7.8	4.8	1.6	10.7	0.425	Extinción acelerada

Tabla 2. Población indígena de 5 a 9 y de 15 a 49 años en Quintana Roo, Yucatán y Campeche.

En esta tabla podemos observar que los tres estados de la península están en un nivel de extinción acelerada. En la primera posición queda Quintana Roo con un índice de reemplazo etnolingüístico de 0.3581, en segunda lugar queda Campeche con un 0.425, y por último, Yucatán con un 0.4353.

Asimismo, en la gráfica 3 se observa la disminución significativa de hablantes monolingües en maya y de su relación proporcional con el incremento del bilingüismo maya y español. Hubiera sido muy significativo presentar datos de este tipo de la comunidad de estudio, sin embargo, no se cuenta con estos datos duros.

⁷ El IRE se calcula con base el modelo demográfico para la obtención de la tasa de reproducción, la cual se entiende como el número promedio de hijas que una mujer (o grupo de mujeres) tendría durante su vida si se ajustara a las tasas de fecundidad por edad específica para años particulares durante su periodo reproductivo. La clasificación del IRE es la siguiente: expansión acelerada (+2); expansión lenta ($\div 1.11$ y 2); equilibrio (± 0.91 y 1.1); extinción lenta (± 0.51 y 0.9); extinción acelerada ($-$ ó $= 0.5$). La tasa neta de reproducción 1.00 indica reemplazo, un valor superior a 1 indica que crecimiento de la población y aumentará el número de hablantes de la lengua; si el resultado es menor a 1, la lengua tenderá a la extinción.



Gráfica 3. Hablaantes monolingües y bilingües en maya y español
Fuente: Censo General de Población y Vivienda 1970, 1980, 1990, 2000, 2010

De acuerdo a esta gráfica 3 se puede ver que a partir de los años setenta hay un total de 78.64% de bilingües maya y español y aumentó a un 92.42% en el 2010. Por otro lado, el monolingüismo ha disminuido significativamente pasando de 21.36% en los setenta a 4.95% en el 2010. Estos datos sobre el incremento del bilingüismo son los que revelan que los hablaantes ya no son monolingües, por lo tanto, reflejan los procesos de desplazamiento del maya y complementan los datos del Índice de Retención Etnolingüística.

Un fenómeno que surge del incremento del bilingüismo es que los hablaantes bilingües maya y español creen que no habla un “maya maya” (como dicen algunos de los hablaantes de la comunidad de estudio), sino una mezcla entre español y maya. Pero señalan que la lengua maya menos influenciada por el español lo habla los *nukuch máako’ob* “gente mayor” o los abuelos. Curiosamente, cuando entrevistaba en maya a uno de mis colaboradores, antes de empezar a responderme me manifestó lo siguiente *ma’ tin t’anik jach maaya maaya* “no habla un maya maya”, le respondí *mix ba’a ti’* “no importa”. Esta anécdota que representa explícitamente la relación entre el uso de la lengua y el hablaante en el mundo social (Woolard 2012) es el reflejo de una ideología lingüística de muchos de los hablaantes bilingües de la comunidad de estudio. Pfeiler (1998) manifiesta que entre los hablaantes existe conciencia lingüística sobre el cambio de idioma, distinguiendo entre el

jach maaya “maya verdadero” y el *maaya xe'ek'* “maya mezclado”. Briceño Chel (2002) diferencia tres variantes, el *xe'ek'* que es hablado en la zona ex zona henequenera, sur y centro de Yucatán; el *maya cantado* de las regiones del Camino Real y Ch'enes de Campeche y la variante *jach maaya* hablada en el sur y oriente de Yucatán y centro de Quintana Roo. Es importante recalcar que el “*jach maaya*” o “maya verdadero no es en ningún caso un maya libre de préstamos, y se trata más bien un maya idealizado que muchos hablantes consideran que sus vecinos (o sea los hablantes de un estado vecino) hablan, aún cuando no es la realidad.

Estos procesos de la metarepresentación de los hablantes sobre un ideal de una lengua maya pura y el contacto lingüístico con el español reflejan sus ideologías lingüísticas. Como también lo señalan Schieffelin, Woolard y Kroskrity (2012), las ideologías refuerzan no solo normas y usos lingüísticos, sino sirven también de base para importantes instituciones sociales y nociones fundamentales sobre la persona y la comunidad⁸.

En la region de estudio los procesos de desplazamiento resultan del proceso de cambio rápido en la región por el impacto del turismo y la migración en busca de fuentes de trabajo. Así, las comunidades quintanarroenses hablantes de maya como X-Pichil reflejan estos procesos de desplazamiento lingüístico porque hoy en la gran mayoría de los hogares se enseña español o en el mejor de los casos el maya es aprendido pasivamente, sin dejar de mencionar que también hay familias que socializan a sus hijos en maya y español que muestra el contexto bilingüe en que crecen.

Como miembro de la comunidad y en mi experiencia personal podríamos señalar que las familias que hablan exclusivamente maya son un número mínimo, mientras que la gran mayoría ha incorporado el uso del español en mayor o menor medida por lo que no podemos clasificar el bilingüismo.

De igual manera, notamos diferencias generacionales entre abuelos, padres e hijos. Los abuelos y las madres son los que siguen hablando predominantemente en maya. Los padres hablan y muestran preferencia por el español debido a que son ellos los que salen a trabajar. Los hijos hablan y se les enseña preferentemente el español porque hay una ideología de que lo tienen que aprender por ser la lengua de instrucción en la escuela. Esta

⁸ El capítulo de las ideologías lingüísticas lo desarrollo más adelante en el capítulo 8.

ideología ha sido adoptada por la gran mayoría de los padres y ha ocasionado que se incorpore el uso del español en casi todas las familias. En mi experiencia personal, cuando era niño me enseñaron maya, pero por influencia de mis tíos (maestros o aquellos que han salido a trabajar) mi padre empezó a adoptar la ideología de que es “mejor” aprender el español porque en esta lengua mis hermanos y yo íbamos a recibir la instrucción en todos los niveles educativos.

Si bien es cierto que X-Pichil muestra características de una comunidad con diglosia [Fishman (1975 [1973])] debido a que hay espacios donde se prefiere usar el español como en la escuela, en el lugar de trabajo, en el Centro de Salud, en la iglesia católica, a nivel de los hogares podemos ver el uso de las lenguas maya y español de manera distinta. Esto es lo que voy a investigar en esta tesis con la intención de conocer el dinamismo de las prácticas bilingües cotidianas.

1.5 Investigaciones lingüísticas y antropológicas en la región maya

En la península de Yucatán hay varios investigadores que han llevado a cabo documentación lingüística del maya; en esta sección me limitaré a mencionar sólo algunos trabajos.

En el campo de la lingüística-antropológica entre los mayas yucatecos de Quintana Roo, encontramos varios trabajos de Le Guen. Le Guen (2009) describe el camino de las almas entre los mayas yucatecos de Quintana Roo; En Le Guen (2013) el autor escribe sobre la conceptualización del tiempo entre los mayas yucatecos actuales con un enfoque desde los gestos y la psicolingüística. Otro trabajo del autor (Le Guen 2015) trata sobre la integración de préstamos en maya yucateco, entre otros más. Por su parte, Vapnarsky (1995a) estudió la interpretación de las señas divinas (*chiikul*) entre los mayas yucatecos de Quintana Roo; En Vapnarsky (2008) analiza el paralelismo, la ciclicidad y la creatividad en el arte verbal maya yucateco entre otras publicaciones. Igualmente, Stolz (1996) y Bohnemeyer (1998) dan descripciones sobre los conceptos de espacio y tiempo en esta lengua.

Los trabajos de corte sociolingüístico que contribuyen al conocimiento de la situación del maya en el estado está el de Chi Canul (2011) sobre la vitalidad del *maaya t'aaan* desde la etnografía de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranja Poniente y el de Sánchez Arroba (2009) sobre la migración y pérdida de la lengua maya.

Otro estudio importante es el de Alcalá (2009) de los mayismos en el español hablado en la ciudad de Cancún, un trabajo que evidencia la presencia de maya-hablantes en esta ciudad.

Los trabajos de antropología en Yucatán, encontramos el de Arzápalo Marín. Arzápalo Marín (1987) estudia el ritual de los Bacabes, cuyo análisis permite conocer la cosmo-lógica de las prácticas chamánicas mayas durante el periodo colonial. Asimismo, Roys (1965) realizó la transcripción y la traducción al inglés del documento.

Entre los trabajos de lingüística descriptiva en Yucatán está el de Bricker (1981) y Bricker et. al. (1998) que proveen una descripción morfológica extensa sobre el maya de Hocobá. Ayres y Pfeiler (1997) dan una descripción útil de la morfología verbal de la variante de Cantemayec, Yucatán. Lucy (1994) describió la morfología verbal y la semántica para la región de Valladolid. En el campo de la lingüística antropológica, Hanks (1990) realizó un trabajo sobre la deixis en el habla de Oxkutzcab, pero también una descripción gramatical general (1984). Así también, Pool Balam (2011) presenta un estudio de los reportes y las solicitudes en maya yucateco.

En los trabajos de corte sociolingüístico, Briceño Chel (2002) habla sobre la lengua e identidad entre los mayas de la península de Yucatán, en otro de sus trabajos señala que sólo el 2% de los mayas de 5 a 9 años en Yucatán habla su lengua (2012). Por su parte, Canché Teh, Pfeiler y Carrillo Carreón (2010) señalan que las familias extensas en Ticumucuy, Yucatán es donde los niños llegan a adquirir la lengua maya, a pesar que los padres les inculquen el español. De igual manera, Pfeiler (1984) estudió las interferencias léxicas del maya yucateco en el español hablado en Yucatán; el uso de dos lenguas en contacto (maya y español) (1988) en donde aborda el estudio de lo que se ha denominado habla del *maaya xe'ek'* "maya mezclado" y el *jach maaya* "el maya verdadero" (1998). Pfeiler también ha publicado extensamente sobre la adquisición de lenguaje en la región, algunos de sus varios trabajos está la adquisición de la transitividad en el maya yucateco (1998a), la adquisición de sustantivo y verbo en maya yucateco (2002), entre otros.

Por último, otros estudios relativos a las actitudes encontramos el de Sima Lozano (2011) con el estudio de las actitudes de monolingües de español hacia los hablantes de la lengua maya en Mérida. En otro estudio reciente, Sima Lozano, Perales Escudero y Be Ramírez (2014) exploran las actitudes hacia el idioma maya en un sector de la población bilingüe de maya y español en Mérida, Yucatán.

En suma, los estudios de la lengua maya cubren varias áreas de la lingüística que van desde la antropología, la lingüística descriptiva, la sociolingüística, la lingüística antropológica y la adquisición del lenguaje. Así, los distintos trabajos ofrecen antecedentes que enriquecen de una u otra manera este trabajo.

1.6 Metodología y familias de estudio

El estudio se centra en la vida comunicativa en dos lenguas de varios niños de tres familias focales y dos familias complementarias. El trabajo de campo para la presente investigación se realizó entre los años 2013, 2014 y 2015 con cuatro estancias.

Año	Mes	Días de grabación	Horas de grabación
2013	Julio	9	42:12 minutos
2014	Julio	20	5 horas y 36 minutos
2014	Agosto	27	13 horas y 10 minutos
2014	Noviembre	13	2 horas y 5 minutos
2014	Diciembre	25	2 horas y 4 minutos
2015	Enero	25	9 horas y 34 minutos
2015	Febrero	10	5 horas y 6 minutos
2015	Junio, Julio	6	45 minutos
Total		135	39 horas

Tabla 3. Tabla de hora de grabaciones

El estudio es de carácter cualitativo y adopta métodos de la antropología lingüística (Duranti 2000) y la sociolingüística (Ervin-Tripp 1972, 1973; Ferguson 1982; Goffman 1961, 1974; Gumperz 1982a, 1982b; Hymes 1964; Labov 1983). El trabajo usa varias herramientas teóricas metodológicas como la etnografía de la comunicación (Hymes 1964) y el habla-en-interacción en actividades situadas (De León 2005; C. Goodwin 2000, 2007; M.H. Goodwin 1990, 2006). El corpus de este trabajo consistió en 39 horas de videograbación y 11 meses de etnografía. Además de mi propia experiencia de vida ya que pertenezco a esta comunidad, por lo tanto, conozco a la gran mayoría de las familias.

En la recolección de datos utilicé las siguientes técnicas:

1. En el diario de campo se registró lo presenciado, experiencias e impresiones personales. La información recabada fue registrada en ella en el momento que ocurrió y generalmente consiste en palabras clave o frases cortas en español. Esos registros sirvieron para hacer notas extensas y se añadió la interpretación personal de los eventos.
2. Para conocer las ideologías lingüísticas de los hablantes, se llevaron a cabo entrevistas formales que consistieron en entrevistas semi-estructuradas basadas en 11 preguntas en maya, las cuales fueron videograbadas. Las entrevistas se llevaron a cabo en los domicilios particulares, estableciendo una reciprocidad humanista y promoviendo la relación sujeto-sujeto y no el enfoque acostumbrado relación sujeto-objeto de estudio. También se apuntaron palabras claves durante las entrevistas. Para el modelo de cuestionario (véase el apéndice 1).
3. En la observación participante se escucharon conversaciones y se interactuó con las personas para socializar en un ambiente natural. Este tipo de observación me permitió conocer experiencias y compartir las mías como miembro de la comunidad de estudio, observar la vida cotidiana y establecer relaciones personales con la gente del lugar.

A continuación, se procede a presentar los niños focales del estudio y sus familias⁹:

Familia Chávez. Lalo es el niño focal de esta familia. En el primer corte de tiempo (julio, 2013) tiene 6;9 años y va en primer año de primaria. En el segundo corte de tiempo (julio y agosto de 2014) tiene 7;9 años y va en segundo grado de primaria. En el tercer corte de tiempo (enero y febrero de 2015) tiene 8;2 años y va en tercer grado de primaria. Su L1 es el maya y su L2 es el español¹⁰.

La familia de Lalo está compuesta por cinco integrantes. Los padres son: doña Sarita de 33 años, es ama de casa y sólo concluyó el segundo grado de primaria, y don Daniel de 64

⁹Para este trabajo no se utilizaron los apellidos reales de las familias del estudio, sino seudónimos de apellidos en español.

¹⁰En este trabajo utiliza de manera general L1 a la lengua primaria de adquisición y socialización, y L2 a la lengua aprendida como segunda lengua en la escuela, el trabajo, los medios de comunicación y la migración. Los detalles técnicos de esta definición no los abordo en este trabajo. No obstante, autores como Hornberger (1989) y Reyes (2012) hablan de un *continuum* de bilingüismo, ya que la competencia bilingüe de una persona difícilmente se puede definir como L1 o L2.

años, es campesino y concluyó el nivel primaria. La madre tiene como L1 el maya y mínima comprensión del español, y el padre tiene como L1 el maya y con vasta comprensión y producción del español (L2). Sus dos hermanas son: Mary de 18 años y Diana de 16 años. Ambas van a la preparatoria y tienen como L1 el maya y L2 el español. Todos los miembros de esta familia han aprendido el español en la escuela. El maya es la lengua de uso cotidiano al interior del hogar y con los familiares (abuelos, tíos, primos). El español lo usan con ciertos interlocutores tales como sus compañeros de la escuela, profesores, amigos.

Familia Sánchez. Jamín y Armenia son los niños focales de esta familia. En el primer corte de tiempo (julio, 2013) Jamín tiene 5;11 años y va en primer grado de primaria y Armenia tiene 10;11 años y va en quinto año de primaria. En el segundo corte de tiempo (julio y agosto de 2014) Jamín tiene 6;11 años y va en segundo grado de primaria. Armenia tiene 11;11 años y va en sexto grado de primaria. En el tercer corte de tiempo (enero y febrero de 2015) Jamín tiene 7;4 años y va en tercer año de primaria y Armenia 12;11 años y va en primer grado de telesecundaria. Ambos niños tienen como L1 el español y L2 el maya.

La familia de Jamín y Armenia está compuesta por ocho integrantes. Los padres son: doña Horacia de 38 años, es ama de casa y concluyó el nivel telesecundaria y don Román de 51 años, es músico y trabaja en el Ayuntamiento de la cabecera municipal y concluyó el nivel telesecundaria. Ambos padres tienen como L1 el maya y L2 el español. Sus cuatro hermanos son: Zuleyma de 22 años, estudia en la Normal Superior de Felipe Carrillo Puerto; Elvis de 20 años, estudia en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo; Saúl de 17 años y Noé de 16 años van a la preparatoria. Los cuatro hermanos tienen como L1 el español y L2 el maya. Los padres les hablan en maya a sus cuatro hijos mayores y les hablan en maya y español a Armenia y a Jamín.

Familia Torres. Carlos es el niño focal de esta familia. El seguimiento a este niño empezó en el segundo periodo (julio y agosto de 2014) cuando tiene 9;5 años y va en cuarto grado de primaria. En el tercer periodo (enero-febrero de 2015) Carlos tiene 9;10 años y va en cuarto grado de primaria. Su L1 es el español y mínima comprensión del maya (L2). Este niño vive en Playa del Carmen y suele visitar a sus abuelos en periodo de vacaciones.

La familia de Carlos está compuesta por tres integrantes. Los abuelos son: doña Fidelia de 56 años, es ama de casa y sólo concluyó el tercer grado de primaria, y don Alejandro de 57 años, es campesino y sólo concluyó el segundo grado de primaria. Los abuelos tienen como L1 el maya y muy poca comprensión del español (L2). Los abuelos le hablan a Carlos en maya a pesar de que tenga poca comprensión en esta lengua.

En la siguiente tabla se presentan de manera resumida y aproximada las competencias en maya y español de cada miembro de la familia con base a su producción cotidiana observada en la etnografía de la comunicación de cada familia. Se ilustra en negritas los niños focales del estudio.

Familia	Nombre	Edad	L1	L2
Familia Chávez	Sarita	33	Maya	(- comprensión del español)
	Daniel	64	Maya	(+/- comprensión del español)
	Mary	18	Maya	Español
	Diana	16	Maya	Español
	Eduardo (Lalo)	7;9	Maya	Español
Familia Sánchez	Horacia	38	Maya	Español
	Román	51	Maya	Español
	Zuleyma	22	Español	Maya
	Elvis	20	Español	Maya
	Saul	17	Español	Maya
	Noe	16	Español	Maya

	Armenia	11;11	Español	Maya
	Jamín	6;11	Español	Maya
Familia Torres	Fidelia	56	Maya	(- comprensión del español)
	Alejandro	57	Maya	(- comprensión del español)
	Carlos	9;5	Español	(- comprensión en maya)

Tabla 4. Competencias en maya y español de cada miembro de las familias focales

A continuación, presento las otras dos familias complementarias del estudio.

Familia Castro. Esta familia es monolingüe en maya. Los niños centrales son los nietos Virgen de 2 meses, Korina de 3;3 años, Cristófer de 3;8 años y Kevin de 6;3 años. Y como complemento la nieta Niki de 11 meses que llega a visitar. La familia está compuesta por 10 integrantes: la abuela doña Clementina de 56 años, es ama de casa y no asistió a la escuela; el abuelo don Nicolás de 58 años, campesino y tampoco asistió a la escuela. Los hijos son el señor Eulalio de 38 años, campesino, terminó el grado de primaria y está casado con Liz. Liz de 26 años, es ama de casa y terminó el grado de primaria. El otro hijo es Pedro de 32 años, campesino, concluyó la telesecundaria y está casado con Mary. Mary de 24 años, es ama de casa y concluyó la primaria. Los integrantes de la familia socializan a los niños predominantemente en maya.

Familia Fernández. Esta familia es bilingüe en maya y español. La niña central es Sakbej de 8 meses. La familia está compuesta por 7 integrantes: la abuela doña Paula de 44 años, es ama de casa y terminó la telesecundaria; el abuelo don Pablo de 49 años, campesino y terminó la preparatoria. El padre es Edwin de 25 años, trabajador independiente y terminó la licenciatura. La madre Nataly de 19 años y estudiante de preparatoria. Los tíos Marleny de 19 años, estudiante universitaria; Jorge de 17 años, estudiante de preparatoria y Ramiro de 15 años estudiante de telesecundaria. Los abuelos le hablan predominantemente en maya

a la niña (frecuentemente con intercepciones del español). Los padres le hablan a la niña exclusivamente en español y los tíos alternan maya y español.

En en este capítulo hemos presentado las características de la comunidad de estudio, asimismo, la situación sociolingüística del maya en Quintana Roo, la metodología y las familias de la investigación. Ahora pasaremos a presentar un esbozo gramatical del maya.

CAPÍTULO 2

2. ESBOZO GRAMATICAL DEL MAYA YUCATECO

El propósito de este capítulo es presentar los rasgos gramaticales esenciales del maya yucateco que resultan relevantes para este estudio. Aquí se da información general de la lengua, se hace una descripción de la fonología, algunas propiedades gramaticales, los rasgos tipológicos y los préstamos lingüísticos.

2.1 Información general

El maya yucateco o el *maaya t'aan* “lengua maya” como lo designan los mayaparlantes de la península, es el idioma hablado en los estados que comprende Quintana Roo, Yucatán, Campeche y en el norte de Belice. De acuerdo con la familia lingüística maya, el número de hablantes es de 800,291 y ocupa el segundo lugar; superado levemente por el quiché con 1,000,000 hablantes; el mam con 686,000 hablantes; el cakchiquel con 405,000 hablantes y por último el kekchí con 361,000 hablantes (Jiménez 1997, en Güémez 1994). Es una de las lenguas más estudiadas en toda la geografía mexicana y probablemente la mejor descrita. A nivel nacional, cuenta con 786,113 hablantes y es una de las lenguas indígenas con mayor número de hablantes después del náhuatl (INEGI 2010).

2.1.1 Fonología

2.1.1.1 Sistema consonántico y vocálico

Se presentan los rasgos tipológicos más importantes del maya yucateco: 1) el sistema consonántico y 2) el sistema vocálico. Es necesario subrayar que la gran mayoría de las raíces tienen la estructura silábica CVC en la cual el valor de la vocal puede variar de la siguiente forma: CvC (vocal corta), C^vvC (tono alto), CvC (tono bajo) y Cv^vvC (rearticulado). Sin embargo, existen algunas formas CvCvC o CvCCvC pero son resultados de derivación morfológica como el *tsikbal* “platica(r)” que se lexicalizó.

2.1.1.2 El sistema consonántico

En el sistema consonántico del maya yucateco hay resonantes y obstruyentes. Entre las obstruyentes se encuentran: Oclusivas (p, b, t, k); glotalizadas o eyectivas (p', t', k'); africadas (ts, tʃ); glotalizadas o eyectivas (ts', tʃ') y las fricativas (s, ʃ, h). Las resonantes

son: Nasales (m, n); lateral aproximante (l), centrales aproximantes (w, j) y vibrante simple (r).

Tabla de consonantes del maya yucateco										
Modos de articulación	Bilabial		Dental/alveolar		Postalveolar Palatal		Velar		Glotal	
	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras
Oclusivas	p	b	t				k			
Glotalizadas	p'		t'				k'		ʔ	
Africadas			ts		tʃ					
Glotalizada			ts'		tʃ'					
Fricativas			s		ʃ				h	
Nasales		m		n						
Lateral aproximante				l						
Centrales aproximantes		w				j				
Vibrante simple				r						

Tabla 5. Sistema fonético del maya yucateco

2.1.1.3 Sistema vocálico

En el sistema vocálico del maya yucateco consta de cinco timbres (a, e, i, o, u). El sistema vocálico consta de 20 elementos y lo presento de la siguiente manera.

	Breve	Larga tono bajo	Larga tono alto	Rearticulada
Anterior alta	i	ii	íi	ĩi
Posterior alta	u	ùu	úu	u'u
Anterior media	e	èe	ée	e'e
Posterior media	o	òo	óo	o'o
Central baja	a	àa	áa	a'a

Tabla 6. Sistema vocálico

	Anterior	Central	Posterior
Altas	[i] [í:] [i:] [iʔ]		[u] [ú:] [ù:] [uʔ]
Medias	[e] [é:] [è:] [eʔe]		[o] [ó:] [ò:] [oʔo]
Baja		[a] [á:] [à:] [aʔa]	

Tabla 7. Timbres vocálicos

2.1.2 Propiedades tipológicas básicas

2.1.2.1 Marcación de persona

La marcación gramatical dentro de los núcleos es a través de dos juegos de marcadores de persona conocidos en la literatura como juego A y juego B. El juego A marca el agente de verbos transitivos, el sujeto en contextos de ergatividad escindida y funciona como posesivo. El juego B marca el sujeto de verbos intransitivos (menos en el incompleto debido a la ergatividad escindida disparada por el aspecto) y el objeto de verbos transitivos.

	Juego B		Juego A
	Sujetos de verbos intransitivos	Objetos de verbos transitivos	Agentes de verbos transitivos/poseedor
1SG.	-en		<i>in(w)-</i>
2SG.	-ech		<i>a(w)-</i>
3SG.	-ij/-∅		<i>u(y)-</i>
1PL.	-o'on		<i>k / in-...-o'on</i>
2PL.	-e'ex		<i>a(w)-...-e'ex</i>
3PL.	-o'ob		<i>u(y)-...-o'ob</i>

Tabla 8. Marcas de persona para S, O y A en maya yucateco

2.1.2.2 El orden de palabra en maya

La lengua maya es de verbo inicial, el orden se establece con Frases Nominales en los verbos intransitivos como en (1) y en los transitivos como en (2).

1. *Wen Juan joljeak* VS
Dormir Juan ayer

Juan durmió ayer

2. *T-u-cháak-aj bu'ul le x-ch'uup-o'* VOS

PERF-3A-coser-CP frijol DET GEN-señora-DIST

La señora cocinó los frijoles

El orden básico muestra alternancia con el orden SVO cuando se topicaliza el sujeto como en el ejemplo (3) y cuando se focaliza como en el ejemplo (4):

3. *Jwaan-e' k-u-y-il-ik x Maaria*

Juane-TOP HAB-3A-ver-TR.INCP GEN María

Juan ve a María

4. *Jwaan jaan-t-ej*

Juan comer-APL-CP (3B)

Juan lo comió

Sin entrar en discusión sobre el orden básico del maya, varios autores argumentan un orden SVO basándose en un argumento de frecuencia (véase a Durbin y Ojeda 1978; Hofling 1984; Briceño 2002; Gutiérrez Bravo y Monforte 2008, entre otros).

2.1.2.3 Clases de raíces verbales

Algunos autores proponen una clasificación para identificar las clases de raíces: fonológica y morfosintáctica como la estructura del argumento (Lois y Vapnarsky 2003). En maya yucateco las raíces son divididas en dos clases principales: raíces indefinidas y raíces nominales, y en cada clase puede derivarse más o menos un número productivo de otras categorías.

I. Raíces indefinidas (raíces verbo-nominal, toman una forma verbal cuando se asocian con TAM¹¹). A su vez esta categoría se clasifica en raíces multivalentes (derivan verbo, sustantivo, participio, clasificador, posicional e ideófonos), raíces activas (derivan verbos, sustantivos, participios, pocos clasificadores e ideófonos) y raíces inactivas (derivan verbos, sustantivos [solo sustantivos de acción] y participios).

¹¹ Tiempo, Aspecto y Modo

Raíces multivalentes

La raíz *juch'* significa básicamente “masa o moler”. Cuando se le asocia con un aspecto o el contexto sintáctico conduce a la raíz como verbo como en (5) o un sustantivo como en (6).

6. *K-in-juch'*

HAB-1A-masa/moler

Yo muelo

7. *In-juch'*

1A-masa/moler

Mi masa

Raíces activas: -t- (agentivas)

Las raíces activas son únicamente intransitivas y agente de foco.

8. *Pa'as-t* “escarbar”

9. *Ts'üb-t* “escribir”

Raíces inactivas: -s- (pacientivas)

Únicamente intransitivos y paciente de foco.

10. *Lúub-s* “caer”

II. Raíces nominales

Raíces sustantivas

11. *K'iin* “sol, día, tiempo”

Raíces adjetivas

12. *Boox* “negro”

13. *Nojoch* “grande”

Raíces clasificadores

14. *-Túul* “animado”

15. *-p'éel* “inanimado”

2.1.2.4 Voces

“Los verbos transitivos pueden adquirir sus formas de acuerdo a las siguientes voces: activa, antipasiva, media y pasiva. La voz antipasiva se usa para enfocar el sujeto del verbo suprimiendo el objeto directo o paciente de la acción. La voz media enfoca la acción misma, y en ella no se aclara el sujeto de la acción. La voz pasiva es para enfocar el objeto o el paciente de la acción suprimiendo el sujeto de la acción. Estas últimas tres voces toman pronombres del juego B como marcador de sujeto, así como los verbos intransitivos” (Yoshida 2009: vi). A continuación, presento algunos ejemplos:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 17. <i>Tu chuyaj k'áan Jwaan</i> “Juan costuró (urdió) la hamaca” | Activa |
| 18. <i>Jwaan chuuynajij</i> “Juan hizo la costura (de la hamaca)” | Antipasiva |
| 19. <i>Chúuy k'áan</i> “La hamaca se costuró” | Media |
| 20. <i>Chu'uy k'áan (tumén Jwaan)</i> “La hamaca fue costurado (por Juan)” | Pasiva |

En cuanto a los verbos intransitivos de raíz se deriva una forma transitiva añadiéndoles el sufijo *-s*, por ejemplo:

21. *wen* “dormir” = *wéens* “hacer dormir”.

A un verbo transitivo derivado con el sufijo *-s* o *-t* se le inserta el sufijo *-aj* para su forma antipasiva:

22. *wéens* \Rightarrow *wéensaj*

A un verbo transitivo derivado con el sufijo *-e(s)* o *-t* se le inserta el sufijo *-a'al* para su forma pasiva:

23. *wéens* \Rightarrow *wéensa'al*

2.1.3 Los clasificadores numerales y nominales

En maya es importante usar los sufijos clasificadores numerales que indican la clase nominal de lo que se cuenta. Los clasificadores más comunes son: *-p'éel* se usa para contar cosas inanimadas y *-túul* se usa para contar seres animados, el *-ts'it* para contar objetos de forma alargada y *-kúul* para contar árboles plantados, entre otros. También se puede

generar clasificador a partir de raíces y se cambia el valor de la vocal a un tono alto como en los siguientes ejemplos.

24. *Jun-túul* *peek'*
Uno-CLAS.ANIM perro
Un perro
25. *Óox-p'éel* *koomputadora*
Tres-CLAS.INANIM computadora
Tres computadoras
26. *Ka'a-ts'iit* *si'*
Dos-CLAS.ALARG. leña
Dos leñas
27. *Jun-kúul* *che'*
Uno-CLAS.ARB árbol
Un árbol (plantado)

Se ha reportado también que hay dos clasificadores nominales: 1) *o'och* para clasificar cosas comestibles y 2) *aalak'* para clasificar seres domésticos (Briceño 1993). El primero refiere a todo aquello que va servir de alimento como en (28), y el segundo refiere a los animales domésticos o bien que han sido domesticados como en (29).

28. *Inw-o'och* *paak'al*
1A-CLAS.COMIDA naranja
Lit. "Mi (comida) naranja"
29. *Inw-aalak'* *kaax*
1A-CLAS.ANIMAL gallina
Lit. "Mi (animal domesticado) gallina"

2.1.4 Marcación de la pluralidad nominal

- **Pluralización de los nominales con el sufijo plural *-o'ob***

El español muestra concordancia de los participantes/argumentos o en su caso el número de eventos con el plural genuino. En maya la concordancia de número es opcional en los sustantivos y los adjetivos (aunque es posible). El plural se puede marcar por sufijación

sobre el nominal con el *-o'ob*. Por ejemplo, para decir “perros blancos” se coloca el sufijo *-o'ob* sobre el nominal:

30. *Le sak peek'-o'ob-o'*

DET blanco perro-3B_{PL}.DIST

Los perros blancos

Al respecto Butler (2011) señala que el marcador plural no es obligatorio y la pluralidad se puede interpretar como en el ejemplo (31). Esta interpretación es de acuerdo al contexto de habla.

31. *Le ch'iich'-o' jach ya'ab wey baantaje'*

DET pájaro-DIST INTENS mucho aquí por estos rumbos

Los pájaros son muchos por estos rumbos

Por otro lado, cuando una construcción oracional está determinada por un numeral, no es obligatorio sufijar el nominal con el pluralizador *-o'ob* porque el numeral indica la pluralidad de la construcción. Sin embargo, es posible pluralizarlo como se muestra en (33):

32. *Óox-túul boox ch'iich'*

Tres-CLAS.ANIM negro pájaro

Tres pájaros negros

33. *Óox-túul boox ch'iich'-(o'ob)*

Tres-CLAS.ANIM negro pájaro-3B_{PL}

Tres pájaros negros

El siguiente ejemplo resulta ambiguo debido a que expresa exactamente tres significados diferentes porque el morfema plural puede ser interpretado como modificador del sustantivo o el poseedor de la tercera persona. Entonces los participantes del acto de habla tienen que inferir de acuerdo al contexto en el que se enuncia.

34. *U-suku'un-o'ob*

A3-hermano-3B_{PL}

Su hermano de ellos/sus hermanos de ellos/sus hermanos de él

O también como en este ejemplo:

35. *T-u bis-aj-o'ob*

PFP-A3 carry-CMP-PL

S/he took them.' / 'They took it.' / 'They took them (Lucy 1992: 53)

Para desambiguar se puede colocar el pronombre *leti* '“él/ella” y *leti'o'ob* “ellos”:

36. *U-suku'un-o'ob* (leti')

A3-hermano-3B_{PL} PP3

Sus hermanos de él

2.1.5 Aspecto y modo en maya

Bohnmeyer (2002) señala que para hablar del punto de vista aspectual en maya es necesario considerar dos paradigmas morfosintácticos. En primer lugar, los paradigmas de verbos sufijados expresan cinco diferentes categorías que dividen el espacio modal y aspectual. En segundo lugar, una serie de marcadores preverbales para una distinción entre el modal y el aspecto. Este último son los marcadores de aspecto-modo, mientras que los verbos sufijados designan la categoría de estatus (Bohnmeyer 2002: 2). Este autor clasifica estas categorías de la siguiente manera y enseguida se presenta algunos ejemplos de acuerdo a cada subdivisión.

Clase	Marcador de AM	Categoría de estatus sobre el verbo
Prefijos de AM	Perfectivo Imperfectivo	Completivo Incompletivo
Predicados aspectuales de AM	Terminativo Progresivo Prospectivo	Incompletivo Incompletivo con verbos intransitivos/subjuntivos con verbos transitivos
Predicados modales de AM	Obligativo Necesitivo Desiderativo Asegurativo Penativo Predictivo	Incompletivo Incompletivo Incompletivo Incompletivo Subjuntivo Subjuntivo
Predicados de distancia temporal de AM	Futuro Proximal Pasado Inmediato Pasado reciente Pasado remoto	Incompletivo Incompletivo Subjuntivo Subjuntivo

Tabla 9. Categorías aspectuales en maya yucateco

❖ Prefijos de AM

Imperfectivo

37. *K-in jan-t-ik waaj*
HAB-1A comer-APL-TR.INCP tortilla
Yo (acostumbro) como tortilla

Perfectivo

38. *Táan in-jan-t-aj waaj*
PROG. 1A-comer-APL-TR.CP tortilla
Yo comí tortilla

❖ Predicados aspectuales de AM

Terminativo

39. *Ts'o'ok in-jan-t-ik waaj*
TERM 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla
Yo he/había/habré comido tortilla”

Progresivo

40. *Táan in-jan-t-ik waaj*
PROG. 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla
Estoy/estaba/voy a estar comiendo tortilla

Prospectivo

41. *Bika'aj in-jan-t-∅ waaj*
PROSP 1A-comer-APL tortilla
Voy/estaba yendo/iba a comer tortilla

❖ Modalidad y referencia de tiempo futuro

Los marcadores de AM requieren la categoría de estatus incompleto sobre los verbos, excepto para el penativo y predicativo donde se usa el estatus subjuntivo.

Obligativo

42. *Yan in- jan-t-ik waaj*
OBL 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla
Tengo/tuve/tenía que comer tortilla/ Voy a comer/me gustaría comer tortilla

Necesitivo

43. *K'a'anan in-jan-t-ik* *waaj*
NEG 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla
Necesito/necesitaba/necesitaré comer tortilla

Desiderativo

44. *Táak in-jan-t-ik* *waaj*
DESID 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla
Quiero/quise/quería comer tortilla

Asegurativo

45. *Je' injan-t-ik* *waaj-e'*
ASEG 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla-DIST
Prometo/prometí/prometeré comer tortilla

Penativo

46. *Óol(ak) in-jan-t-∅* *waaj*
PEN 1A-comer-APL tortilla
Casi como la tortilla/ya habré casi comido tortilla

Predictivo

47. *Bún in-jan-t-∅* *waaj*
PRED 1A-comer-APL tortilla
Comeré tortilla/me gustaría comer tortilla

❖ Grados de lejanía

En maya no existen propiedades que indiquen pasado o futuro de un evento, sino se tiene que recurrir a algunos marcadores obligatorios de distancia temporal (recientemente, hace mucho tiempo).

Futuro proximal

48. *Ta'it(ak) in-jan-t-ik* *waaj*
PROX 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla
Casi he/había/habré comido tortilla/Estoy/estaba/voy a estar a punto de comer tortilla

Pasado inmediato

49. *Táant in-jan-t-ik* *waaj-e'*
INM 1A-comer-APL-TR.INCP tortilla-DIST
Acabo/acababa/ de comer tortilla

Pasado reciente

50. *Sáam in-jan-t* *waaj*
REC 1Acomer-APL tortilla
Comí/había comido/he comido tortilla (hace mucho tiempo)

Pasado remoto

51. *Úuch in-jan-t-Ø* *waaj*
TEMP 1A-comer-APL tortilla
Yo comí/había comido/he comido tortilla (hace mucho tiempo)

2.1.6 El patrón de alineamiento: antecedentes sobre la ergatividad

Todas las lenguas tienen cláusulas intransitivas con un predicado y un argumento central (sujeto) y una cláusula transitiva con un predicado y dos argumentos centrales (Agente y Objeto). La marcación de una relación sintáctica central (agente, sujeto y objeto) se le denomina ergatividad morfológica o morfología acusativa, y generalmente se presenta por inflexión o con un afijo de referencia cruzada en el verbo. La descripción de la ergatividad suele basarse en distintos criterios (Comrie 1981; Dixon 1994) permitiendo una visión no dicotómica del fenómeno:

- El grado de ergatividad: se refiere al nivel de análisis afectado. Más concretamente, exige aclarar si la ergatividad se limita al nivel morfológico o si afecta igualmente al sintáctico. La mayoría de las lenguas ergativas estudiadas lo son únicamente en su morfología. Dixon (1994) ha señalado que el dyirbal (lengua australiana) lo es también en su sintaxis.
- La extensión de la ergatividad. Se trata de aclarar si la marcación ergativa afecta solo a los sintagmas nominales o también a los pronominales, ya que no se comportan por igual en todas las lenguas ergativas. En este trabajo, me limito a recordar que se ha establecido una escala de la ergatividad, relacionada con el

control de la acción verbal, el rasgo humanidad (Silverstein 1976). La extensión de la ergatividad se mide también a través de la repercusión que el fenómeno tiene en la estructura del verbo finito.

- La descripción de la ergatividad tiene que señalar también si en una lengua concreta hay casos de ruptura de la ergatividad o no. Es decir, si la construcción ergativa se mantiene a lo largo de toda la gramática o si existen construcciones en las que la lengua funciona según la oposición nominativo/acusativo.

Después de estos antecedentes, procederé a mostrar que el maya presenta el rasgo tipológico de ergatividad, el cual constituye una de las propiedades importantes en esta lengua. También muestro la escisión de la ergatividad a partir del modo-aspecto (Bricker, Poot y Dzul 1998; Bricker 1981).

2.1.7 El alineamiento ergativo-absolutivo en maya yucateco

En esta sección muestro que el maya sigue el patrón de alineamiento ergativo-absolutivo en aspecto completivo. Analizo únicamente la marcación del núcleo en los verbos en primera, segunda y tercera persona del singular, ya que las demás personas gramaticales siguen el mismo patrón de alineamiento.

2.1.7.1 Alineamiento en primera persona del singular

El alineamiento en primera persona del singular sigue un alineamiento ergativo. La primera persona se marca con **-en** para la función de **sujeto** (intransitivo) y **objeto** (transitivo) (véase los ejemplos 52, 53 y 54). Sin embargo, la función de **Agente** (transitivo) se marca con un morfema diferente **in(w)-**.

52. *wen-en* (Intransitivo) S

dormir-1B

Me dormí

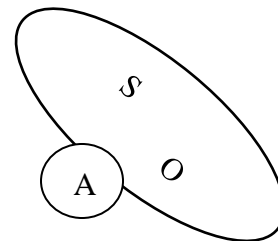
53. *T-in-wen-s-ech*

PERF-1A-dormir-CAUS-2B (Transitivo) A

Yo te dormí

54. *T-a-wen-s-en*

PERF-2B-dormir-CAUS-1B (Transitivo) O



Me dormiste

2.1.7.2 Alineamiento en segunda persona de singular

Los siguientes ejemplos muestran que la segunda persona singular sigue un patrón ergativo. Esta persona gramatical se marca con **-ech** en las funciones de Sujeto (intransitivo) y Objeto (transitivo) como se presentan en los ejemplos (55, 56 y 57). En la función de agente (transitivo) se marca con el morfema **a(w)-**.

55. *Jan-ech* (Intrans.) S

Comer-2B

Tú comiste

56. *T-a- jan-t-aj* (Trans.) A

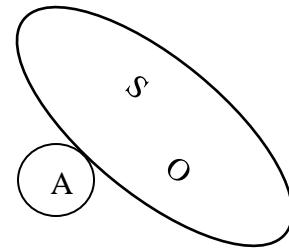
CP-2A-comer-APL-TR.CP

Tú lo comiste

57. *T-u- jan-t-ech*

PERF-3A-comer-APL-2B (Trans.) O

Te comió



2.1.7.3 Alineamiento en la tercera persona del singular

Se muestra que la tercera persona del singular en maya sigue un alineamiento ergativo. La tercera persona se marca con **-∅** en la función de **sujeto** (intransitivo) y **objeto** (transitivo) (véase los ejemplos 58, 59 y 60). Sin embargo, la función de **Agente** (transitivo) se marca con un morfema diferente **u(y)-**.

58. *Ok 'o-naj-ij* S (Intransitivo)

Llorar-ANTIPAS-3B

Él/ella lloró

59. *T-u- jats'-ech*

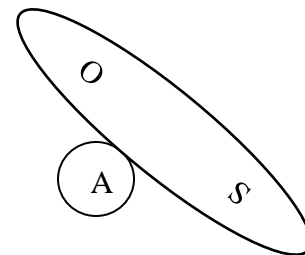
PERF-3A-pegar-2B

A (Transitivo)

Él/ella te pegó

60. *T-a- jats'-aj* O (Transitivo)

PERF-2A-pegar-TR.CP



Tú lo/la pegaste

2.1.7.4 Resumen del alineamiento

El maya es una lengua que se comporta como una lengua ergativa-absolutiva en aspecto completivo. Las marcas para la función de S y O, muestran las marcas para la función de A. Los afijos que marcan S y O se denominan “marcas absolutivas” y los que marcan el A se denominan “marcas ergativas”.

2.1.8 La ergatividad escindida

La ergatividad escindida se refiere al hecho de que en muchas lenguas ergativas hay una mezcla de patrones nominativos-acusativos con patrones ergativo-absolutivos. La ergatividad escindida consiste que en ciertos contextos la marca del agente transitivo coincide con la del sujeto intransitivo. En muchas lenguas del mundo se presenta el patrón de ergatividad escindida por factores como el tiempo, la persona gramatical y el aspecto. En el caso del maya muestra ergatividad escindida a partir del modo-aspecto (Bricker, Poot y Dzul 1998; Bricker 1981).

En el aspecto incompletivo, los aspectos correspondientes el habitual, el progresivo y el obligatorio se observa un patrón nominativo-acusativo, en el que el agente de un verbo intransitivo y el sujeto de un verbo transitivo se marcan de la misma manera y el objeto se marca de manera normal.

2.1.8.1 Alineamiento en primera persona de singular en aspecto progresivo

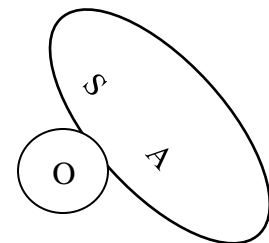
En el aspecto incompletivo progresivo se puede observar que el sujeto en verbos intransitivos y el agente en verbos transitivos se marcan con el mismo morfema de primera persona del singular *in(w)*- y el objeto de verbos transitivos se marca de manera diferente en primera persona del singular *-en*.

61. *Táan in-wenel*
PROG 1A-dormir
Estoy durmiendo

S (Intransitivo)

62. *Táan in-t'an-ik-ech*
PROG 1A-hablar-TR.INCP
Te estoy hablando

A (Trans.)

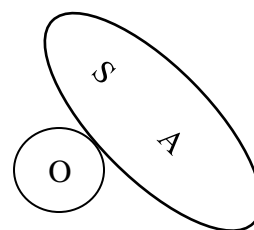


63. *Táan a-t'an-ik-en* O (Trans.)
 PROG 2A-hablar-TR.INCP-1B
 Me estás hablando

2.1.8.2 Alineamiento de la segunda persona del singular en aspecto habitual

En el aspecto incompletivo habitual se puede observar que el sujeto en verbos intransitivos y el agente en verbos transitivos se marcan con el mismo morfema en segunda persona singular *a(w)-* y el objeto de verbos transitivos se marca de manera diferente en segunda persona del singular *-ech*.

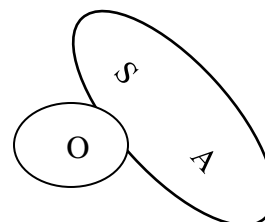
64. *K-a-kūmil* S (Intransitivo)
 HAB-2A-morir
 Te mueres
65. *K-a-kūn-s-ik* A (Transitivo)
 HAB-2A-matar-CAUS-TR.INCP
 Tú lo matas
66. *K-u-kūn-s-ik-ech* O (Transitivo)
 HAB-3A-matar-CAUS-TR.INCP
 Te mata



2.1.8.3 Alineamiento en primera persona de singular en modo obligatorio

En el modo obligatorio se puede observar que el sujeto en verbos intransitivos y el agente en verbos transitivos se marcan con el mismo morfema de primera persona del singular *in(w)-* y el objeto de verbos transitivos se marca de manera diferente en primera persona del singular *-en*.

67. *Yan in-wenel* S (Intransitivo)
 OBL 1A-dormir
 Voy a dormir
68. *Yan in-t'an-ik-ech* A (Transitivo)
 OBL 1A-hablar-TR.INCP-2B
 Te voy a hablar
69. *Yan a-t'an-ik-en* O (Transitivo)



Tú me vas a hablar

2.1.8.4 Resumen del alineamiento

En la siguiente tabla resumo los alineamientos y todas las marcas de persona gramatical que hay en la lengua siguiendo el patrón de alineamiento nominativo-acusativo. La segunda columna muestra las marcas para la función de S, la tercera columna muestra las marcas para la función de A, y la última columna muestra las marcas en función de O. Con base en la tabla 9, el maya yucateco es acusativo porque las funciones de S y A se marcan con los mismos afijos y la función de O se marcan con otros.

En esta sección, los morfemas que marcan O se denominan “marcas absolutivas” y los morfemas que marcan el A y S se denominan “marcas ergativas”. Por lo tanto, el maya yucateco se comporta como una lengua de ergatividad escindida siguiendo el patrón de alineamiento nominativo-acusativo en aspecto incompletivo.

	Sujetos de verbos intransitivos en aspecto incompletivo	Agentes de verbos transitivos en aspecto incompletivo	Objetos de verbos transitivos en aspecto incompletivo
1SG.	<i>in(w-)</i>		<i>-en</i>
2SG.	<i>a(w)-</i>		<i>-ech</i>
3SG.	<i>u(y)-</i>		<i>-ij/∅</i>
1PL.	<i>k/in-...-o'on</i>		<i>-o'on</i>
2PL.	<i>a(w)-...-e'ex</i>		<i>-e'ex</i>
3PL.	<i>u(y)-...-o'ob</i>		<i>-o'ob</i>

Tabla 10. Marcas de persona para S, O y A alineamiento nominativo-acusativo en maya yucateco

2.1.8.5 Tipo de marcación y concordancia

Nichols (1986) realiza un análisis sobre la marcación en diferentes lenguas con el fin de ilustrar las formas de marcación morfológica que presentan cada una de ellas, mostrando de esta manera, los diferentes recursos y tipos de marcación que se manifiestan en cada una. La autora menciona que la marcación morfológica de las relaciones gramaticales puede ocurrir en el núcleo o en el miembro dependiente, sobre ambos o en ninguno de los constituyentes que participan en esa relación. Asimismo, afirma que las relaciones gramaticales pueden clasificarse de acuerdo a su predisposición para utilizar cualquiera de estos tipos de marcaciones. En la marcación en el núcleo como su nombre lo dice se marca

sobre el núcleo, en la marcación en el dependiente está marcada sobre el dependiente, la doble marcación se marca sobre el núcleo y el dependiente, y en la marcación neutra, la relación no se marca ni sobre el núcleo o el dependiente.

2.1.8.6 Marcación en el núcleo

Los siguientes ejemplos muestran la lista de frases que se emplean para analizar la marcación de la relación entre el núcleo y su dependiente. En algunos contextos, analizo únicamente la marcación del núcleo en primera, segunda y tercera persona del singular.

2.1.8.7 Frases posesivas

En las frases posesivas se presenta el tipo de marcación en el núcleo. Como lo menciona Nichols (1986), si una construcción posesiva está formada por una frase nominal, el núcleo es el nombre poseído y el dependiente es el nombre poseedor. En este sentido, los prefijos pronominales *in(w)-/a(w)-/u(y)-* en los ejemplos (70), (71) y (72) marcan los núcleos nominales (lo poseído). En sentido de Nichols (1986), la relación sintáctica está marcada en el núcleo, por lo tanto, los sustantivos posesivos son los argumentos y los sustantivos poseedores no son obligatorios.

70. *In-peek' (teen)*

1A-perro

Mi perro

71. *Aw-aalak' kaax (teech)*

2A-CLAS.ANIMAL gallina

Tu gallina (tu) (lit. “tu animal gallina”)

72. *U-peek' (leti')*

3A-perro

Su perro (de él/ella)

De acuerdo a los ejemplos presentados, los pronombres libres resultan ser opcionales y por lo tanto no tienen caso gramatical.

2.1.8.8 Marcación en las frases verbales

Cabe decir que los órdenes básicos tradicionales del maya son VS para los verbos intransitivos y VOS para los transitivos. Siguiendo a Nichols (1986), las cláusulas oracionales son construcciones donde existe una relación entre el verbo o núcleo y los participantes o dependientes. En estas cláusulas se observan patrones de marcación de núcleo y de dependiente (Nichols 1986). En este sentido, podemos apreciar en (73), que el sujeto aparece marcado en el núcleo verbal de un intransitivo. En (74) el verbo aparece marcado con sus argumentos donde el núcleo verbal se marca con los prefijos *t-* de aspecto completivo, *in(w)-* de primera persona del singular y el sufijo *-ech* de la segunda persona del singular. En (75), sigue el mismo patrón debido a que se marcan los argumentos A y O sobre los verbos. Con estos tres ejemplos, se puede señalar que el maya sigue un alineamiento ergativo, ya que la primera persona se marca con *-en* para la función de sujeto (intransitivo) y objeto (transitivo). Sin embargo, la función de Agente (transitivo) se marca con un afijo diferente *in(w)-*.

73. *Awat-naj-en (ten)* Sujeto de V.I

Gritar-ANTIPAS-1B

Grité (yo)

74. *T-in t'an(-aj)-ech (tech)*

PERF-1A hablar-TR.CP-2B

Agente de V.T

Yo te hablé (a ti)

75. *T-u t'an(-aj)-en (leti')*

PERF-2A hablar-TR.INCP-1B

Objeto de V.T

Me habló (él/ella)

2.1.8.9 Marcación en frases verbales ditransitivas

En los ejemplos en (76), (77) y (78), el marcador ergativo (Juego A) refiere al agente y el absoluto (Juego B) al objeto primario (recipiente). En tanto que los objetos indirectos aparecen marcados en los verbos con los sufijos $-\emptyset$. Si volvemos a los ejemplos podemos notar los OI también se expresan en frases nominales y muestran concordancia con el sufijo $--\emptyset$ marcada sobre el verbo. Esto significa que la marcación es en los núcleos verbales.

76. *T-in-ts'aaj-aj-∅* *t-ech* *floores*
 PERF-1A-dar-TR.CP PREP-2B flores
 Te di flores
77. *T-in-ts'aaj-aj-∅* *ti'-∅* *floores*
 PERF-1A-dar-TR.CP PREP flores
 Le di flores
78. *T-a-síj-aj-∅* *nook'* *ti'-o'ob* (*jwaan yéetel xPet*)
 PERF-2A-regalar-TR.CP ropa PREP-3B
 Tú les regalaste ropa a ellos (a Juan y a Petronila)

2.1.8.10 El beneficiario

Para introducir el beneficiario se recurre a la preposición *ti'*. En (79) y (80), se muestran que la marcación es el núcleo, ya que las preposiciones tienen sufijado los argumentos (beneficiarios) y los objetos sufijados con *-∅* sobre el verbo tienen correferencia con las frases nominales externas.

79. *T-in* *ts'aa-∅* *t-ech* *táak'in*
 PERF-1A dar PREP-2B dinero
 Te di dinero
80. *T-a* *ts'aaj-∅* *t-en* *táak'in*
 PERF-1A dar PREP-1B dinero
 Me diste dinero

En el ejemplo (81) la marcación es en el núcleo porque los argumentos se colocan sobre la preposición (Poseedor+PREP+Poseído).

81. *Le peek'-o'* *u-ti'al*
 DET perro-DIST 3A-PREP
 El perro es de él/ella

2.1.9 Los préstamos lingüísticos

Los préstamos lingüísticos han estado en muchas lenguas del mundo como resultado del contacto entre lenguas. Los préstamos lingüísticos se refieren a las palabras o morfemas de

un idioma que fueron tomadas o prestadas con poca o ninguna adaptación de otro idioma. La Real Academia de la Lengua Española define préstamos lingüísticos “cuando un elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra (y hay una lengua prestadora y una lengua prestataria)”. Se habla que el proceso de integración de los préstamos en la comunidad lingüística se lleva a cabo mediante dos vertientes: 1) adopción; y 2) adaptación. La primera, refiere a que se adquieren palabras de otras lenguas y se adoptan a la lengua receptora, sin modificación ortográfica ni fonológica. La segunda, la palabra con el paso del tiempo modifica su significado o se adapta al sistema fonológico u ortográfico de la lengua que la adquiere.

El contacto entre el maya y el español es evidente en las interferencias y transferencias de préstamos de una lengua a otra. Este fenómeno que trata de entender cómo los préstamos de otras lenguas están usados e integrados en maya yucateco ha sido poco estudiado (Frazier 2012; Hanks 2009; Pool Balam y Le Guen 2015). En tanto que hay varios estudios sobre la integración de los préstamos mayas en el español de Yucatán (Barrera Vázquez 1980; Blaha Pfeiler y Hofling 2006; Pfeiler 1996, 1999).

A continuación, se presentarán a grandes rasgos las interferencias y transferencias de los préstamos del español al maya y viceversa, tanto en el habla de los niños como en el habla de los adultos (algunos ejemplos son tomados de un corpus de datos y otros son resultados de la autoelicitación del autor). Los préstamos están integrados en gran medida a la gramática del maya como se muestran en los siguientes ejemplos.

I. Integración Fonológica

La integración fonológica es cuando alguna palabra de la lengua prestada se adapta a la fonología de la lengua prestadora. Muchas palabras del español se integran a la fonología del maya yucateco como en el caso de los siguientes ejemplos tomado de un corpus de datos de tres niños hablantes del maya entre la edad de 3-4 años:

- | | | |
|-----|--------------------------|----------------|
| 82. | <i>Boregoj</i> “borrego” | Ángel 3;5 años |
| 83. | <i>Jiráapaj</i> “Jirafa” | Kevin 3;7 años |
| 84. | <i>Biirjen</i> “Virgen” | Kevin 3;7 años |
| 85. | <i>Gáayeta</i> “Galleta” | Kevin 3;7 años |

Debido a la ausencia de los fonemas en el sistema fonológico del maya yucateco, podemos observar que muchas palabras del español son adaptadas a la fonología de la lengua prestadora, que en este caso es el maya. Así podemos ver la sustitución, por ejemplo, de la vibrante múltiple /rr/ por la vibrante simple /r/; sustitución de la /f/ por la /p/.

II. Integración morfo-fonológica

Se asimila el sistema de la lengua prestataria el plano morfo-fonológico, es decir, se incorpora un préstamo con las marcas gramaticales correspondientes a lengua de origen. Por ejemplo, muchos hablantes del maya han ingresado muchos sustantivos del español (a veces en plural) más la marca plural del maya, por ejemplo, *kóomputadoras-o'ob* “Computadoras”, *laapis-o'ob* “Lápices”, *máak-es* “señores” (producción de Bryan 3;7 años) o los algunos adjetivos del maya más el diminutivo plural del español *chichan-ito-s* “pequeñitos”, *ts'uts'en-ito-s* “pequeñitos”, *k'ool-ito* “pasta para hacer tamal”, entre otros. Por otro lado, como señalan Pool Balam y Le Guen (2015) vemos que el uso de una base deíctica y de un deíctico terminal permite individualizar un grupo nominal de la misma forma para palabras mayas, así también en préstamos como en los siguientes ejemplos:

86. *Le kaamisa-o'*

DET camisa-DIST

Aquella camisa

87. *Le bosina-o'*

DET bocina-DIST

Aquella bocina

88. *Le kaayes-o'ob-o'*

DET calles-3B-DIST

Las calles

Ahora bien, los préstamos verbales se hacen en su forma infinitiva y se comportan como una clase existente de raíces mayas verbos-nominales (Lois y Vapnarsky 2006) denominadas ‘activas’ (Pool Balam y Le Guen 2015). Asimismo, siguiendo a Bricker (2004: 89) “los préstamos del español a veces representan funciones que no pueden ser

sustituidos por sus sinónimos en maya¹² (Traducción mía). En (89 y 90) vemos los verbos “creer” y “copiar” en su forma transitiva.

89. *Tun kreer-t-ik* (Bryan 3;7)

PROG.3A creer-APL.TR.INCP

Lo está creyendo

90. *K-in koopyar-t-ik in-ts'üib*

HAB-1A copiar-APL-TR.INCP 1A-escribir/tarea

Copio mi tarea (Autoelicitación)

En estos ejemplos, los hablantes están tomando los préstamos para fines específicos, y sin la intención de sustituir el genérico *kreer-t-ik* o *koopyar-t-ik*. Los verbos del español como ya se señaló son tomados en modo infinitivo, fonológicamente acomodados e integrados a la gramática verbal del maya, agregando la flexión de transitividad (el verbo en español a un transitivo es considerado en maya como teniendo un significado intransitivo) de aspecto y de persona. Debo señalar que este tipo de préstamos verbales abundan en el habla de las personas de habla maya.

III. Integración sintáctica y pragmática

Es posible observar la integración sintáctica y pragmática del préstamo dentro del discurso. Las conjunciones españolas constituyen la segunda clase de palabras más prestadas en maya (Pool Balam y Le Guen 2015). Así podemos ver el empleo de *kaasi* “casí” se usa con una semántica similar a la lengua de origen; *de ke* “de que”, *pero* o *pu*, *pues* o *pus*, *maas* “más” se usa con una semántica similar a la lengua de origen, *be'oorá* “ahora”. Veamos los usos en algunos ejemplos de una conversación natural:

(Producción de SCC;37)

91. *pero ba'anen eti' tu jo'osaj te'e boteo' mu yilik*

pero ba'anen eti' t-u jo'os-aj te'e bote-o' mu yil-ik

¹² Spanish loans sometimes perform functions that cannot be fulfilled by their Maya synonyms (Bricker 2004: 89).

pero por qué DET.PREP INCP-3A sacar-TR.INCP PREP.DET bote-DIST NEG ver-TR.INCP

Pero por qué el de el que sacó del bote no lo ve

(Producción de SCC;37)

92. *Paula pus ma ta wil u seen tasik e x E- x Elisao'*

Paula pus ma t-a wil u seen tas-ik e x E x Elisa-o'

Paula pues NEG INCP-2A ver 3A mucho traer-TR.INCP DET GEN E GEN Elisa-DIST

Paula **pues** no viste que Elisa trajo muchos

(Producción de PPC; 45)

93. *pero pus bey leti'e' xane k páak'achko'ono' ken ti'*

Pero pus bey leti'e' xan-e k páak'ach-k-o'on-o' ken ti'

Pero pues así PP3-DIST también-DET 2A tortear-TR.INCP-3B-DIST QUOT.1A PREP

pero pues es también lo que estamos torteando, le dije

De igual manera, es posible encontrar algunos calcos sintácticos del español:

94. *T-in wa'al-aj tech de ke ka' xi'ik-ech* (Autoelicitación)

INCP-1A decir-TR.INCP PP2 de que CONJ ir-2A

Te dije **de que** te vayas

95. *Kiin-s-a'an desde jo'leak* (Producción de MCU; 84)

Matar-CAUS-ANTIP desde ayer

Tienen matado **desde** ayer (puerco)

96. *Tun báaxal-o' de pelota* (Producción de Kevin 3;7)

PROG.3A jugar-DIST de pelota

Están jugando **de pelota**

O también algunos calcos semánticos:

97. *Ma' tu ts'aajik a importansyai'* (Autoelicitación)

No te pone **importancia**

IV. Cambio semántico

Las palabras pueden adquirir un nuevo significado o modificar su significado original, lo que se conoce con el nombre de cambio semántico. La integración de nuevas palabras en un idioma, especialmente cuando tienen uno o varios sinónimos, impone una reorganización del espacio semántico. En algunos casos el significado de la palabra prestada cambia en el idioma receptor. En los préstamos del español al maya podemos notar que efectivamente las palabras adquieren un nuevo significado. En los ejemplos (98 y 99) vemos que el título del español Don para referirse a hombres casados, en maya ha cambiado de significado ya que se usa como intensificador.

(Producción de PPC;45)

98. *te'exe' don ma wokl-a k'at-e'ex e k-u s'ük-o'ob-o'*

PP3_{PL}-DIST don NEG entrar-2A pedir-2B DET HAB-3A regalar-3B-DIST

Ustedes no entran (insistencia) a pedir lo que regalan

99. *jach don uts le peelikula-o'*

(Autoelicitación)

INTENS don bonito DET película-DIST

Está **muy** bonita la película

También vemos el uso de “legal” (muy frecuente en el discurso de los hombres) que denota un significado de “verdadero o cierto”.

100. *tumen (u-)legal-il-e' to'on xan-e' ma'* (Pool Balam y Le Guen 2015: 31)

t-u-sa'ahs in-si'ipil in-papa ka' kim-i'

porque **la verdad** (es que), a nosotros tampoco

nos perdonó nuestros pecados mi papá cuando murió'

[nat.conv-TyL_13:41]

Por último, es necesario señalar que también hay otros préstamos que ya se “naturalizaron” y que los hablantes no reconocen como de origen español, como el caso de *óombe* “hombre” (usado para llamar la atención o enfatizar algo) sólo por mencionar alguno.

El bosquejo sobre las interferencias y transferencias de los préstamos lingüísticos es importante para este trabajo. El contexto bilingüe maya y español de la comunidad de

estudio, resulta relevante tener una mirada general sobre el uso de los préstamos. En los capítulos posteriores, observaremos que los niños focales del estudio llevan a cabo el uso de préstamos léxicos y otros con inflexión gramatical en la L2 (los adultos también lo hacen). Los préstamos son con fines humorísticos o de juego lo que refleja la consciencia metalingüística de los niños hablantes bilingües, así como sus procesos de aprendizajes con “errores” de pronunciación.

2.1.10 Léxico maya en el español yucateco

El español hablado en la península de Yucatán presenta rasgos particulares debido al impacto y penetración del maya en distintos niveles lingüísticos. En el nivel léxico existe también la presencia de mayismos en el español de la región yucateca y se observa en el habla de todas las clases sociales (Suárez 1996). Los autores que trabajan la interferencia y transferencia del maya al español y viceversa son: Barrera Vásquez (1937) señala una serie de mayismos presentes en la morfología del español yucateco; Gamboa (1984) del hibridismo en el habla de Yucatán donde habla de las voces de origen maya en el español de Yucatán como los topónimos, antropónimos y gentilicios; Pfeiler (1984) también investiga las interferencias léxicas del maya en el español del pueblo de Cantamayec, Yucatán, encontrando composiciones híbridas, interferencias de unidades léxicas y préstamos del maya yucateco en el español de la región; Alcalá (2009) señala que los mayismos forman parte del habla de personas que habitan en la ciudad de Cancún, en Quintana Roo. Otro trabajo relevante sobre la socialización de los infantes, es el de Sobrino Gómez (2008) que muestra la influencia de ciertas palabras mayas que se utilizan para dirigirse a los niños yucatecos en la ciudad de Mérida, Yucatán.

Algunos ejemplos de las interferencias y transferencias de Lope Blanch (1987) son: *chan*, para “poco, escasamente, ligeramente” como decir “ella lo *chan* quiere”; *jan*, para “rápidamente, violentamente” como decir “*Jan* vístete que ya es tarde”, *xik'* para “axila o sobaco”, entre otros. De acuerdo a mi experiencia personal, en el habla habitual de las personas es usual que empleen muchos vocablos de origen maya. Es el caso de palabras como:

101. *Anolar* de la raíz maya *nóol* significa “disolver en la boca”
102. *P'urux* “gordo, panzón”

- 103. *Tuuch* “ombligo”
- 104. *Wixar* “orinar”
- 105. *Xik’* “axila”
- 106. *Tirix ta’* “diarrea”
- 107. *Bobox* “rabadilla”
- 108. *Xiix* “resto, sobrante”
- 109. *Chechón* “Llorón, sensible”
- 110. *Sochear* del maya *soch’* “Fisgonear, acechar, curiosear”

Suarez Molina (1996 [1970]) señala que otra característica en el habla español yucateco es que la primera letra del alfabeto se usa en Yucatán como adverbio para indicar una contingencia. Empero, no es por ser la primera letra del alfabeto, sino es por la españolización del asegurativo *je’el* del maya como se muestran en los ejemplos:

- 111. A te lo pago, queriendo decir después te lo pago
- 112. A lo leo, queriendo decir luego lo leo o, en otro caso
- 113. A se lo digo al jefe, queriendo decir, te voy a acusar con el jefe.

La intención en este apartado no es discutir en detalle la interferencia y transferencia del maya al español y viceversa, sino brindarle al lector una idea general de uno de los fenómenos sociolingüísticos que surge a raíz del contacto entre maya y español.

2.1.11 Resumen

En este capítulo se han presentado los rasgos esquemáticos del maya yucateco empezando con la información general de la lengua, los rasgos fonológicos, los clasificadores numerales y nominales y la marcación de la pluralidad nominal. Finalmente se presentó el panorama general de los préstamos lingüísticos del español al maya y el léxico maya en el español yucateco. Queda claro que los préstamos lingüísticos entre el maya y español nos ilustran aspectos relacionados con el objetivo general de este estudio; nos invita además a mirar aspectos y procesos diversos de la lengua de estudio.

CAPÍTULO 3

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta un panorama de las teorías centrales que sirven como referencias para la investigación. Primero se explora el paradigma sobre la socialización *para usar* la lengua y la socialización *a través del uso* de la lengua (Ochs y Schieffelin 1984). Se presenta también el desarrollo más reciente de esta línea de estudio relacionado con la socialización en el bilingüismo y el multilingüismo (Garrett 2005; Minks 2010; Paugh 2012; Rindstedt 2001; Rindstedt y Aronsson 2002). Se abordan también conceptos de corte sociolingüístico que informan sobre la situación de contacto, bilingüismo y cambio de código. Ambas teorías se entretajan posteriormente en el estudio de la socialización del lenguaje en el grupo de pares bilingües.

3.1 Los estudios de socialización y adquisición del lenguaje

Los estudios de socialización del lenguaje en el marco de la antropología lingüística surgen a principios de los 80's (Duranti, Ochs y Schieffelin 2012; Ochs y Schieffelin 2010 [1984]; Kulick y Schieffelin 2004; Schieffelin y Ochs 1986). Las lingüistas antropólogas Ochs y Schieffelin (1984) en uno de sus estudios pioneros han investigado el lenguaje y la socialización desde una perspectiva transcultural que han denominado “las tres historias de desarrollo.” Schieffelin ha realizado trabajo de campo entre los kaluli en Papúa, Nueva Guinea y Ochs en el pueblo de Samoa. De igual manera, han estudiado una tercera cultura que es la angloamericana de clase media en Estados Unidos. Las autoras definen el concepto de socialización del lenguaje como el proceso por el cual los niños se convierten en miembros competentes de su cultura por medio de la socialización *para usar* el lenguaje y *a través del uso* del lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984). Esto remite a que el lenguaje en su función de socialización implica dos perspectivas fundamentales: en primer lugar, el lenguaje como un medio o herramienta en el proceso de socialización, y en segundo lugar, el lenguaje como práctica en sus usos apropiados en tanto como competencia social para llegar a ser miembro competente de un grupo social.

3.1.1 Interacción y habla dirigida a niños (HDN)

Desde una mirada etnográfica y comparativa, Ochs y Schieffelin (1984) plantean que las interacciones comunicativas entre niños y adultos están construidas socioculturalmente y

que son distintas en cada contexto. En la clase media angloamericana las interacciones entre las madres y los infantes son predominantemente diádicas. Las madres tratan a los infantes como compañeros comunicativos y toman la perspectiva de los infantes. Se involucran en la protoconversación con el infante y usan *baby talk* e interpretan la producción ininteligible del niño (Ochs y Schieffelin 1984: 288). En la sociedad kaluli se piensa que los pequeños no tienen entendimiento y por eso no son tratados como sujetos de interacción diádica. Es muy raro que se les hable a los infantes o en su caso el habla no se modifica (Ochs y Schieffelin 1984: 293). Los niños son orientados a terceros y no los abrazan en posición cara-a-cara. Más que un intercambio diádico, prevalece un intercambio triádico y multipartita (Ochs y Schieffelin 1984: 289). En la sociedad samoana los infantes no son tratados como interlocutores, los cuidadores no usan simplificación léxica ni sintáctica ni mucho menos *baby talk*. De manera similar a los kaluli, los infantes son orientados hacia los otros. Crago (1992) señala que en la sociedad inuit los estilos y prácticas comunicativas de dos generaciones varían de acuerdo al tiempo y la cultura. Las abuelas usan un lenguaje especial para hablarles a los niños inuit y las madres ya han cambiado sus estilos comunicativos o bien les hablan en inglés (Crago 1992: 30).

Es un hecho que hay variación cultural en las formas de interactuar con los niños, sin embargo, hemos visto que Ochs y Schieffelin (1984) realizaron un estudio donde muestran que el registro de habla dirigida a los bebés no es un rasgo universal y que hay variación cultural en esto. Por otra parte, De León (2005) muestra que, al menos entre los mayas zinacantecos no se trata de una situación polarizada. Aquí sí se les habla a los niños, pero no con alta frecuencia y en situaciones multipartitas en muchas ocasiones.

Efectivamente, se ha documentado que en muchas lenguas hay un registro de habla dirigida a los niños. En culturas como por ejemplo la angloamericana de clase media en Estados Unidos, el habla de las madres, los hermanos y otros agentes socializadores puede presentar características particulares al dirigirse a los niños. En la literatura se le ha conocido como *baby-talk* “lenguaje añado”. Ferguson (1977) en el libro *Talking to Children: Language input and acquisition* señaló la existencia de un estilo particular del habla que la madre dirige al niño.

Las simplificaciones fonológicas, reducciones morfológicas, el léxico, la prosodia, entre otros rasgos, pueden contribuir a la comprensión del niño. Ferguson (1977) señala tres funciones en el habla materna: la simplificación, la clarificación y el afecto. Este autor presenta rasgos que define como universales del habla infantil en 27 lenguas distintas (Martínez Pérez 2013: 85):

- ❖ Prosodia: tonía alta, contorno o entonación exagerada, rango lento.
- ❖ Fonología: reducción de sílaba, sustitución de las líquidas, reduplicación y sonidos especiales.
- ❖ Léxico. Términos especiales para dirigirse a los parientes y los nombres de las partes del cuerpo, juegos infantiles, formas de habla infantil para cualidades, verbos compuestos y diminutivos.
- ❖ Sintaxis: oraciones cortas, parataxis, estilo telegráfico y repetición.
- ❖ Discurso: uso frecuente de preguntas y sustitución en la pronunciación.

Pye (1984) en su estudio de los quichés, reporta algunos rasgos similares a los señalados por Ferguson, y encuentra otros rasgos tales como el susurro, supresión de la sílaba inicial, formas de habla infantil para los verbos, un sufijo verbal que aparece exclusivamente en el HDN, un orden de palabras relativamente fijo con relativamente menos frases nominales abiertas, más imperativos y una rutina interpretativa especial (Pye 1984: 97, en Martínez 2008: 62).

Como expresé anteriormente Ochs y Schieffelin (1984) en sus estudios de la sociedad kaluli, samoana y la clase media angloamericana afirman que los registros de habla simplificada dirigida a los niños no son universales. Cuando existe este registro las autoras afirman que cumple con funciones sociales como la transmisión de afecto, normas, cortesía, y no tanto con la finalidad de facilitar el aprendizaje del sistema lingüístico o la adquisición de la gramática. Demuth (1986) reporta que en la sociedad basotho, el habla que se les dirige a los niños está cargada de afecto y expresividad, y se caracteriza por ser un registro agudo, la repetición de producciones, preguntas y el uso de términos de respeto.

En lenguas mayas De León (1998b, 2005) reporta el uso de vocabulario especial con reduplicación de raíces de verbos que se usa para transmitir afecto (De León 1998b, 2005). Martínez (2008, 2013) menciona que algunos rasgos de habla dirigida a los niños tsotsiles huixtecos son la repetición, la prosodia a través de un alargamiento vocálico, la simplificación, uso de diminutivos, el uso de vocativos afectivos (2008: 64). Martínez

(2008, 2013) señala que los registros de habla tienen una función de expresión afectiva y social que forman a los pequeños para ser miembros de su cultura.

3.1.2 Rutinas interaccionales: provocación, miedo, enojo, vergüenza, amenaza y *prompting* (“elicitación”)

Los niños aprenden el lenguaje en el proceso de interacción con los otros. La rutina interaccional es una “secuencia de intercambios en la que el enunciado de un hablante es acompañado de una conducta no verbal apropiada que llama a un número limitado de respuestas de parte de uno o más participantes” (Peters y Boggs 1986: 81). La elicitación, vergüenza, amenaza, miedo y enojo, son ejemplos de rutinas interaccionales donde se socializa al niño para la adquisición del lenguaje.

La elicitación se define como un modelo para lo que el niño debe decir en un formato “di x” para enseñar los usos sociales del lenguaje asertivo (para remedar, avergonzar, solicitar, retar o reportar) (Ochs y Schieffelin 2010 [1984]: 157). Esta rutina interaccional se ha documentado en varias culturas del mundo. Por ejemplo, “las madres kaluli les enseñan el lenguaje a sus hijos como si enseñaran una estrategia”, le dicen al niño lo que debe decir mediante la palabra *a:la:ma*, un imperativo que significa “dilo así” (Ochs y Schieffelin 2010 [1984]: 157). De manera similar, Demuth (1986) muestra que en la sociedad basotho de Africa los cuidadores también elicitan a los niños con la partícula *ere* “di” en discurso directo reportado, en discurso indirecto reportado, en interacciones diádicas y triádicas. La autora concluye que una de las metas de la elicitación es que los niños se comporten de manera adecuada en sintonía con las normas sociales y valores. Terceros (2002) reporta en su estudio entre los niños quechuas de Cororo en Bolivia que la elicitación se da con niños menores de cinco años. La elicitación es para incorporar al niño en las interacciones verbales en curso, enseñanza del trato social, reporte de mensajes, desarrollar el habla y en ocasiones, para corregir pronunciación y significado semántico de algunas palabras.

Otras rutinas interaccionales son la provocación, la vergüenza o el enojo con el fin de “convencer en el cumplimiento de solicitudes o para controlar comportamientos no deseados” (Brown 2002; Ochs 1988; De León 2005, Vásquez y De León 2013: 169; Schieffelin 1986). En la sociedad kaluli se ha registrado la rutina de provocación de vergüenza hacia los niños para controlar comportamientos considerados inapropiados, para

evitar el castigo físico o para negar algo de manera directa, aunque en el caso de los niños responden a un carácter más juguetón (Schieffelin 1986). En la cultura samoana, la vergüenza puede consistir en el uso de una fórmula avergonzadora, hablar del niño o del acto del niño en su presencia y usar apodosos despectivos (Ochs 1988: 154). Terceros (2002: 153) señala que entre los niños Cororo en Bolivia, la amenaza y el avergonzamiento están sancionados de manera generalizada cuando algún niño llora por motivos que los adultos consideran pequeños, son levemente golpeados involuntaria o voluntariamente o son regañados verbalmente (véase también Vázquez y De León 2013 para los mayas ch'oles). En cuanto al maya yucateco, Pfeiler (2007) reporta rutinas de elicitación que se describirán más adelante en el capítulo 4 sobre la socialización y adquisición del lenguaje en mayas.

Hasta aquí hemos hablado de la socialización y adquisición en sociedades monolingües, ahora pasaremos a analizar la socialización en contextos de bilingüismo y multilingüismo que son temas de reciente investigación.

3.2 La socialización del lenguaje en contextos de bilingüismo y multilingüismo

Los estudios sobre socialización infantil se han centrado en contextos monolingües y a los adultos como socializadores primarios. Los trabajos actuales sobre socialización lingüística en contextos bilingües, multilingües y en contextos de cambio lingüístico muestran que los niños no siempre hablan la misma lengua materna que sus padres. Garret (2005) manifiesta que en Santa Lucía Dominica, el patwa continúa siendo hablado por la mayoría, pero esta situación está cambiando rápidamente ya que en casa, los cuidadores vigilan que sus hijos hablen en inglés y por lo tanto reciben *input* muy limitado en patwa y pocas oportunidades de hablarlo. Rindstedt (2001) en su investigación entre los quichuas de la sierra de Ecuador, habla de una cuarta historia de desarrollo donde a los niños se les socializa todo el tiempo en español con intercepción ocasional de la lengua quichua como en las amenazas, sustos, avergonzamientos, entre otros. Paugh (2012) en su estudio en Dominica, reporta que todos los padres de las seis familias de su estudio optan que sus hijos hablen inglés y no patwa. Por último, Kulick (1992) menciona que en Gapun, Papúa Nueva Guinea, una de las teorías locales es que para asegurar la atención de los niños se les enseña Tok Pisin (una lengua franca) y no se les enseña la lengua indígena Taiap. Minks (2010) examina las relaciones entre las ideologías lingüísticas y la socialización lingüística entre niños miskitos

multilingües de la costa caribeña de Nicaragua. Además de cuestionar los discursos del cambio de lenguas y del peligro de desaparición, se centra en estudiar las prácticas comunicativas híbridas (inglés, kriol y español) que permiten socializar la heteroglosia a los niños en múltiples maneras de expresarse y de actuar.

Como hemos visto las diversas sociedades están atravesando procesos de desplazamiento lingüístico por el contacto con lenguas como el español. Fishman (1973) decía que un primer signo de desplazamiento lingüístico y camino hacia la pérdida del lenguaje es cuando las nuevas generaciones ya no aprenden la lengua materna. Así, los estudios presentados sobre la socialización lingüística en diversos contextos culturales reflejan desplazamiento lingüístico porque los padres no les enseñan a sus hijos la lengua materna que hablan. Entonces, se corta la transmisión de la lengua materna como decía Fishman “la transmisión intergeneracional de un idioma se da cuando los padres pasan su lengua materna a sus hijos y de esta manera aseguran una continuidad del idioma en cuestión (Fishman 1991:355).

En el siguiente apartado abordo algunas investigaciones en el área de la sociolingüística. Presento varios aspectos que son relevantes para el estudio como el tema de las lenguas en contacto, las ideologías, el desplazamiento lingüístico, así como los fenómenos del bilingüismo, diglosia y cambio de código.

3.3 Lenguas en contacto, ideologías y desplazamiento lingüístico

Weinreich (1974 [1953]) en el libro clásico “Lenguas en contacto, descubrimientos y problemas” definió “contacto” de la siguiente manera “se dirá que dos o más lenguas están en contacto si son usadas alternativamente por las mismas personas. Los individuos que usan las lenguas son, por lo tanto, el punto de contacto” (Weinreich 1974: 17 [1953]). Según Weinreich, el contacto lingüístico puede dar paso a distintas situaciones como el desplazamiento lingüístico, sincretismo, bilingüismo, la aparición de otras variedades, entre otros.

Los estudios sociolingüísticos en México han mostrado la situación de coexistencia entre el español y las lenguas indígenas. Hill y Hill (1999) indican el mexicano moderno que se habla en los pueblos del Volcán de La Malinche como una lengua sincrética y consideran inadecuado hablar de un mexicano “mezclado” porque para la gente de la región

expresa un aspecto negativo. En esta misma región la gran mayoría habla mexicano-español, y al hablar mexicano incorporan una gran cantidad de palabras en español. Por otro lado, para la gente es importante el “hablar dos”, es decir, hablar mexicano y español para desenvolverse en varios contextos comunicativos. Sin embargo, la otra realidad como bien señalan los autores es que “la dinámica de la relación entre los modos de producción capitalista y campesino amenaza con destruir y absorber al campesinado, la dinámica del proyecto sincrético amenaza con absorber y destruir el mexicano” (Hill y Hill 1999: 19). Tanto así que reportan que en algunos pueblos “hablar mexicano” es solo un recuerdo, ya que la dinámica socioeconómica de los pueblos ha inducido de alguna manera al desplazamiento del mexicano por el español como lengua de riqueza y poder.

De igual manera, Flores Farfán (2009) estudia los procesos de desplazamiento y resistencia lingüística en la situación de contacto y conflicto sociolingüístico entre el náhuatl (mexicano) y español del Balsas en el centro del estado de Guerrero. Reporta también que “los aspectos del conflicto en México investigados por la sociolingüística han estado dominados por la presencia del español como un elemento desestabilizador “destructor” de los monolingüismos nativos en un proceso de sustitución lingüística” (Flores Farfán 2009: 20).

Por su parte, Hamel y Muñoz (1987) analizan la distribución funcional del otomí y el español en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Los autores versan sobre dos factores que causan el conflicto lingüístico: en primer lugar, la tendencia principal es la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí, y en segundo lugar, como tendencia subordinada, la resistencia lingüística y cultural del grupo otomí que tiene que ver con la persistencia de un sistema tradicional de comunicación interna. El Valle del Mezquital transita por un periodo de creciente bilingüismo funcional, así, hacia un posible monolingüismo español, es decir, “los diversos factores socioeconómicos refuerzan la tendencia principal de penetración del español y desplazamiento del otomí” (Hamel y Muñoz 1987: 103).

Éstos cambios lingüísticos se pueden vincular con las ideologías lingüísticas negativas de un grupo, como por ejemplo las actitudes de los hablantes del otomí para el caso del Valle del Mezquital (Hamel y Muñoz 1987), el purismo para el caso del mexicano

(Hill y Hill 1999), las perspectivas monolingües del purismo lingüístico y cultural de investigaciones lingüísticas y antropológicas (Flores Farfán 2009, 1999) y el desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración (Martínez Casas 2014). Por otro lado, las investigaciones que se enfocan en el corte de la transmisión intergeneracional de la lengua dentro de los procesos de socialización como los trabajos de Garret (2005), Kulick (1992), Minks (2010), Rindstedt (2001) y Paugh (2012) responden también a las ideologías. Desde esta perspectiva, la ideología lingüística pone de manifiesto el entramado que subyace en “las representaciones, ya explícitas o implícitas, que construyen la intersección del lenguaje y los seres humanos en un mundo social” (Woolard 1998: 3) en cuanto al uso, el valor y las funciones de las variantes, registros o lenguas de una comunidad o de un individuo.

Cabe decir que las situaciones de contacto lingüístico propician una serie de fenómenos sociolingüísticos. De este modo, en la siguiente sección se tratan algunos de estos fenómenos que surgen en cuanto al uso de dos lenguas.

3.4 Bilingüismo, diglosia y cambio de código

El bilingüismo involucra a la gran mayoría de los individuos en el mundo (Grosjean 1982), tanto así que dos tercios de los niños en todo el mundo crecen en un entorno bilingüe (Crystal 1997).

Weinreich (1974 [1953]) menciona el bilingüismo como el hábito de usar dos lenguas de forma alternativa y al que lo practica se le considera bilingüe. En tanto que la desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurre en el habla de los individuos la denomina interferencia. Para Bloomfield (1933) el bilingüismo implica el dominio de dos lenguas igual que un nativo hablante. Weiss (1959) afirma que el bilingüismo es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante, entendiendo por activo cuando se habla y pasivo cuando se recibe o entiende. En tanto que para Romaine (1999), el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.

Grosjean (2010) replantea su definición ampliamente citada y referenciada sobre la persona bilingüe como “las personas que usan dos o más lenguas (o dialectos) en su vida cotidiana”. Explica cómo el bilingüismo se forja y cuáles son los contextos socio-culturales

y espaciotemporales que rodean esta realidad. De acuerdo a Grosjean (1989, 1992) podemos encontrar dos concepciones generales sobre el bilingüismo: la perspectiva monolingüe o fraccional y la bilingüe u holística. La primera señala que hay un hablante-escucha ideal dentro de una comunidad homogénea. En este sentido, se considera el bilingüe como aquél que presenta una competencia igual a la nativa en sus dos lenguas. Aquí el hablante puede pasar de una lengua a otra independientemente del dominio de interacción, y él propone llamarlo “alternancia de código” porque en el mismo evento comunicativo se usan ambas lenguas. Desde la perspectiva bilingüe la coexistencia de dos lenguas en una persona y en un contexto sociocultural y específico, produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguas según la situación de uso, a lo que Fishman (1975 [1973]) ha denominado bilingüismo diglósico que implica el “cambio de código” de acuerdo al dominio de interacción.

A continuación, pasaremos a presentar algunas definiciones de los tipos de bilingüismo que se han tratado en la literatura.

3.4.1 Tipos de bilingüismo

Los bilingües desarrollan competencias diferentes de acuerdo a factores como el contexto de socialización, la situación de contacto de lenguas, la edad de adquisición, el uso de las lenguas, entre otros factores.

Desde el punto de vista psico y neurolingüístico, Weinreich (1974 [1953]) propone dos tipos de bilingüismos: el coordinado y el compuesto. El bilingüismo coordinado se desarrolla en dos sistemas lingüísticos paralelos, para una palabra se dispone de dos significantes y significados, y el bilingüismo compuesto se dispone de un solo significado para dos significantes, es decir, el hablante no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas, sino que necesita de los dos para pensar y comunicarse. Por otro lado, a nivel lingüístico, Weinreich (1974 [1953]) habla del bilingüismo subordinado como el desequilibrio de desarrollo lingüístico de las dos lenguas cuando el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna y procede, así como un monolingüe. Se observan transferencias unidireccionales de L1 hacia L2, literalmente se podría hablar de la mecánica de traducción.

Lambert (1974) distingue entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. El primero refiere cuando en el entorno social del individuo se piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural. En tanto que el segundo, refiere lo contrario, cuando el contexto social percibe que el bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Por otra parte, se han propuesto el bilingüismo social e individual o bilingüalidad (Hamers y Blanc 2000)¹³. En cuanto al bilingüismo social, desde la perspectiva de Appel y Muysken (1986), es el que se produce en una comunidad en la que se hablan dos lenguas. El bilingüismo individual es concebido como un fenómeno o estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación.

En este sentido, Guerrero Galván y San Giacomo (2014:1462) señalan que el bilingüismo social “implica conocer y dominar las reglas sociales de uso de cada lengua, en los diferentes espacios de dominio de cada una de ellas, así como sus reglas de cortesía y diferenciación social”. Añaden también que “la relevancia de una lengua en una comunidad no obedece a sus características lingüísticas, sino a las relaciones sociales que vehicula ocuparse de determinada función, de tal manera que en una comunidad pueden hablarse una o más lenguas cada una con un uso determinado” (Guerrero y San Giacomo 2012: 1515-1516).

Para Romaine (1982) el bilingüismo no es un fenómeno unitario y depende de una variedad de factores sociales que se tienen que tomar en cuenta para estimar las habilidades de los hablantes bilingües. Por lo tanto, se debe entender el bilingüismo en términos de un continuo, dado que un bilingüe tiende a usar sus dos lenguas en menor o mayor grado y en contextos y con propósitos diferentes. Otras posturas como la de Silva-Corvalán (2001: 269-332) señala la importancia del estudio de un “continuo bilingüe” a partir de una variedad estándar o no, en un bilingüismo social o de la sociedad, bilingüismo de grupo y un bilingüismo individual cíclico, es decir, el bilingüe pasa en un proceso de expansión y reducción de su competencia.

Para efectos de este trabajo, y de acuerdo con Mounin (1979) entenderemos bilingüismo como la situación social que designa la coexistencia de dos lenguas en la

¹³ Hamers y Blanc (2000) hacen una distinción entre bilingüalidad y bilingüismo. En primer lugar, la bilingüalidad es el estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social. En segundo lugar, el bilingüismo lo conciben como un fenómeno más general.

misma comunidad, así como su uso en mayor o en menor medida. Asimismo, se resalta el dinamismo del bilingüismo. Los datos aquí analizados muestran que el bilingüismo no es unívoco ni estático, sino es dinámico (Flores Farfán 2012).

3.4.2 La diglosia

Otro aspecto sobre el bilingüismo es el fenómeno de la diglosia que surge como resultado del estudio entre la forma lingüística y la función social. El concepto de diglosia fue introducido por Ferguson (1959) refiriéndose al uso discriminado de dos variedades de una misma lengua. El concepto fue extendido por Fishman (1975 [1973]), quien considera que la diglosia no tiene por qué producirse solamente entre variedades de una misma, sino también podían entrar dos o más lenguas y no era necesario que el código B estuviera constituido por lectos, registros o variantes de un código A, e incluso podían ser lenguas completamente distintas (como en el caso del maya y el español) que cumplen diferentes funciones comunicativas en las comunidades lingüísticas. En efecto, en la comunidad de estudio existen espacios sociales como las escuelas, en el lugar de trabajo, en el centro de salud, en la iglesia católica y en algunos hogares donde los hablantes prefieren el uso del español, mientras el maya se reserva para funciones como las conversaciones en casa, con los amigos o con los familiares. Según Fishman, la relación entre bilingüismo y diglosia puede dar lugar a varias situaciones:

- Comunidades con bilingüismo y diglosia: son comunidades grandes y complejas, con generaciones monolingües, pero que las instituciones gubernamentales, educativas, religiosas o laborales convierten en bilingües. Por ejemplo, el uso del español y el maya en Quintana Roo.
- Comunidades con diglosia y sin bilingüismo: comunidades lingüísticas con diferencias socioculturales difíciles de traspasar, donde la clase alta habla una variante ininteligible para la clase baja.
- Comunidades con bilingüismo y sin diglosia: son comunidades que usan las dos lenguas arbitrariamente, sin normas prefijadas, por eso no hay diglosia.
- Comunidades sin diglosia ni bilingüismo: casos de comunidades muy pequeñas, sin ningún contacto con otras, aisladas y no diversificadas. Aunque es algo poco frecuente y casi impensable hoy.

Autores como Lastra (1992) hablan de diglosia a partir del contacto entre el español y las lenguas indígenas de México. Según la autora se ha producido una diglosia del tipo bilingüismo funcional, es decir, una situación donde los hablantes son bilingües y cada una de las lenguas que usan tienen un prestigio y cumplen una función comunicativa¹⁴.

3.4.3 El cambio de código

En el marco de la lingüística antropológica y el análisis del discurso conversacional se ha investigado el “cambio de código” (*code-switching*) conversacional y su relación con aspectos culturales en distintas comunidades de habla o grupos sociales (Auer 1998; Gumperz 1982). Gumperz (1982: 59) define el cambio de código como “la yuxtaposición dentro de la misma unidad del habla de pasajes que pertenecen a dos sistemas gramaticales diferentes”. Éste fue el primero en dividir el cambio de código en grupos con la distinción entre la función metafórica y la situacional. La primera se refiere al cambio de código usado para marcar un contraste estilístico, por ejemplo, el cambio de un idioma oficial a un idioma más familiar. La función situacional se refiere al cambio que ocurre a causa del contexto social. Este autor asegura que los cambios de código pueden funcionar como importantes indicios de contextualización (*contextualization cues*) a través de los cuales los bilingües, conscientemente, buscan lograr un efecto retórico. Por su parte, (Auer 1998: 1) dice que el cambio de código es ‘el uso alternativo de dos o más “códigos” dentro de un episodio de conversación (la definición usual) tiene que ser tomado seriamente como tal, es decir, como un evento conversacional’.

Paralelamente a esta línea de investigación surgen otros trabajos de corte sintáctico sobre el cambio de código. Entre ellos los estudios de Poplack (1980) y su postulación de la restricción del morfema libre y la restricción de equivalencia. Éste refiere que la restricción del morfema libre postula que el cambio de código no ocurre dentro de una palabra entre un morfema libre y un morfema ligado. Por ejemplo, es imposible el cambio de código entre *eat* y *-iendo* a menos que el primero esté integrado fonológicamente al español. La restricción de equivalencia establece que el cambio de código sólo tiene lugar cuando el orden superficial de los constituyentes que forman parte del contexto donde se da el punto

¹⁴ Recientemente podemos hablar también de otro tipo de diglosia en el maya actual. Es la que encontramos entre el maya hablado en las comunidades y el “pseudo” *jach maaya* que se va construyendo en la Universidad Intercultural Maya de la región de Quintana Roo.

de cambio es el mismo en las lenguas participantes. Por otro lado, Myers Scotton (1992) sugieren un modelo de la lengua matriz. Éste plantea que en una oración con cambio de código es la lengua matriz es la que genera la estructura de la oración y contribuye con los morfemas del sistema (morfemas ligados y palabras funcionales), mientras que la “lengua empotrada” (*Embedded Language*) contribuye con los morfemas de contenido.

En definitiva, se han hecho muchas investigaciones centradas en el cambio de código en el habla de los adultos desde la línea de la sociolingüística y *sintaxis*, sin embargo, aún falta explorarlo en edades tempranas.

3.4.4 El cambio de código en la conversación de los niños bilingües

Como he indicado en el punto 3.2. hoy en día los estudios señalan que los niños son socializados en contextos bilingües, multilingües y en contextos de cambio lingüístico. Desde esta línea se han comenzado investigaciones sobre el uso emergente del cambio de código en la conversación de niños bilingües. Aquí resulta relevante el estudio de conceptos como la heteroglosia (Bakhtin 1981) y los marcos de participación (Goffman 1981; M. H. Goodwin 1990).

En primer lugar, es importante analizar cómo el cambio de código organiza los marcos de participación. Por ejemplo, los niños adoptan posicionamientos (*footing*) con las que se auto-implica el orador y pueden rastrearse en lo que se dice y hace en el estrado (Goffman 1981: 173). El cambio en los marcos de participación supone un cambio de posicionamiento en la interacción. Zentella (1997) menciona el factor que condiciona el cambio de código en el discurso de los niños puertorriqueños de Nueva York fue el cambio de posicionamiento (*change in footing*) tal como lo define Goffman (1981). Cromdal y Aronsson (2000) señalan que el cambio de código en el juego de niños bilingües en inglés y sueco a veces involucra cambio de posicionamiento como la producción de formatos y los marcos de participación. Dicho cambio de posicionamiento resulta de cuestiones relacionadas al discurso, con las preferencias de los niños, o bien por razones polivalentes relativas al discurso y las ideologías de los hablantes.

Minks (2010) retoma el termino heteroglosia de Bakhtin (1981) para analizar el habla multilingüe de los niños miskitos de Corn Island, cercana a la costa caribeña de Nicaragua. La autora utiliza el termino heteroglosia para referirse “...a la diversidad

estratificada de lenguas y estilos que surgen en cualquier encuentro social” (Minks 2010: 3). En síntesis, esto remite a las múltiples maneras de expresarse y de actuar que socializa a los niños miskitos. El término heteroglosia es discutido también por Bailey (2012: 499) quien lo define como “el uso simultáneo de diferentes formas y signos, y las tensiones y conflictos entre estos signos en las asociaciones sociohistóricas que llevan con ellos”. Es decir, al hablar uno se posiciona en el mundo social para llevar a cabo prácticas de identidad, por ejemplo, entre sus funciones sociales y políticas es la posición de los hablantes con respecto a una amplia variedad de fenómenos, incluyendo los interlocutores presentes, las actividades que realizan los hablantes y las categorías de identidad social (Bailey 2007).

En términos amplios, el cambio de código es precisamente un cambio de posicionamiento donde el hablante lo hace con intenciones como escalar y ganar un argumento (Cromdal 2004), la identidad lingüística (Ervin-Tripp y Reyes 2005; Zentella 1997), para representar diversas voces (Minks 2010), entre otros fines. En el capítulo 6 y 7 donde versa el uso de cambio de código en la interacción de los niños, discutiré con más detalle algunos de los estudios sobre la alternancia de código relevante para este trabajo.

3.5 Resumen

En este capítulo he repasado a grandes rasgos las teorías centrales que guían este trabajo. El paradigma de la socialización y adquisición del lenguaje nos presenta un panorama de las investigaciones que se han hecho en diversas sociedades monolingües. Sin embargo, en el mundo contemporáneo hay sociedades bilingües, multilingües y en contextos de cambio lingüístico donde se están socializando a las nuevas generaciones. He aquí la necesidad de estudiar las sociedades en situación de cambio lingüístico. Estos estudios muestran la utilidad de la socialización lingüística para apreciar y explicar los procesos como el desplazamiento lingüístico y otras situaciones de contacto tomando como punto de referencia a la sociolingüística.

En el siguiente capítulo pasaremos a presentar la socialización y adquisición del lenguaje en lenguas mayas.

CAPÍTULO 4

4. LA SOCIALIZACIÓN Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LENGUAS MAYAS

El presente capítulo da un panorama teórico de los estudios de socialización y adquisición del lenguaje en lenguas mayas, para luego abordar la etnografía de la infancia y las prácticas de socialización lingüística de dos familias mayas.

Los estudios sobre socialización del lenguaje en lenguas mayas han sido realizados con los tzeltales¹⁵ de Tenejapa (Brown 1998a, 1998b, 1998c, 2002, 2013), los tzotziles de Zinacantán (De León 1998b, 2000, 2001c, 2003, 2005), los tsotsiles de Huixtan (Martínez 2008), los mayas yucatecos (Pfeiler 2007, 2003, 2002, 2000b, 1998), los ch'oles de Chiapas (Vázquez 2008; Vázquez y De León 2013), los k'iches de Guatemala (Pye 1984, 1986), y los k'anjob'ales (Mateo Pedro 2005, 2010, 2011), entre otros.

Probablemente, uno de los trabajos etnográficos más completos sobre la socialización del lenguaje es el estudio de la infancia tzotzil llevado a cabo por De León (2005). De León (2005) señala que los niños tzotziles zinacantecos ocupan diversos lugares en la estructura de participación ya que van de proto-hablantes, proto-interlocutores a participantes indirectos. La autora define a la socialización como “un proceso de co-construcción de significados, en donde los niños desempeñan un rol agentivo y activo” en la interacción (De León 2005: 30). En este proceso, el lenguaje se entiende tanto a “la comunicación verbal y no verbal como el gesto, la mirada, la alineación corporal o las expresiones afectivas tienen un papel socializador” (De León 2005: 30).

En su estudio de la adquisición de estructuras morfológicas en tzeltal de Tenejapa Brown (1998) reporta que cuando los niños empiezan a hablar producen muchas raíces verbales, diferente al proceso de adquisición en niños que aprenden lenguas indoeuropeas, en cuyo vocabulario inicial predominan los sustantivos. La autora plantea que en el contexto donde los bebés no son tratados como interlocutores, un rasgo característico en la estructura conversacional y adquisición del lenguaje es la “repetición dialógica¹⁶”. La

¹⁵ La autora señala que en textos en inglés escribe la palabra tzeltal de esta manera, pero en la traducción al español lo escribe como tzeltal, siguiendo los lineamientos de los escritos tseltales.

¹⁶ Brown indica que “por ‘repetición dialógica’ me refiero a algo muy preciso: a una parte significativa de la misma proposición que se expresó en el turno inmediatamente anterior. La proposición debe formularse con

autora De León (1998b) señala, como es el caso de los niños tzeltales descritos por Brown, que los niños tzotziles aprenden primero las raíces desnudas de los verbos. Dichos verbos corresponden a formas adultas en su contenido y forma, aunque carecen de inflexión verbal. También muestran preferencia por nombrar más eventos y acciones que objetos. De manera similar, en un estudio de Pye (2001) reporta que los niños k'iches¹⁷ adquieren primero las raíces verbales que les faltan las inflexiones aspectuales y de concordancia que los adultos utilizan, y también producen con frecuencia las formas del verbo que omiten la parte o toda la raíz verbal. En el caso del maya yucateco, Pfeiler y Martín Briceño (1998) muestran que en la adquisición de la morfología verbal en esa lengua, las primeras categorías verbales en aparecer son sufijos, en este caso el sufijo *-eh* del imperativo transitivo.

4.1 Las rutinas interaccionales en lenguas mayas

Hay diversos estudios sobre las rutinas interaccionales en diversas comunidades y lenguas mayas. Estas nos revelan las maneras en que los cuidadores socializan a los niños en interacciones situadas a través de intercambios discursivos normalmente cargados de afectividad. Estas generan la respuesta de los pequeños y su participación gradual comunicativa.

Brown (2010) reporta que para regular el comportamiento de los niños tseltales se recurre a las amenazas en forma de mentiras. De León (2005) reporta que entre los tzotziles de Zinacantán se practican las rutinas que provocan el *k'ak'al* “enojo”, el *xi'el* “miedo” y el *k'exav* “vergüenza” con la idea de fortalecer a los niños el *ch'ulel* (‘alma, espíritu’) o su permanencia en el cuerpo. En la comunidad ch'ol de Chiapas, Vásquez (2008) señala que las prácticas comunicativas mediante el uso del avergonzamiento cumplen varias funciones, por ejemplo, controlar, regular, transmitir y modelar las acciones y comportamiento de los menores de acuerdo a los valores establecidos en la comunidad y son necesarios para integrarlos en su propia cultura (Vásquez 2008: 181; Vásquez y De León 2013). También el autor dice que el avergonzamiento y las amenazas no se reducen únicamente a los niños,

las mismas palabras, manteniendo constante el marco sintáctico, con los cambios deícticos y evidenciales apropiados que resulten necesarios para mantener igual la proposición” (Brown 1998: 15-16).

¹⁷Pye entre sus primeras publicaciones usa la ortografía del nombre de esta lengua como Quiché (1986), y posteriormente k'iche'.

sino también a jóvenes y adultos, debido a que son amenazados o avergonzados cuando no realizan ciertas tareas o cuando se ocupan de alguna actividad sin importancia (como por ejemplo ver T.V, platicar, o no usar su tiempo de manera productiva). Como menciona el autor, si los menores se resisten a obedecer, los padres llegan a un punto de enojo e incluso dar latigazos (con bejuco y cinturón de cuero) y de antemano saben que les espera esos castigos sino obedecen lo más pronto posible (Vásquez 2008: 91).

Algunas de las provocaciones más comunes en el contexto maya del presente estudio son cuando el niño no quiere comer y la madre usa expresiones tales como “si no quieres se lo doy a X persona”. Cuando un niño de aproximadamente 4 a 5 años empieza a llorar por causas consideradas insignificantes se le avergüenza públicamente comparándolo con un niño más pequeño *miin ma' su'ulakech táan cha'anta'ali* “no tienes vergüenza te están viendo” o *ilawile leti'e' ma' tun (u)yok'oli, mixáa su'ulakechi'* “mira él no está llorando, ¿no te da vergüenza?”. Pero nunca se llega a los latigazos como lo señala Vásquez (2008) con los niños ch'oles, excepto cuando sea algo que los adultos consideran grave. Por ejemplo, en mis múltiples observaciones participantes en la comunidad, un niño andaba corriendo alrededor de una mesa donde estaban acomodadas las tortillas para una ceremonia religiosa, pero de repente las tiró sin querer, razón por la cual el padre llegó a los latigazos hacia el niño. El padre argumentaba con la expresión en maya *yan u faaltaj* “tiene falta” para referirse que su hijo merecía el castigo por haber tirado las tortillas. Aquí lo interesante es que la intencionalidad no juega ningún papel, a pesar que el niño no tiró las tortillas a propósito, pero tiene falta. De manera similar, Danziger (2006) menciona que entre los mayas mopanes, los niños y los adultos son castigados de acuerdo a los resultados de sus acciones, decir “no fue mi intención” es considerado irrelevante.

En cuanto a las rutinas de elicitación De León (1998, 2005, 2012) muestra cómo los cuidadores elicitan a los bebés en interacciones triádicas. Brown (2010) no reporta el uso de la elicitación entre niños tzeltales de Tenejapa aunque sí reporta el uso de otras estrategias verbales para socializarlos como la amenaza que genera reacciones emotivas por parte de los niños. Vásquez (2008) señala la elicitación en la comunidad ch'ol de su estudio y menciona que se emplea en contextos donde la cuidadora desea que el menor repita nombres de objetos o de personas para enseñar la pronunciación correcta. Aunque enfatiza que esta rutina de elicitación no es frecuente en los padres mayores de 40 años ni en

abuelos, sino únicamente en padres jóvenes. En tanto que en el tsotsil huixteco, Martínez (2008) reporta que las elicitaciones son dirigidas a través de imperativos reportativos directos como el *ut-o* “dile”, *al-o* “dĩ”, *xa chi* “dĩ”, *chian* “dile” para la transmisión del mensaje y conversaciones en forma correcta y cortés.

Pfeiler (2007) reporta que durante la elicitación entre los mayas yucatecos los niños son dirigidos no sólo hacia qué deben de hacer, sino también hacia qué decir. De acuerdo a su crecimiento, se relacionan con familiares, primos y amigos de edades diversas, por lo que el habla que los niños escuchan proviene de ambientes multiedades y multipartitas. Las estrategias verbales que se usan en la elicitación son los verbos de decir y hablar, y la partícula *kech (ti)* “díselo” la cual ha sido encontrada en la interacción triádica para reportar habla directa y la partícula *kech* fue hallada en la interacción diádica para reportar habla indirecta, en contextos como elicitación y nombrar. Por otra parte, otro verbo de elicitación *a'al* “decir” fue hallado en dos formas: *a'al ti'* “dile” y *a'aleh* “dilo”. La partícula *a'al ti'* “dile” fue hallada en interacciones triádicas para reportar ya sea habla directa o indirecta indicando orden. La partícula *a'aleh* “dilo” fue utilizada en interacciones diádicas para reportar habla directa indicando elicitación más la explicación o bien para provocar al niño a decir algo o hacer que llame a alguien. Lucy (1993) reporta que el uso de la partícula *k-* es para introducir cita directa y siempre es flexionada con las marcas de persona del juego B (*-en, -ech, -ih, -o'on, -o'ob, -e'ex*), y ocupa la posición final de la parte citada.

En suma, los estudios de socialización y adquisición en las lenguas mayas se han enfocado principalmente en la adquisición de las estructuras morfológicas y las rutinas interaccionales como el avergonzamiento, la provocación, el enojo, las amenazas y la elicitación. Estos estudios muestran cómo y de qué manera los niños son agentes activos en sus propios procesos de socialización y adquisición de la lengua y la cultura.

Ahora se pasará a describir la etnografía de la infancia y la socialización de los niños mayas.

4.2 Etnografía de la infancia y la socialización de los niños mayas

En la cultura maya de la comunidad de estudio el aprendizaje-desarrollo se vincula generalmente con la idea de que se educa a los hijos para ser competentes laboralmente.

Gaskins (2010) señala que el proceso de desarrollo infantil debe ser comprendido a través de dos maneras: en primer lugar, estudiar a los niños en el desempeño de sus actividades - niño-en-actividad-contexto-; en segundo lugar, estudiar los sistemas de creencias culturales y las instituciones responsables de la regularidad de los contextos cotidianos del comportamiento experimentado por los niños (Gaskins 2010 [1999]: 39). La autora describe la participación de los niños mayas yucatecos en diferentes actividades, asimismo, plantea tres principios culturales de participación: 1) la primacía de las actividades adultas; 2) la importancia de las creencias de los padres; y 3) la independencia de la motivación del niño. Debo añadir que actualmente estos principios no se practican plenamente al menos en la comunidad de mi estudio debido al contexto de cambio lingüístico y cultural.

4.2.1 Primacía del trabajo adulto

Las actividades cotidianas de los niños mayas yucatecos están estructuradas en torno a las actividades de trabajo de los adultos. A los niños se les permite participar en las actividades primarias solo cuando sus capacidades y su comprensión se los permite, en dado caso quedan como participantes periféricos o quedan observando la actividad primaria (Gaskins 2010: 46). Los roles y niveles de participación cambian a medida que se vuelven más competentes en las actividades sociales de la comunidad. En el contexto de la comunidad de estudio, podríamos decir que la primacía del trabajo adulto no tiene un efecto tan determinante como con los mayas yucatecos, ya que también ocurre que los niños no muestran interés en las actividades de los adultos. Los factores que han reducido la participación en actividades comunitarias son básicamente dos: el factor escuela y el factor empleo. En familias donde los padres aún practican la agricultura, la apicultura y otras pequeñas actividades, optan que sus hijos no los ayuden porque prefieren que se queden en la casa haciendo tareas, y a las hijas a menudo se les incorpora en algunas actividades como hacer tortillas, lavar el nixtamal, lavar la ropa, cocinar. En las familias donde los padres salen a trabajar, el estilo de vida de los hijos e hijas se reduce en muchos casos quedarse en casa viendo televisión, usando el internet y otros medios. Por un lado, los niños no desarrollan destrezas como ir a traer leña, sembrar, y las niñas ya no se incorporan a las actividades domésticas (cocinar, tortear, lavar) e incluso no muestran algún interés en actividades como la ceremonia de la milpa, los rezos, entre otras actividades comunitarias.

4.2.2 La importancia de las etnoteorías de los padres

Las etnoteorías sobre qué es bueno y qué es malo, qué es importante y qué es irrelevante, qué es seguro y qué es peligroso son propias de cada cultura y guían la construcción del entorno cotidiano del niño (Harkness y Super 1996; Gaskins 2010: 47). Gaskins (2010) menciona que las etnoteorías o creencias¹⁸ culturales influyen en las decisiones de los padres sobre lo que el niño debe y no debe experimentar, tomando en cuenta su edad, sus capacidades y las circunstancias, para mantenerse sano y convertirse en un adulto competente en su comunidad.

En la comunidad de estudio, algunos padres aún mantienen algunas de las etnoteorías sobre la crianza de los hijos que se fundamenta en la noción “de lo que los niños “deben hacer o no hacer”¹⁹. A continuación, enlisto algunas recabadas durante el trabajo de campo y de la experiencia personal:

Se debe hacer	Razones
Vigilar el niño en sus primeros intentos de comer.	Los ayudan a desarrollar independencia
Guardar el “cordón umbilical” del niño y posteriormente depositarlo en algún lugar deseado.	Las madres auguran un mejor porvenir del niño y serán exitosos ²⁰ .
Al llegar a los tres meses se le debe mostrar colores vivos (verde, rojo, azul...).	Desarrollar la habilidad visual de distinguir los colores y distinguir personas.
De acuerdo a la fecha de nacimiento se le debe asignar el nombre correspondiente al almanaque (calendario).	Era la costumbre prehispánica (<i>uk'iin uk'aaba'</i> lit. “el día de su nombre”), y también es común en la religión católica (el nombre del santo). Los padres no dan una explicación (aunque muchos argumentan que hoy en día no se practica).

Tabla 11. Etnoteorías de lo que se debe hacer en X-Pichil, Quintana Roo.

¹⁸ Gaskins (2010) les llama *beliefs* “creencias” y De León (2005) “etnoteorías.” En este trabajo se usarán como sinónimos ambos términos.

¹⁹ Dado los procesos rápidos de cambio lingüístico y cultural de la comunidad pensé que ya se habían dejado de practicar algunas etnoteorías en torno a la crianza, sin embargo, durante mi trabajo de campo pude corroborar con prácticas informales (no fueron grabadas, sino algunas surgieron en las prácticas espontáneas) que aún persisten en algunas familias. De esta manera, en la tabla se enlistan y se complementan con mi experiencia personal como miembro de la comunidad.

²⁰ Uno de los padres me platicaba que uno de sus hijos es asustadizo porque se les perdió el cordón umbilical. También, señala que el cordón de otro de sus hijos lo depositaron en Tulum, y eso augura que probablemente él se irá a vivir a alguna ciudad y no residirá en el pueblo.

No se debe hacer	Razones
Remedar a los niños	Se piensa que podrían no hablar claro.
Colocar una jícara en la cabeza de los niños.	Podrían no desarrollar las habilidades cognitivas
Niños que apenas están empezando a caminar o producir el habla deben evitar estar en contacto físico con niños menores que ellos.	Se dice que les pueden quitar o robar las habilidades desarrolladas.
Entrar al gallinero.	Se adquiere la enfermedad del sangrado de la nariz.
Comer acostados	Los niños tienden a ser flojos
Responder o negarse a hacer una petición de algún adulto	Cuando el niño crezca tiende a ser desobediente
Cortarles el cabello y las uñas a los bebés de dos meses.	Se piensa que cuando crezcan tenderán a tomar cosas que no les pertenecen.

Tabla 12. Etnoteorías de lo que no se debe hacer en X-Pichil, Quintana Roo.

Las creencias parentales o etnoteorías presentadas en las tablas 11 y 12 se consideran que son importantes para el desarrollo del niño tanto cognitivo como social y para que sean agentes de bien. En términos de la socialización del lenguaje, equivale a desarrollarse como miembros competentes de sus comunidades (Ochs y Schieffelin 2010 [1984]). En la comunidad, las nuevas generaciones de padres desconocen todas estas etnoteorías en torno a la crianza infantil.

4.2.3 Independencia de la motivación del niño

Gaskins (2010) menciona que a diferencia de los niños euroamericanos, los niños mayas participan mucho más en las actividades de trabajo en curso dirigidas por los adultos (ver también Kramer 2005). De igual manera, “se les da un margen de independencia mucho más amplio para decidir lo que harán momento a momento” (2010: 49). Un punto que considero importante es que “los niños suponen que deben actuar independientemente y casi nunca manifiestan un comportamiento encaminado a llamar la atención o piden a los demás que les ayuden a encontrar algo que hacer” Gaskins (2010: 49).

4.2.4 Creencias parentales mayas sobre la crianza de los niños en X-Pichil

4.2.4.1 La etapa del embarazo

La madre en período de gestación debe acudir aproximadamente cuatro veces a la partera²¹. La partera vigila la actividad del bebé, se asegura que el cordón umbilical no esté enredado en su cuello y esté en la posición adecuada (boca abajo). La abuela y la partera acompañan muy de cerca a las madres primerizas en la etapa prenatal, durante el parto y en la etapa postnatal. Después de dar a luz, las abuelas recomiendan no exponerse a la mirada pública, debido a que se corre el riesgo de adquirir el mal de aire, el mal de ojo, entre otros males. Por ello, en el interior de las casas se acostumbra colocar una cortina para que el bebé no sea expuesto a las miradas públicas. También, se restringen visitas en la casa porque se cree que el “calor que cargan las personas adultas” podría enfermar al bebé y como aviso se acostumbraba poner en la parte exterior de la casa unas hojas de maguey en forma de cruz. Durante el primer mes, la madre no realiza ninguna actividad que implique fuerza y evita la comida grasosa, se alimenta únicamente con tortillas, un poco de frijol y atole. A pesar que esta práctica poco a poco se va perdiendo, aún persiste en algunas familias de ocupación predominantemente agrícola.

4.2.4.2 El *óol* ‘espíritu, alma o ánimo’ entre los mayas peninsulares

Entre los mayas peninsulares el *óol* es un eslabón fundamental para el equilibrio físico, espiritual y psicológico. “En la concepción maya del cuerpo los movimientos del *óol* ‘energía vital’ producen estados de incomodidad o de molestias” (Le Guen 2010). Las personas usan indistintamente el término para referirse a lo siguiente:

- *Óol*=tallo de las plantas/lo tierno de las hojas
- *Ki'imak inw-óol*=Estoy contento
- *Toj inw-óol*=Estoy sano/bien (lit. “mi espíritu, alma, ánimo está recto”)

Los mayas consideran que a los recién nacidos no se les debe exponer a ruidos fuertes porque se pueden asustar fácilmente *ja'ak' óol* “asustarse”. Las madres son las que se encargan de la tranquilidad de sus hijos y evitan exponerlos a sustos (ruidos). Cuando un bebé se asusta empieza a llorar constantemente, no está conforme, se enferma y tiene

²¹ Comunicación personal con Rocío Chi Pech 2014.

diarrea. Por eso, algunas madres acostumbran envolver en un pañal blanco a los bebés (en forma de taco) y le acomodan las manos a un costado del cuerpo. Al respecto, De León (2005) reporta en su estudio con los zinacantecos que el susto puede ocasionar la pérdida del *ch'ulel* “alma”. La autora señala que las emociones (el susto, por ejemplo) puede provocar tensión entre el cuerpo físico y el *ch'ulel*, por lo tanto, puede provocar desbalances físicos, sociales y morales. Una señal de susto entre los niños mayas zinacantecos es el llanto y la enfermedad que se cura con el rezo de un curandero.

En otro contexto y producto de mis observaciones participantes, cuando los niños focales del estudio terminaron de jugar y manifestaron sus ganas de tomar agua, una de sus tías se los prohibió y les dijo *chokwa (w)óole'ex* lit. “Su ánimo/alma está caliente” y que tienen que esperar unos minutos para perder calor. En mi experiencia personal, me enseñaron que si estoy caluroso no debo tomar agua fría, sino debo esperar un momento para refrescarme o en su caso comer una pisca de sal antes de tomar algo frío. Esta regla tiene que ver con las propiedades de frío y caliente que también reporta Gaskins en la comunidad maya de su estudio (véase a Le Guen 2015).

4.2.4.3 Rituales asociados al nacimiento

Uno de los ritos quizá el más importantes y ahora poco practicado en X-Pichil es el *jéets meek*²², se lleva a cabo en los niños, cuando estos cumplen cuatro meses si es varón (que remite a las cuatro esquinas de la milpa), y tres meses cuando es niña (remitiendo a las tres piedras del fogón o *óoxtuunich*). Es posible (y muy frecuente) que se lleve a cabo el ritual al doble de estos meses, es decir a los ocho meses para los varones y a los seis meses para las niñas. Previo al *jéets meek'* se les prohíbe a los hermanos y cuidadores cargarlo a horcadas y normalmente se les carga entre brazos o en el hombro. Este ritual marca la apertura del recién nacido al mundo consciente y al mismo tiempo lo incorpora a la sociedad. Durante la ceremonia el padrino y la madrina le proporcionan de manera simbólica al infante, los elementos que lo ayudarán a destacar en su vida adulta: al niño le proporcionan un hacha, machete, coa y a la niña aguja, tela, escoba, entre otros objetos (ver los trabajos de Redfield y Villa Rojas 1934; Villa Rojas 1987). Actualmente, es frecuente

²² Significa abrazar a horcadas o en la cadera.

incorporar otros materiales como un lápiz, una libreta, libro e incluso una computadora portátil, destacando así la importancia de la escolarización.

Como ya lo señalé anteriormente, los primeros meses de vida de un nacido no es frecuente exponerlo a miradas públicas porque son muy tiernos y es fácil ojearlos (adquirir el mal de ojo). Pero cuando es necesario sacarlos, por ejemplo, para llevarlos a vacunar al Centro de Salud, algunas familias acostumbran ponerles al revés la ropa interior, la camisa o los calcetines. Una de mis informantes me indicó que este acto de ponerle al revés la ropa es el contra del mal de ojo.

4.2.4.4 El uso de los apodos o sobrenombres

En la comunidad de estudio es muy frecuente que se les hable a las personas por su apodo, sobrenombre o alias. En la cultura samoana, Ochs (1988) señala que el uso de apodos despectivos u otros nombres especiales son con el objetivo de avergonzar. Collier y Bricker (1970) señalan que entre los tzotziles de Zinacantán, los apodos son para burlar o para identificar a una persona. Las categorías de membrecía son para describir eventos en el mundo, como “mapear” miembros y localizar participantes (como redes por afiliación de características como propiedades, ropa, proficiencia en lengua dominante, etnicidad, sexo, son algunos elementos que sirven para enmarcar insultos) (M.H. Goodwin y Kyratzis 2012).

Desde el punto de vista de las etnoteorías parentales de los mayas, a los infantes de cero meses hasta los dos años aproximadamente no se les debe hablar con sus nombres propios. Se piensa que un ente sobrenatural nocturno *chiichi'* puede escuchar el nombre del infante y los puede raptar. Entonces, los padres acostumbran hablarlos con vocativos afectivos como *x chuuch* “pequeña que sigue tomando pecho”, *ne'* “nene”, *bebe'* “bebé”, o bien a veces usan los hipocorísticos de los nombres. Esta práctica de asignar apodos es similar a la reportada por Demuth (1986) en la sociedad basotho, ya que en el habla dirigida a niños se incluyen términos de cariño como “mi hermanito”, sobrenombres o apodos y con los bebés recién nacidos normalmente.

Una vez presentada la etnografía y un panorama de la socialización de los niños mayas, pasaremos a las familias de mi estudio para dar unos ejemplos de cómo se socializan a los niños pequeños en la comunidad de estudio.

4.3 Las prácticas de socialización lingüística de dos familias mayas

En la comunidad de estudio hay hogares donde la socialización es bilingüe maya y español y familias donde la socialización es predominantemente en maya. La brecha generacional ha marcado estos patrones diferentes de uso del maya y del español. La generación de abuelos continúa siendo en su gran mayoría monolingües en maya y también en su gran mayoría no cuentan con escolaridad. La generación de padres, hablan maya en algunos casos, pero no siempre les enseñan a sus hijos esta lengua. La tercera generación de jóvenes en su gran mayoría tiene un conocimiento pasivo del maya y en algunos casos lo hablan y entienden, pero prefieren usar el español en la gran mayoría de los espacios de interacción. Como bien se ilustra en la gráfica 3 del capítulo 1, se observa la disminución significativa de hablantes monolingües en maya y el incremento de bilingües maya y español. Estos cambios lingüísticos dependen de factores como las ideologías de la escuela, la exposición a medios de comunicación en la lengua dominante, la migración y el trabajo²³ (Véase a De León 2005; Garret 2005; Flores Farfán 2009; Hill y Hill 1999 [1986]; Paugh 2012; Rindstedt 2001).

Así, en el contexto general de la comunidad, el español es la lengua que se habla en muchos dominios como la escuela, el parque y en la mayoría de los hogares mostrando una situación general de diglosia (Ferguson 1959), aunque hay hogares bilingües. En este contexto, en primer lugar, voy a dar un ejemplo donde la socialización es predominantemente en maya, y en segundo lugar donde la socialización es bilingüe maya y español. Como también se ha presentado en la sección de metodología, las dos familias del estudio tienen distintos perfiles sociolingüísticos, sin embargo, una característica común en ambas familias es que encontramos como una constante que las abuelas son las socializadoras primarias del maya (Véase los trabajos de De León 2010, 2015a, 2015b; Hill y Hill 1999; Santiago García 2015). Por lo tanto, la lengua maya se retiene por las abuelas como las cuidadoras y socializadoras primarias. De hecho un estudio en esta región indica que la interacción con la familia extensa los niños llegan a adquirir la lengua maya, aún cuando sus padres les inculquen el español (Canché Teh, Pfeiler y Carrillo Carreón 2010).

²³ Las ideologías lingüísticas se discuten en el capítulo 5.

Dado el contexto de la región maya y en especial Quintana Roo, encontramos varias historias de socialización de los niños mayas de esta región. Los estudios etnográficos de la socialización del lenguaje se han enfocado normalmente a niños que crecen en un contexto monolingüe (véase De León 2005; Ochs y Schiffelin 2010 [1984]; Kulick 1992; Vásquez 2008). Sin embargo, encontramos estudios como el de Rindstedt (2001) con su propuesta de la cuarta historia de desarrollo, donde los niños crecen en una comunidad bilingüe quechua-español del Ecuador. El trabajo de Rindstedt se asemeja a esta investigación ya que la comunidad de estudio es bilingüe maya y español como se mostrará en pequeña escala en la socialización de las dos familias.

La primera familia (denominada familia Castro²⁴) es extendida de tres generaciones y con cuatro hijos. Cuyos hijos son, respectivamente, Virgen (dos meses de edad), Corina (tres años y tres meses); Cristófer (tres años y ocho meses) y Kevin (seis años y tres meses). La madre, abuela y la tía son las cuidadoras primarias de la niña. A pesar de tener residencia nuclear, Niki (once meses), también la cuidan durante el día o durante parte del día su abuela o las tías. Los hermanos ocupan un lugar secundario en el cuidado de los infantes porque aún no poseen fuerza suficiente para cargarlos. En este hogar se habla predominantemente maya y muy poco de español, salvo de parte de Kevin que ya va a la escuela. Este tipo de familias extensas son predominantemente monolingües en maya y en gran mayoría practican la agricultura como la siembra de maíz, frijol y calabaza.

La segunda familia (denominada Fernández²⁵) es extendida de tres generaciones y con una hija. La niña focal es Sakbej (ocho meses). Los abuelos, los padres y los tíos son los cuidadores primarios de la niña. En este hogar se habla maya y español. Este tipo de familias bilingües maya y español practican otro tipo de actividades económicas y en gran mayoría son familias nucleares y jóvenes.

4.3.1 La socialización en un hogar de habla predominantemente maya

En este hogar todos los integrantes de la familia se comunican predominantemente en maya, pero también tienen nietos que llegan a visitarlos y que hablan español. Los que tienen conocimiento básico del español son, Kevin que está aprendiendo español debido a su ingreso a la escuela, el abuelo y los tíos que tienen conocimiento básico del español

²⁴ Esta familia lo describo en la sección 3.5.1

²⁵ Esta familia lo describo en el punto 3.5.2

porque son los que han salido en temporadas a trabajar a Playa del Carmen y a la cabecera municipal Felipe Carrillo Puerto.

Las cuidadoras primarias de Virgen son la abuela (Clementina), la madre (Mary) y la tía (Liz). Las tres son monolingües en maya y tienen muy poca comprensión del español. Las cuidadoras comparten responsabilidades en los quehaceres de la casa como las actividades de costura y el cuidado de la niña. El padre, el abuelo y el tío casi nunca están en la casa ya que trabajan en el campo y regresan en las tardes.

Cuando las cuidadoras abrazan a la niña, la posición por excelencia es orientarle la mirada hacia los demás de forma multipartita, como también lo han reportado Schieffelin y Ochs (1986) y De León (2005). Cuando la madre (Mary) está involucrada en alguna charla es frecuente mirarla con la niña en el regazo dándole pecho o adormeciéndola. La abuela



Figura 1. Expresiones faciales

Clementina considera que la niña últimamente es un poco *chéech* “*chechona*²⁶” (“llora mucho”). En la comunidad, cuando un niño es *chéech* (llorón) se considera un aspecto negativo porque no permite que los adultos lleven a cabo sus actividades del día. Asimismo, la abuela indica que los bebés empiezan a ser *chechones* cuando ya son “conscientes del mundo” *k’a’ajal uyik’* (lit. “recordar su aire”).

Las cuidadoras y las integrantes de la familia casi no le hablan a la niña ni la elicitan como se ha reportado para otros grupos sociales sino únicamente tratan de llamarle la atención con sonidos tipo *shht shht shht* como se mostrará en el siguiente ejemplo.

4.3.1.1 Emoción, acción y cuidado

Todos los integrantes de la familia e incluso los niños usan expresiones faciales animadas acompañadas de sonidos pronunciados para atraer la atención visual de la pequeña como veremos en los ejemplos 1 y 2.

Ejemplo (1)

Participantes:

²⁶ Palabra regional para referirse a un niño que llora mucho.

Mary de 24 años (madre)

Liz de 26 años (tía).

Virgen de 2 meses (bebé)

Situación

La tía Liz abraza a la niña y empieza a vocalizar sonidos acompañados de expresiones faciales. Este juego es con la intención de hacer que la niña sonría, pero después de unos minutos y sin éxito se la devuelve a la madre.

1. ((Abraza la pequeña))
2. *chchch chchch chchchchchchch chikichikichiki*
chikichikichi chikichikichi ((intenta hacer sonreír a la pequeña))
3. ((la pequeña mira fijamente a la tía sin producir ninguna vocalización))
4. ((Siguen las vocalizaciones alrededor de 1 minuto aproximadamente))

Ejemplo (2)

Participantes

Nicolás de 56 años (abuelo)

Virgen de 2 meses (bebé)

Situación

El abuelo trata de llamar la atención de la niña con sonidos acompañados de moviendo de las manos.



Figura 2. Llamando la atención a la niña

1. *chi:j chi:j chi:j chij*
2. ((el abuelo le extiende la mano y se ríe))
3. *Mun paktik máak*
Ma' táan u-pak-t-ik máak
NEG PROG. 3A-mirar-APL-TR.INCP hombre/persona
No mira a nadie
4. ((abuelo reinicia en ciclo de sonidos))
5. *Chi:j* ((vuelve a extenderle la mano a la niña))

6. ((bebé se queda mirando al abuelo))

Vemos que estas interacciones cara-a-cara son con la intención de llamar la atención de la pequeña y motivarla a sonreír. Los recursos comunicativos (gestos faciales, movimientos y vocalizaciones) de la tía y del abuelo sirven para mantener la interacción con la pequeña, pero también el juego de sonidos es para transmitirle estados afectivos. Incluso estos indicios de comunicación muestran cómo se inserta a la pequeña a percibir y responder al entorno. En este hogar, la gran mayoría de las interacciones entre los adultos-niña son de esta naturaleza, en ningún momento escuché a los adultos conversándole en intercambios como lo describen Schieffelin y Ochs (1986) para las familias americanas clase media. Se trata más bien de interacciones cara-a-cara para transmitir afecto y generar una reacción afectiva de parte de la pequeña.

4.3.1.2 Palabras afectivas

Las cuidadoras primarias y los niños utilizan algunos términos afectivos para hablarle a los niños tales como *ne'* "nene", *chan ne'* "pequeño nene", papito, entre otros.

Ejemplo (3)

Participantes

Clementina de 54 años (abuela)

Kevin de 6;3 años (nieto)

Virgen de 2 meses (bebé)

Situación

Kevin quiere abrazar al bebé y llevársela a su madre que está en la otra hamaca opuesta. La abuela le advierte que no la vaya a tirar. Kevin la abraza y mientras se dirige con ella hacia la madre le dicen términos afectivos "bebé" y nene".

1. Abuela<Kevin: *Bik alu'sej*
Bik a-lu'ub-s-ej
PREVENT 3A-caer-CAUS-SUBJ
No la vayas a tirar



Figura 3. Kevin abrazando a la niña

2. Kevin: ((abraza a la pequeña y la lleva a la madre))
Bebe' nene' nene' nene' nene' ((lo dice en tono chiqueado))

Como ya lo hemos señalado, en esta familia llegan nietos a visitar que en sus hogares los socializan en español como es el caso de la niña Niki. En el siguiente ejemplo vemos que la abuela y la tía socializan a Niki en maya.

Ejemplo (4)

Participantes

Clementina de 54 años (abuela)

Niki de 11 meses (nieta visitante)

Raquel de 67 años (tía)

Situación

En esta interacción, la pequeña muestra deseos de irse con la tía. La tía empieza a interactuar verbalmente diciéndole *ko'oten* “vente”, pero también utiliza vocativos afectivos como *maama* y *chuli* “chula” (en subrayado).

1. Niki ((la niña quiere irse con la visitante y le extiende los brazos))
2. Tía: *Ko'oten maama* ((le extiende el brazo))
Ko'ot-en maama
Venir-INTR.IMPER mamá
Vente mamá
3. ((le extiende el brazo))
4. *Ko'oten*
Ko'ot-en
Venir-INTR.IMPER
Vente
5. *Ko'oten chuli ko'oten*
Ko'ot-en chuli ko'ot-en
Venir-INTR.IMPER chula venir-INTR.IMPER
Vente chula vente
6. ((le vuelve a extender la mano y la niña intenta

alcanzarla))

El uso de estos vocativos afectivos tiene una función de expresión afectiva y social, y están en español como se puede observar. Martínez (2008) también observa el uso de afectivos en español en su estudio con los niños mayas tsotsiles huixtecos.

4.3.1.3 La elicitación

Aquí mostramos la elicitación de otra nieta. Cabe mencionar que Niki crece en un hogar donde le hablan en español. En este ejemplo seguimos observando que la abuela la elicitó en maya cuando llega de visita en esta familia.

Ejemplo (5)

Participantes

Clementina de 54 años (abuela)

Niki de 11 meses (nieta visitante)

Raquel de 67 años (tía)

Situación

La abuela y la tía están charlando. La Abuela empieza a elicitar en maya a la pequeña Niki con la partícula reportativa *kech ti'* “díselo” y también con el verbo *t'aanej* “háblalo”. La pequeña parece entender.

1. Abuela: *T'aan paapaj*
Habla a papá
2. *“Páaj” kech ti'*
Páaj kech ti'
Páaj QUOT.2B PREP
“Papá” díselo
3. *T'aanej*
T'aan-ej
Hablar-IMPER.TR
Háblalo
4. *T'aanej maamaj*



Figura 4. Elicitación de Niki

- T'aan-ej maamaj*
 Hablar-IMPER.TR maamaj
 Háblala mamá
5. “*Papáaj*” *kech ti’* ((mira a la niña))
Papáaj QUOT.2B PREP
 Papá **díselo**
6. Niki: *Paapáaj*(=papá) ((la niña está parada mirando de frente))
 Papá
7. Abuela: *T'aanej “papáaj” kech* ((mira a la niña))
T'aan-ej papáaj kech
 Hablar-IMPER.TR papáaj QUOT.2B
 Háblalo, papá dilo
8. *T'aanej je'ele paapaj ku taalo’ “papáaj” kech ti’*
T'aan-ej je'el-e paapaj k-u taal-o’ papáaj
 Hablar.IMPER.TR ahí-DET paapaj HAB-3A venir-DIST papáaj
kech ti’
 QUOT.2B PREP
 Háblalo ahí viene papá, papá **díselo**
 ((mira a la niña, pero ella siempre dirige su mirada hacia mi))
9. *T'aanej*
T'aan-ej
 Hablar.IMPER.TR
 Háblalo
10. “*Páaj*” *kech ti’*
Páaj QUOT.2B PREP
 Papá **díselo**
11. *Je'ele paapajo’ t'aanej* ((sacude levemente la pequeña))
Je'el-e paapaj-o’ t'aan-ej
 PRESENT-DET paapaj-DIST hablar.IMPER.TR
 Ahí está papá háblalo
12. “*Papáaj*” *kech ti’*

Papáaj QUOT.2B PREP

Papá dile

13. ((Cristofer pasa enfrente y la pequeña lo sigue con la mirada))
14. Niki: Paapáaj(=papá)
15. Paapáaj (=papá)
16. Paaj(páaj) (=papá)
17. Pajpaj (=papá)
18. Paapáaj (=papá)
19. ((mira hacia la calle))

La abuela elicitó a la niña en una rutina que toma varios turnos. Las instrucciones verbales están dirigidas hacia lo que debe decir la niña en un marco de *kech ti' "díselo"* para que comunique algo a un tercer participante ausente (en este caso el padre). La partícula citativa *kech* significa "diga así" comúnmente llamada quotativo porque es usada para citar discurso directo y es siempre flexionada para persona. De igual manera, el verbo *t'aan* fue usado en dos formas *t'aan paapaj* "habla a papá" y *t'aanej* "háblalo". Como bien lo señala Pfeiler (2007), el verbo *a'alej* se utiliza en la interacción triádica para reportar habla directa indicando elicitación más explicación. Por ejemplo, en la línea 8, la abuela hace que la niña llame a su papá usando el verbo *t'aanej* "háblalo", pero después le provee la información *je'ele paapaj ku taalo'* "ahí viene tu papá" y añade la acción a realizar *papáaj kech ti' "papá díselo"*. Otra de las particularidades de esta interacción es que se usa el vocativo *maamaj* (=mamá) y cambiar *paapaj* por *páaj*. Finalmente, la niña repite la expresión adulta, mostrando así su proceso de convertirse en un hablante competente.

4.3.1.4 Actividad incorporada

Pfeiler (2007) dice que los infantes mayas no sólo son dirigidos hacia "qué decir sino también hacia qué deben de hacer" (Pfeiler 2007: 1). Así en el presente ejemplo, la abuela Clementina, en su calidad de cuidadora de Niki, le enseña, entre otras cosas, a llevar a cabo acciones mientras la dirige con lenguaje y movimientos incorporados.

En el siguiente ejemplo se muestra instrucción verbal hacia qué debe de hacer la pequeña.

Ejemplo (6)

Participantes

Clementina de 54 años (abuela)

Niki de 11 meses (nieta visitante)

Situación.

La abuela Clementina le agarra las manos a la pequeña y la conduce a aplaudir. Asimismo, la abuela lleva a cabo una reducción silábica de aplauso por *plaauso*. Entonces, se podría decir que se produce léxico de registro de habla dirigida a la niña, ya que por lo regular un adulto no intercambiaría la forma “aplauaso” por “plauaso”²⁷, sino sólo se escucha en el contexto interactivo cuidador-infante.



Figura 5. Enseñándole a aplaudir a la niña Niki

1. Abuela: *Meet plaauso*
Hacer aplauso
Aplaude (lit. “haz aplauso”)
2. Pláauso:
3. *Meet beya' beya' beya'* ((le agarra la mano y la ayuda a aplaudir))
Hacer así así así
Haz así así así
pláauso pláauso
4. ↑Pláauso:
5. Pláauso

Este tipo de acción incorporada inserta a la niña en una actividad diádica entre la abuela y la niña donde se repite en todas las líneas la instrucción en forma simplificada con la acción misma. También es de notar que es un préstamo, así como en muchas interacciones dirigidas a pequeños. De León también muestra la rutina interaccional de elicitar acciones

²⁷ En la comunidad es común escuchar que los cuidadores intercambien aplauso por *plaauso* cuando se dirigen a un infante.

en niños zinacantecos como un abuelo tomando la mano de una pequeña de un año y hacerla extender la mano para solicitar que le den un juguete (De León 2012: 96) mientras dice “dame un juguetito”. El formato es triádico que es el más común en las rutinas interaccionales con los mayas zinacantecos.

4.3.1.5 La socialización de los niños mayores

Kevin y Corina son hermanos de la niña Virgen (de dos meses) y Cristofer es el primo. La socialización de estos niños mayores se caracteriza en una buena parte en solicitarles que hagan mandados o actividades de la casa (Vapnarsky 1998 para mayas yucatecos; De León 2010 para mayas zinacantecos). Vemos también muchas rutinas interaccionales para controlar su comportamiento como las amenazas y la provocación del susto, como se ha documentado para otras culturas mayas (De León 2005; Vázquez y De León 2013; Vázquez 2008).

Los adultos usan las rutinas de las amenazas dirigidas a los niños Kevin, Corina y Cristofer. Les prohíben rotundamente contestarles a los mayores *núuk t'aan* (lit. “contestar habla”). En el contexto de regaño, por ejemplo, el *núuk t'aan* remite a ponerse al “tú por tú” con el otro. Cuando un niño se pone al “tú por tú” con un adulto o bien cuando no obedece alguna petición, corre el riesgo que se le castigue físicamente. En una tarde después de llover, Kevin, Corina y Cristofer salieron a la calle y se metieron al charco de agua. En un primer momento, la abuela les dice que no jueguen en el charco porque se pueden enfermar. Los niños no parecen hacerle caso. En un segundo momento, Liz (la tía de Kevin y Corina y mamá de Cristofer) le grita a Cristofer diciéndole que no juegue con el agua porque está enfermo de gripe. Los niños siguen sin obedecer. Por último, Liz se levanta muy enojada, agarra un bejuco y sale en busca de los niños. Éstos se echan a correr y sólo alcanzó a pegarle a uno de ellos.

Los abuelos son lo que también llevan a cabo las rutinas de asustarlos con sucesos de la comunidad, por ejemplo, en las noches cuando los niños no se quieren dormir es frecuente que los asusten con *juuy u'uyej upúxan griingo* “*Juuy* escucha es el espíritu de Gringo” (Gringo es un señor corpulento que falleció en el pueblo hace un par de años) (Ver

Le Guen 2012²⁸ sobre las rutinas para asustar a los niños mayas). Igualmente, se les dirigen muchos directivos con la intención de controlar su comportamiento (por ejemplo, cuando salen a la calle, juegan bajo la lluvia, se pelean por sus juguetes.). Cuando hacen caso omiso de las amenazas, los adultos salen a buscarlos con un bejuco en mano, aunque a veces solo es para asustarlos.

4.3.1.6 Las amenazas mentirosas

Los niños Corina y Cristófer siempre se les asusta con amenazas mentirosas. Las amenazas mentirosas las usan los padres para controlar su comportamiento y para que obedezcan alguna petición. Es de llamar la atención que Kevin por ser un poco mayor que sus hermanos, ignora algunas de éstas ya que sabe cuándo son ciertas y cuando no. Brown (1998) reporta que entre la sociedad tzeltal, las amenazas de mentira se usan con los niños como una forma de control social (Brown 1998: 235).

Ejemplo (7)

Participantes

Clementina de 54 años (abuela)

Mary de 24 años (madre)

Liz de 26 años (tía)

Corina de 3;3 años (niña)



Figura 6. Madre amenazando a su hija

Situación

La abuela le dice a Corina²⁹ que se acerque para que yo la pueda grabar. Corina no accede y se va junto a su madre que está sentada en la hamaca de enfrente.

1. Abuela<Corina: *Ko'oten weye' ka' graa[barta'akech*
Ko'ot-en weye' ka' graabar-t-a'ak-ech
 Venir-INTR.IMPER aquí CONJ grabar-APL-PAS.SUBJ-1B

²⁸ Le Guen, O. (2012). Socializing with the supernatural: The place of supernatural entities in Yucatec Maya daily life and socialization. En P. Nandedeo y A. Breton (edits.), *Maya daily life. Proceedings of the 13th European Maya Conference (Paris, december 2008)* (Verlag Anton Saurwein). Markt Schwaben, Germany.

²⁹ Los abuelos relatan que el nombre cambiado surgió a raíz de cuando Kevin estaba pequeño no podía decir Karina (el nombre real de la niña) sino decía Corina.

Ven para que te graben

2. Liz<Corina: [Wáa ma'e' kin wa'ako'on te' Kúinkon
mu' ka'taa uyilecho'
Wáa ma'-e' k-inw-a'a-k-o'on
CONJ NEG-DIST HAB-1A-decir-TR.INCP-
3B
ti' e Kúinkon ma'u ka' taa
PREP DET Kúinkon NEG 3A dos venir
uy-il-ech-o'
ver-2B-DIST
Si no le decimos a Kin Kon³⁰que no
venga a verte
3. Mary<Corina: [Xeen ken
Ir.IMPER QUOT.1B
Vete te digo
((Jala a Corina para que vaya con la
abuela, pero la niña no quiere))
4. A:n elo' mu ka' suut xan apaapao' xeen
A:n elo' ma' u ka' suut xan
INTERJ DEM NEG 3A dos regresar también
a-paapa-o' xeen
2A-papá-DIST ir.IMPER
An entonces no regresará tu papá, vete
5. ((Corina le intenta pegar a su mamá))
6. Mary<Corina: Xeen tun ina aabwelao' wáa ma'e' kin bin
Xeen tun iknal a aabwela-o' wáa ma'e'
Vete CONJ con 2A abuela-DIST CONJ NEG-TOP
k-in bin
HAB-1A ir
Vete entonces con tu abuela **sino me voy**

³⁰ Es el apodo de su papá.

7. Corina: ((abraza a la madre en señal que no quieres irse de su lado))
8. Mary<Corina: *Xeen ina aabwelao' wáa ma'e' kin bin xeen*
Xeen iknal a aabwela-o' wáa ma'-e' k-in bin xeen
 Vete con 2A abuela-DIST CONJ NEG-TOP HAB-1A ir vete
 Vete con tu abuela **sino ya me voy**, vete
 Corina: ((se echa para atrás indicando que no quiere irse con su abuela))
9. Mary<Corina: **A:n elo' tin bin**
A:n elo' táan in bin
 INTERJ DEM PROG 1A ir
An entonces ya me voy
10. ((la madre se para de la hamaca y la niña se queja -*aah*- como tratando de evitar que la madre se vaya))
11. *Xeen*
 Vete
12. ((la madre anima a Corina para que se vaya con la abuela))
13. *Ko'oten*
Ko'ot-en
 Venir-INTR.IMPER
 Vente
14. Mary<Corina: *Xeen yo'ola' mi' inbin*
Xeen yo'ola' ma' in-bin
 Vete para NEG 1A-ir
 Vete para que no me vaya
15. Clementina: *huumh*
 INTERJ
 Sí
16. Mary<Corina: *Xeen yo'ola' mi' inbin*
Xeen yo'ola' ma' in-bin
 Vete para NEG 1A-ir
 Vete para que no me vaya
17. Corina: ((la niña obedece, se levanta y se va con la abuela))

Debido a que la niña no quiere que la grabe, en la línea 2, Liz (tía) inicia el ciclo de mentira y amenaza *wáa ma'e' kin wa'ako'on te' Kúinkon mu' ka' taa uyilecho'* “si no le decimos a Kinkon que no venga a verte”. Así, en la línea 3, la madre le dirige un imperativo *xeen ken* “vete te digo”, y retoma la mentira de la tía. Pero la niña no parece acceder. La madre recicla con una amenaza *xeen tun ina aabwuelao' wáa ma'e' kin bin* “vete entonces con tu abuela **sino me voy**”. La niña sigue sin querer irse junto a la abuela. A pesar de las amenazas mentirosas, la niña no le hace caso. En la línea 10, la madre le vuelve a decir *A:n elo' tin bin* “ah entonces ya me voy”, se levanta de la hamaca y la niña emite un sonido de quejido. La madre sigue alentando a la niña para que vaya junto a su abuela. En la línea 15, la madre vuelve a repetir la amenaza mentirosa *xeen yo'ola' mi' in bin* “vete para que no me vaya”. Al final, la niña accede irse junto a su abuela. Estas amenazas mentirosas cumplen la función de hacer obedecer a la niña haciéndola creer que, a menos que se vaya con su abuela, la madre no se irá. Esta práctica de socialización lingüística, autores como Miller, Koven y Lin (2012), Schieffelin (1986) y otros, señalan que es una forma de provocar a los niños pequeños, en muchos casos, para que obedezcan mandatos.

Cabe decir que la socialización en este hogar es predominantemente en maya, pero cuando traen a la niña Niki se empiezan a escuchar interacciones bilingües ya que en su casa se habla español como lo he dicho con anterioridad. En el siguiente ejemplo se muestran interacciones bilingües maya y español con varios participantes.

Ejemplo (8)

Participantes

Pina de 33 años (madre de Niki)

Clementina de 54 años (abuela)

Kevin de 6;3 años (nieto)

Jaime I. Chi (Investigador)

Mary de 24 años (madre de Kevin)

Situación

Kevin está molestando a la niña Niki. Unos minutos después llega la madre de la niña y la abuela le reporta la acción de Kevin. Veremos que la madre le habla en español a Niki, a

excepción de la abuela que le habla en maya y de su primo Kevin que cambia de código maya y español.

1. ((llega Pina, la mamá de Niki))
2. Pina: Bebé vamos vamos
3. Kevin: ((Kevin se acerca para hacer enojar a la pequeña y luego se aleja))
4. Clementina: *E Keevino' sáam jo'ok ubaalerk ubaj yéete chaamplo'*
Le Keevin-o' sáam jo'ok u-baaler³¹-t-ik u-baj
 DET Kevin-DIST REC empezar 3A-valer-APL-TR.INCP 3A-REFLEX
yéetel chaampal-o'
 con bebé-DIST
 Kevin hace rato está molestando ((valer)) a la pequeña niña ((bebé))
5. Pina: ***Ba'an ku meetik ti'***
Ba'an k-u meet-ik ti'
 Qué HAB-3A hacer-TR.INCP PREP
¿Qué le hace?
6. Clementina: *Ch'a' aak'i' xPina ka wich'jats'tej* ((la abuela lo dice muy enojada))
Ch'a' aak'-i' x-Pina ka (a)wich'jats'-t-ej
 Agarrar bejuco-DIST GEN-Pina CONJ (2A-)pegar-APL-IMPER.TR
 Pina agarra un bejuco y pégale ((refiriéndose a Kevin))
7. Pina: *Ba'an ku meetik te' chaamblo'*
Ba'an k-u meet-ik ti' le chaambal-o'
 Qué HAB-3A hacer-TR.INCP PREP DET pequeño niño-DIST
 ¿Qué le hace al bebé?
8. Clementina: *Ku toojk ubáaxl e chaamplo' ku bin uyaalka'*
K-u tooj-ik u-báaxal le chaampal-o'

³¹ Palabra del español que ha cambiado de significado semántico en maya, ya que puede significar “confrontar,” “instigar,” “molestar.”

- HAB-3A quitar-TR.INCP 3A-juguete DET pequeño niño-DIST
k-u bin uy-aalka'
 HAB-3A ir 3A-correr
 Le quita el juguete de la niña y se va corriendo
9. Pina: Bebe' ¿es cierto?
10. Kevin: A:su chingala³² ((habla sólo))
11. Pina: ((hace movimientos de cabeza y le sonrío a la niña))
12. Kevin: Niki asta (=ahí está) en tiempo Niki mira asta (=ahí está)
 que no te lo voy a dar ya te dije
13. Pina: Kevin *mak achi'*
Kevin mak a-chi'
 Kevin cerrar 2A-boca
 Kevin cállate
14. Abuela: *Paapáaj ki* ((le dice a Pina lo que decía Niki))
 Papá QUOT.3A
 Papá dice
15. Abuela: ***Chúukej ka bis bis awich' jats'tej te'elo***
Chúuk-ej ka bis bis a-wich'jats'-t-ej
te'el-o'
 Atrapar-IMPER.TR CONJ llevar llevar 2A-pegar-APL-IMPER.TR
 LOC-DIST
Atrápalo para que lo lleves lleves a pegar ahí
16. Kevin: Mimimimimimi ((como desafiando a la abuela))
17. Pina: Bebé
18. Bravo ((la madre aplaude y la niña la mira))
19. Hazle plauso a Kevin bravo dile
20. Kevin: Niki Niki no te lo voy a dar, YA TE DIJE
21. Pina: Bebé
22. Kevin: (*Pina*) *ba'axten ma taal achúuken?*
Pina ba'axten ma taal a-chúuk-en

³² 'Chinga' o 'chingala' es una expresión de insulto frecuentemente usado por los hombres.

Pina por qué NEG venir 2A-atrapar-1B

¿Pina porque no me vienes a pescar?

((Transcurren algunos minutos))

23. Pina<JCP:

Ma yaan máak mank u footo e Kevin te' Meejiko' ka konik

Ma yan máak man-ik u foto le Kevin

CONJ EXIST persona comprar-TR.INCP 3A foto DET Kevin

te' Meejiko' k-a kon-ik

PREP.DET México HAB-2A vender-TR.INCP

Si en México hay alguien que compre la foto de Kevin se lo vendes

24.

Jach teerko

Muy terco

Es muy terco

25.

Ku ts'o'okle ka wa'aik[ti'e'-

K-u ts'o'okl-e ka w-a'a-ik ti'-e'-

HAB-3A TERM-DET HAB-2A decir-TR.INCP PREP-DET

Luego le dices-

26. JCP:

[Yo'os utaa ch'a'bij

Yo'osal u-taal ch'a'-bil

Para 3A-venir agarrar-PART

Para que lo vengán a buscar

27. Pina:

Jaaj?

INTERJ

¿Qué?

28. JCP:

Ku taa ch'a'bij ku bisa'aj

K-u taal ch'a'-bij k-u bis-a'al

HAB-3A venir agarrar-PART HAB-3A llevar-PAS

Lo vienen a buscar y se lo llevan

29. Pina:

Jaan estéen ka kobrartik te' Meejiko' ku taal

Jaan estéen ka kobrar-t-ik te' Meejiko'

INTERJ INTERJ CONJ cobrar-APL-TR.INCP PREP.DET México

- ku taal e máako' uch'a'o'ob weye'*
k-u taal le máak-o' u-ch'a'-o'ob weye'
 HAB-3A venir DET persona-DIST 3A-agarrar-3B aquí
 Este lo cobras en México y vienen las personas a buscarlo aquí
30. JCP: *Juum*
 INTERJ
 Sí
31. Pina: *Chéen ats'aak udirksioone'*
Chéen a-ts'aaj-ik u-dirksioon-e'
 Sólo 2A-dar-TR.INCP 3A-dirección-DIST
 Sólo das su dirección
32. JCP: *Jaajáaj Kevin?*
 INTERJ Kevin?
 ¿Es cierto Kevin?
33. Pina: ((Se ríe)) *masa' akonka iijo' Mary*
Masa' a-kon-ik a iijo' Mary
 INTER 2A-vender-TR.INCP 2A hijo Mary
 Si vendes tu hijo ¿verdad Mary?
34. Mary: *Je'ele'*
 Sí
35. Pina<Kevin: *Je'elo ta wu'uyaj*
Je'elo t-a w-u'uy-aj
 DEM CP-2A escuchar-TR.CP
 Allí está ¿escuchaste?
36. JCP: ((me río))
37. Kevin: *Ake mix jaaji yaan in-púuts'ul chüich*
Ake mix jaaj-i' yaan in-púuts'ul chüich
 A que NEG INTERJ-NEG OBL 1A-escapar duro
 A que no es cierto me voy a escapar rápido
38. Mary: *Tu'ux tun kech bin*
Tu'ux tun kech bin

Dónde CONJ SUBJ ir

¿Y a dónde iras?

La abuela reporta a la mamá de Niki la acción de Kevin, y ésta le sugiere que le pegue con un bejuco. Kevin siguen instigando a la pequeña en la línea 12. Unos minutos más tarde, Pina decide iniciar el ciclo de mentira y me dice en la línea 23 *ma yaan máak mank u footo e Kevin te' Meejiko' ka konik jach teerko* “si en México hay alguien que compre la foto de Kevin se lo vendes es muy terco”. En la línea 33, para darle más argumento a la mentira involucra a la mamá de Kevin *masa' a konka iijo' Mary* “¿Mary si vendes tu hijo verdad? La madre de Kevin responde con una afirmación. Kevin parece no creer del todo la mentira, en la línea 37 dice *Ake mix jaaji yaan in púuts'ul chüich* “a que no es cierto me voy a escapar rápido”. De esta manera, podemos observar que Kevin no cree del todo la mentira como vemos con su enunciación de la línea 37, probablemente porque ya es un poco mayor.

Este ejemplo, así como en el ejemplo 7, nos permite ver cómo en las rutinas interaccionales se socializan las amenazas mentirosas. Kevin provoca a su prima Niki al enojo, y por otro lado, los participantes se alían para amenazar a Kevin y controlar su comportamiento. Este tipo de interacciones comunicativas sensibiliza a los niños a obedecer sin que los adultos lleguen a regañar o pegar. Así también, observamos el uso de maya y español por parte de los principales participantes. Por un lado, los adultos le hablan a Kevin en maya, pero por el otro lado, Kevin y Pina utilizan el español para hablarle a Niki. Lo que nos muestra diferencias generacionales en el uso de las dos lenguas, en este caso, en la socialización de la pequeña.

4.3.1.7 Resumen

Cabe recordar que hemos presentado una familia extensa donde la socialización es predominantemente en maya, pero también llegan nietos a visitar que en su hogar hablan en español como es el caso de Niki. Cuando Mary y Liz están haciendo quehaceres domésticos (lavando ropa, cocinando, torteando) o costurando *hipil*, la abuela queda al cuidado de Virgen, y a menudo de Niki, que también la socializa en maya.

En las rutinas interaccionales podemos observar que la niña Virgen de dos meses casi no se le dirige mucho discurso, sino únicamente vocalizaciones tipo *shht shht* con el

objetivo de llamarle la atención o hacerla reír y se le dirigen palabras afectivas como *ne'*, *bebe'*. Este tipo de interacciones continúa hasta que el bebé tenga entre cuatro y ocho meses de edad. En la medida que los bebés van creciendo los cuidadores interactúan verbalmente con ellos, como Niki que a sus 11 meses, se le dirigen vocativos afectivos y la elicitan verbalmente con la partícula *kech ti'* “*díselo*” para que haga y diga. La abuela asume un papel directivo con su nieta socializándola en maya, “enseñándole qué decir de modo que se haga participante en el grupo social” (Ochs y Schieffelin 2010: 158).

Otras rutinas interaccionales típicas para con los niños más grandes son las amenazas mentirosas que ha sido descrito como mecanismo para controlar y transmitir valores a los niños (De León 2005; Miller, Koven y Lin 2012; Vásquez y De León 2013; Vásquez 2008). En ocasiones, cuando Kevin, Corina o Cristófer no se comportan adecuadamente o no obedecen la llamada de atención, los adultos usualmente utilizan las amenazas mentirosas. Hay que señalar aquí que la mentira tiene una función de socialización para que el niño no crea cualquier cosa y pueda distinguir cosas que son ciertas y cosas que obviamente no son reales o posibles. Esto es parte de la etnoteoría maya del logro de tener conciencia, que por supuesto, no siempre tiene credibilidad con niños más grandes como Kevin, pero sí para niños pequeños como Corina y Cristófer.

Una característica importante de los procesos de socialización de este hogar es que la relación de la abuela con sus nietos como socializadora primaria representa un nicho de socialización del maya (De León 2010b, 2015a, 2015b; Santiago García 2015) como se observa en los ejemplos 4, 5 y 6. Pero también este hogar es un espacio de socialización de las dos lenguas como se observa en el ejemplo 8, cuando Pina le habla en español a su hija Niki y cuando Kevin le habla alternando maya y español.

Hasta aquí hemos visto la socialización lingüística en un hogar donde se habla predominantemente maya, pero ocasionalmente se escucha español por la visita de los nietos. Ahora veamos una familia donde la socialización es predominantemente bilingüe maya y español.

4.3.2 La socialización en un hogar de habla maya y español

Sakbej (ocho meses) es la niña focal de la familia Fernández del estudio. La madre es monolingüe en español. El padre ha decidido hablarle a su hija en español, a pesar que

habla maya. La abuela es bilingüe en maya y español, y es la cuidadora y socializadora primaria. Ella le habla a la niña en maya, aunque en algunas ocasiones la escuché hablándola en español, así como el abuelo. Los otros integrantes de la familia (tíos) le hablan en maya y español. Sakbej es una de las integrantes más pequeñas de esta familia, lo que la convierte en el foco de atención en distintos momentos del día.

La abuela Paula es la que queda al cuidado de la niña gran parte del día debido a que la madre asiste a la escuela. Ella alterna sus quehaceres del hogar con el cuidado de la niña. La cuida de los objetos considerados peligrosos como un cuchillo, las tijeras, cosas sucias que se pueda meter a la boca. En una tarde de plática con la familia, Sakbej empezó a producir claramente y repetitivamente la palabra “papá”. A lo que dio paso el comentario de la bisabuela que el habla brota de manera diferente en los niños y en las niñas. Las etnoteorías de la comunidad señalan que la primera palabra que producirá un niño será mamá y en una niña será papá. Entonces, la primera producción de la niña dio pauta para que cada vez que la pequeña balbucee, los adultos interpreten como sus intentos de hablar o de comunicar algo. La abuela Paula en su calidad de cuidadora también interpreta los estados de ánimo, por ejemplo, cuando llora la niña dice que ya tiene hambre o tiene sueño.

Como lo he dicho Sakbej es el centro de atención en distintos momentos del día. Las pequeñas actividades que realiza como los intentos repetidos de subirse a una silla e imitar las acciones como aplaudir, sacarle la lengua a los demás, son motivos de llamada de atención de los adultos. A pesar de tener muchos juguetes (peluches y muñecas) casi nunca la observé jugando con ellos, sino más bien los cuidadores llevan a cabo distintos juegos como asustarla, hacerla caminar, hablarla, entre otras acciones. Una de las acciones muy comunes de esta familia y también como lo he mostrado en la familia Castro, es que los adultos siempre están tratando de hacer que la pequeña sonría con distintas rutinas interaccionales. La abuela dice que su nieta sonrío cuando reconoce a alguien familiar, y no le sonrío a un desconocido *mix tun che'ej wa mix uk'ajóol maaki'* “no se ríe sino conoce a la persona”. Esto es fundamental en la etnoteoría maya de “tener miedo” a los extraños. Los padres se preocupan y se enojan cuando un niño es amable y no les tiene miedo a los extraños (ver Le Guen 2012 sobre las rutinas para asustar a los niños).

Cuando Sakbej tenía tres meses, los cuidadores no la elicitaban, sino únicamente llevaban a cabo juego facial con ella (moverle la cabeza, hablarle con un tono bajo, emitirle una serie de sonidos tipo *chchch*) como también lo he mostrado con la niña Virgen de la familia Castro. Los integrantes de esta familia empezaron a elicitar a Sakbej cuando cumplió seis meses aproximadamente. Con respecto a los juegos físicos que también caracterizan las interacciones entre los adultos-niña, por ejemplo, Crago (1992) señala que entre los inuit, las personas que abrazan al bebe interactúan cara a cara con ella y es acompañado de juego físico sin la ayuda de juguetes.

Es frecuente escuchar también la enseñanza de dos fórmulas de cortesía en español: “hola” y “adiós”. En una mañana mientras estaba con la familia, me dispuse a abrazar a Sakbej, pero ella no se sentía cómoda conmigo y se la devolví a su abuela. Seguidamente, la abuela inicia elicitándola en español con la acción de “hazle adiós” ((la abuela mueve las manos en señal de adiós y al mismo tiempo alinea la mirada con la pequeña)).

Los abuelos consideran a la pequeña muy “viva” (remitiendo que es activa, la cual es una idea muy de la ciudad y es valorizado entre los indígenas) ya que es muy inquieta, lo que está a su alcance se lo quiere meter a la boca, dirige la mirada a los objetos y cualquier sonido raro trata de ubicarlo. Cuando la pequeña llora de repente, los cuidadores tratan de controlarla diciéndole “hay viene el *chiichi*” o *juuy e chiichi'o* “huy el *chiichi*””. En un diccionario maya y español consultado se traduce la palabra *chiichi*’ como “un fantasma con el que se mete miedo a los niños” (Bastarrachea et. al 1992: 83). Le Guen define el *chiichi*’ como “una entidad sobrenatural que se esconde en la materialidad del mundo” (Le Guen 2012: 157). Estas entidades sobrenaturales tienen un papel importante en la vida cotidiana maya y en la socialización infantil.

Al iniciar este apartado señalé que la niña crece en un hogar bilingüe donde se le habla en maya y español. Por lo tanto, la gran mayoría de las rutinas interaccionales que presentaré a continuación estarán en las dos lenguas.

4.3.2.1 Palabras especiales y formas afectivas

Los cuidadores de Sakbej usan en gran medida muchas partículas diminutivas del maya *chan* “pequeño” y el sufijo del español *-ita(o)*. El uso de la partícula diminutiva en maya y español también remite a una expresión de cariño y para referirse a un niño con poca edad.

De igual forma, usan algunos vocativos afectivos como *x chuuch* “pequeña que sigue tomando pecho”, *x ch’uupaj* “señorita, niña”, *mamita* “mamacita”, *ne* “del español nene”.

Ejemplo (1)

1. *Chan mamás-ita*
Pequeña mamá-DIM_{ESP}
Pequeña mamacita

Ejemplo (2)

2. *Chan x chuuch-ita*
Pequeño GEN niña-DIM_{ESP}
Pequeña niña (que toma pecho)

Los cuidadores usan “habla maternal” para hablarle a la niña Sakbej. Como se observa en estos dos ejemplos, se refieren a la niña como *chan mamás-ita* “pequeña mamacita” o *chan x chuuch-ita* “pequeña niña”. En ambas expresiones se emplean el diminutivo del maya *chan* “pequeño” y el sufijo diminutivo del español *-ita*. El uso de los diminutivos es frecuentemente usando para hablarle a los bebés y niños pequeños o bien para referirse a la pertenencia de los bebés *u-chan búberon* “su biberón”, *u-chan nook’* “su ropita”. El adjetivo *chan* no se restringe a calificar pequeñas entidades (tamaño), también es usado en maya como atenuativo y es usado entre adultos con entidades de respeto (*chan saanto*, *chan winik*, *chan nal*).

La madre y la abuela utilizan frecuentemente el término *chuuchu’* (de la acción de *chu’uch* “mamar”) para remitir al pecho de la madre. La madre de la pequeña, hablante de español hace la siguiente construcción empleando español y la palabra *chuuchu’* “¿quieres hacer *chuuchu’*?” como se ilustra en el ejemplo (3). Por otro lado, la abuela hace la misma construcción en maya *tak achu’uch* “¿quieres mamar (lactar)?” o *mú tak abetik chu’uch* “¿quieres hacer *chu’uch* (lactar)?” como se ilustra en el ejemplo (4). El uso del término *chuuchu’* surge en la interacción adulto-niño para referirse a los senos de la mujer y a la acción de tomar pecho. Por lo regular, el término *chuuchu’* casi nunca lo utilizaría un adulto para referirse a los pechos de una mujer, sino optaría por el término *iim* “senos”. Asimismo, el vocativo afectivo *chuuch* (niña en edad de lactancia) surge del término

chuuchu ‘acción de tomar pecho o senos’ para remitir a una niña que toma pecho como se ha presentado en el ejemplo (2).

Ejemplo (3)

1. Madre <niña: ¿Quieres hacer *chuuchu*’ (de *chu’uch*=mamar)?

Ejemplo (4)

1. Abuela <niña: *Tak achu’uch*
 Tak a-chu’uch
 DESID 2A-mamar
 Lit. “Quieres mamar”
 ó
 mû tak abetik chu’uch
 mû tak a-bet-ik chu’uch
 INTER DESID 2A-hacer-TR.INCP mamar/chupar
 “¿verdad que quieres hacer mamar/chupar (*chuchu*)?”

Seguidamente pasaremos a analizar el uso de las preguntas retóricas que también encontramos en las interacciones entre adultos-infante.

4.3.2.2 Preguntas retóricas

Las preguntas retóricas han sido observadas en el registro de habla maternal en algunas lenguas (Ferguson 1977). Una pregunta retórica es una pregunta que se hace sin esperar respuesta ya que la información se conoce. En el caso de usarlas con infantes son para insertarlos en la interacción y, en ocasiones, motivarlos a que respondan con gestos, miradas o vocalizaciones. De León (2005) reporta que las cuidadoras zinacantecas les hacen preguntas retóricas a los infantes como *mi cha vay?* ‘¿vas a dormir?’, *k’usi cha nop?* ‘¿qué entiendes?’, *mi cha-vil* ‘¿puedes ver?’, *bu la`ay?* ‘¿dónde fuiste? En los siguientes ejemplos (5) y (6) se muestran que en el discurso que la cuidadora (y los adultos en general, incluyendo los niños mayores) dirigen al infante se escuchan muchas preguntas retóricas. Presento esto en el ejemplo 5.

Ejemplo (5)

Participantes

Sakbej de 8 meses (bebé)

Jorge de 17 años (tío)

Paula de 44 años (abuela)

Edwin de 25 años (padre)

Situación

Eran aproximadamente las 10:30 pm. Estaban en la cocina Jorge de 17 años (tío), el papá de la niña (25 años) y la abuela Paula (44 años). La abuela Paula alimentaba a la niña con un pedazo de pan.

1. Jorge<niña: Abre la boca
2. Abuela<niña: *Jap achi'o'* ((se acerca a la niña y le da el pedazo de pan en la boca))
Jap a-chi'-o'
Abrir.IMPER.TR 2A-boca-DIST
Abre tu boca
3. *tun yu'ubik laj táan bin lajle'exe', tun jach cha'antik*
tun uy-u'ub-ik laj tun bin lajl-e'ex-e'
PROG.3A 3A-escuchar-TR.INCP todo PROG.3A ir todo-2B-DIST
tun u jach cha'an-t-ik
PROG.3A 3A muy ver-APL-TR.INCP
Está viendo que todos ya se van, está mirando fijamente
4. Abuela<niña: ↑*Sáamij* ((mirando a la niña))
Sáam-ij
REC-DEICT
¿Ya?
5. (0.5)
6. Abuela<niña: ↑*Sáamij* ((mirando a la niña))
Sáam-ij
REC-DEIC
¿Ya?



Figura 7. Alineación de miradas

7. (0.2)

8. Abuela<Niña:

↑*Sáam a laj jantej*

Sáam a laj jan-t-ej

REC 2A todo comer-APL-IMPER.TR

¿Ya lo comiste todo?

9. Niña:

((emite un sonido tipo *ehhh*))

10. Abuela<Niña:

↑*Sáam a laj jantej*

Sáam a laj jan-t-ej

REC 2A todo comer-APL-IMPER.TR

¿Ya lo comiste todo?

11. Papá<Abuela:

Ts'u yáak'a'ataj ((dirigiéndose a la abuela))

Ts'u yáak'a'ataj

TERM.3A anochecer

Ya es de noche

12. Abuela:

Taytak las dyees

Casi las diez

Ya casi son las diez

13. Papá:

Tin k'uchlo' las[syeetei mediaj

Tin k'uchul-o' las syeetei mediaj

PROG.1A llegar-DIST las siete y media

Cuando estaba llegando eran las siete y media

14. Abuela:

[*Taytak las oochoj*

Casi las ocho

Ya casi son las ocho

Jorge (tío) introduce una frase imperativa en español “abre la boca” dirigida a la niña. En la línea (2), la abuela emite una estructura paralela en maya *jap achi'o'* “abre tu boca”. En las líneas 4 y 6, la abuela comienza con una pregunta acompañado de alineamiento de mirada con la niña (véase figura 7). Transcurre unos segundos, vuelve a emitir la misma interrogante en el siguiente turno. En la línea (8) hay una sutil expansión de la estructura de la interrogante *sáam a laj jantej* “¿ya lo comiste todo?”, y en la línea (9) la niña parece responderle con gorgoteos “*ehhh*”. En la línea (10) la abuela vuelve a repetir la misma interrogante de la línea (8).

Como ya lo mencioné anteriormente, este tipo de actividades es motivo de la llamada de atención de los integrantes de la familia. Esta situación, como en muchas otras, los cuidadores socializan a la niña en maya y en español. Lo interesante de esta interacción es que la abuela es la que le habla en maya y Jorge en español. Este tipo de *input* bilingüe que recibe la niña se presenta también en el siguiente ejemplo 6.

Ejemplo (6)

Participantes

Sakbej de 8 meses (bebé)

Jorge de 17 años (tío)

Paula de 44 años (abuela)

Situación

La abuela y Jorge estaban cuidando a la niña Sakbej de dos meses. Sakbej comienza a llorar. Como consecuencia, ambos cuidadores tratan de calmarla con sonidos tipo “*chchchchch*” (utilizado por los cuidadores en general para calmarla o adormecerla) e inician el ciclo de interacción con el uso de maya y español.

1. Niña: ((llora))
2. Jorge<niña: ¿Qué es[bebé?
3. Abuela: [*chhhhhh*] ((produce este ruido para llamarle la atención))
4. Niña: ((grita y llora))
5. Abuela<niña: ***Ba'ax k yo'otik***

- Ba'ax k-y-o'o-t-ik*
- INTER HAB-3A-llorar-APL-TR.INCP
- ¿Qué llora? [
6. Jorge<niña: [chhhhhhhh
7. Jorge<niña: *Ba'ax ka o'otik bebeej*
- Ba'ax k-a o'o-t-ik bebeej*
- INTER HAB-2A llorar-APL-TR.INCP bebe
- ¿Qué lloras bebé?
8. Abuela<niña: *Chhchhchhchh*
9. Niña: ((llora))
10. Jorge<niña: *Chhhh chhhh chuuuu'* ((asusta a la niña)) *shhhhh*
11. (0.5)
12. Jorge<niña: ¿Qué es?
13. (0.7)
14. Jorge<niña: ¿Qué es?

En la línea 2, Jorge inicia la interacción con Sakbej en español “¿Qué es bebé?” En la línea 3, la abuela intenta calmarla emitiendo el sonido *chhhhh*. Sakbej eleva aún más el volumen del lloriqueo. En la línea 5, la abuela emite una pregunta indirecta en maya *Ba'ax k yo'otik* “¿Qué llora?”, mientras que Jorge intenta calmarla con el sonido *chhhh*. En la línea 7, Jorge pasa al maya y le dice *Ba'ax ka o'otik bebeej* “¿Qué lloras bebé?”, y en las líneas 12 y 14 Jorge vuelve a pasar al español diciéndole “¿Qué es bebé?” En esta interacción se observa claramente la socialización bilingüe de los dos cuidadores. Por un lado, la abuela socializa a Sakbej en maya, y por el otro lado, Jorge la socializa en maya y español con el mecanismo de cambio de código. Así como este ejemplo encontramos frecuentemente otros similares durante las interacciones.

4.3.2.3 Interacción diádica y triádica: el uso de las partículas reportativas en maya y español en la rutina de elicitación

Como se ha señalado en la sección 4.1 de este capítulo, Pfeiler (2007) estudió la elicitación en la socialización lingüística y adquisición del maya yucateco. Pfeiler reporta que las estrategias verbales que se usan en la elicitación son los verbos de ‘decir’ y ‘hablar’, y la

partícula *kech (ti)* “**díselo**” la cual ha sido encontrada en la interacción triádica para reportar habla directa y la partícula *k-ech* “diga así” en una interacción con estructura diádica para reportar habla indirecta y también se usa *k-ech ten/to'on* “dímelo a mí/nosotros” aunque es menos frecuente.

Dado el contexto, en los siguientes ejemplos se presentará el uso de la partícula de elicitación *kech ti'* en situaciones triádicas. Pero también veremos un ejemplo de elicitación en español con el verbo “dile” y “habla”. Un recurso semiótico como el alineamiento de miradas, las sonrisas, caracteriza las interacciones entre los adultos, que motiva a Sakbej a sostener una conversación con los presentes.

Ejemplo (7)

Participantes

Paula de 44 años (abuela)

Marleny de 19 años (tía)

Sakbej de 8 meses (bebé)

Situación

Esta interacción inicia siendo diádica (abuela y bebé), pero se vuelve triádica cuando se incorpora un tercer participante. La abuela estaba jugando con Sakbej, pero ésta

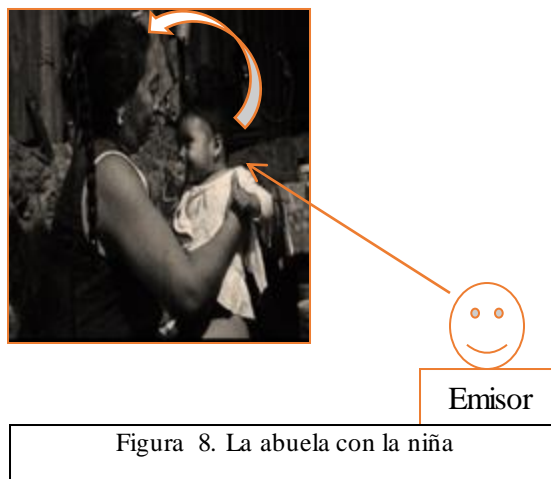


Figura 8. La abuela con la niña

comienza a llorar. Para calmarla, la abuela intenta redirigirle la atención diciéndole: te están hablando (refiriéndose a que la hablan los presentes). Marleny se incorpora al marco de participación, y al ver que Sakbej jugaba con la soguía³³ inicia el ciclo de elicitación usando la partícula *k-ech ti'* “**díselo**” para que Sakbej dirija la enunciación a la abuela como tercer participante (véase la línea 3 en color negrita).

1. Abuela<niña: *Je'e ku t'ankecho'obo'* ((refiriéndose a los presentes))
Je'e k-u t'an-ik-ech-o'ob-o'
 PRES HAB-3A hablar-TR.INCP-2B-PL-DIST
 Te están hablando

³³ Soguía es la palabra regional para collar.

2. Niña: ((la niña se pone a llorar))
3. Marleny<niña: *in k'áat in 'óoroj kech ti'* ((le indica que se lo diga a la abuela))
in k'áat in 'óoroj kech ti'
 3A querer 3A oro QUOT.2B PREP
 Quiero mi oro, **díselo**
4. Niña: ((grita y le jala la soguía a la abuela con la intención de metérsela a la boca))
5. Jorge: *lete'e ba'ax k-u kaxáan-t-k-o'* ((refiriéndose a la soguía))
Le te' e ba'ax k-u kax-áan-t-ik-o'
 DET LOC DET que HAB-3A buscar-DISTRIB-APL-TR.INCP-DIST
 Es la cosa que está buscando
6. Abuela: *Huum*
 INTERJ
 Sí

El carácter de esta elicitación es similar al de los intercambios triádicos descritos en la historia de desarrollo kaluli (Ochs y Schieffelin 2010). Como en los intercambios triádicos de los kaluli, aquí vemos que Marleny (tía) mediante la elicitación con la partícula *kech ti'* “**díselo**” inserta a las rutinas de interacción a Sakbej de tan sólo ocho meses, haciendo que Sakbej le diga a la abuela. También se puede observar alineación de miradas entre Sakbej y su abuela (figura 8) como si efectivamente fuera a dar el mensaje indicado.

A continuación, se presenta otro ejemplo donde se observan intercambios triádicos.

Ejemplo (8)

Participantes

Marleny de 19 años (tía)

Paula de 44 años (abuela)

Sakbej de 8 meses (bebé)

Situación

La abuela y la tía estaban en la cocina platicando. De repente recuerdan que no han bañado a Sakbej, pero



Figura 9. Poniéndole el talco a la niña

como era de noche optan por no bañarla, y solo ponerle talco y cambiarla de ropa. De acuerdo a las etnoteorías a los bebés no se les debe bañar de noche porque corren el riesgo de enfermarse. Entonces, la abuela con la ayuda de Marleny se dispusieron a ponerle el talco a la pequeña como se ve en la figura 9. Este pasaje muestra interacción triádica mediante el uso de la partícula reportativa en maya **kech ti'** “**díselo**”.

1. Marleny<niña: *Ch'uupaj mis isínta'abechi' la'aten k-u máansa'a tech taalkoj*
Ch'uupaj mix isín-t-a'ab-ech-i' la'aten
 Niña NEG bañar-APL-PAS.CP-2B-NEG por eso
k-u máan-s-a'al tech taalkoj
 HAB-3A pasar-CAUS-PAS PP2 talco
 Niña no te bañaron por eso te ponen el talco
2. Abuela <niña: *Sáamal inwichkúl **kech ti'** chan chuuch*
Sáamal inw-ichkúl kech ti' chan chuuch
 Mañana 1A-bañar QUOT.2B PREP pequeño niña
 Mañana me voy a bañar, **díselo** pequeña niña
3. Marleny: ((Risa de Marleny))
4. Marleny<niña: *ka'apul (k'aabet) awichkij*
Ka'a-púul k'aabet aw-ichkij
 Dos-CLAS.veces necesario 2A-bañar
 Dos veces (debes) de bañarte
5. Abuela<Niña: *bey máan wíisinskeno' **kech ti'***
bey máan w-ísin-s-ik-en-o' kech
 Así NEG.PROG.2A EP-bañar-CAUS-TR.INCP-2B-DIST QUOT.2B
ti'
 PREP
 Si tú no me bañas, **díselo**
6. Marleny: ((inaudible))
7. Marleny: *áy je'e ken ujul tu chi'o'* ((refiriéndose al talco))
Aay je'e ken u-jul tu chi'-o'
 INTERJ PRES QUOT.1B 3A-meter PREP.3A boca-DIST
 Ay lo va a meter en su boca

8. (0.9)

9. Marleny <niña: ((risa))

10. *tak umachik xan. Chan óotsilech tun ts'aaba tech*
tak u-mach-ik xan. Chan óotsil-ech
DESID 3A-agarrar-TR.INCP también. Pequeño pobre-2B
tun ts'aaba tech
PROG.3A poner PP2
También, quiere agarrarlo. Pobre, te lo están poniendo
((Refiriéndose al talco))

En esta interacción se muestra el juego de lenguaje entre las cuidadoras Marleny y la abuela Paula. Se puede interpretar que la abuela emite un reproche a Marleny a través de la pequeña “si tú no me bañas, díselo”. En las líneas 2 y 5, la abuela usa la partícula en maya *k-ech ti* “**díselo**”, en este caso la preposición *ti* “en relación a” introduce a Marleny en un marco de interacción triádico. Se introduce a un tercer participante a quien se dirige la elicitación. En esta interacción, la abuela ocupa un lugar indispensable, ya que en palabras de Goffman (1981), ella es la portavoz del mensaje y la niña sería la autora de ésta. El alineamiento de miradas (véase la figura 9) ocupa un lugar importante en el juego del lenguaje, ya que se puede notar en las líneas 4 y 6 que la madre usa la partícula y seguidamente Marleny le responde a la niña como si efectivamente fuese la autora de la frase citada. Asimismo, las cuidadoras utilizan los vocativos afectivos (*chuuch* y *x ch'uupaj*), el diminutivo *chan* “pequeño” (véase en subrayado). Lo interesante de esta interacción es que hay un proceso de intersubjetividad donde se construyen significados compartidos que nos permiten entender la intencionalidad de parte de los adultos.

Por otra parte, algunos cuidadores como el caso del padre, le hablan exclusivamente a Sakbej en español, por lo tanto, veremos también elicitación en español en interacciones triádicas como en el ejemplo 9.

Ejemplo (9)

Participantes

Edwin de 25 años (papá)

Sakbej de 8 meses (bebé)

Perro (participante y referente)

Situación

Como ya hemos señalado, la niña crece en un hogar bilingüe. Los padres le hablan exclusivamente en español, los abuelos en maya y los tíos alternan maya y español como se ha dado evidencia en el ejemplo 6. El contexto en el que se desarrolla el siguiente pasaje es en la cocina. El papá tiene abrazada a la niña. La interacción triádica comienza cuando entra el perro a la casa.



Figura 10. El padre y la niña

1. Papá<niña: jau jau, **dile** ((refiriéndose al perro)). **Habla** a jau jau, habla a jau jau.
jau jau, **dile**, jau jau, **dile**, jau jau
2. Niña: ((la niña balbucea))
3. Papá: Aysta³⁴ jau jau
4. Niña: ((la niña se voltea a mirar al perro))
5. Niña: ((niña emite un grito suave))
6. Papá: ¡Ay! ¡ay! ¡ay! ¡ay! ((Risas))

El papá elicitó a Sakbej con la enunciación: jau jau dile, para introducir al perro como participante implicado en la elicitación con formato triádico. Cuando el papá la anima a hablarle al perro utilizando el enunciado “habla a jau jau”, aquí introduce al perro como referente, ya que la imitación del ladrido “jau jau” remite al perro. De igual manera, es importante la alineación de miradas porque refleja cómo el papá le dirige la mirada a Sakbej, pero ésta le dirige la mirada al perro como si efectivamente fuese a comunicarse con él. No está de más mencionar que de acuerdo a la ideología del padre esta lengua con la que socializa a Sakbej le servirá en un futuro en el ámbito educativo y escolar, que también discutimos en el capítulo 8.

³⁴ Aysta es la reducción fonológica de ‘allí está’. Este es un término usando ampliamente en la comunidad.

Normalmente a la niña no sólo se le enseña a decir, sino también a hacer como se presentará en la siguiente sección donde se le incorpora a una actividad que según la abuela será responsabilidad futura de acuerdo a su género.

4.3.2.1 Encorporación en las actividades situadas

Como se advirtió en la sección 4.3.1 en la socialización en un hogar que habla predominantemente maya, aquí los cuidadores también asisten a la niña a hacer actividades. La abuela Paula y la madre de la niña (Naty) estaban torteando. Unos minutos más tarde llegan los tíos (Marleny y Ramiro) con la niña.

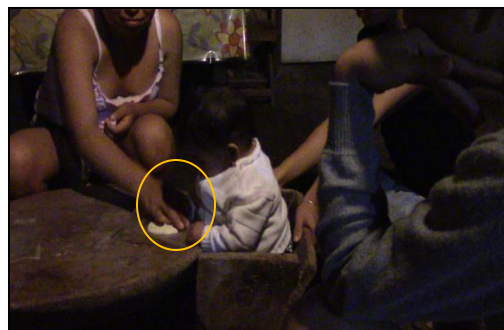


Figura 11. Encorporación en la actividad

En esta interacción utilizo el término “encorporación” (*embodiment*) (C. Goodwin 2000) para referirme cuando la madre encorpora a través de un acompañamiento corporal a la pequeña en el marco de la actividad situada (tortear) como vemos en la figura 11. Cekaite (2010) señala que *shepherding* “pastoreo” es una estrategia multimodal que consiste en el acompañamiento corporal que realizan los cuidadores con los niños para que realicen diversas actividades domésticas y de otro tipo.

Esta interacción es el ejemplo de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades situadas con niños pequeños, que normalmente con niños mayores no es así, no les enseñan paso por paso, sino que ellos observan y tienen iniciativa (Paradise 2010; Rogoff 2010). Como se observa en la figura 11, la madre le agarra la mano a la niña con el objetivo de enseñarle a tortear. De León (2012) ha reportado este tipo de interacciones multipartitas entre los tzotziles, que son relevantes para la socialización temprana del lenguaje, así como para la organización de la atención y la participación de los niños en situaciones de aprendizaje. Así vemos una rutina de elicitación donde el abuelo le toma la mano a la niña para “pedir” que le den un juguete (De León 2012: 98).

4.3.2.2 Resumen

Este hogar denominado familia Fernández, presenta patrones similares al trabajo de Rindstedt (2001) con su propuesta de la cuarta historia de desarrollo en una comunidad

bilingüe quechua-español del Ecuador. Sakbej es la niña focal en esta familia, y crece en un hogar bilingüe donde el uso de maya y español es parte del registro de los cuidadores e indica las ideologías de la socialización bilingüe (véase en más detalle el estudio de las ideologías en la comunidad de estudio en el capítulo 8). Por ejemplo, el papá ha decidido hablarle en español, la madre no habla maya, los abuelos le hablan en maya y los tíos le hablan en español, pero no todo el tiempo, y con frecuencia mezclan los códigos maya y español. La familia se muestra optimista externando que Sakbej tiene que aprender las dos lenguas para poder desenvolverse en cualquier dominio (Garret 2005) de uso del maya o español.

Cabe decir que Sakbej está expuesta a los dos idiomas en cuestión, así es tratada como compañera conversacional como se ha reportado en la familia de clase media blanca (Ochs y Schieffelin 2010), con los quechuas (Rindstedt 2001) y en otras sociedades. Los cuidadores utilizan palabras afectivas para hablarle como el diminutivo del maya *chan* “pequeño” y el sufijo diminutivo del español *-ita(o)* y el uso de preguntas retóricas en maya y español como las madres anglo-americanas (Ferguson 1977) o las cuidadoras mayas zinacantecas (De León 2005). Así también, la socializan con las rutinas de elicitación en un marco triádico para que comience a pedir y decir, que trasmite un comportamiento asertivo dirigido a los demás (De León 2005; Kulick y Schieffelin 2004; Ochs y Schieffelin 2010). De igual manera, Sakbej es instruida a hacer mediante el acompañamiento de los adultos como ya se ilustró en la sección 4.3.2.1 sobre la incorporación en actividades situadas.

Este tipo de rutinas interaccionales bilingües entre adultos-niña es crucial en el aprendizaje simultáneo de las dos lenguas y dan cuenta del rol del bilingüismo en las prácticas de cuidado diario del infante.

Finalmente, la abuela Paula juega un rol muy importante en el cuidado de Sakbej (bañarla, cambiarla, alimentarla) como también ser la socializadora primaria del maya. De manera un tanto diferente al estudio de Rindstedt (2001) con los quechuas, y Ochs y Schieffelin (2010) con los samoanos y kalulis, después de sus diversas actividades, el padre y el abuelo juegan un rol importante en el cuidado de la niña cuando las cuidadoras se ocupan de sus actividades domésticas. Rindstedt (2001) muestra que en el cuidado infantil de los quechuas todo el tiempo se habla español con intercepción ocasional de la lengua

quichua, pero en esta familia los cuidadores le proveen a la niña *input* en las dos lenguas (maya y español) casi todo el tiempo.

4.4 Discusión y conclusiones

Estas dos familias mayas del estudio muestran varios puntos de interés. En este apartado, resumiré a grandes rasgos los puntos centrales sobre los diversos patrones de uso de las lenguas de los hogares de los niños. En primer lugar, expondré las principales similitudes encontradas. En segundo lugar, señalaré las principales diferencias si es que existen.

En las familias Castro y Fernández son frecuentes las interacciones cara a cara entre los adultos-infantes. Son frecuentes las expresiones faciales de los adultos con el objetivo de llamar la atención de los infantes. También se les socializa con varias rutinas interaccionales como el uso de palabras afectivas, vocativos, se les elicit verbalmente hacia qué hacer o decir. Como bien lo han dicho Ochs y Schieffelin (2010) la tarea de elicit prepara a los niños como mensajeros hacia qué decir a los otros. Pero a diferencia de los kaluli (véase a Ochs y Schieffelin 1984), los infantes de esta comunidad maya cuando empiezan a balbucear se dice que ya se están comunicando. En ocasiones los cuidadores o hermanos imitan los balbuceos, pero se les prohíbe porque se piensa que puede retardar el brote de su habla, cuando los niños lo hacen es motivo de llamada de atención.

Algunas de las diferencias principales es que la familia Castro es predominantemente monolingüe en maya y los integrantes en su mayoría no son escolarizados (algunos sólo terminaron el segundo año de primaria y otros llegaron a terminar hasta el sexto grado). La familia Fernández es bilingüe en maya y español y todos los integrantes son escolarizados. Las características sociolingüísticas de las familias son un factor fundamental en la adquisición del maya, del español o ambos idiomas. Por ejemplo, las niñas Virgen, Corina, Kevin y Cristofer crecen en un contexto donde se les habla predominantemente en maya, a pesar que a Niki se le habla en español en su casa cuando llega de visita se le habla también en maya. En contraste, Sakbej crece en un contexto donde se le habla en maya y en español. Desde el marco de la socialización del lenguaje, las niñas aprenden la lengua como escuchas como bien lo señala De León (2005, 2012) entre los tzotziles.

A nivel comunidad “en que se da un cambio rápido de idioma y de cultura” (Crago, Chen, Genesse y Allen 1998: 273), en muchos hogares se toman decisiones conscientes o inconscientes sobre quién hablará en qué idioma a quién y en qué lengua se socializará en casa. Por otra parte, las cuestiones ideológicas de la escuela y del factor empleo influyen en la toma de decisiones de los padres como lo ha expresado el padre de Sakbej.

A pesar que las nuevas generaciones de padres no les hablan a sus hijos en maya, sino en español, las abuelas representan un nicho de mantenimiento y reproducción de la lengua maya (Véase De León 2010b, 2015a, 2015b entre los tzotziles y Santiago García 2015 entre los zapotecos de Mitla). Así entonces, las abuelas en su calidad de cuidadoras primarias son también las socializadoras primarias del maya. Este tema de los nichos de socialización lingüística del maya se discutirá con más detalle en el capítulo 7.

Por último, estos ejemplos de procesos de socialización del lenguaje en hogares mayas son importantes para entender la presencia cada vez mayor del español en la comunidad y región maya del estudio. Notamos diferencias generacionales importantes que nos llevan a investigar otro aspecto de la socialización en esta comunidad.

¿Cómo son las prácticas y las elecciones lingüísticas cotidianas de niños mayores en el contexto de desplazamiento de la lengua maya yucateca en comunidades mayas de Quintana Roo? Pare este fin pasaremos a documentar la naturaleza de las interacciones en maya y español en la vida cotidiana del grupo de pares de los niños focales del presente estudio.

CAPÍTULO 5

5. JUEGOS LINGÜÍSTICOS, APODOS Y DIRECTIVOS EN EL GRUPO DE PARES

En este capítulo exploramos las competencias comunicativas de los niños del estudio en maya y español en el espacio del juego. Mostramos que el juego es un espacio donde los niños se organizan y establecen relaciones sociales mediante el uso de múltiples recursos como los juegos lingüísticos, el uso de los apodos y los directivos.

Se ha demostrado que las prácticas lingüísticas son recursos importantes para organizar y controlar el sistema social de un grupo (M. H. Goodwin 2007). En el mundo cultural de los niños, el juego lingüístico es un recurso importante que facilita la adquisición de una segunda lengua (Cekaite y Aronsson 2005). En comunidades bilingües o multilingües se usan determinados códigos para ciertas prácticas lingüísticas como insultar, regañar, chismear y burlar. Garret (2005) en su trabajo en Santa Lucía, una comunidad de habla patwa, señala que los cuidadores vigilan que sus hijos solo hablen inglés, pero les enseñan a maldecir y rechazar en patwa con el fin de que se conviertan en individuos competentes y miembros de su comunidad. Paugh (2012) en su estudio de los niños dominicanos, señala que los padres les prohíben a los hijos hablar en patwa, pero manifiesta que la selección de código (patwa e inglés) ocurre cuando los niños adoptan roles de adultos durante el juego imaginario.

En el presente capítulo analizaremos los juegos lingüísticos, apodos y directivos como prácticas lingüísticas que organizan formas de exclusión social y de “privilegiar” alianzas del grupo de pares (*peer groups*) bilingües en maya y español. A diferencia del estudio de Cekaite y Aronsson (2005), las interacciones espontáneas que se presentan no son tomadas dentro de un salón de clase, sino del juego cotidiano de los niños focales. Los niños elaboran diferentes juegos como las rimas improvisadas, las burlas, las disputas, sólo por mencionar algunos. Los datos que se verán están centrados en interacciones de los niños focales, pero también de otros niños que aparecen en las interacciones. Por último, este capítulo nos ofrece un punto de arranque para examinar otras practicas lingüísticas como el cambio de código y elecciones lingüísticas en los capítulos siguientes.

Antes de empezar, quisiera recordar que los niños del estudio tienen competencias en maya y en español, y competencias variadas (véase la sección 1.6 sobre la metodología). Recordemos que Lalo tiene como L1 el maya y L2 el español. El maya es la lengua de uso cotidiano al interior de su hogar y con sus familiares (abuelos, tíos, primos). Armenia y Jamín tienen como L1 el español y L2 el maya. Los padres les hablan en maya y en español, pero ellos les responden exclusivamente en español. Carlos tiene como L1 el español y mínima comprensión del maya (L2). Este niño vive en Playa del Carmen y suele visitar a sus abuelos en periodo de vacaciones. Por otro lado, encontramos a Toño, Maicol y Joselín que son niños que participan momentáneamente en los juegos e interacciones espontáneas con el grupo focal del estudio. Toño, Maicol y Joselín tienen como L1 el español y L2 el maya.

5.1 Los juegos lingüísticos

“Todo el mundo juega con el lenguaje o responde al lenguaje de juego cuando lo manipulamos como un recurso de diversión ya sea para nosotros mismos o para el beneficio de los otros” (Crystal 1998: 1). Los juegos lingüísticos se pueden emplear para fines humorísticos (bromas, chistes, rimas o nombrar eventos donde convergen lengua(s) y risas). En esta actividad lúdico-lingüística está inmerso el desarrollo individual y colectivo de la conciencia metalingüística que constituye una característica central en el discurso de pares y en el mundo cultural de los niños (Cekaite y Aronsson 2005). Partiendo del hecho innegable que los niños del estudio son bilingües con diversos grados de conocimiento del maya y español, me interesa mostrar cómo juegan con las lenguas en sus actividades lúdicas.

En el contexto de juego y en otros contextos son casi innegables las interferencias y transferencias del maya en el español debido a la situación bilingüe de los niños. Por ejemplo, en conversaciones adultas, Alcalá (2009), Barrera Vásquez (1937), Gamboa (1984), Pfeiler (1984), han reportado la presencia de mayismos en el español de la península de Yucatán. Sin embargo, no existen, o al menos no tengo conocimiento de trabajos que estudien el uso de los mayismos en el español hablado por los niños. Así, uno de los propósitos de este apartado es mostrar evidencias de competencia comunicativa en maya y en español a través de las interferencias y transferencias de préstamos del maya al

español y viceversa. Prácticamente, los niños integran préstamos léxicos del maya en sustantivos/verbos que corresponden al español, como por ejemplo ya sacó su *ta'* (popo), yo quiero *wenej* (dormir), se cayó la *tuucha* (mono). En el caso de los préstamos del español en las interacciones en maya se tratan en su gran mayoría de préstamos ya lexicalizados en el registro adulto. A continuación, se presenta en la tabla 13 algunos ejemplos encontrados en las interacciones espontáneas de los niños.

Niño	Producción
Armenia	Ya sacó su <i>ta'</i> (popo) (refiriéndose a un pajarito) Yo quiero <i>wenej</i> (dormir) Es muy fácil para los [<i>ts'uts'en</i> (pequeño)-sitos (Dim. Español)] (pequeñitos) ¿verdad? su trusa de Carlos es como <i>puuk'uj</i> (despintado) Se ve tu <i>weex</i> (calzón)
Lalo	La tuya tiene <i>soots'</i> (murciélago) Ya se fue en el <i>luk'</i> (lodo) Se cayó la <i>tuucha</i> (mono) Estoy haciendo <i>muuch</i> (sapo) Mira acá hace <i>chuuchu'</i> (mamar) Éste es para <i>tuunich</i> (piedra)
Jamín	Estoy haciendo <i>ta'</i> (popo) La mía primer <i>kis</i> (pedo) Hay <i>taak'ün</i> (dinero) Mi <i>moolo</i> (trasero) mi <i>moolo'o'</i> (trasero)
Carlos	Oigan corran voy a desamarrar el <i>wakax</i> (toro) Ayta el <i>wakax</i> (toro) Jale ponlo acá porque acá es más <i>taam</i> (hondo)
Toño	Mira aquí hay mucho <i>taak'ün</i> (dinero) Estás en <i>ichkool</i> (milpa) Te mandé a <i>paak'ach</i> (tortear) no lo hiciste
Maicol	Ya sacó más <i>tirix ta'</i> (diarrea)

Tabla 13. Habla espontánea de los niños del estudio

En el discurso de los hablantes adultos del maya es habitual la incorporación de léxico en español como sustantivos, adjetivos, diminutivos o verbos con poca o ninguna adaptación a la lengua receptora. No es raro escuchar expresiones como *yaan inbin kobrar* “Voy a ir a cobrar” o *ts'aaten inreloj* “dame mi reloj”, entre otros. Pool Balam y Le Guen (2015) estudiaron la integración de préstamos lingüísticos en el maya yucateco. Este es, por cierto, uno de los pocos estudios que tratan de entender cómo los préstamos de otras lenguas están usados e integrados en maya yucateco (véase también Frazier 2012; Hanks 2009).

Cabe mencionar que los niños del estudio hablan predominantemente en español en sus múltiples actividades, pero también es posible escuchar el maya que se activa de acuerdo a la identidad lingüística (Ervin-Tripp y Reyes 2005; Zentella 1997) de los interlocutores. El contexto de socialización en dos lenguas, puede facilitar la adquisición de una L2 (maya o español) (Cekaite y Aronsson 2005). Hay evidencias de “errores” de la pronunciación en español, así como en maya. Por ejemplo, Carlos que tiene como L1 el español y comprensión limitada en maya (L2), omite clíticos en maya *tu'ux yaan pelota* “dónde está la pelota” o comete “error” en la pronunciación *min ba'axaj (=báaxaj)* “no voy a jugar”. Mientras que Armenia y Jamín que tienen como L1 el español y como L2 el maya y Lalo que tiene como L1 el maya y como L2 el español también cometen “errores” en su uso de ambas lenguas. Notamos, por ejemplo, que aún no han aprendido la regla del cambio de vocal y siguen experimentando con las reglas y sistemas lingüísticos al que han sido expuestos. Entonces vemos que dicen jugar (jugar), fuegando (jugando), fuegamos (jugamos) jugo (juego), cierado (cerrado), acuste (acueste), abrido (abierto), roto (rompido), entre otros. En el caso particular de Lalo que aprende el español como su L2, observamos que aún no tiene estas reglas. En la siguiente tabla 14 se presentan algunas de las producciones de cada niño.

Niño	Producción
Armenia	Jamín no sabes jugar (=jugar) No no estoy fuegando (=jugando) Yo jugo (=juego)
Lalo	Fuegando (=jugando) Ay está cierado (=cerrado) Aj no fuegamos (=jugamos) de zombie Miguel que se acuste (=acueste) No estamos juegando (=jugando) A fuegarlo (=jugarlo) Fueguenlo (=juéguenlo) Fuegar (=jugar) fútbol Hasta Carlos está abrido (=abierto) abajo de él (refiere al short de Carlos) A fuegar (=jugar) como ellos Pero esto vola (=vuela) (refiere a un juguete de avión) A fuegar (=jugar) tasos como el que tiene Jamín Y lo fuegamos (=jugamos) acá y lo dejamos caído (=caer) Pero lo tengo rompido (=roto) también
Jamín	Fuegarlo (=jugarlo)

	Está abrido (=abierto) así
Carlos	<i>Tu'ux yaan pelota</i> (=le pelotao') [sic]"dónde está la pelota" <i>Min ba'axaj</i> (=báaxaj) "no voy a jugar"

Tabla 14. Producción lingüística en maya y en español de los niños focales

Como se ha indicado arriba, los préstamos léxicos, adjetivos, verbos, son los más frecuentes, pero también existen préstamos con flexión gramatical. Así, los niños también conjugan las raíces verbales del maya con sufijos temporales del español como en las siguientes producciones de cada niño.

{Producción de Jamín}

El verbo maya *nul* "lastimar" va seguido del sufijo de tercera persona plural *-aron* del pretérito perfecto simple del español.

1. Luego lo *nul*-(y)aron (lastim-aron) su culo.

El verbo maya *úumb* "meser" va seguido del sufijo infinitivo *-ar* del español.

2. Que se quite Lalo no voy a *úumb*-(y)ar (mes-er)

Del verbo maya *úumb* "meser" y más el sufijo gerundio del español *-ando*.

3. Aj estás *úumb*-(y)ando (mesi-endo)

{Producción de Armenia}

El verbo del maya *ch'ün* "tirar" más el sufijo imperativo de 3 persona plural *-en* que marca una desinencia más *-lo* del objeto directo del español.

4. Cuando venga el perro *ch'ün*-(y)en-lo' (tír-en-lo)

{Producción de Lalo}

El verbo maya *ch'uy* "alzar, colgar" es sufijado con *-ar* del infinitivo del español más el pronombre reflexivo *-me*.

5. Voy a *ch'uy*-ar-me (colg-ar-me) de mono.

{Producción de Toño}

En los tres ejemplos se observa que en los verbos mayas se insertan sufijos temporales (*-io* para marcar pasado, *-ar* para marcar el infinitivo). Asimismo, el niño inserta léxicos del maya.

6. Con eso de (que) con trabajo lo *chuy*-oj (costuró)

7. Te mandé a *cháak*-(y)ar (coser) *bu'ul* (frijol) no lo hiciste)

8. Te mandé a *tsáaj*-(y)ar (freír) mis huevos no lo hiciste

{Producción de Maicol}

El verbo maya *ch'a'* “agarrar” va seguido del sufijo de verbo infinitivo *-ar* del español para la inflexión de tiempo.

9. *Ch'a'*-(y)ar

Agarrar-(y)ar

Agarrar

{Producción de Yoselín}

El verbo *jéech* “abrir” es acompañado de desinencia del sufijo imperativo de tercera persona plural *-en*, que marca una desinencia más el léxico *óok* “pie”. Sin embargo, en el ejemplo 11, la desinencia no es posible ya que no se puede decir *jéech-y-ej* “abre”, por lo tanto, la niña recurre al sufijo *-aj* que corresponde a estructura del maya algo así como decir *jéech a wook* “abre tu pie”

10. *Jéech*-(y)en su *ook*

Abrir-(y)en su pie

Abran su pie

11. *Jéech*-(y)aj tu *ook*

Abrir-(y)-2A tu pie

Abre tu pie

Estos ejemplos, demuestran que no se cumple la tipología de Poplack (1980), cuando dice que existe restricción intraoracional de tipo morfema libre porque no se permite cambio entre raíz y afijo, y pocos en expresiones idiomáticas y frases hechas. Otro contraargumento, datos del este de África, por lo menos, muestran que “la restricción de morfema libre de cambio de código propuestos por Sankoff y Poplack (1979, 1981, en Myers-Scotton 2001) no se aplica”³⁵ y da ejemplos de esta afirmación en el cambio de código entre swahili e inglés.

³⁵ “Switching may be either intrasentential or intersentential and often (but not necessarily) involves stretches of more than one word. East African data, at least, show that the free morpheme constraint on switching proposed by Sankoff and Poplack (1979/81) does not apply” (Myers-Scotton 2001: 142).

En otras ocasiones, los niños producen espontáneamente rimas improvisadas en maya y en español. Los niños se basaron en el juego de sonidos donde incluyen los nombres propios o los hipocorísticos de sus nombres. Así también, insertan léxicos y morfemas del español a raíces verbales del maya. Aquí, las rimas improvisadas cumplen varias funciones, por un lado, es un recurso de burla hacia el otro, por el otro lado, es un recurso que ameniza el ciclo del juego.

{Jamín}

Rima 1. Lalo Lalito baila bonito lleva el ritmo con su culito

Rima 2.

Carlos *k'olis* (pelón), Carlos *k'olis* (pelón),
 Carlos Calimba, Carlos,
 Carlos Calín se *ta'yoj* (cagó) en su clin

Rima 3. Carlos Calín Calón

Rima 4. Armenia *ta'yoj* (cagó) un balón en la casa de Maicol

Rima 5.

Juntúul chan muuch kunkáajal usít'

Jun-túul chan muuch kun-káajal u-sít'

Uno-CLAS.ANIM pequeño sapo CONJ.FUT.3A-empezar 3A-saltar

Un pequeño sapo empieza a saltar

Chéen takeja'o

Chéen tak-e ja'o'

Cuando viene-DET lluvia-DIST

Cuando viene la lluvia

Kun káajal uk'aay

Kun káajal u-k'aay

CONJ.FUT.3A empezar 3A-cantar

Empieza a cantar

Satara satara setere

Satara satara setere setere sitiri sitiri

Kubin ich eja'o

k-u-bin ich e ja'-o'

HAB-3A-ir dentro DET lluvia-DIST

Se va en el agua

[Traducción completa en español]

Un pequeño sapo empieza a saltar

Cuando viene la lluvia

Empieza a cantar

Satara satara setere setere sitiri sitiri

Sitiri sitiri se va en el agua

{Armenia}

Rima 6. Ana banana chupa su nana lleva el ritmo con su hermana

Rima 7.

Ivan panzón sacó un balón,

En la casa de un dragón,

Se volvió viejo y agarró su bastón

Rima 8.

Wesu falla la papaya me la paso en la playa

Anoche fui una fiesta güero me besó

Le dije güero tonto mi hermana se enojó

Mi hermana tuvo un beibi³⁶ la loca lo mató

Le hiso (picadillo) con sal y limón, el que abra la boca él se lo comió

Rima 9.

Pablo Pablito clava un clavito

En la calva de un calvito

(En) la calva de un calvito clavo un (.) clavito

{Carlos}

Rima 10. Jamín jamón lleva su calzón

Como puede verse, la aliteración y otras formas de paralelismos de sonidos (Carlos *k'olis* (pelón)/Carlos Calimba/Carlos Calín) son elementos centrales en las rimas improvisadas en el juego del grupo de pares. Broner y Tarone (2001) señalan que el juego es un recurso importante para el aprendizaje de una lengua en que los niños usan formas sin sentido, aliteración y rima lúdica (por ejemplo, ricola tricola y cerebro cerebro), tono alto y una voz

³⁶ Este es un préstamo lingüístico del inglés.

de villano en la creación de chistes en el aula. Estas rimas lúdicas presentadas son recursos lingüísticos en las que los niños se socializan en las dos lenguas.

En este apartado hemos visto los juegos lingüísticos como recursos colaborativos de socialización lingüística en maya y en español. Los niños tienden a jugar y experimentar con el lenguaje, lo que facilita la conciencia metalingüística y la adquisición de una segunda lengua (Cazden 1976; Tarone 2000, en Minks 2010). Como bien lo dijera Jakobson (1960) la función metalingüística tiene un “importante rol en nuestro lenguaje de todos los días”. Los juegos lingüísticos permiten al grupo de pares poner atención a la forma de las lenguas que usan, a su vez, la posibilidad de practicarlas y promover la conciencia de los niños de la fonología y morfología (Cekaite y Aronsson 2005). Por último, ser capaz de jugar con las lenguas maya y español debe ser visto como un aspecto de competencia comunicativa en una primera o segunda lengua en este caso.

Otras de las prácticas lingüísticas de los niños, es el uso de los apodos que también surgen en las interacciones espontáneas como observaremos en el siguiente apartado.

5.2 La asignación de apodos tipo “te pareces a”

Los niños despliegan etiquetas en maya tipo *beyech* (MAN-2B) “te pareces a” para hacer evaluaciones negativas del comportamiento en el contexto interactivo. Kelner et. al (2001) menciona que inventar y asignar nombres a compañeros es una práctica casi generalizada en la cultura infantil, así como en la cultura adulta. Este tema de los apodos se inspiró en una plática trivial con un colaborador adolescente. Me llamó la atención cómo nombra a uno de sus compañeros de la escuela *Boris*³⁷, y proseguí a preguntarle la razón de ese apodo, a lo que me respondió, “ahh es que Boris es un personaje de la película *Balto* y es un ganso panzón y según mis compañeros del salón aquel ganso tiene cierto parecido con Abelardo (alias Boris)”.

5.3 La socialización de los apodos

Según la RAE (1992: 112), el apodo es un “nombre que suele darse a una persona, tomado de sus defectos corporales o de alguna circunstancia. 2. Chiste o dicho gracioso con que se califica a una persona o cosa, sirviéndose ordinariamente de una ingeniosa comparación”.

³⁷ *Balto* es una película estadounidense de animación producida en el año 1995. De acuerdo a la sinopsis, Boris es un ganso cobarde, pero con un gran corazón,

Los trabajos de corte antropológico han estudiado las funciones de los apodos. En la cultura samoana, Ochs (1988) señala que el uso de apodos despectivos u otros nombres especiales son con el objetivo de avergonzar. Collier y Bricker (1970) señalan que entre los tzotziles de Zinacantán, los apodos son para burlar y “mapear” miembros y localizar participantes.

En cuanto a los mayas de la península de Yucatán, Hanks (2007) ha dicho que en la conversación cotidiana, los hablantes hacen referencia a objetos, a personas o eventos, y lo hacen en términos de las categorías sociales y lingüísticas de sus comunidades. Para referirse a una persona, el hablante inevitablemente presupone y activa el conocimiento previo que forma parte de la perspectiva bajo la cual el hablante individualiza el referente. De esta manera, al adscribir a una persona una descripción, un nombre o un deíctico participante, el hablante interpreta la persona de una manera determinada.

En este sentido, supongamos que si una persona externa llega en busca de alguien en X-Pichil, le tomará un poco más de tiempo encontrarlo por su nombre y apellido. Se puede dudar o confundir quién es Justina, Justino, Alfredo, pero nadie dudará de quién es *xCh'elin*, *Menso* o *Gordo* sus apodos respectivos. También es usual escuchar el uso de los hipocorísticos: Eduardo (Lalo), Gabriel (Gabi), Leticia (Lety), Cecilia (Ceci), Clementina (*xKleemen*) y los gentilicios (*xchiapasij* “de Chiapas”, *jmorelosij* “de Morelos”). Es interesante también que en las comunidades mayas los apodos son muy descriptivos y son en realidad los nombres de uso cotidiano y no son despectivos por defecto. En tanto que los nombres reales se reservan porque pueden ser usados para la brujería por ejemplo. En espacios como la escuela existe una doble identidad donde la gente es conocida por su verdadero nombre y su apodo en el pueblo. Así entonces, podemos ver que en las comunidades mayas los apodos tienen implicaciones culturales en muchos sentidos.

La práctica de asignar la etiqueta tipo “te pareces a” tiene lugar en diversas situaciones interactivas en el conflicto entre los iguales. Para los fines que competen en el análisis, se usará la noción de los términos etiqueta o membresía para nominar al “otro” con alguna característica visual perceptible (física, carácter, comportamiento) parecida con lo anunciado o referido.

En una tarde salí al patio donde los niños acostumbran jugar, en ese momento estaban envueltos en el juego de las escondidas. Me dispuse a grabarlos. Después de unos

minutos, el juego se desata en una sutil discusión debido a que no pudieron tocar la base ubicada afuera del *sajkab* “cueva” porque no podían salir con facilidad. A raíz de este panorama, Armenia le asigna a Lalo la etiqueta de *xtolok* “sólo hace como *xtolok mejen*” (o iguana negra espinosa que corre sobre sus patas traseras, moviendo la cola de un lado a otro y moviendo la cabeza de arriba para abajo). Las características del anfibio aludido se transfieren a la acción de Lalo que solo acechó y no entró a la cueva. La etiqueta es acompañada de la expresión *meejen* (de *mejen kisin* “hijo del diablo”) que remite a una expresión de queja o para expresar enojo. Lo interesante es que hay un cambio de código en donde el español está dando el marco del juego y la etiqueta con la parte afectiva está en maya. De manera similar, Minks (2009) señala que en el juego fingido (actuar como personajes de televisión) de los niños miskitos en Corn Island a veces realizaron un efecto pragmático a través del cambio de código del miskitu al español con la intención de quebrar el marco. Esta autora menciona que mientras el español se puede asociar con contextos escolares y el miskitu con contextos familiares, los niños están realizando el discurso escolar en miskitu, y quiebran el marco de juego en español.

Por su parte, Lalo emite un argumento señalando que a pesar de no entrar a la cueva si los puede ver desde afuera. Con un tono más agravado, Armenia recicla la primera etiqueta y produce otra dirigida también a Lalo *beyech xmeereche* ‘te pareces a una lagartija’, y una vez más le dice *beyech xmeereche*’ Lalo “Lalo te pareces a una lagartija”.

Ejemplo (1)

Lalo 7;9 años

Carlos 9;5 años

Armenia 11;11 años

Maicol: 12;02 años

1. Lalo: Yo ya lo toqué primero ((lo dice gritando))
2. Carlos: Es que así no podemos, no podemos salir rápido
3. Lalo: Yo lo toqué primero ((la base))
4. Carlos: Pero tiene que entrar Lalo ¿verdad?

5. Armenia: El sólo hace como *xtolok meejen* (expresión de queja)³⁸
 ← Etiqueta
6. Lalo: *Pero chika'an*
Pero chik-a'an
 Pero parecer-PART.PRST
 Pero se ve
7. Maicol: *Pero yan yan aka'a bin axokej*
Pero yaan yaan a-ka'a bin a-xok-ej
 Pero OBL OBL 2A-dos ir 2A-contar-SUBJ.TR
 Pero vas vas volver a contarlo
8. Armenia: *Beyech meereche'* ((se lo dice a Lalo)) ← Etiqueta
Bey-ech meerech-e'
 MAN-2B lagartija-DIST
 Te pareces a una lagartija
9. Armenia: *Bey xmerel meereche' Lalo* ← Etiqueta
 Bey x-merel meerech e Lalo'
 Así GEN-merel lagartija DET Lalo
 Lalo se parece a una laga- lagartija

En el siguiente ejemplo, los niños siguen jugando a las escondidas. Pero ahora Jamín es el que transgredió las reglas del juego. Armenia le dice a Jamín que el juego no consiste en correr. Jamín no le hace caso. Armenia lanza una etiqueta con tono de molestia tipo *bey muuch e Jamino' masa'* “Jamín se parece a un sapo ¿verdad?”. La partícula del maya *máasáa'* (de *máasimáa'* marca una pregunta retórica para designar el siguiente interlocutor que es equivalente a “no es el caso (que...)”) se la dirige a Lalo con la intención de mostrar acuerdo. Por último, para hacer referencia al rasgo peculiar de un sapo y para dramatizar a Jamín corriendo, enuncia lo siguiente *tu sít'* “está saltando”. El uso de la etiqueta es un recurso que la niña lleva a cabo con el objetivo de controlar un comportamiento que ha roto el sentido del juego.

Ejemplo (2)

³⁸ Es una especie de lagartija (desconozco la traducción en español).

Lalo 7;9 años

Carlos 9;5 años

Armenia 11;11 años

1. Armenia: Jamín no es de pescar ((tono de molestia))
masa' mix de chukbili' ((se lo pregunta a Lalo))
masa' mix de chuk-bil-i'
INTER NEG de pescar-PART-NEG
¿Verdad que no es de pescar?
2. Lalo: *Jaaj* no es de pescar, un, dos, tres para Jamín
INTERJ no es de pescar
Sí no es de pescar, uno, dos, tres para Jamín
3. Carlos: Ya me acordé tienen que tocar la base
4. Armenia: ***Bey muuch e Jamíno' masa'?*** ←————— **Etiqueta**
Bey muuch e Jamín-o' masa'
Así sapo DET Jamín-DIST INTER
Jamín se parece a un sapo ¿verdad?
5. Lalo: *Huum*
INTERJ
Si
6. Armenia: *Tu siit'*
Tu siit'
PROG.3A saltar
Está saltando

En otra situación de juego denominado futbeis (una combinación entre fútbol y béisbol), Lalo demanda ser el primero en patear el balón, pero se le da privilegio a Jamín por ser el menor de los cuatro, enseguida, Armenia le asigna a Lalo la etiqueta en maya *teche' beyech beyech k'orete'* “tú te pareces te pareces a K'oret³⁹”. En los turnos posteriores, Lalo retoma la etiqueta y de manera irónica se lo dice a Jamín *Jamín teche' beyech k'orete'* “Jamín tú te

³⁹ *K'oret* es un personaje de la comunidad. Se caracteriza por ser el alto (aproximadamente 1.90 metros) y voluminoso.

pareces a K'oret'. Esta asignación de etiqueta es un ejemplo de intertextualidad en el sentido desarrollado por Kristeva (1984), siguiendo a Bakhtin, que refiere a la transposición o el paso de un sistema signifiante a otro (ver también a Hanks 2000)⁴⁰. Por su parte, Bauman y Briggs (1992) señalan que la intertextualidad como un proceso comunicativo de crear relaciones entre cuerpos de discurso, en este caso, Armenia produce su texto mediante la etiqueta K'oret desde otros textos o como lo diría Bakhtin desde otras voces, en este caso a la voz de la gente de la comunidad para con los personajes locales.

Ejemplo (3)

Lalo 7;9 años

Carlos 9;5 años

Armenia 11;11 años

Jamín 6;11 años

1. Carlos: Quien va patear primero
2. Lalo<Carlos: Yo;j
3. Armenia: *Ay mete'ex filaj*
 Ay met-e'ex filaj
 INTERJ hacer.IMPER.TR-2B fila
 Ay hagan fila
4. Carlos: Dale
5. Armenia<Jamín: *Jamín, mas chichne leti'o' **teche' beyech beyech k'orete'***
 Jamín, mas chichn-e leti'-o' ←————— Etiqueta
 Jamín más pequeño-DET PP3-DIST
 tech-e' bey-ech bey-ech K'oret-e'
 PP2-FOC así-2B así-2B K'oret-DIST
 Jamín, es el más pequeño, **tú te pareces te pareces a K'oret**
 ((lo empuja para que pase atrás de Jamín))
6. Carlos: Que se pongan de este lado ((les indica donde ponerse))
7. Lalo<Jamín: ***Jamín teche' beyech k'orete'** ←————— Etiqueta*
 Jamín tech-e' bey-ech K'oret-e'

⁴⁰ Hanks, W. F. (2000). *Intertexts: writings on language, utterance, and context*. Lanham, Md.: Rowman y Littlefield.

Jamín PP2-FOC así-2B K'oret-DIST

Jamín tú te pareces a K'oret

((lo dice con una risita y se coloca enfrente de Jamín))

8. Jamín: Es que Lalo ((empuja a Lalo))

9. Carlos: Pónganse aquí

10. Armenia: No, déjalo Carlos

11. Lalo<Jamín: ***Teche' beyech K'orete'*** ((se lo dice a Jamin)) ← **Etiqueta**

tech-e' bey-ech K'oret-e'

PP2-FOC así-2B K'oret-DIST

Tú te pareces a K'oret

Los niños se disponen a sentarse sobre una tabla de madera después del juego. Prácticamente en el mismo momento, Jamín se pone de pie, acto seguido, Lalo se acerca, levanta la tabla donde Armenia está sentada y la deja caer. Jamín trata de imitar a Lalo e intenta hacer lo mismo. Armenia se enoja y lo regaña y lanza una etiqueta en su forma interrogativa *ba'ax kubetik xts'o'oya'an miis* acá “qué hace un gato flaco acá” que señala la delgadez de Jamín porque levanto la tabla con mucho esfuerzo físico. En la producción lingüística de Armenia, se observa, el cambio de código interaccional entre maya y español.

Ejemplo (4)

Lalo 7;9 años

Carlos 9;5 años

Armenia 11;11 años

Jamín 6;11 años

1. Armenia: Lalo: ((Lalo le levanta la tabla donde está sentada))

2. Carlos: Dale vamos a jugar

3. Armenia: Aj yo no juego

4. Lalo: A tomar agua

5. Armenia: *Ma' péenen*

Ma' péen-en

NEG mover- INTR.IMPER

No, vete

6. Lalo: (A) tomar agua

7. Carlos: (A) ¿Donde? ((le pregunta a Lalo))

8. Armenia: Jamí:n

((Le regaña a Jamín porque también intenta levantar la tabla donde está sentada))

9. Lalo: No sé ((le responde a Carlos))

10. Armenia: *Ba'ax kubetik xts'o'oya'an miis* acá ←———— **Etiqueta**

Ba'ax k-u-beet-ik *x-ts'o'oya'an miis acá*

INTER HAB-3A-hacer-TR.INCP GEN-delgado gato acá

((lo dice regañándolo))

¿Qué hace un gato flaco acá?

En este apartado, hemos visto que el uso de las etiquetas es relevante en las relaciones sociales de los niños en contextos de oposición-discusión. Poveda señala que “las prácticas de nombramiento tienen lugar en diferentes situaciones interactivas, como conflictos, narraciones o negociaciones y señalan diferentes grados de afiliación, inclusión o exclusión entre los iguales” (Poveda 2006: 1). Las etiquetas tipo “te pareces a” hace referencia a personajes locales y al dominio de los animales como se mostró en los ejemplos anteriores.

El siguiente apartado versa sobre el uso de los directivos que también es característico en las situaciones de disputa de los niños del estudio.

5.4 La socialización de los directivos entre pares

Los adultos usan con mucha frecuencia los directivos como recursos de poder y control hacia los niños. Durante mi infancia había escuchado repetidas veces el perifoneo de mi madre con tono de advertencia para que hiciera alguna labor en la casa o bien para controlar mi comportamiento. Ervin-Tripp (1976) y M. H. Goodwin (1990) referían a los directivos como expresiones diseñadas para conseguir que alguien haga algo.

Schieffelin (1990) en su estudio con los kaluli, señala que los primeros verbos adquiridos por los niños incluyen un limitado número de imperativos (*hamana* “anda”, *mena* “ven”, *boba* “mira”). De igual manera, las madres/cuidadores utilizan los directivos con imperativos como un recurso para lograr la asertividad e independencia. Clancy (1986) reporta que entre los japoneses esta práctica se vincula con el desarrollo de la indirección para lograr en el niño competencias sociales como la empatía y la solidaridad hacia los demás miembros de la comunidad, centrados en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los otros. La autora clasifica los directivos en dos categorías principales: directivos positivos (se usa para obtener en el niño la ejecución de una acción) y directivos negativos (es con el propósito de prevenir o detener un comportamiento no deseado en los niños).

En el trabajo de De León encuentra que en el habla de un niño tzotzil predominan los imperativos y también nos invita a mirar el papel, la función y la forma de los directivos. La autora observa que los directivos se usan para afinar o calibrar la atención y cita dos de sus funciones básicas: (i) son un conjunto de construcciones didácticas cuya función es el adiestramiento en la tarea; (ii) inserta a una ética de trabajo y responsabilidad (De León 2011a: 3). En la lengua maya yucateca, Vapnarsky (1998) señala que las instrucciones están cargadas de un modo imperativo especializado para indicar, pedir y solicitar la realización de alguna tarea. Los hombres mayas deben mostrar de manera ostentiva su autoridad y control sobre las mujeres, lo que se expresa desde que los varones son muy pequeños en la rudeza de los imperativos en coordinación con la prosodia, las posturas, gestos.

En el desarrollo lingüístico temprano, Pfeiler (2003) señala que el primer morfema verbal que los niños mayas aprenden es el sufijo *-ej* del modo imperativo. Vapnarsky (1998) menciona que los modos imperativos especializados para pedir y solicitar la realización de alguna actividad se sufijan con la partícula *-ej* para formas transitivas, y *-en* para formas intransitivas como se presenta en la siguiente tabla.

TIPO	SUFIJO MARCADOR
Formas intransitivas y posicionales	<i>-en</i> (singular) <i>/-e'ex</i> (plural)
Formas transitivas	<i>-e(j)</i>
Raíces posicionales	<i>-l</i> que viene del sufijo posicional <i>-v'kbal</i> (p.ej. <i>kul-ukbal-en/e'ex</i>)

Tabla 15. Formas imperativas en maya yucateco

Después de citar brevemente algunos de los trabajos, ahora pasaremos a analizar los ejemplos donde los niños usan imperativos directos en español y en maya (en subrayado) que son parteaguas en sus disputas.

Ejemplo (1)

Toño 10 años

Lalo 6;9 años

Jamín 5;11 años

Situación

En una tarde, Jamín y Lalo estaban jugando en un complejo habitacional. Llega Toño (un primo) y se auto-incorpora al juego. Jamín se alía con Toño para pasarse la pelota y excluyen a Lalo. Los dos niños engendran alineaciones del tipo “dos contra uno” que posteriormente se desata en agresiones físicas.

1. Toño: Dale Camote (0.3) dale Camote
2. Lalo: Dale Camota
3. Toño: Camote, Camote, quítaselo, quítaselo
((Le dice que le quiten la pelota a Lalo y seguido por risas))
4. Jamín: Levántalo Lalo ((cae una camisa colgada y con un tono imperativo le dice a Lalo que la levante))
5. Toño: Chaparro ((se lo dice a Jamín))
6. Jamín: Un cerillo, ¿Quién lo tiene? ¿Quién lo quiere? ¿Quién lo tiene?
¿Quién lo quiere?
La pelota es mía, Toño ((se lo tira a Toño)).
7. ((Lalo se molesta, somete y empuja a Jamín. Toño llega y trata de separarlos))
8. Toño: Camote
9. ((Lalo se molesta con Toño y lo intenta agredir))
10. Jamín: Toño ((le tira la pelota a Toño))
11. Lalo<Jamín: *Kex k-u-púul-tech-e' ma chuk-ik*
Kex ka' u-púul tech-e' ma chuk-ik
Aunque CONJ 3A-tirar PP2-FOC NEG atrapar-TR.INCP

Aunque te lo tire no la vas a atrapar ((se lo dice a Jamín y empiezan a competir por atrapar la pelota y luego se vuelve un forcejeo))

12. Toño: Túmbalo
13. Lalo: Túmbalo él
14. Toño: Aquí vengo ((se dirige en defensa de Jamín))
15. Lalo<Toño: Pa't-ej, *ma' yéetel tech-i'*
Esperar-IMPER.TR NEG con PP2-NEG
Espera, esto no es contigo
16. Toño: Camote levántate, camote levántate, levántate, agarra la pelota, agárralo bien, agárralo ((intenta separar a Jamín de Lalo))
17. ((Los tres empiezan a pelear por la pelota))

En la línea 3, Toño le indica a Jamín que le quite la pelota a Lalo, pero utiliza el imperativo del español “quítaselo, quítaselo”. Los niños provocan la caída de una camisa, así, en la línea 4, Jamín utiliza el imperativo “levántalo” dirigido a Lalo. Las discusiones se convierten en agresiones físicas. Al punto tal que en la línea 12, Toño expresa el imperativo “túmbalo”, para que Jamín someta físicamente a Lalo. En la línea 13, Lalo responde con la réplica recíproca “túmbalo él” (el uso de las réplicas recíprocas se discutirá en el capítulo 7). Aquí retomo el término réplica recíproca de M.H. Goodwin como “...las secuencias de dos turnos en las que se responde a un primer reto o amenaza mediante una réplica” (M. H. Goodwin 2010: 298). En términos generales, la réplica recíproca tiene características similares a la repetición dialógica definida por Brown (1998). Sin embargo, la autora señala que la repetición dialógica cumple distintas funciones como para mostrar acuerdo, rectificar canal, afecto, pero no menciona que en las disputas también se usan pares contrapuestos con repetición como M.H. Goodwin (2010) lo ha identificado en los conflictos en el habla infantil. Para el propósito de esta tesis utilizaremos el término de réplicas recíprocas bilingües o pares contrapuestos cuando el hablante está en oposición al turno anterior.

En la línea 14, Toño echa una advertencia manifestando que va en defensa de Jamín. Lalo reacciona inmediatamente, en la línea 15, utiliza un imperativo en maya más el argumento que el problema no es con Toño *pa'tej, ma' yéetel techi'* “Espera, esto no es

contigo”. En la línea 16, Toño utiliza repetidamente varios imperativos en español “levántate y agárralo”. Lo interesante es que Lalo cambia de código demostrando su manejo de ambas lenguas. El uso de las réplicas recíprocas en español demuestra las habilidades que van desarrollando en esta lengua, pero también sigue usando maya como la lengua habitual en sus interacciones con Jamín y Toño. El episodio continúa en este mismo marco de discusión. Lalo sigue enojado porque aún lo siguen excluyendo, pero en la menor oportunidad se apropia de la pelota. Aquí nuevamente vemos que la elección de cada lengua tienen que ver con la identidad lingüística de cada niño.

Ejemplo (2)

1. ((Lalo corre a quitarle la pelota de manera agresiva))
2. Lalo: *Bo'orasa' ko'oten*
Bo'orasa' ko'ot-en
 Ahora ven. INTR.IMPER
 Ahora vente
 ((Se posiciona para tirar a los niños con la pelota))
3. Toño: *Kamote⁴¹, la' Lalo, che'ek'ampe⁴² Lalo*
 Camote podrido(=estúpido) Lalo (niño malo) Lalo
be'ora ken aw-il-a'
 ahora QUOT.1B 2A.ver-DIST
 Camote, Lalo estúpido, Lalo (niño malo) Lalo ahorita verás
4. Lalo: *Yéju* ((interjección de burla))
5. Lalo: *Ba'ax ela'*
 Qué esto
 ¿Qué es esto?
6. ((Lalo intenta jalarle la etiqueta de la playera de Toño))
7. Toño<Lalo: *ma' Lalo cha'-ej,* ((le dice que le suelten la playera))
 NEG Lalo agarrar-TR.INCP
 No, Lalo suéltalo

⁴¹ Toño de manera creativa ha asignado el apodo de *Camote* a Jamín.

⁴² Este término es usado exclusivamente para regirse a una mala mujer, mujer floja, estúpida. El término surge de *che'ek'am* “(floja)” y *peel* “vagina” así lit. “Vagina floja”.

8. <Jamín: Apúrate, vamos a esperar que se acerque, camote, camote,
camote, mágico tropical
((Transcurre como 1 minuto y 30 segundos))
9. Lalo: *Je'elo' Toño, Toño ch'a'-ej*
Allí Toño Toño agarrar-IMPER.TR
Allí está Toño, Toño agárralo
((Toño agarra la pelota))
10. Toño: *Je'ela' Kamote* ((Toño le da la pelota a Jamín y se cambia de
lugar))
Je'el-a' Kamote
Aquí-PROX Camote
Aquí está Camote
11. Camote acá Camote acá Camote acá Camote acá
12. Lalo: ((Abraza a Toño y lo empuja))
13. Toño: Dale Camote ((Se acerca a Lalo e inician los forcejeos))

En la línea 2, Lalo con la expresión *bo'orasa' ko'oten* “ahora vente” reta a los niños a iniciar la pelea. Aquí vemos el uso del imperativo *ko'oten* “vente”. En la línea 3, Toño expresa dos términos en maya que denotan ofensa: *la'* “estúpido” de acuerdo al diccionario maya Cordemex (1980), *lab* “cosa vieja y podrida o gastada, como ropa, cosa madura” y *che'ek'am-pel*, de acuerdo también al diccionario maya Cordemex (1980) de *che'ek'a'an* “tomada así de bestia” y *peel* “vocablo deshonesto, vergüenza de la mujer, parte sexual de la mujer”, similar al insulto muy fuerte en maya *u-peel a-na'* Lit. “la vagina de tu mamá”. Estos insultos son recursos lingüísticos de los niños al momento de una agresión o confrontación. En la línea 6, Lalo le intenta jalar la etiqueta de la playera de Toño, en la línea 7, Toño dice en maya *ma' Lalo cha'-ej* “No Lalo suéltalo” donde vemos el uso del imperativo en maya *cha'ej* “déjalo”. En la línea 8, Toño cambia de código en español para dirigirse a Jamín “*apúrate, vamos a esperar que se acerque*” para que agarren a Lalo. En la línea 9, Lalo tira la pelota a Toño con el fin de alinearse con el *Je'elo' Toño, Toño ch'a'-ej* “Allí está Toño, Toño agárralo”, pero éste traiciona a Lalo porque no inicia el ciclo de pasarse la pelota con él si no se lo pasa a Jamín. Al ser excluido una vez más, Lalo se enoja, abraza y empuja bruscamente a Toño.

Recordemos que los directivos son definidos como el habla designada para un destinatario con el objetivo de que lleve a cabo una acción. En otro contexto de juego, los niños están acostados en dos hamacas en una posición que los coloca frente a frente. El juego consiste en entrelazarse los pies y no soltarse por ningún motivo.

Ejemplo (3)

1. Carlos: [Iguale Lalo, QUITA tu chancla
Lalo, QUITA tu chancla
QUITA tu chancla
2. Armenia: [*Ja'aj tséel a-xaamb-o'*
INTERJ quitar 2A-zapato-DIST
No, quítate el zapato
3. Carlos: QUÍTATELO
4. Lalo: *Yéetel yaan máak k-u chíital weye'*
Con EXIST hombre HAB-3A acostar aquí
Y alguien se acuesta aquí
5. Armenia: *Ja'aj ja'aj*
INTERJ INTERJ
No, no
6. Lalo: Miguel, Miguel que se acueste
7. Armenia: *Aj mina'an*
INTERJ no hay
Ah no hay
8. Lalo: Aaaj no llega mi pie
9. Armenia: ESTIRA tu pie ((se lo dice a Carlos))
10. Carlos: PONELO abajo es que Lalo, PONELO abajo
((le dice a Lalo que baje los pies))
11. ((Risa))

En la línea 1, Carlos le dice en español a Lalo que se quite los zapatos con el imperativo QUITA, pero Lalo no le hace caso. En la línea 2, Armenia le dice en maya a Lalo *ja'aj tséel axaambo'* ‘No, quítate el zapato’. En la línea 3, Carlos vuelve a emitir un imperativo de

manera autoritaria QUITATELO. En la línea 6, Lalo dice que Miguel (un niño que no está presente) se puede acostar sobre los pies entrelazados. En la línea 9, Armenia le dice a Carlos que estire su pie con el imperativo ESTIRA. En la línea 10, Carlos vuelve a emitir el imperativo PONELO para hacer que Lalo baje los pies. En esta interacción en particular, el hecho de producir actos de habla que ordenan o exhortan en español, le permite a Carlos ocupar un estatus de dominio en la escena discursiva como bien se refleja en los turnos.

Los datos de este apartado demuestran el uso de los directivos-respuestas en el marco del juego infantil del grupo de pares bilingües. Las particularidades aquí presentadas es que los niños despliegan los directivos en maya y español en el marco de las disputas para organizar sus relaciones sociales. En el contexto propio de la comunidad de investigación, se utilizan los directivos para no recurrir al *k'eeyaj* "regañó". En el *k'eeyaj* hay una noción de legitimidad que se caracteriza como una forma de regañó acompañado por la rudeza del carácter de una persona, el tono alto, la imposición y la autoridad con la que se enuncia. Es interesante observar que los niños utilizan los directivos en sus formas imperativas cargadas de un tono fuerte, pero no llegan al nivel de regañó como bien lo haría un adulto. Los ejemplos analizados son formas ilocutivas que promueven que alguien haga algo.

5.5 Conclusiones

En este capítulo hemos demostrado las competencias comunicativas de los niños del estudio en maya y español en el espacio del juego. Mostramos que el juego es un espacio donde los niños se organizan y establecen relaciones sociales mediante el uso de múltiples recursos como los juegos lingüísticos, el uso de los apodos y los directivos. Como se ha dicho, el juego tiene un rol importante que facilita el aprendizaje de una segunda lengua (Cekaite y Aronsson 2005), así también, permite al grupo de pares poner atención a la forma de las lenguas que usan, a su vez, la posibilidad de practicarlas y de generar (de manera no intencional) una conciencia de la fonología y morfología del maya y del español.

Se hace hincapié en que el juego con el lenguaje y a través del lenguaje es característico en este contexto donde se usa el maya o español como L1 y L2. Los recursos lingüísticos como las bromas, rimas, chistes, les permiten a los niños ir adquiriendo cada vez un dominio más complejo y completo de los códigos lingüísticos. El caso de Lalo que

aprende el español como L2, los errores que comete como decir ‘fuegar’ en vez de ‘jugar’ (así como Armenia y Jamín); en el caso de Carlos que aprende el maya como L2, que omite los clíticos o “error” en la pronunciación es, en parte, el proceso en que transita un niño al aprender un idioma.

En el apartado que versa sobre el uso de las etiquetas, Armenia es la protagonista principal de la emisión de etiquetas en maya tipo “te pareces a” cuando algún miembro del juego transgredía las reglas del juego o muestra un comportamiento inadecuado como el caso ilustrado en el ejemplo 4 cuando Jamín levanta la tabla. La asignación de ciertas etiquetas es, entre otras cosas, un ejemplo de la capacidad de los niños de usar la intertextualidad (Hanks 2007; Kristeva 1984) tomando referencias locales de personajes de la comunidad para ridiculizar. Vemos también la destreza en la creación de metáforas como “parecer” una lagartija y otros animales.

Por último, el uso de los directivos en español y en maya en su forma de imperativos desnudos es otro recurso característico en los estilos interactivos de los niños para lograr la ejecución de alguna acción en el contexto de la disputa que son acompañados de agresiones físicas. Paugh (2012) señala que cuando los niños dominicanos de su estudio intentan lograr un objetivo en común, la interacción es enfatizada con directivos, insultos y evaluaciones del comportamiento y el carácter de los involucrados. De igual manera, el estudio de Ervin Tripp et al. (1984) analiza las formas de los directivos al interior de la familia y las asocia con formas de poder y control. En nuestros datos vemos el uso de directivos y cambio de código para intensificar los mandatos y establecer formas de poder entre los participantes.

Además de las formas lingüísticas en maya y en español con las que los niños usan creativamente ambos códigos, es importante resaltar cómo los niños emplean estos recursos lingüísticos para negociar, organizar las actividades de juego, marcar alineamientos y posturas afectivas, socializar uno a otro y construir su propio mundo social (Paugh 2012). Mediante el uso de estos recursos lingüísticos se socializan en múltiples maneras de expresarse y de actuar (Minks 2010) lo que facilita la conciencia metalingüística y la adquisición de una segunda lengua (Cekaite y Aronsson 2005; Minks 2010). Por último, ser capaz de jugar con las lenguas maya y español debe ser visto como un aspecto de competencia comunicativa en una primera o segunda lengua en este caso.

Dentro del contexto sociolingüístico de las tendencias al desplazamiento del maya, el juego infantil en el grupo de pares nos da un panorama menos unilineal y fatalista de la transición del maya al español. Demuestra ser un nicho de socialización de la lengua originaria (Paugh 2012; Garret 2005; De León 2010b, 2015a, 2015b; Santiago García 2015) y de exploración de los dos códigos mediante el juego metalingüístico, el ingenio en la creación de apodos e insultos, la afectividad expresada en el uso de éstos, así como otros usos estratégicos. Todo esto nos da también un panorama positivo sobre el mantenimiento del maya y sobre el potencial que tiene el grupo de pares como socializador de esta lengua y del español.

CAPÍTULO 6

6. EL USO DE CAMBIO DE CÓDIGO EN EL JUEGO DEL GRUPO DE PARES

El propósito del presente capítulo es analizar los mecanismos de cambio de código entre el maya y el español en el juego del grupo de pares de los niños focales del estudio. Para este fin presentaré primero algunos antecedentes relativos al estudio de cambio de código y los estudios sobre el cambio de código en la socialización del grupo de pares de niños bilingües. Posteriormente, se procede a describir y analizar cómo y por qué los niños usan el cambio de código entre las lenguas maya y español durante la actividad de juego infantil. En el siguiente apartado, se presenta una discusión y por último, se presentan las conclusiones generales del capítulo.

6.1 Antecedentes de estudios sobre el cambio de código

El cambio de código es uno de los fenómenos lingüísticos presentes en sociedades bilingües o plurilingües. La alternancia de lenguas por el mismo hablante en una conversación se le conoce en la literatura como cambio de código⁴³. Varios investigadores como Auer (1984), Gumperz (1982), Hymes (1972) y otros han investigado el cambio de código desde la perspectiva socio-funcional y señalan que emplear dos lenguas en una sola conversación sirve para tareas interaccionales específicas y como estrategia discursiva de los interlocutores.

Por ejemplo, Gumperz (1982) define el cambio de código como la yuxtaposición de pasajes de habla que pertenecen a diferentes sistemas o subsistemas gramaticales. Este autor divide el cambio de código en dos tipos: situacional y metafórico. El primero está relacionado a razones extralingüísticas, y el segundo motivado por razones relativas al discurso o la interacción en curso. De manera similar, Auer (1984) indica que el cambio de código está relacionado con el participante y con el discurso. El primero se relaciona con los niveles de competencia del hablante en las lenguas en cuestión. El segundo se relaciona con la organización de la conversación o de las actividades interactivas.

Por su parte, Poplack (1982) menciona el cambio de código como la alternancia de dos lenguas dentro de un mismo discurso, oración o constituyente y "...sucede por factores de distinta índole tales como lo social, la formalidad, el contexto situacional, el interlocutor,

⁴³ *Code-switching* es un término en lingüística introducido por Gumperz (1982).

entre otros., y sucede más a menudo en comunidades bilingües” (1982: 231). Poplack (1980) en uno de sus trabajos clásicos “*Sometimes I’ll start a sentence in spanish* y término en español: *toward a typology of code-switching*” clasifica éste fenómeno según su estructura en tipos de cambios de código: a) emblemáticos o de etiqueta; b) interoracionales; e c) intra-oracionales. El primero se refiere a palabras aisladas o frases emblemáticas tales como las muletillas, interjecciones, expresiones idiomáticas o fórmulas discursivas preestablecidas. Este tipo de alternancia es el de frases del discurso, también llamado tag-switching (Poplack 1978/1981), es decir, la alternancia de código en los marcadores del discurso. El segundo, se refiere al proceso en el que el hablante alterna oraciones en dos o más lenguas diferentes. El último, ocurre cuando la alternancia de dos o más lenguas se observa dentro de una misma oración, en este caso, dichos elementos alternados pueden ser cláusulas subordinadas o coordinadas, sintagmas oracionales, constituyentes de sintagmas oracionales o incluso palabras solas, pero sintácticamente conectadas dentro de la oración.

En otros de sus estudios con puertorriqueños residentes en Estados Unidos, Poplack (2001) propone dos restricciones gramaticales en la producción del cambio de código: la restricción de equivalencia sintáctica y la restricción del morfema libre. La restricción de equivalencia dicta que los cambios de códigos “tienden a ocurrir en algún punto del discurso donde se yuxtaponen elementos de una L1 y L2 y no violan una regla sintáctica de la lengua”⁴⁴ (Poplack 2001: 228), y la restricción del morfema libre establece que “no es posible que ocurra la alternancia entre dos morfemas morfológicamente dependientes, a no ser que haya habido adaptación fonológica” (Vinagre 2005: 52).

En resumen, emplear dos lenguas en una sola conversación sirve para tareas interaccionales específicas y como estrategia discursiva de los interlocutores (Véase Auer 1984; Gumperz 1982; Hymes 1972; Poplack 1982; Woolard 1998). Por otro lado, otros autores han retomado el término de heteroglosia de Bahktin (1981) para explicar el cambio de código como un aspecto que refleja la diversidad de voces (véase los trabajos de Hill y Hill 1999; Kyratzis 2009; Minks 2010), que más adelante retomo para el análisis de cambio de código. Este apartado se concluye con la tesis de Myers-Scotton (1992, 1993) cuando

⁴⁴ Code-switchings “tend to occur at points in discourse where juxtapositions of L1 and L2 elements does not violate a syntactic rule of either language” (Poplack 2001: 228).

señala que el cambio de código sirve para negociar valores sociales en el desarrollo de las interacciones.

En este trabajo parto de las definiciones de cambio de código de Gumperz (1982) y Auer (1984). El marco teórico se inspira en metodologías de la lingüística antropológica de investigadores que han trabajado el cambio de código en grupo de pares como Cromdal (2004) con los niños suecos hablantes de sueco e inglés, Ervin-Tripp y Reyes (2005) con los niños latinos hablantes de español e inglés, García-Sánchez (2010) con niñas inmigrantes marroquíes en España, Minks (2010) con los niños miskitos de la costa caribeña de Nicaragua, Paugh (2012) con los niños de Dominica, Zentella (1997) con un grupo de niños puertorriqueños en Nueva York, entre otros.

En el siguiente apartado, se procede a presentar algunos antecedentes de estudios sobre el cambio de código entre grupo de pares bilingües.

6.2 Antecedentes de estudios sobre el cambio de código en los grupos de pares bilingües

Los estudios de la socialización del lenguaje han destacado el juego infantil como un espacio donde se crea y se recrea cultura (Reynolds 2010). Este contexto social los niños se socializan por y con el lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984), y utilizan diversas estrategias comunicativas para la organización social. Una de estas estrategias, es el cambio de código en situación de juego (Cromdal 2004; Paugh 2012; Zentella 1997). Por ejemplo, Cromdal (2004), en su estudio de niños suecos hablantes de sueco e inglés, acuñó el término oposiciones bilingües y señala que el cambio de código en las disputas de los niños durante las actividades de juego es para escalar o ganar un argumento. En otro estudio, Cromdal y Aronsson (2000) demuestran cómo los niños bilingües cambian de código por cuestiones relacionadas con el discurso con el fin de llevar a cabo una serie de acciones dentro de las actividades de juego. También examinan que el cambio de código es usado con aspectos relativos al discurso, por ejemplo, el cambio de posicionamiento, el cambio de tema o las preferencias de los participantes.

Zentella (1997) menciona el factor que condiciona el cambio de código en el discurso de los niños puertorriqueños de Nueva York fue el cambio de posicionamiento

(*change in footing*) tal como lo define Goffman (1979)⁴⁵ porque implica un cambio de realineamiento entre el que habla y el que escucha. De igual manera, observó que usaban prácticas bilingües más fluidamente que sus padres, para indicar la pertenencia a una comunidad de vecinos bilingües. En síntesis y parafraseando a Zentella (1998), en comunidades etnolingüísticas se usan múltiples códigos para múltiples identidades. Por otro lado, Paugh (2012) en su estudio de niños dominicanos, señala que la selección de códigos (patwa⁴⁶ e inglés) ocurre cuando los niños adoptan roles de adultos durante el juego imaginario o simbólico en el que evocan otros escenarios imaginados.

Kyratzis, Tang y Koymen (2009) examinan el uso de códigos, cambio de código y el contexto incrustados en los estilos y cambio de posicionamiento en el juego bilingüe español e inglés de niños inmigrantes de origen mexicano en California. En otro estudio, Ervin-Tripp y Reyes (2005) señalan que los niños latinos hablantes de español e inglés cambian de código para el cambio de posicionamiento (*change in footing*). Dicho cambio de posicionamiento se observa en el cambio de género, tópico, perspectiva o acto de habla que sirven para marcar episodios como los roles, citas o las evaluaciones en una historia.

En un estudio con niños nahuas bilingües de Tlaxcala, Flores (2010) señala que el cambio de código se puede entender de dos formas: a) hay un cambio de posicionamiento para elegir al interlocutor, ya que a los adultos se les prefiere hablar en mexicano y b) es una estrategia discursiva, por ejemplo, se usa el español para expresar los directivos y el náhuatl para dar explicaciones. No obstante, también puede ocurrir un cambio por razones polivalentes, es decir, una mezcla de relaciones entre lo que sucede en el discurso y las ideologías de los hablantes (Cromdal y Aronsson 2000).

Minks (2010) al analizar las prácticas heteroglosicas en el habla híbrida de niños misquitos en Nicaragua, dice que el lenguaje consiste de recursos comunicativos diversos que socializan a los niños en múltiples maneras de expresarse y actuar. La autora plantea que los niños no deben ser vistos como objetos sino también agentes de su socialización “lo que los niños aprenden está ligado a lo que están intentando lograr en términos de trabajo

⁴⁵ “A change in footing implies a change in the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance. A change in our footing is another way of talking about a change in our frame for events.” (Goffman 1979:1-2).

⁴⁶ Lengua criolla de base francesa hablada en Dominica.

formador de identidad y de organización social” (Kyratzis 2004: 641, citado en Minks 2010: 2). En esta línea, Ervin-Tripp y Reyes (2005) plantean que los niños mexicanos bilingües de su estudio cambian de código para afiliarse con un grupo lingüístico y consecuentemente una identidad lingüística particular. En el estudio observan que los niños usan dos lenguas (inglés y español) para hacer conexiones entre sus experiencias (lo que escucharon y observaron durante la clase) y conocimientos propios del contexto escolar (cuentos, diarios, entre otros).

Las investigaciones sobre el cambio de código en grupo de pares bilingües son un punto de arranque para entender la complejidad de las prácticas bilingües de los niños. El análisis que presento aquí y en los siguientes capítulos muestra que efectivamente los niños cambian de código por diversas razones, por ejemplo, para escalar o ganar un argumento (Cromdal 2004), para representar diversas voces (Minks 2010), entre otros fines. Estos mecanismos de cambio de código reflejan que el bilingüismo no se limita a definiciones pre-establecidas o de cajón sino que consiste en prácticas dinámicas y variables que emergen en la interacción.

6.3 Bilingüismo y cambio de código en los niños focales del estudio

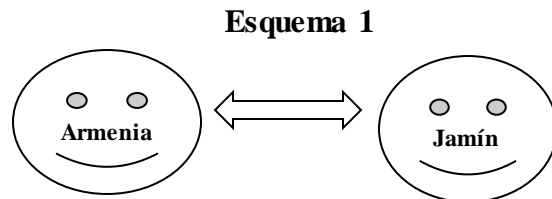
Una vez presentado el panorama de los estudios de cambio de código pasemos a analizar estos procesos en el grupo de niños del estudio.

Dado que se trata de una comunidad bilingüe, como es de suponerse, el uso del maya o del español como L1 y L2 configura las interacciones cotidianas de cada familia. En particular, nos interesa el uso de las dos lenguas en el grupo de pares del estudio. Recordemos que en la familia Chávez, el niño focal es Lalo, y tiene como primera lengua (L1) el maya y su segunda lengua (L2) es el español. En la familia Sánchez, los niños focales son Armenia de 11;11 años y Jamín de 6;11 años. Ambos niños tienen como primera lengua (L1) y como segunda lengua (L2) el español. En la familia Torres, el niño focal es Carlos de 9;5 años, y tiene como primera lengua (L1) el español. Los niños tienen establecido con sus pares una lengua de uso cotidiano con cada miembro de éste.

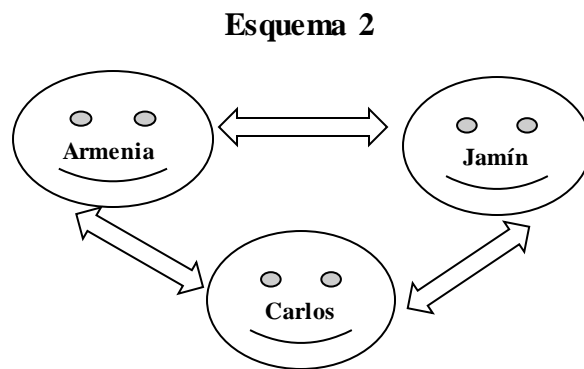
Seguidamente presento unos esquemas de lenguas primarias de los niños del estudio con base a sus antecedentes de adquisición y socialización y a sus preferencias en la interacción. Estos esquemas representan las lenguas primarias del grupo de pares en sus

interacciones, pero cuando ocurre cambio de código estas lenguas cambian, como lo indica el término. Las flechas con relleno blanco representan el español y las flechas con relleno negro representan el maya.

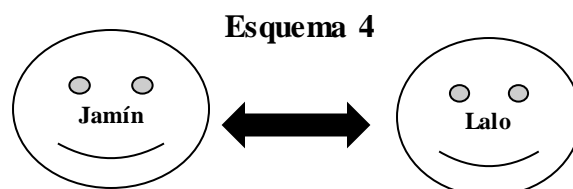
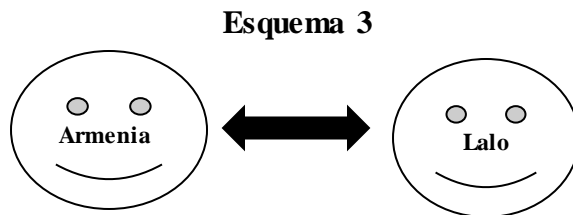
El esquema 1 indica que Armenia y Jamín tienen como lengua primaria el español. Su familia, de hecho, usa el español como lengua primaria.



El esquema 2 muestra que entre Armenia, Jamín y Carlos tienen como lengua primaria el español.



Por contraste, los esquemas 3 y 4 muestran que Armenia y Jamín optan por hablar en maya con Lalo.



Con estos antecedentes procedo a analizar los mecanismos de cambio de código en el marco del juego de Armenia, Carlos, Lalo y Jamín.

6.4 Organización del análisis de las interacciones bilingües en el juego

En la presente sección se estudiará el uso de cambio de código de los niños mayas del estudio durante el juego infantil en maya y español. Para este fin, se seleccionó un evento de aproximadamente 25 minutos para el análisis. Este período de tiempo tuvo especial relevancia pues la situación de juego (exclusión, alianzas, ofensas) y las características sociolingüísticas de los participantes presentan mecanismos variados de cambio de código.

En un primer momento, muestro que el cambio de código es predecible de acuerdo a la identidad lingüística de los participantes. El cambio de código por identidad es discutido por Ervin-Tripp y Reyes (2005), Zentella (1997) al señalar que el interlocutor y el contexto comunicativo son parte de los factores que hacen que los bilingües activen uno u otro código lingüístico. Dicho concepto lo abordaré más adelante al discutir los ejemplos 1 y 2.

En un segundo momento, muestro que el cambio de código es para la (re)organización del marco de juego. Hay cambio de código del español-maya-español para salir del marco de juego y abrir un nuevo marco, ya que el juego se desarrolla predominantemente en español (García-Sánchez 2010). El análisis parece similar a lo que mencionan autores como Gumperz (1982) y Auer (1984), quienes indican que el cambio de código ofrece un indicio de contextualización y también puede indicar un cambio de tópico conversacional que permite a los interlocutores comprender de forma más precisa la organización de la interacción. Este punto lo discutiré más detalladamente en los ejemplos 3, 4 y 5.

En un tercer momento muestro que hay cambio de código cuando hay escalamiento en las disputas con un hablante que no habla maya. En el ejemplo 6, muestro y discuto, que los niños cambian de código para escalar o ganar un argumento en contexto de juego y conflicto (Cromdal 2004).

En un cuarto momento, en los ejemplos 7 y 8 muestro y discuto la producción de pares bilingües maya y español por parte de los niños con el objetivo de reiterar la información. Romaine (1989:132) señala que una de las funciones discursivas del cambio

de código es la de repetir en dos lenguas un mismo enunciado con finalidades enfáticas o aclaratorias, y éste es el tipo de dato que muestro.

En un quinto momento, en los ejemplos 9, 10 y 11, muestro la incorporación de algunos verbos del maya al discurso en español. Estas producciones prueban que los hablantes tienen conocimiento de las reglas sintácticas de ambas lenguas, aunque sea de manera intuitiva (Poplack 1980; Silva-Corvalán y Potowski 2009). Por último, señalo el uso de las dos lenguas en la creación de géneros orales en maya y español en improvisación de canciones como se ha mostrado en el capítulo 5.

Ahora bien, pasemos a describir el contexto de la interacción y luego los ejemplos.

Participantes

Armenia (11;11 años)

Carlos (9;5 años)

Lalo (7;9 años)

Jamín (6;11 años)

Situación

Después de un juego denominado “zombis⁴⁷” los cuatro niños se disponen a entrar a un complejo habitacional y se acuestan en dos hamacas colocadas una al lado de la otra. En una hamaca están Armenia, Jamín y Carlos, y en la otra Lalo.

La organización del espacio es donde los participantes negocian y co-construyen el desarrollo de la secuencia conversacional. La situación se desarrolla en agresiones verbales con rimas dirigidas a cada uno de los participantes. La interacción se desenvuelve en varios momentos que muestro en las siguientes secciones.

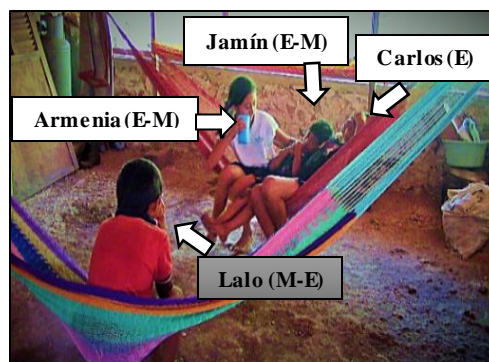


Figura 12. Disposición de los niños en las hamacas

⁴⁷ En el contexto de juego de los niños representa un cadáver que resucitó y come a los vivos.

6.4.1 El cambio de código de acuerdo con la identidad lingüística de los hablantes

En esta sección se muestra el cambio de código de acuerdo con la identidad lingüística de los participantes. Factores como los roles habituales de uso de cada lengua son fundamentales al momento de decidir qué lengua hablarle a quién.

Ejemplo (1)

En el capítulo 5, he presentado algunos ejemplos de rimas improvisadas en el juego lingüístico de los niños. La siguiente interacción se desarrolla en torno a una rima improvisada que sigue la regla de que hay que respetar la rima acordada entre todos y cualquier transgresión merece sanción.

La rima es la siguiente:

Wesu falla la papaya me la paso en la playa
Anoche fui una fiesta güero me besó
Le dije güero tonto mi hermana se enojó
Mi hermana tuvo un beibi la loca lo mató
Le hiso (picadillo) con sal y limón, el que abra la boca él se lo comió

(Turnos omitidos)⁴⁸

413. Armenia: ¶Otra vez otra vez, wewewe que se vaya la papaya¶
414. Jamín: ((no se entiende lo que dice)) ((No se entiende, habla muy rápido))
415. Armenia: ¶>Le dijo güero tonto el güero se enojó, mi hermana tuvo un beibi la loca lo mató, le hiso (picadillo) con sal y limón, el que abra la boca él se lo comió<¶
((Todos cierran la boca y no lo deben de abrir porque pierden))
416. Jamín>Lalo: Huuhm ((señala a Lalo))
417. Lalo>Armenia: Huuhm huuhm huuhm huuhm

⁴⁸ Utilizo las flechas para indicar los fragmentos de análisis del uso del cambio de código. El relleno en color blanco representa la producción en español y el negro la producción en maya.

⇒418.

((Lalo le apunta a Armenia)) [figura 13]

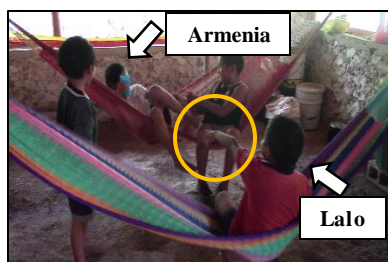


Figura 13. Lalo apunta a Armenia

➡419. Armenia>Lalo:

((señala sus dientes y habla entre dientes))

Chéen inkoj

Chéen in-koj

Sólo 1A-diente

Sólo es mi diente

420. Lalo:

°*Chéen inkoj*° ((lo dice sin abrir bien la boca))

Chéen in-koj

Sólo 1A-diente

Sólo es mi diente

421. Armenia:

°*Chéen inkoj*° ((lo dice entre dientes))

Chéen in-koj

Sólo 1A-diente

Sólo es mi diente

422. Carlos>Lalo:

Huuuhm

⇒423.

((Carlos apunta a Lalo)) [figura 14]



Figura 14. Carlos apunta a Lalo

⇒424. Lalo>Carlos:

Sólo mi diente ((lo dice con la boca cerrada))

425. Armenia:

Hu'um mix baaleji' ((lo dice con la boca cerrada pero se alcanza a entender))

Hu'um mix baalej-i'

(INTERJ) NEG vale-NEG

No se vale

En las líneas 416, aparentemente, uno de los niños ha transgredido una de las reglas de la rima⁴⁹ y conlleva a los otros a sancionarlo mediante una serie de apuntamientos. El uso de los recursos multimodales (C. Goodwin 2000, 2007) como los apuntamientos, en este caso, cumple la función de acusar al otro y desata el turno siguiente. En la línea 417, Lalo produce una serie de emisiones similares a las interjecciones y en la línea 418 Lalo utiliza el apuntamiento [figura 13] hacia Armenia para indicar que ha abierto la boca, enseguida ella cambia de código en maya y le responde a Lalo (entre dientes) con quien habla ésta lengua *chéen inkóoj* “sólo mi diente”. Armenia y Lalo tejen una serie de formatos pareados en maya en las líneas 419-421 donde cada uno repite lo del turno del otro *chéen inkóoj* “sólo mi diente”. En la línea 422, Carlos produce una interjección y en la siguiente línea lleva a cabo un apuntamiento [figura 14] para indicar que Lalo ha perdido. Enseguida como vemos en la línea 424, Lalo cambia de código al español y le responde (entre dientes) “sólo mi diente” debido a que en este momento se estaba dirigiendo a Carlos con quien normalmente habla en español. Si volvemos a las líneas 419 y 424, podemos notar que el cambio de código está relacionado con el uso cotidiano de cada lengua de cada miembro del grupo. Por ejemplo, como se ha dicho, Armenia y Lalo hablan entre ellos en maya, pero entre Lalo y Carlos normalmente hablan en español.

Sin entrar en detalle, en este ejemplo la construcción multimodal de los argumentos mediante los apuntamientos (figura 13 y 14) desplegados por los participantes son recursos relevantes como parte del juego. M.H. Goodwin y C. Goodwin (2000), y C. Goodwin (2000, 2007) señalan que los gestos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal son recursos en la construcción de los argumentos de los niños.

Ejemplo (2)

En este ejemplo, Armenia invoca una narración escuchada en una conversación telefónica con la temática de “Carlos ya vieron que nunca se baña una semana” que opera como un prefacio prototípico a una historia y que se prolongara en varios turnos. Este marco de

⁴⁹ Según la RAE (2014) la rima es una composición en verso, del género lírico.

participación donde se cita el habla de un tercero fue documentado por M.H. Goodwin (1990)⁵⁰ en su estudio de la organización de las disputas de los niños de un barrio obrero afroamericano del oeste de Filadelfia.

Los niños empiezan la narración en español, ya que la historia es sobre Carlos con quien se dirigen normalmente en español y es la lengua que Armenia, Jamín y Carlos hablan como lengua primaria (véase el esquema 2). Notemos que Armenia y Lalo cambian del español al maya en las líneas 1276, 1285 y 1303, ya que entre ellos hablan normalmente en maya.

(Turnos omitidos)

1239. Armenia: Carlos ya- Carlos ya vieron que nu::nca se baña una semana
1240. Carlos: A que sí
1241. Jamín: Hu::m
1242. Carlos: UNA SEMANA UNA SEMANA ((en tono de réplica))
1243. Armenia: SÍ UNA SEMANA
1244. Lalo: Ha:h ()
1245. Carlos: Una semana
1246. Lalo: Tiene el doble:: de como el mierc ()s porque puro pescas abejas, porque te dan
1247. Carlos: Por lo menos sí hago mi tarea, °no como otros°
1248. Armenia>Carlos: A que no, a las once de la noche lo haces
1249. Lalo: Ha::hn
1250. Jamín: Hu::m
1251. Carlos>Armenia: ¿Yo? ¿cómo lo sabes?
1252. Armenia>Carlos: Sí, Lucy y tú lo hacen muy de noche, lo dice tú mamá
1253. Lalo: Ha::hn
1254. Jamín: Hu::m
1255. Armenia>Carlos: Le pregunte una vez

⁵⁰ Publicado en 1993: "Tactical Uses of Stories: Participation Frameworks within Girls' and Boys' Disputes", en Deborah Tannen (ed.) *Gender and Conversational Interaction*, Oxford University Press, Nueva York, pp. 110-142. La versión original de este capítulo fue publicada en 1990 en *Discourse Processes*, 13, pp. 1, 35-71. Versión en español en De León (2010).

1256. Carlos>Armenia: Lucy no es cierto lo que dice
1257. Armenia>Carlos: Que sí
1258. Carlos: **Yo lo hago de noche**
1259. Lalo: No Lu[cy
1260. Armenia: [Aysta
1261. Lalo>Carlos: No Lucy, lo dice tú mamá
1262. Carlos>Lalo: ¿Cómo lo sabes si mi mamá no ha venido?, ni tú sabes nada
1263. Armenia>Carlos: Pregunté en el teléfono:
1264. Carlos: Teléfono otra
1265. Armenia>Carlos: Lo hablé
1266. Carlos>Armenia: °Otra° ni dijistes eso
1267. Armenia>Carlos: °Que sí°
1268. Carlos>Jamín: ¿Sí o no que no dijo eso Jamín?
1269. Lalo>Carlos: A que no, tú estabas en tu casa
1270. Carlos: Ni tú esta-, pero pero él no estaba él no estaba, Lalo no estaba
1271. Armenia: ()
1272. Lalo>Carlos: A que sí (yo) estaba en la tienda de allá[y ellos fueron
1273. Carlos: [Verdad ¿qué?
1274. Jamín: Ha'an no estaba[, no estaba Lalo, quem-
1275. Carlos: [No estaba Lalo
- ➡1276. Armenia>Lalo: *Masáa'?* *ti'ano'ob u ti'anob-* () *masa' Lalo?* *masa' Lalo?*
Masa' ti'-an-o'ob u ti'-an-ob- ()
 INTER PREP-EXIST-3B.PL 3A PREP-EXIST-3B.PL- ()
masa' Lalo?
 (INTER) Lalo?
 ¿Verdad? están allí su está allí- () ¿verdad Lalo?
1277. ((Alineación de miradas para mostrar acuerdo)) [figura 15]

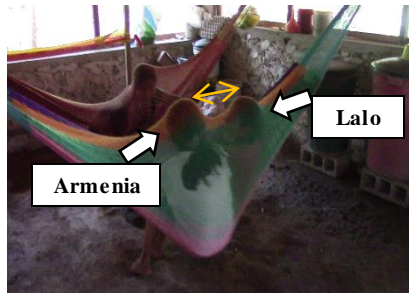


Figura 15. Alineación de miradas

1278. Lalo>Armenia: Ha::hn
Sí
1279. Jamín: ¿Qué estaba?
1280. Carlos: No estaba
1281. Jamín: Sí estaba
1282. Carlos: ¿Dónde?
1283. Jamín: E:h allá
1284. Carlos: () allí en la casa de mi abuela na-, (allí contestar), no', (Lalo) nunca va allí
- ➔1285. Armenia>Lalo: *Lalo masa' syempre kabin tunaay u'abuelaj?*
Lalo masa' syempre k-a-bin t-u-naay u-abwelaj?
Lalo INTER siempre HAB-2A-ir PREP-3A-casa 3A-abuela?
¿Lalo verdad que siempre vas a la casa de su abuela?
1286. Lalo: Ha'ahn ha::hn
(INTERJ) (INTERJ)
No no
1287. Carlos: Nunca va allí, así que-
1288. Armenia: QUE SÍ que sí, va comprar azúcar, sabrita y [coca
1289. Lalo: [Ha::h
(INTERJ)
Sí
1290. Carlos: No venden azúcar ni-
1291. Armenia: Coca

1292. Carlos: Digo sabrita
1293. Armenia: Tsi [=Sí] totis
1294. Carlos: (Chicle)
1295. Lalo: Allá no
1296. Armenia: Chiwis, crackets
1297. Carlos: Ni va::
1298. Armenia: Bizcocho
1299. Carlos: °Ni va°
1300. Lalo: A'a a que-
1301. Armenia: Animalitos
1302. Carlos: °No va°
- ➡1303. Lalo>Armenia: *Téelo [te'elo'] ma'achu kóono mix gayeta mix baa*
[Te'el-o] ma'ach u-kóono mix gayeta mixba'al
 [LOC-DIST] NEG 3A-vender.VOZ MEDIA NEG galleta nada
chéen koka yéete
 sólo coca CONJ
 Allí no venden ni galleta ni nada, sólo coca y

Armenia inicia una secuencia de narración dirigida a los interlocutores presentes con el objetivo de poner al ojo público a Carlos. En las líneas 1239 a 1275 la interacción verbal entre Armenia, Carlos, Lalo y Jamín es exclusivamente en español. Puede observarse que la disputa inicia por medio de secuencias de formatos atados de oposición. Si miramos las líneas 1239, 1242 y 1243, los niños retoman palabras del turno anterior del oponente.

1239. Armenia: Carlos ya- Carlos ya vieron que nu::nca se baña una semana
1240. Carlos: A que sí
1241. Jamín: Hu::m
1242. Carlos: UNA SEMANA UNA SEMANA ((en tono de réplica))
1243. Armenia: SÍ UNA SEMANA

Seguidamente, en las líneas 1264-1267 se observan que Armenia y Carlos repiten algunas palabras del turno previo del oponente para formular sus enunciaciones.

1262. Carlos>Lalo: ¿Cómo lo sabes si mi mamá no ha venido?, ni tú sabes nada

1263. Armenia>Carlos: Pregunté en el teléfono:
 1264. Carlos: Teléfono otra
 1265. Armenia>Carlos: Lo hablé
 1266. Carlos>Armenia: °Otra° ni dijistes eso
 1267. Armenia>Carlos: °Que sí°

Si se examina el siguiente ejemplo, puede observarse que la discusión procede por medio de una secuencia de réplicas recíprocas. Se observan secuencias opositivas a partir de réplicas en las que se responde a un primer reto. Si examinamos la línea 1279, encontramos que este turno desencadena la réplica de las líneas 1280 y 1281.

1278. Lalo>Armenia: Ha::hn
 Sí
1279. Jamín: ¿Qué estaba?
1280. Carlos: No estaba }
 1281. Jamín: Sí estaba } Réplica recíproca en español
1282. Carlos: ¿Dónde?
1283. Jamín: E:h allá
1284. Carlos: () allí en la casa de mi abuela na-, (allí contestar), no', (Lalo)
 nunca va allí

En la línea 1247, Carlos recurre a la estrategia de citar algún evento que involucre a Lalo como una manera de penalizarlo por echar un argumento contra él. Esto da paso a que se cambie de guión y empiece otro que denomino “por lo menos sí hago mi tarea, no como otros”. La discusión entre Armenia y Carlos prosigue con el nuevo guión. De manera astuta, en la línea 1252, Armenia usa estratégicamente el habla reportada “lo dice tú mamá” para dar autoridad y es refutado por Lalo en la línea 1261. En la línea 1268, Carlos intenta aliarse sin éxito con Jamín. Ambas participaciones muestran alineaciones conjuntas y adoptan una postura de lo que están reportando (Volosinov 1971), por ejemplo, Armenia dice “le pregunté una vez” o “lo hablé por teléfono”.

En las líneas 1270, 1274 y 1275, Carlos y Jamín dicen que Lalo no presenció lo narrado. Estos turnos motivan el cambio de código de Armenia en la línea 1276, asimismo,

utiliza el nombre de Lalo para determinar al próximo interlocutor a quien se dirige como también se observa en la línea 1285.

1284. Carlos: () allí en la casa de mi abuela na-, (allí contestar), no', (Lalo)
nunca va allí

1285. Armenia>Lalo: Lalo masa' syempre kabin tunaay u'abuelaj?
Lalo masa' syempre k-a-bin t-u-naay u-abwelaj?
Lalo INTER siempre HAB-2A-ir PREP-3A-casa 3A-abuela?
¿Lalo verdad que siempre vas a la casa de su abuela?

1286. Lalo: Ha'ahn ha:::hn
(INTERJ) (INTERJ)
No no

1287. Carlos: Nunca va allí, así que-

1288. Armenia: QUE SÍ que sí, va comprar azúcar, sabrita y **coca**

El cambio de código se interpreta como prefacio para la seleccionar al próximo hablante para reforzar o mostrar acuerdo con el modo argumentativo que ha presentado de “Lalo también escuchó lo que dijo la mamá de Carlos por teléfono”. En las líneas siguientes se prolonga el guión sobre la presencia o no de Lalo en el lugar donde se habló por teléfono. La alineación de miradas también indica el espacio físico que ocupa cada niño (y que cambia de acuerdo al juego en que participan). Este aspecto no verbal influye a los cambios de código ya que las miradas controlan de cierta manera el espacio físico de juego. En la línea 1284, Armenia vuelve a cambiar de código para reforzar su argumento e incorpora al marco de participación a Lalo. En las líneas 1285 a 1288 hay un cambio de código en los turnos del hablante (Armenia), y no de los interlocutores.

Como bien se puede ver, el diálogo es dominado por ambos niños (Armenia y Carlos). Jamín y Lalo hablan en turnos relativamente breves para reforzar los argumentos emitidos por Armenia. Sin embargo, son copartícipes o co-participantes activos en la historia (C. Goodwin 1986). En este contexto, el cambio de código responde a la identidad de los hablantes que sirve también para negociar valores sociales (poner al ojo público un evento) durante las interacciones verbales (Myers-Scotton 1992, 1993).

De manera resumida, Armenia cambia de código en las líneas 1276 y 1284 para incorporar a Lalo en la interacción en curso, ya que es co-narrador de la historia. Asimismo, en la línea 1277 se puede observar la alineación de miradas [véase figura 15]. En tanto que Jamín, jugó más el papel de oyente “pasivo” porque sus comentarios nunca tomaron fuerza para argumentar o contra-argumentar y en ningún momento la narradora principal lo incorporó al marco de participación.

En esta sección hemos visto que el cambio de código resulta predecible de acuerdo a la identidad lingüística de los participantes. Como había dicho anteriormente, se utiliza identidad lingüística para atribuir a los participantes los roles habituales al uso de cada lengua. También utilizan el recurso de usar los nombres para seleccionar al interlocutor a quien se dirigen. Es decir, el interlocutor y el contexto comunicativo son parte de los factores que hacen que los bilingües activen uno u otro código (Ervin-Tripp y Reyes 2005; Zentella 1997).

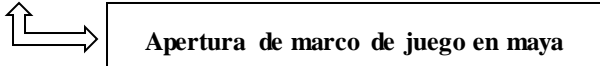
6.4.2 El uso de cambio de código para la (re)organización del marco de juego


En esta sección se muestra que cada proyecto comunicativo en que están inmersos los niños emerge en distinta lengua. Aquí retomo la noción de “marco de participación” propuesto por M. H. Goodwin (1990) como un esquema interactivo que se activa en la interacción donde los niños interpretan las situaciones en las que participan en un momento dado. Kyratzis (2010) retoma el concepto de “marco” propuesto por el sociólogo (Goffman 1974) y el “marco de participación” de M. H. Goodwin (1990) para examinar el cambio de código con niños bilingües en español e inglés en California. La autora señala que los niños cambian de código como un recurso para negociar localmente los cambios de “marco” en la definición de la escena durante el juego. Ahora bien, recordemos que durante el juego de los niños del estudio, la lengua marcada (primaria) es el español y la lengua no marcada es el maya. Pero cambian de código como un recurso para la organización y reorganización continua del “marco” de juego como en el ejemplo (3).

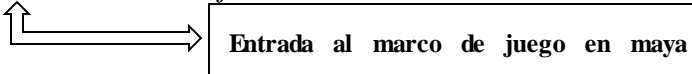
Ejemplo (3)

Este ejemplo se desarrolla en el marco de las canciones improvisadas. La niña invita a desarrollar algunas canciones improvisadas en maya. La rima invita, alinea y anima a los demás niños a cantar la canción denominada “un pequeño sapo”. Este aspecto, desde la

socialización del lenguaje, provee evidencia del aprendizaje colectivo de estos niños en maya y español, y del *continuum* de la oralidad entre las dos lenguas (véase Hornberger 1989 y Reyes 2012).

526.Armenia: Jamín canta el de *juntúul chan muuch* [un pequeño sapo]


527.Jamín: Háahn?

 INTERJ
 ¿Qué?

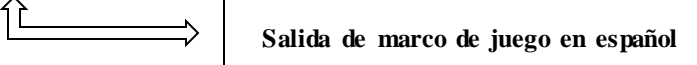
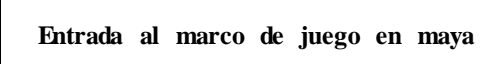
528.Lalo: *An túubten tak teen inkamaj*

An tu'ub ten tak teen in-ka(n)-maj
 (INTERJ) olvidar.PAS PP1SG. CONJ PP1 1A-aprender-PERF
 An se me olvidó, hasta yo lo sabía

529.Armenia: *Ko'ox k'aayke de chan juntúu muu-*
Ko'ox k'aay-k-e de chan jun-túu
 Vamos cantar-TR.INCP-DET de pequeño uno-CLAS.ANIM
muu(ch)
 sapo
 Vamos a cantar el de un pequeño sapo

530.Jamín: ¶*Juntúul chan muuch kunkáajal usít*¶
Jun-túul chan muuch kun-káajal u-sít'
 Uno-CLAS.ANIM pequeño sapo SUBJ.3A-empezar 3A-saltar
 Un pequeño sapo empieza a saltar

531.Carlos: ¶*Chan muuch kunkáajal usít*¶
Chan muuch kun-káajal u-sít'
 pequeño sapo SUBJ.FUT.3A-empezar 3A-saltar
 Pequeño sapo empieza a saltar

532.Armenia: ¶*Chéen take ja'o*¶

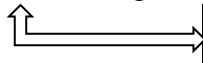
- Chéen tak-e ja'o'*
 Cuando viene-DET lluvia-DIST
 Cuando viene la lluvia
 533.Jamín: ¶*Chéen take ja'o'*¶
Chéen tak-e ja'o'
 Cuando viene-DET lluvia-DIST
 Cuando viene la lluvia
 534.Armenia: ¶*Kun káajal uk'aay*¶
Kun káajal u-k'aay
 SUBJ.FUT.3A empezar 3A-cantar
 Empieza a cantar
 535.Jamín: ¶*Kun káajal uk'aay*¶
Kun káajal u-k'aay
 SUBJ.FUT.3A empezar 3A-cantar
 Empieza a cantar
 536.Armenia: ¶*Satara satara setere*¶
 537.Jamín: ¶*Satara satara setere setere sitiri sitiri*¶
 538.Armenia: ¶*Sitiri sitiri °sotoro°*¶
 539.Jamín: ¶*Sitiri sitiri, kubin ich e ja'o'*¶ ((Carcajada)) (h) ya () (h)
k-u-bin ich e ja'-o'
 HAB-3A-ir dentro DET lluvia-DIST
 Se va en el agua
 540.Lalo: Ah ese es mía ((se dispone a ocupar la hamaca))


 ¶*Bin iche ja'o'*¶
bin ich e ja'-o'
 HAB-3A-ir dentro DET lluvia-DIST
 Se fue en el agua
 541.Jamín: ¶*Kubin iche ja'o'*¶
k-u-bin ich e ja'-o'

HAB-3A-ir dentro DET lluvia-DIST

Se va en el agua

542.Lalo:

Acá a- a- allá dos de grandes, acá dos de chiquitos ((habla de las hamacas))



Salida de marco de juego en español

543.Armenia:

Hu:hm

INTERJ

Sí

La incorporación de la rima *alinea* y *anima* a todos los niños a cantar la canción *juntúul chan muuch* “un pequeño sapo”. Incluso se observa en la línea 531, Carlos produce una de las frases en maya para alinearse al marco de juego. En la línea 540, Lalo sale de éste marco y se realinea en español al marco de juego anterior para indicar que una de las hamacas le pertenece “Ah ese es mía”, y en este mismo turno emite la única frase de la rima *Bin iche ja'o'* “se fue en el agua”. Los niños pasan desapercibido su comentario y siguen cantando. En la línea 542, Lalo decide volver a realinearse en español para hablar de la distribución de sus pares en las hamacas diciendo “Acá a- a- allá dos de grandes, acá dos de chiquitos”.

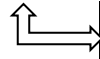
Lalo decide salir del marco de la canción improvisada, ya que como bien indicó en la línea 528, se le olvidó la canción y resuelve realinearse en español al juego anterior sobre las hamacas. En este ejemplo, lo interesante es que el niño usa el español para salir del marco de la canción improvisada y organizar el espacio de las hamacas. Aquí también el cambio de código ocurre en los mismos turnos del hablante, y no es condicionado por los turnos de los interlocutores. A diferencia del apartado anterior, donde el uso de maya y español se adscribe de acuerdo a la identidad lingüística de los participantes, en este ejemplo, la elección de una lengua u otra se relacionado con el marco de juego.

Ejemplo (4)

El evento anterior del ejemplo 3 prosigue aquí, por lo tanto, los niños vuelven a cambiar de marco de juego con la cita de un evento que tuvo lugar un par de días antes “Luego Jamín anda llorando sólo porque se le hunde el barco”.

((Turnos omitidos))

584. Carlos: Luego Jamín anda llorando sólo porque se le hunde el barco



Apertura de nuevo marco de juego en español

585. Armenia: Uun haah (h)verdad(h)

586. Carlos: ¿Verdad?

➡587. Armenia: .hh e chan Jamíno' chéen tin metu mejen



Cambio de marco de participación en maya

.hh e chan Jamín-o' chéen t-in met u

INTERJ DET pequeño Jamín-DIST sólo CP-1A hacer 3A

mejen

pequeño

.hh el pequeño Jamín, sólo hice sus pequeños

588. barkos beya' ka' ts'oke e Jamíno' taal beya'

barkos beya' ka' ts'ok-e e Jamín-o' taal beya'

barcos MAN CONJ TERM-DEÍCT DET Jamín-DIST venir.CP MAN

barcos así luego Jamín vino así

((para que no interrumpen))

589. Carlos: Sólo se le hundió

➡590. Armenia: chéen up'éek tumén estén estén

Chéen u-p'éek tumén estén estén

Sólo 3A-no estar conforme porque INTERJ INTERJ

Sólo no le agradó porque estén estén

591. Lalo: A hacer más bracos⁵¹ (=barcos) [sic]

592. Armenia: Bracos huhm s,s,s,s,s

593. Jamín: Braco

594. Jamín: Barraco

595. Jamín: Barraco

596. Carlos: Hacer más barancos

597. Armenia: Barro- huhm

⁵¹ Este no es un error de transcripción, sino fue la producción fidedigna de los niños

- 598.Jamín: (baratos)
 599.Lalo: A::laj
 600.Carlos: Muchos

La narración del evento se desarrolla predominantemente en español. En la línea 584, Carlos inicia un nuevo marco de juego en español con la cita de un evento donde señala que Jamín anda llorando cuando se le hundieron los barcos. En la línea 587, Armenia cambia de marco de participación como cambia de código al maya para hablar del evento citado por Carlos. La niña cambia de código como un recurso para negociar localmente los cambios de “marcos” o *footings* y exclusión en la definición de la escena de juego (Kyratzis 2010). A través del cambio de código en maya excluye a Carlos para evitar que siga con los comentarios que ponen al ojo público a su hermano. Asimismo, en las líneas 591-598 vemos cómo los niños “reciclan” el material del turno anterior (M.H. Goodwin 1995) para producir un juego verbal conjunto, reelaborando la palabra “barco” a braco, barranco, baro y baratos. Lo interesante también es que en la línea 591 no responde a la línea anterior, lo que muestra que la línea 590 es para el beneficio de hablantes de maya únicamente.

Ejemplo (5)

En la interacción siguiente, los niños deciden jugar a entrelazarse los pies unos con los otros mientras están sentados en las hamacas opuestas. Aquí seguimos observando el uso de cambio de código como un recurso para la organización y reorganización continua del “marco” de juego.

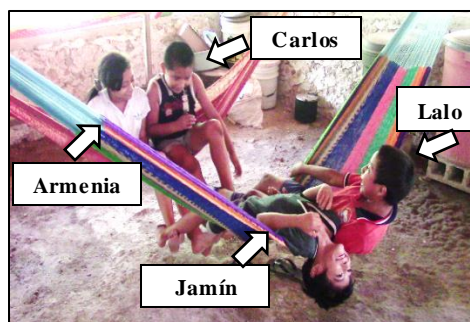


Figura 16. Entrelazándose los pies

- 650.Jamín: ↑También Lalo↓ parece *K'oret* acá
 651.Lalo: *ELA yax ten okupartej desde* ↑*sa:::meak*↓
ELA yáax teen okupar-t-ej desde sa:::meak
 DEM primero PP1 ocupar-APL-TR.SUBJ CONJ hace.rato
 Éste yo lo ocupé desde hacer rato
 652.Armenia: *Je'elo' je'elo' mach-e ka ja'a*

Je'el-o' je'el-o' mach-e ka ja'a
 PRES-DIST PRES-DIST agarrar-IMPER.TR CONJ (INTERJ)
 Allí allí agárralo para, no

653. *mach aook yéetelo' ka ilej (leti')*
mach a-ook yéetel-o' ka' il-ej (leti')
 agarrar.IMPER.TR 2A-pie CONJ-DIST CONJ ver-TR.SUBJ (PP3)
 agarra tu pie con eso, para que veas, él

654.Lalo: *pu bey yaan a:n ka'ap'ée ka'a ka'ap'ée mina'a-*
pu bey yaan a:n ka'a-p'ée ka'a
 pero si EXIST (INTERJ) DOS-CLAS.INANIM dos
ka'a-p'ée mina'an-
 DOS-CLAS.INANIM no hay
 Pero si hay, a:n dos dos dos, no hay

655.Carlos: Igual La::lo



656.Lalo: *ka'ap'ée ka'ap'ée mina'an uxaambobi*
Ka'ap'ée ka'a-p'ée mina'an u-xaamb-ob-i
 Dos-CLAS.INANIM dos-CLAS.INANIM no hay 3A-zapato-3B.PL-
 DEÍCT
 Dos dos no tienen zapato

657. *ka'ap'ée yani'*
ka'ap'ée yan-i'
 dos-CLAS.INANIM EXIST-DEÍCT
 dos si tienen

658.Carlos: ↑La::lo↓ quita tu chancla, quita tu chancla

659.Armenia: *Ha'a tséel axaambo' ()*
Ha'a tséel a-xaamb-o' ()
 (INTERJ) quitar.IMPER.TR. 2A-zapato-DIST
 No, quítate los zapatos

660.Armenia: *Chéena (.) cheen atséela*
Chéen-a (.) chéen a-tséel-a
 Sólo-2A (.) sólo 2A-quitar-2A

- Cuando cuando te quites tú
661. Carlos: °quita tu°
662. Lalo: *Yéete yaan máak kuchita weye*
Yéete yaan máak k-u-chita weye'
 Con EXIST persona HAB-3A-acostar aquí
 Debe de haber alguien que se acueste aquí
663. Carlos: Jale
664. Armenia: *Jal- ha'an ha'an ha'an* aga(rrate:::)
Jal- no no no agárrate
- ⇒ 665. Lalo: Miguel Miguel que se acuste (=acueste) [sic]
666. Armenia: *A::h mina'ani*  **Apertura de marco de juego en español**
A::h mina'an-i
 (INTERJ) no hay-NEG
 Ahh no está
- ⇒ 667. Lalo: A::y no llega mi pie ((se entrelazan los pies con Carlos y Armenia))  **Entrada al marco de juego anterior en español**
668. Carlos: (No llega mi)
669. Armenia: ESTIRA tu pies
670. Jamín: ((Ruidos)) ayu:::da
671. Lalo: Oh eh e::h e::h e::h e::h e::h ((hace caras))

Este ejemplo se inserta en intercambios diádicos y poliádicos. Los niños muestran sus posturas relativas a la disputa por ocupar la hamaca. La discusión entre Armenia y Lalo es en maya. Pero en la línea 662, Lalo usa el maya para decirles a los otros niños que alguien puede acostarse encima de los pies entrelazados *Yéete yaan máak kuchita weye* “Debe de haber alguien que se acueste aquí”, pero los demás no le hacen caso. En la línea 665, el mismo niño sale del marco de juego utilizando el cambio de código al español para citar a un personaje no presente al lugar del juego y retoma la misma información emitida en maya “Miguel que se acuste”. Armenia le responde diciéndole que ese niño no está presente. En

la línea 667, Lalo habla en español para realinearse al marco de juego anterior en torno a la discusión por ocupar las hamacas “A::y no llega mi pie”.

En este apartado se ha ilustrado cómo el cambio de código puede ser un recurso que los niños usan para cambiar “marcos” y “marcos de participación” (Goffman 1974) durante el juego (Kyratzis 2010). La estrategia de salir y realinearse a los marcos de juego se realiza por medio de lo que Gumperz (1982) denominó “indicios contextualizadores” (o indicios de contextualización). Así, en el primer ejemplo, el evento se venía desarrollado en maya, pero Lalo usa el español para salir de éste evento y realinearse al marco de juego anterior. En el segundo ejemplo, Armenia usa el maya para salir del marco de juego que se venía desarrollando en español. En el tercer ejemplo, el mismo niño del primer ejemplo, usa el español para tratar de realinearse al marco de juego anterior. Frecuentemente, Armenia y Lalo son los que cambian de código. Podemos pensar que una razón comunicativa de dichos cambios puede ser precisamente marcar cuándo se está hablando de cierto tipo de tema y cuándo se está hablando de otro. También permite a los interlocutores comprender de forma más precisa la organización de la interacción.

6.4.3 El uso de cambio de código en las disputas

Los estudios sobre la socialización en grupo de pares muestran que las disputas ocupan un lugar fundamental en la organización local social de los niños. Los niños transfieren la cultura adulta, crean cultura con los juegos y también la protegen estableciendo dimensiones estéticas y de evaluar la calidad de las actuaciones de sus pares mediante la réplica recíproca, la elicitación, el juego socio-dramático (Reynolds 2010: 355-386, en De León 2010).

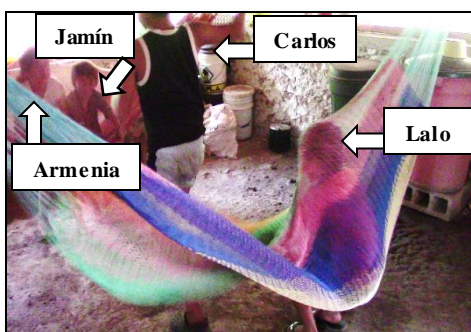


Figura 17. Carlos se disponen a pegar a Jamín

En la siguiente interacción se observa que los niños se pelean por ocupar las hamacas. El cambio físico y de posicionamiento de Carlos y de con quién se sienta al lado propicia la discusión. En esta sección se pretenden analizar las estrategias argumentativas que despliegan los niños en situaciones de juego y conflicto. El análisis muestra que los niños producen cambio de código como una estrategia de

oposición-discusión (Cromdal 2004) con Carlos, uno de los niños que supuestamente no habla maya.

Ejemplo (6)

1182. Carlos: LALO: (Que ba::jes)
1183. Lalo: ↑Que no↓
1184. Armenia: () h yo por eso me quité de allá, gracias por ponerte allá(h)
1185. Jamín: ((Se burla de Carlos)) ehhhh ehhh
1186. Lalo: ((Se burla de Carlos)) ehhhh ehhh
1187. Carlos: Ahorita te voy a pegar ((se para y alza la mano para pegarle))
- ➡1188. Jamín: *Tak alóox Karlos* ((se forcejean))
Tak a-lóox Karlos
DESID 2A-pelear Carlos
¿Carlos quieres pelear?
- ➡1189. Lalo: *Haan kulen Karlos* ((lo empuja))
Haan kul-en Karlos
(INTERJ) sentar-INTR.IMPER Carlos
Carlos siéntate por un momento
- ➡1190. Jamín: ***Tak alóox Karlos Tak alóox Karlos Tak alóox Karlos***
Tak a-lóox Karlos tak a-lóox Karlos
DESID 2A-pelear Carlos DESID 2A-pelear Carlos
¿Carlos quieres pelear? ¿Carlos quieres pelear?
1191. ***Tax a-lóox Karlos***
DESID 2A-pelear Carlos
¿Carlos quieres pelear?
((Patea a Carlos con la intención de bajarle el short))
1192. Lalo: ((Risas))
1193. Jamín: ((Risas))
1194. Lalo: Ahhhhh ahhhhh ((grita))
((mientras Carlos se forcejea con Jamín, Armenia aprovecha para bajarle el short))
1195. Lalo: Carlos bajen su short, bajen su short

- ((Risas de Lalo, Jamín y Armenia))
1196. Carlos: Jamín ((vuelve a forcejar con Jamín))
1197. Armenia: Ya Carlos, vete a tu ((lo pateo))
1198. Carlos: También que se calme Jamín ((le jala el pie a Jamín))
1199. Armenia: ()
1200. Lalo: Ye:::h hehe
 ((Carlos y Jamín se levantan de la hamaca y se siguen forcejeando))
1201. Armenia: Déjalo ((le dice a Carlos)) ()
1202. Lalo: *Je'ele k'áano' Karlos*
Je'el e k'áan-o' Karlos
 Allí DET hamaca-DIST Carlos
 Carlos allí está la hamaca
1203. Armenia: Jamín deja a Carlos, ves que es un *pelón* hahahaha, Carlos tú Empezaste también, *mejen xulu'* [pequeño diablo, queja de molestia]
 VELO VELO VELO VELO VELO VELO
1204. Carlos: ((Quiere provocar a Jamín y se sienta a lado de ellos en la hamaca)) () no se
1205. Jamín: WO:::U AGARRE SU CULO (Armenia) ((le dice a Armenia que le agarró el trasero a Carlos))
1206. Carlos: No es cierto, no es cierto
1207. Jamín: Chistoso como su *chan* [pequeño], está así mira ((muestra))
1208. Carlos: No es cierto

En este ejemplo, se observa que la discusión se venía desarrollando en español, pero en la línea 1187, se observa un agravamiento porque Carlos amenaza con pegarle a Jamín y éste reacciona cambiando de código al maya *Tak alóox Karlos* “¿Carlos quieres pelear?”. Como señal de alianza con Jamín, Lalo utiliza un directivo en maya dirigido también a Carlos, *Haan kulen Karlos* “Carlos siéntate por un momento”. En la línea 1190, Jamín vuelve a emitir tres veces la misma enunciación en maya *Tak alóox Karlos* “¿Carlos quieres pelear?”. El uso del maya por Jamín y Lalo, de alguna forma confronta de manera territorial

a Carlos con una lengua que supuestamente no habla⁵². Así, en el contexto de las oposiciones bilingües en situación de disputa, los niños cambian de código para escalar o ganar un argumento (Cromdal 2004).

1187. Carlos: Ahorita te voy a pegar ((se para y alza la mano para pegarle))

➡1188. Jamín: ***Tak alóox Karlos*** ((se forcejean))

Tak a-lóox Karlos

DESID 2A-pelear Carlos

¿Carlos quieres pelear?

➡1189. Lalo: *Haan kulen Karlos* ((lo empuja))

Haan kul-en Karlos

(INTERJ) sentar-INTR.IMPER Carlos

Carlos siéntate por un momento

➡1190. Jamín: ***Tak alóox Karlos Tak alóox Karlos Tak alóox Karlos***

Tak a-lóox Karlos Tak a-lóox Karlos

DESID 2A-pelear Carlos DESID 2A-pelear Carlos

¿Carlos quieres pelear? ¿Carlos quieres pelear?

1191. ***Tax a-lóox Karlos***

DESID 2A-pelear Carlos

¿Carlos quieres pelear?

((Patea a Carlos con la intención de bajarle el short))

La disputa sigue escalando, tanto así, que le bajan el short a Carlos, siguen los forcejeos y uno de ellos lo patea. Hay que notar que en la línea 1203, Armenia le dice a Jamín que deje a Carlos y de alguna manera trata de mediar la disputa. Por otra parte, Armenia utiliza la etiqueta “pelón”, que imprime sentido de humor y suaviza el momento. De alguna forma, la etiqueta es con el objetivo de regular el conflicto y avergonzar a Carlos destacando su rasgo físico y conductual (véase el capítulo 5 sobre los apodos). Keltner et al. (2001) menciona que inventar y asignar nombres a compañeros es una práctica casi generalizada en el mundo infantil. Seguidamente, Armenia utiliza una frase en maya con la intención de quejarse y le

⁵²Le Guen (Comunicación personal 16 de mayo de 2016) señala que el verbo maya *lox* “pelear” es un préstamo frecuentemente usado en el español yucateco y es posible que esta frase no sea tan incomprensible para Carlos. Sin embargo, al menos en la comunidad de mi estudio no es frecuente escuchar el uso de este verbo en el discurso en español.

dice *mejen xulu'* lit. "pequeño diablo". Dicha frase a veces es usada por los abuelos de manera fuerte para regañar a los niños, para quejarse de alguien, entre otros.

6.4.4 El uso de pares bilingües en maya y español

En el presente apartado se retoma a la autora Poplack sobre su estudio del cambio de código. Poplack (1981) propuso tres tipos principales de alternancia: la alternancia intraoracional, la alternancia interoracional y la alternancia de frases de discurso. La intraoracional se refiere a la alternancia que tiene lugar dentro de una misma oración. La alternancia interoracional es la que ocurre entre oraciones al final de una cláusula (entre turnos). El tercer y último tipo de alternancia es el de frases del discurso, también llamado *tag-switching*, es decir, la alternancia de código en los marcadores del discurso.

Así, describimos a continuación el cambio de código intraoracional que consiste en cambiar de lengua en una misma oración como en el ejemplo (7).

Ejemplo (7)

Los niños están sentados en las hamacas entrelazándose los pies. En caso de soltarse se remite a un castigo tipo "hacerles un favor a los otros". En este ejemplo se observa que las lenguas que usan los participantes para interactuar con los otros resultan predecibles como se ha señalado en el apartado 6.4.1. Pero aquí nos centraremos solamente en el análisis de la producción de pares bilingües en maya y español.

(Turnos omitidos)

760. Carlos>Lalo: Ve vete allí Lalo:, **vete allí**:::

761. Lalo>Carlos: Y luego vas a jalar a Jamín: así ((en señal de muestra jala a Jamín))

762. Lalo>Armenia: =*Masa?* *men yan uyuch'u weye*

=*Masa?* *men yan u-yuch'-u wey-e*

INTERJ porque EXIST 3A-doblar-PAS aquí- DEÍCT

¿Verdad? porque se va doblar aquí

763. Armenia: ((Niega moviendo la cabeza))

764. Carlos>Lalo: **Vete allí**::: TIENE PENA LALO

765. Armenia>Jamín>Carlos: Mejor tu pasa aquí yo paso por allá Jamín, tú te quedas acá

((se lo dice a Carlos y ella se cambia de lugar))

766. Jamín: (Mas yo no tengo pena)

767. Carlos: *La*⁵³ (niño estúpido) Lalo tiene pena

768. Lalo: Pero yo no tengo [pena

769. Jamín: [(ruru:::n)

770. Lalo: ¿Viste?

771. Carlos: Hahahaha

772. Jamín: Hahahah[ahahahahaha

→ 773. Lalo>Armenia: [Vistes te lo dije, *tin waala tech Armenia*
t-inw a'al-a tech Armenia
CP-1A [decir-TR.CP PP2 Armenia
Te lo dije Armenia

774. Armenia: *Ba'a:xi cha' umáan e Lalo ()*
ba'a:xi' cha' ku-máan e Lalo ()
INTER-DEÍCT dejar.IMPER.TR 3A-pasar DET Lalo ()
¿Qué?, deja pasar a Lalo

775. Jamín: Hahaha[haha

776. Lalo>Armenia [E *Lalolo pus máanen téelo*
E Lalol-o' pus máan-en [te'el-o']
DET Lalol-DIST pus pasar-INTR.IMPER [allí-DIST]
Lalolo, pues pasa allí

777. Armenia>Lalo: *Máanen te techó'*
Máan-en te tech-o'
Pasar-INTR.IMPER PREP.DET PP1.DIST
Tú pasa allí
((Le responde el empujón y le señala que pase a la otra hamaca))

778. Lalo>Armenia ↑*Máaneni*↓
Máan-en-i'
Pasar-INTR.IMPER-DEÍCT

⁵³ Es un término despectivo, en este contexto se infiere algo así como “estúpido”.

Pasa tú

779. Armenia>Lalo: *Cha' umáan e Karlos weyo*

Cha' u-máan e Karlos wey-o'

Dejar.INTR.IMPER 3A-pasar DET Carlos aquí-DIST

Deja que Carlos pase aquí

780. Lalo: *(Cha' e Karlos weyo)*

Cha' e Karlos wey-o'

Dejar.INTR.IMPER DET Karlos aquí-DIST

Deja a Carlos aquí

En la línea 773, Lalo produce un par bilingüe en maya y español “te lo dije *tin wa'alaj tech Armenia*” ‘te lo dije, te lo dije Armenia’, asimismo, utiliza el nombre de Armenia con el objetivo de seleccionar a su destinatario dentro de su grupo de pares. Este ejemplo muestra el cambio de código intraoracional cuando el hablante cambia de lengua entre dos frases consecutivas. Se señala que el par bilingüe cumple la función de reiterar el mensaje, por ello se repite el mismo contenido en español y en maya. Por otra parte, en la línea 767, Carlos produce cambio de código intraoracional con el marcador de discurso (*tags-witching* en inglés) *la'* “estúpido” como se nota en la expresión *La'* Lalo tiene pena “estúpido Lalo tiene pena”. Weinreich (1974[1953]: 95) en su estudio pionero de las lenguas en contacto nota que hay retención, mantenimiento y reproducción de cierto léxico y expresiones en el discurso de miembros de la generación más joven, quienes cuyo dominio de una lengua es bastante limitado como es el caso de Carlos. Este autor lo expresa explícitamente de la siguiente manera:

La especialización estilística de un lenguaje obsoleto y la asociación de la misma con la experiencia íntima de la infancia está conduciendo a los préstamos de elementos léxicos en el habla de las personas más jóvenes, especialmente en un discurso informal y desinhibido por pretensiones de estatus alto. Particularmente, idóneos para ser transferidos coloridamente en expresiones idiomáticas, dificultad para traducir, con fuertes

connotaciones afectivas, entrañables, peyorativo o levemente obscena.
(1974 [1953]: 95)⁵⁴ (Traducción del autor).

Ejemplo (8)

En este ejemplo, los niños no quieren compartir las hamacas y seguir jugando a entrelazarse los pies. En este contexto seguimos observando el uso de par bilingüe maya y español.

1259. Armenia: *Haa máanen tuni* ((empuja a Lalo))

Haa máan-en tun-i

(INTERJ) pasar-INTR.IMPER CONJ-DIST

Sí, pasa entonces allí

1260. Carlos: No, máan-[pasar], no, cuando se quite Jamín yo me paso (allí)

1261. Armenia: *Cha' e ma' cha'k ubin*

Cha' e ma' cha'-(i)k u-bin

Dejar DET NEG dejar-TR.INCP 3A-ir

Déjalo, no lo dejes ir

1262. Lalo: *Jamín ko'oten weye' yosup'ata tujunal te'elo*

Jamín ko'ot-en weye' yos-u-p'ata

Jamín venir-INTR.IMPER aquí para-3A-quedar

1263. *t-u-jun-al te'el-o*

PREP-3A-uno-NOM allí-DIST

Jamín veinte aquí para que se quede sólo allí

1264. Carlos: Ehehehe ((risa irónica))

1265. Lalo: *Jamín ko'oten*

Jamín ko'ot-en

Jamín venir-INTR.IMPER

Jamín veinte

➡ 1266. Armenia: Déjalo déjalo, >cha'e cha'e cha'e<

Cha'-e cha'-e cha'-e

⁵⁴ The stylistic specialization of an obsolescent language and the association of it with intimate childhood experiences is conducive to the borrowing of its lexical elements into the younger people's speech, especially in discourse that is informal and uninhibited by pretensions of high social status. Particularly apt to be transferred are colorful idiomatic expressions, difficult to translate with strong affective overtones, whether endearing, pejorative, or mildly obscene. (Weinreich 1974 [1953]: 95)

Dejar-IMPER.TR.dejar-IMPER.TR. dejar-
IMPER.TR.

Déjalo déjalo déjalo

1267.Armenia: Pero ya cálmate::: ((le dice a Carlos))

1268.Carlos: Es que *la'* (niño estúpido) no quiero jugar con niña

En la línea 1266, Armenia produce un par bilingüe en maya y español. Este tipo de par bilingüe remite al cambio de código intraoracional porque yuxtapone el español y el maya en la misma oración. Se señala que el par bilingüe reitera el mensaje, por ello se repite el mismo contenido en español y en maya “Déjalo déjalo/*cha'e cha'e cha'e*”.

En este apartado, se demostró que los niños llevan a cabo cambio de código intraoracional con la yuxtaposición de pasajes en maya y en español en la misma oración. Romaine (1989:132) recuerda en este sentido cómo una de las funciones discursivas del cambio es la de repetir en dos lenguas un mismo enunciado con finalidades enfáticas o aclaratorias. Esto nos lleva a concluir que los niños usan los pares bilingües en maya y español para reiterar el mensaje. De la misma forma, proporciona más fuerza ilocutiva porque no solo hay una insistencia a través de la iteración, sino mediante el uso de las dos lenguas como si el hablante no quiere dejar la posibilidad de que el interlocutor entienda las lenguas.

6.4.5 La integración de préstamos lingüísticos del maya al discurso en español

En este apartado retomo parte del análisis iniciado en la sección 5.1 sobre los préstamos lingüísticos que surgen en el acto comunicativo o conversacional que se da entre los niños. Los préstamos lingüísticos constituyen uno de los fenómenos más importantes relativos al contacto entre lenguas. Poplack (1990:38) señala que un préstamo lingüístico (*borrowing*) es cuando la lengua lleva a cabo “la adaptación de material léxico a los patrones morfológicos, sintácticos (y usualmente fonológicos) de la lengua recipiente”⁵⁵. Esta autora distingue entre préstamo preestablecido, que es el préstamo que está completamente integrado en la lengua receptora, y el préstamo espontáneo que es prácticamente lo mismo

⁵⁵ The adaptation of lexical material to the morphological and syntactic (and usually, phonological) patterns of the recipient language” (Poplack 1990: 38).

que el préstamo preestablecido por lo que se refiere a la manifestación lingüística, mostrando las mismas características de integración morfológica y sintáctica, pero no cumple con la característica de la difusión. Por otra parte, Poplack habla del término convergencia para referirse a la transferencia de estructuras gramaticales de una lengua “donante” a otra lengua “receptora”.

En este trabajo entiendo por préstamo lingüístico cuando una lengua toma un elemento de otra y éstas pueden ser préstamos léxicos (sustantivos, verbos, adjetivos) y préstamos gramaticales (hacen referencia a estructuras gramaticales). Presento algunos ejemplos de integración de préstamos, me centraré en la integración de verbos del maya al discurso en español.

Ejemplo (9)

Los niños deciden iniciar un juego denominado “*Ana banana*”. Armenia señala que todos tienen una canción designada. Algunos dicen que no tienen canción y otros dicen que sí tienen. Uno de ellos hábilmente empieza con una rima improvisada dirigida a Lalo.

37. Jamín: >Lalo Lalito baila bonito lleva el ritmo con su culito<
38. Armenia: ((Le tapa la boca de Jamín con la mano))
39. Carlos: ((Risas))
40. Lalo: ¿Y y el de Carlitos?
41. Carlos: Yo no tengo (¿verdad?) ((mira y le pregunta a Armenia))
42. Armenia: El de Ana banana
43. Jamín: *K'óolis* [Persona con poco cabello, pelón]
44. Armenia: Pero eso no es mío, yo no tengo, pero es de él, jale dilo
45. Jamín: Carlos *k'óoliss*, Carlos *k'óolis* [pelón]
46. Armenia: Carlos kalimba
47. Jamín: Carlos (.) Carlos Kalin (.) se *ta'yoj* [cagó] en su clin ((pañal desechable para bebe))
48. Armenia: ((le pega la boca a Jamín)) hay Jamín
49. Lalo: °Jamín hazme°
50. Lalo: Aaah se me olvidó ((se pone de pie y se dispone a decirle algo a los demás))

51. Jamín: Carlos Kalin se *ta'yoj* [cagó] en su clín
52. Armenia: JAMÍN TÚ SÓLO ESO ESTAS DICIENDO, CÁLLATE
((Cambia de rostro y le pega suavemente en la boca de Jamín))
53. Jamín: ((Lanza una carcajada))
((Turnos omitidos))
177. Carlos: ¿Y el de Armenia?
178. Jamín: Arme-
179. Jamín: La Armenia la-
180. Jamín: Cómo era la de Armenia
181. Armenia: No tengo
182. Jamín: Armenia *ta'yoj* [cagó] un balón en la casa de Maicol, así me lo dijiste
183. Armenia: A que no
184. Jamín: A que sí

Como se observa la interacción en curso es en español. En las líneas 43 y 45, Jamín empieza a tejer una rima con la ayuda de la etiqueta *k'oolis* “pelón”. Más adelante, en la línea 47, completa la rima con la ayuda de otro elemento hipocorístico *Kalin* “Carlos”. En esta misma oración se observa la inserción de un verbo en maya, así como en la línea 182 *ta'yoj* “cagó”, pero se han adaptado tanto fonológica y morfológicamente al patrón del español. Dicho préstamo lingüístico se interpreta de la siguiente manera, en maya *ta'* es la raíz del verbo “defecar” y el sufijo *-(y)o (j)* es una partícula gramatical del español para el pretérito perfecto simple. La lengua donante (L1) es el maya y la lengua receptora (L2) es el español. En el sentido de Poplack (1990:38) es un préstamo lingüístico (*borrowing*) ya que la lengua lleva a cabo “la adaptación de material léxico a los patrones morfológicos, sintácticos e incluso fonológicos de la lengua base”.

Ejemplo (10)

En estos ejemplos (10) y (11) seguimos observando la integración de préstamos lingüísticos del maya al discurso en español.

672. Jamín: (An qué era)

673. Carlos: (Dan din)
674. Jamín: Que se quite Lalo no voy a *úumbyar* [meser] ((no se lo dice directamente a él))
675. Armenia: Quítate Carlos pareces *K'oret* acá
676. Carlos: A:hn ((negación))
No

Ejemplo (11)

1465. Carlos: Ya perdieron >se quedaron a la mitad de la pista nosotros ya avanzamos<
((Imitan ruido de carro))
1466. Lalo: Ha:n ya te gané ((se lo dice a Carlos)), ya te ganamos
1467. Carlos: No es cierto
1468. Armenia: Que sí
1469. Carlos: Porque nosotros ya llegamos (.) casi por la meta verdad Ja?
1470. Jamín: A:h estás *úumbyando* [mesiendo] estamos yendo
1471. Carlos: Saca el turbo
1472. Jamín: (Lo tengo)
1473. Jamín: ¿Y si lo aprieto?
1474. Lalo: Nosotros ya nos vamos duro, ves lo que se va duro

En la línea 672, Jamín vuelve a insertar un préstamo del maya al español. Por ejemplo, la raíz de *meser* en maya es *úumb-* y le inserta el sufijo *-(y)ar*. Asimismo, en la línea 1470, usa el mismo verbo del maya *úumb-*, pero le inserta el sufijo *-(y)ando*. Probablemente, los préstamos del maya se adaptan a la estructura morfológica del español, ya que si volvemos a los ejemplos, los sufijos *-ar* y *-ando* son categorías gramaticales que verbalizan. El primero sufijo, entra en la categoría gramatical de conjugación con verbos regulares marcados con los sufijos *-ar*, *-er* o *-ir*. El segundo, es un sufijo de conjugación en gerundio.

A manera de conclusión de este apartado, los ejemplos muestran que el orden sintáctico de las oraciones proviene del español. También se lleva a cabo una inflexión de elementos gramaticales *-ar* del español a los préstamos verbales del maya *úumb-(y)ar*, el

gerundio del español *úumb-(y)and*, y por último el sufijo del pretérito perfecto simple *ta'-(y)oj* (en español se escribiría así como *ta'-io*). La secuencia de morfemas cambiados viola la restricción del morfema libre (Poplack 1980). En este sentido, estas producciones prueban que los hablantes tienen conocimiento de las reglas sintácticas de ambas lenguas, aunque sea de manera intuitiva (Poplack 1980; Silva-Corvalán y Potowski 2009). Por ejemplo, los hablantes de maya muestran la intuición en cuanto al uso de las raíces mayas que en realidad muy pocas veces están usadas sin morfología (para más detalle véase el capítulo 5).

6.4.6 La improvisación de rimas en maya y en español

El grupo de niños crea y recrea rimas espontáneamente con canciones que conocen, probando nuevas combinaciones de diversos recursos en ambas lenguas (etiquetas, préstamos, entre otros).

Rima 1. En español

Wesu falla la papaya me la paso en la playa
 anoche fui a una fiesta güero me **besó**
 le dije güero tonto mi hermana se **enojó**
 mi hermana tuvo un beibi la loca lo **mató**
 le hizo picadillo con sal y limón
 el que abra la boca él se lo **comió**

Rima 2. Maya

Juntúul chan muuch kunkáajal usít'

Jun-túul chan muuch kun-káajal u-sít'

Uno-CLAS.ANIM pequeño sapo CONJ.FUT.3A-empezar 3A-saltar

Un pequeño sapo empieza a saltar

Chéen take ja'o

Chéen tak-e ja'o'

Cuando viene-DET lluvia-DIST

Cuando viene la lluvia

Kun káajal uk'aay
Kun káajal u-k'aay
CONJ.FUT.3A empezar 3A-cantar
Empieza a cantar

Satara satara setere
Satara satara setere setere sitiri sitiri

Kubin ich e ja'o
k-u-bin ich e ja'-o'
HAB-3A-ir dentro DET lluvia-DIST
Se va en el agua

(Traducción completa en español)

Un pequeño sapo empieza a saltar
Cuando empieza la lluvia
Empieza a cantar
Satara satara setere
Satara satara setere setere sitiri sitiri
Se va en el agua

Rima 3. En español

Lalo Lalito baila **bonito**
Lleva su ritmo con su **culito**

Rima 4. En español

Carlos Kalin se *ta'yoj* [cagó] en su klín

Rima 5. En español

Armenia *ta'yoj* [cagó] un balón en la casa de Maicol

Con frecuencia, el juego con rimas improvisadas revela cómo los cuatro niños se socializan en las dos lenguas, ya que de acuerdo a su naturaleza, son secciones repetidas que los niños pueden aprender fácilmente. Así, el juego lingüístico de los niños es un recurso importante que facilita la conciencia metalingüística y la adquisición de una segunda lengua (Cekaite y Aronsson 2005). Al respecto, Broner y Tarone (2001) señalan que el juego es un recurso importante para el aprendizaje de una lengua en que los niños usan formas sin sentido, aliteración y rima lúdica, tono alto y una voz de villano en la creación de chistes en el aula. (para más detalle véase el capítulo 5).

6.5 Discusión de los resultados

Como hemos visto, nuestros datos nos permiten mostrar la función del cambio de código para el flujo de la conversación. Como bien lo ha señalado Gumperz (1982), el cambio de código es una opción comunicativa tan normal entre los hablantes bilingües como el cambio de estilo o dialecto lo es para los monolingües.

Ervin-Tripp y Reyes (2005), Zentella (1997) y otros autores señalan que los contextos sociales del uso de la alternancia de lenguas es un marcador de identidad. Los ejemplos 1 y 2 demuestran que los hablantes usaron maya o español de acuerdo al interlocutor a quien se dirigen y constituye una estrategia de implicación conversacional que identifica a los interlocutores como miembros de un mismo grupo. Zentella (1997) concluye que “los miembros de una comunidad, incluso los niños, tienen la habilidad de crear un discurso representativo de su identidad dual, y de explotar simultáneamente su poder retórico mediante cambios específicos en las estrategias conversacionales”⁵⁶ (1997: 101) (Traducción del autor). Además, como se muestra en los ejemplos, los niños usan la “forma de preferencia de persona para seleccionar al recipiente de sus comandos” (Lerner 2003)⁵⁷.

Otros de nuestros hallazgos es que los niños cambian de lengua como cambian de marco de juego. Esto da paso a que más allá de tener conocimiento de dos lenguas, también configuran dos culturas, dos marcos en que se mueven y tejen el sentido de su interacción.

⁵⁶ Community members, including children, are adept at creating a style of discourse that is emblematic of their dual identity and of simultaneously exploiting its rhetorical power by switching for specific conversational strategies (Zentella 1997: 101).

⁵⁷ Form of person preference to select the recipient of this command (Lerner 2003: 177)

Si volvemos a los ejemplos 3, 4 y 5, vemos que el cambio de código lo usan como una estrategia lingüística que contribuye al proceso de alineación o (re)alineación de los marcos de juego o de participación y exclusión. Kyratzis (2010) señala que los niños bilingües español e inglés en California cambian de código como un recurso para negociar localmente los cambios de “marco” en la definición de la escena durante el juego. Otros autores como Auer (1984) y Gumperz (1982) dicen que el cambio de lengua a manera de indicio de contextualización, indica un cambio de tópico conversacional que permite a los interlocutores comprender de forma más precisa la organización de la interacción.

Así también, en el ejemplo 6, el factor que condiciona el cambio de código en los niños del estudio fue el escalamiento durante el conflicto. En este sentido, los niños usan el cambio de código para negociar posturas en maya (Auer 1984; Cromdal y Aronsson 2000). Autores como Cromdal (2004) argumentan que el cambio de código puede emerger en el contexto de conflicto, que responde con el objetivo de neutralizar o escalar en la confrontación.

Por otro lado, desde el punto de vista formal, el cambio de código puede darse tanto en el nivel interaccional e intraoracional. Si volvemos a los ejemplos 7 y 8, observamos el cambio de código intraoracional mediante los pares bilingües maya y español. Dichos pares bilingües cumplen básicamente funciones comunicativas para subrayar alguna información. Como bien lo ha indicado Romaine (1989:132) y Zentella (1997), una de las funciones discursivas del cambio es la de repetir en dos lenguas un mismo enunciado con finalidades enfáticas o aclaratorias.

Los niños del estudio también suelen hacer préstamos. Al hablar de los préstamos de verbos del maya al español, debemos retomar los planteamientos teóricos de Poplack (1980, 1989) y su postulación de la restricción del morfema libre y la restricción de equivalencia y las investigaciones de Myers-Scotton (1992, 1993) y su modelo de la lengua matriz. La restricción del morfema libre postula que el cambio de código no ocurre dentro de una palabra entre un morfema libre y un morfema ligado. Por ejemplo, es imposible el cambio de código *eat* y *-iendo* a menos que el primero esté integrado fonológicamente al español. La restricción de equivalencia establece que el cambio de código sólo tiene lugar

cuando el orden superficial de los constituyentes que forman parte del contexto donde se da el punto de cambio es el mismo en las lenguas participantes (Poplack 1980).

Así, observamos en los ejemplos 9, 10 y 11, uno de los niños en particular (Jamín), lleva a cabo una combinación de elementos libres y ligados. Éste niño, hace posible la transferencia mediante la inflexión de elementos gramaticales 1) del sufijo de infinitivo del español *-ar* en un verbo del maya, como por ejemplo *úumbyar* de *úumb* “meser” + *-ar* del indicativo. 2) del gerundio del español *-ando*, como por ejemplo *úumb-yando* de *úumb* “meser” + *-ando* del gerundio. Por último, 3) del sufijo del pretérito perfecto simple, como por ejemplo *ta'yoj* de *ta'* “defecar” + *-io*⁵⁸. Es menester mencionar que a este tipo de elementos transferidos ocasionalmente Poplack (1984) lo llaman “préstamos ocasionales” (*nonce borrowing*), aunque en estos datos en particular, son préstamos gramaticales.

6.6 Conclusiones

En este capítulo se presentó el cambio de código en las interacciones del grupo de pares del estudio en un contexto bilingüe maya y español. Se pone de manifiesto que en situación de juego los niños pueden desplegar diversos recursos tales: 1) las rimas improvisadas y 2) el cambio de código como un recurso comunicativo para controlar y organizar el juego. Los resultados muestran que, en efecto, el cambio de código se manifiesta a través de una serie de factores como los que se presentan en la siguiente tabla:

Estrategias (usos de cambio de código)		
Hay una identidad lingüística definida para el uso de cada una de las lenguas.	Los niños usaron maya o español de acuerdo al interlocutor a quien se dirigen.	Ervin-Tripp y Reyes (2005), Zentella (2007) y otros señalan que los contextos sociales del uso de la alternancia de lenguas es un marcador de identidad .

⁵⁸ Le Guen (comunicación personal 16 de mayo de 2016) señala que en español se marca una inflexión al final de los verbos, y sucede de manera similar en maya, ya que la forma ergativa (solo en aspecto completivo) también se marca una inflexión al final (o sea como sufijo) de la raíz verbal, lo mismo hubiera sido con una forma maya incompletiva. Por lo tanto, es “posible” que la transferencia de elementos gramaticales del español al maya no es precisamente la predicción de Poplack (1980) pero necesitamos más datos para determinar esto. Por lo pronto nuestros ejemplos lo sugieren.

<p>El uso del cambio de código para la reorganización del marco de juego.</p>	<p>Los niños usan cada lengua como una estrategia para salir y realinearse a los marcos de juego.</p>	<p>Auer (1984) y Gumperz (1982) dicen que el cambio de lengua a manera de indicio de contextualización, indica un cambio de tópico conversacional que permite a los interlocutores comprender de forma más precisa la organización de la interacción.</p>
<p>El uso de cambio de código en las disputas</p>	<p>El cambio de código fue el escalamiento durante el conflicto.</p>	<p>Los niños usan el cambio de código para negociar posturas en maya (Auer 1984; Cromdal y Aronsson 2000).</p>
<p>El uso de pares bilingües en maya y español.</p>	<p>Llevan a cabo cambio de código intraoracional porque yuxtaponen maya y español en la misma oración. Esto con el fin de reiterar y enfatizar el mensaje.</p>	<p>Romaine (1989: 132) y Zentella (1997) señalan que una de las funciones discursivas del cambio es la de repetir en dos lenguas un mismo enunciado con finalidades enfáticas o aclaratorias.</p>
<p>Los niños llevan a cabo préstamos del maya al español.</p>	<p>Se llevan a cabo la inflexión de elementos gramaticales tal como el infinitivo <i>-ar</i>, del español a los préstamos verbales de raíces maya <i>úumb-(y)ar</i>, el gerundio del español <i>úumb(y)ando</i> y por último el sufijo del pretérito perfecto simple <i>ta'-(y)oj</i>.</p>	
<p>El uso de las rimas improvisadas.</p>	<p>Estos juegos invitan, alinean y animan a los demás niños a cantar la canción en maya “un pequeño sapo”. Este aspecto, desde la socialización del lenguaje, provee evidencia del aprendizaje colectivo de estos niños en maya y</p>	

	español, y del <i>continuum</i> de la oralidad entre los dos idiomas.	
--	-----------------------------------------------------------------------	--

Tabla 16. Estrategias de cambio de código

Los datos analizados ilustran el planteamiento de que el grupo de pares es un nicho de socialización lingüística (De León 2010b, 2015a, 2015b; Paugh 2012; Santiago García 2015). En este contexto, en el marco del juego de grupo de pares es donde se crean y recrean cultura (M.H. Goodwin y Kyratzis 2012) y se socializan entre sí con el lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984). Se ha documentado que los grupos de pares bilingües usan el cambio de código para proyectar identidades (M.H. Goodwin y Kyratzis 2012; Zentella 1997), para excluir (Cromdal 2004), para representar diversas voces (Minks 2010), entre otros. Debo mencionar que probablemente se considere el conflicto como algo que genera relaciones antagónicas entre los pares, pero también puede tener aspectos positivos en tanto ofrece nicho de socialización de la lengua maya como lo vemos en el caso de Carlos.

En el seno del grupo de pares se ofrece un “nicho de socialización lingüística” central en la preservación o desplazamiento de la L1 (De León 2010b, 2015a, 2015b; Santiago García 2015). A diferencia del estudio de Paugh (2012) con la lengua patwa del Caribe, el maya no es una lengua prohibida por los padres porque se sigue hablando en el hogar, aunque en el caso de Carlos, él no vive en el pueblo. En el contexto de nuestro estudio, el grupo de pares se vuelve un nicho de socialización que promueve el uso de ambos códigos (maya y español), e incluso socializa a los niños que no viven en la comunidad pero que tienen parientes en ésta y llegan a visitar, como es el caso de Carlos.

Este capítulo es una contribución al estudio de cambio de código entre niños indígenas que se socializan y se (re)socializan en contextos del uso del maya y el español que ciertamente no son del todo bilingües en el sentido literal de la palabra. En el grupo de pares del estudio, vemos, más bien, el cambio de código como forma de socialización de los que no hablan el maya o el español, pero también usado con diversos fines interaccionales, que no se reducen solo a las identidades lingüísticas de los niños, sino también a la conciencia metalingüística (por ejemplo, acomodarse al nivel de proficiencia lingüística de los interlocutores). Por último, es una contribución al estudio sociolingüístico que nos permite entender que los niños cambian de código para lograr diferentes objetivos

discursivos (Ervin-Tripp y Reyes 2005). Así también ayuda a comprender que el cambio de código es producto y/o parte del proceso natural de ser bilingües o bien de las competencias bilingües que ya poseen los niños en maya y español. Una reflexión final es que el proceso de desarrollar las destrezas lingüísticas en dos lenguas es parte de la socialización en la casa (con los padres, abuelos), en la escuela (profesores) y con los pares (grupo de juego). Todo esto muestra el dinamismo y la complejidad de una realidad bilingüe que al mirarla de manera micro-interaccional va más allá de las etiquetas de la sociolingüística para los fenómenos de diglosia o de tipologías del bilingüismo.

CAPÍTULO 7

7. EL GRUPO DE PARES COMO NICHOS DE SOCIALIZACIÓN DEL MAYA YUCATECO EN EL CONTEXTO DEL BILINGÜISMO MAYA Y ESPAÑOL⁵⁹

En los estudios de socialización del lenguaje se ha argumentado que el grupo de pares (*peer groups*) ofrece un espacio social donde los niños se socializan entre sí con el lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984) al mismo tiempo que crean y recrean cultura (M.H. Goodwin y Kyratzis 2012). Como lo he expresado antes, algo muy importante es que, en el contexto en que la lengua está en proceso de desplazamiento, el cambio de código por los niños en la lengua originaria puede contribuir al mantenimiento de ésta (Paugh 2012). Se ha documentado que los grupos de pares bilingües usan el cambio de código para proyectar identidades (M.H. Goodwin y Kyratzis 2012; Zentella 1997), para excluir (Cromdal 2004), para representar diversas voces (Minks 2010), entre otros.

Los objetivos de este capítulo son analizar las elecciones lingüísticas de los niños bilingües maya y español y evaluar el papel del grupo de pares como espacio de socialización lingüística para el aprendizaje del maya. Se estudió la interacción en el juego del grupo de niños (primos) focales del estudio en esta comunidad, en tres cortes de tiempo entre los años 2013-2015.

Antes de pasar a ver los ejemplos, recordemos que la diferencia principal entre los niños del estudio está en sus diversas competencias en el maya y el español. Mientras los hermanos Jamín y Armenia tienen como (L1) el español y el maya como (L2), Carlos, su primo, tiene el español como (L1) y Lalo, su otro primo, tiene como (L1) el maya y el español como (L2) (véase con más detalle el capítulo 6 donde presento los esquemas de lenguas primarias de los niños del estudio con base a sus antecedentes de adquisición y socialización y a sus preferencias en la interacción.). En los tres cortes de tiempo observamos que los niños mantuvieron la lengua maya como lengua del juego y sólo cambian de código al español para incluir a otros participantes que usan esta lengua, y entre ellos de acuerdo con la temática del juego o en situación de disputa. Los niños están cursando la escuela primaria, por lo tanto, se esperaría un incremento de bilingüismo y el

⁵⁹Este capítulo es una versión revisada del capítulo que se presentó en CILLA VII efectuado los días 29-31 de octubre de 2015, y que será publicado en las Memorias del VII Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica. Austin, Texas, 2016.

predominio del español dentro de sus interacciones en el transcurso de los tres períodos. Es de llamar la atención que el niño Lalo cuya L1 es el maya, incluso en su grupo de pares mantiene esta lengua como su L1, lo que causa que los niños con los que juega le hablen en maya. Estos datos muestran, como lo he indicado en los capítulos anteriores que en situaciones de bilingüismo dominante en una comunidad y en que la lengua originaria se vuelve minoritaria, el grupo de pares puede ofrecer un nicho de socialización y mantenimiento de la lengua originaria.

El capítulo se compone de varias secciones. Presentaré primero los antecedentes de estudios que reflejan el desplazamiento lingüístico en algunos grupos sociales. Luego, haré mención de los antecedentes relativos al estudio de cambio de código y los estudios sobre el cambio de código en la socialización del grupo de pares de niños bilingües que ya mencioné en el capítulo 6. En tercer lugar, muestro cómo es un día cotidiano de los niños, así como también la configuración de sus relaciones. En cuarto lugar, presento a Lalo, hablante primario de maya, niño focal de este capítulo. Posteriormente, procedo a describir en tres cortes de tiempo el juego infantil del grupo de pares. En este apartado, muestro que Lalo es un preservador de su lengua primaria (maya) en su grupo de pares en el contexto de juego infantil. En los dos últimos apartados presento la discusión y las conclusiones.

7.1 El desplazamiento lingüístico

En la sección 3.3 ya hablamos del desplazamiento de las lenguas, aquí queremos recordar cuando Fishman (1973) señala que un primer signo de desplazamiento lingüístico y camino hacia la pérdida del lenguaje es cuando las nuevas generaciones ya no aprenden la lengua materna. Esta situación se refleja en muchas comunidades donde las lenguas indígenas están experimentando el proceso de desplazamiento por la coexistencia con otras lenguas como el español. Los estudios revelan que se ha cortado la transmisión intergeneracional en muchas lenguas originarias de Indoamérica (véase por ejemplo, Flores Farfán 2009, 2012; Hill y Hill 1999 en el caso del náhuatl en México; Rindstedt 2001 con los niños quechuas de Ecuador; Paugh 2012 con los niños dominicanos, entre otros estudios).

Como lo he dicho con anterioridad (véase capítulo 1), en la región maya del estado de Quintana Roo se ha reducido notablemente la transmisión intergeneracional del maya. En la comunidad de estudio la gran mayoría de los hogares de la comunidad de estudio el

maya ya no es la lengua primaria de socialización, sino es el español. Este cambio importante responde a necesidades comunicativas en el ámbito laboral y educativo, pero también responde a las ideologías lingüísticas relacionadas con el prestigio de hablar “la lengua que se habla en la ciudad, en la escuela, en la televisión o en el mundo exterior” como dicen muchos hablantes de esta comunidad (véase el capítulo 8 sobre ideologías lingüísticas).

Dado el contexto bilingüe de la comunidad de estudio, observamos en este capítulo que el cambio de código es un mecanismo que se manifiesta en las disputas de los niños. Lo cual promueve el aprendizaje de maya y español y además es central para comprender la situación del maya en la vida cotidiana de los niños de esta comunidad.

7.2 La configuración de un día en la vida cotidiana de los niños

Recordemos las características de nuestras familias focales del estudio y los niños de cada una, Lalo es el hijo menor de la familia Chávez, y Armenia y Jamín son los hijos menores de la familia Sánchez (véase la sección 1.6 sobre metodología y familias del estudio). La familia Chávez y Sánchez viven a escasos metros una de la otra y tienen un patio en común. Por lo tanto, los niños se reúnen a jugar sin tener que alejarse de sus casas. Como la gran mayoría de los niños de la comunidad, ellos asisten a la escuela primaria de lunes a viernes de 7:00 am hasta las 2:00 pm debido a que la escuela se incorporó a la modalidad de escuelas de tiempo completo. Los niños se levantan desde muy temprano para alistarse, desayunar e irse a la escuela. Después de la jornada escolar, se reúnen a jugar, ven programas televisivos o llevan a cabo pequeñas actividades como ir a comprar y cuidar la casa cuando la madre se ausenta. En las muchas horas de observación etnográfica, pude percatarme que los niños acostumbran hacer sus tareas por las noches.

Recordemos una vez más que el grupo nuclear del estudio lo integran Jamín, Armenia y Lalo, y que utilizan maya y español. Lalo, en particular, usa el maya como lengua primaria y los otros niños cambian de código (véase con más detalle los esquemas del capítulo 6). Entre ellos son usuales las disputas por distintos motivos tales como la demanda de un juguete, reprochar malos comportamientos y violar las reglas de algún juego que están desarrollando como también lo he presentado en los capítulos 5 y 6. El grupo considera a Lalo como un niño muy travieso, malo, terco y que no sabe comportarse.

El caso de Carlos es diferente, probablemente su condición de niño visitante, causa que se le excluya del grupo y reciba más agresiones verbales y físicas que el resto del grupo como se ilustra en el siguiente ejemplo.

Ejemplo (1)

Situación

En una tarde de juego, Armenia, Jamín y Lalo se alían para decir en español que Carlos usa el calzón de su hermana. Carlos trata de defenderse y lanza un contraargumento indirecto hacia Lalo diciéndole “por lo menos yo si me pongo”. En esta expresión se observa la indireccionalidad con la que Carlos trata de poner en evidencia a Lalo.

1. Carlos: Por lo menos yo si me pongo
2. Lalo<Carlos: ¿Y por qué no tienes?
3. Jamín<Carlos: Por lo menos, por lo menos tienes el shor[t de de niña, en la trusa de niña
4. Carlos: [Por lo menos, por lo menos
5. Armenia: *Juum*
INTERJ
Sí
6. Carlos: Vi que tenía puesto, se estaba bajando era uno o era uno como azul bajo y y tenía dibujitos
7. Jamín: Pero esa es la de Carlos, esa es la de Carlos, esa es la de Carlos, esa es la de Lalo

Podemos observar que la imagen social de Carlos es expuesta frente al grupo de juego. El uso del español por parte de los niños asegura que Carlos es el recipiente de las acusaciones. En 1 hora y 50 minutos de videograbación registré aproximadamente 14 agresiones verbales y físicas hacia Carlos. Este hecho nos indica que este niño no es del todo aceptado por el grupo por su condición de niño de fuera. Este dato parece similar a los

reportados por M. H. Goodwin (2007) cuando las niñas de su estudio provenientes de los Ángeles, EUA, llevaban a cabo el ataque abierto a la imagen social de otras niñas y la construcción de la desigualdad entre ellas.

7.3 Trayectoria de Lalo, el niño focal hablante de maya

Recordemos que Lalo pertenece a la familia Chávez, nació en la comunidad maya del estudio, su lengua nativa es el maya y es la lengua exclusiva que usa cotidianamente en su casa y con sus familiares. Empezó a tener comprensión y producción del español en su grupo de pares y a su ingreso a la escuela. En vacaciones escolares junto con su familia se van unos días a Cancún, pero sigue hablando en maya a sus familiares en los distintos espacios públicos (supermercado, terminal de autobuses, en la calle, entre otros espacios). También, funge como traductor de su mamá en español. En los tres cortes de tiempo del estudio, su lengua primaria es el maya, aunque como lo he dicho, su competencia en español aumenta por su entrada a la escuela, pero sigue usando maya en el contexto del juego con su grupo de pares.

7.4 El juego infantil del grupo de pares

En este capítulo retomo la noción de nicho de socialización lingüística (De León 2010b, 2015a, 2015b; Santiago García 2015). De León entiende como nicho de socialización al “espacio interaccional y las prácticas comunicativas entre los socializadores primarios y los niños en sus interacciones cotidianas en el hogar en contextos de L1 en desplazamiento” (De León 2010b: 6). En este sentido, mi análisis presenta la actividad de juego del grupo de pares como un nicho de socialización donde los niños se socializan en maya y español como mostraré en ejemplos tomados en tres cortes de tiempo. Notaremos que en cada corte de tiempo hay cambios en los patrones de uso de las dos lenguas y la socialización lingüística de las dos lenguas en los integrantes del grupo de pares.

Primer corte de tiempo, julio 2013

Edades

Lalo (6;9 años)

Jamín (5;11 años)

En este primer corte de tiempo muestro algunos ejemplos donde cada niño habla su lengua primaria. Cabe recordar que Lalo, el niño focal, tiene como lengua primaria el maya con comprensión del español, y Jamín tiene como lengua primaria el español con comprensión del maya. En este período aún con la asistencia en la escuela, Lalo sigue hablando maya en su grupo de pares. Cada niño usa su lengua primaria para responderle al otro, es decir, Lalo responde en maya y Jamín responde en español, pero en el contexto de las disputas veremos el uso de las réplicas recíprocas bilingües en maya y español. Como bien se ha dicho con anterioridad el término réplica recíproca de M.H. Goodwin se define como “...las secuencias de dos turnos en las que se responde a un primer reto o amenaza mediante una réplica” (M. H. Goodwin 2010: 298).

Ejemplo (2)

Situación

Jamín y Lalo jugaban al interior de una habitación. Se observan acciones verbales y acciones no verbales (gestos, risas, movimientos, miradas, discusiones, desacuerdos y agresiones físicas). El contexto que caracteriza los pares adyacentes en esta conversación es que en las discusiones los niños usan pares contrapuestos de réplicas bilingües (M.H. Goodwin 2010)

Lalo:

weye' taas weye', taas weye' lelo' laj inti'il

weye' taas weye' taas weye' lelo' laj
 aquí traer.IMPER.TR aquí traer. IMPER.TR aquí esos todos
in-ti'-il

1A-PREP-REL

Aquí, tráelo aquí, tráelo aquí, esos son todos míos

1.

e te'e Jamín-o' je'elo'. Maas jump'it e techo' Jamín

e te'e Jamín-o' je'el-o'. Maas jum-p'it e
 DET PREP.DET Jamín-DIST allí-DIST Más uno-CLAS.POCO DET
tech-o' Jamín

PP2-DIST Jamín

el de Jamín está allí. Jamín el tuyo es poco

2.

tak ach'aik techi'. Teche' yanaj tech jirafa,

tak a-ch'a-ik tech-i'. Tech-e' yan-(l)aj
 DESID 2A-agarrar-TR.INCP PP2-CL. PP2-CL EXIST-INCH.CP
tech jirafa
 PP2 jirafa

¿Quieres agarrar el tuyo? ¿Tú tienes jirafa?

3. *ma' elo' in ti'a'al, ma', je'ela'*
ma' elo' in ti'a'al, ma' je'el-a'
 NEG DEM 1A mío, NEG PRES-CL
 No ese es mío, no, aquí está

4. Jamín: [¿Qué? wou::: LALO este es mío

5. Lalo: *Tin ts'ajaj tech jump'ée ka'ap'éeli'*
T-in ts'aj-aj tech jum-p'éel ka'a-p'éel-i'
 CP-1A dar-TR.CP PP2 uno-CLAS.INANIM dos-CLAS.INANIM-CL
 Te di uno, dos

6. Jamín: A que no esto es mío

7. Lalo: *Mix jaaji'*
Mix jaaj-i'
 NEG INTERJ-NEG
 No es cierto

8. Jamín: Pus toma⁶⁰ [
9. Lalo: [pus kis (pedo)]
10. Jamín: DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO, ya te devolví ((le quita el juguete a Lalo)).

Réplica recíproca con sustitución en maya

11. Lalo: (No)
12. Jamín: Estos, aquí tengo uno. Lalo esto es mío
 ((Lalo le vuelve a quitar el juguete))

Réplica recíproca en español

13. Lalo: Esto es mío
14. Jamín: No
15. Lalo: Qué::: [

⁶⁰ Usaré subrayado sencillo para una réplica recíproca en maya y doble subrayado cuando es en español.

16. Jamín: [Es (mío)]
17. Lalo: *Ba'ax elo'*
Ba'ax el-o'
 INTERJ DEM-CL
 ¿Qué es eso?
18. Jamín: Es su cosa de mi:
19. Lalo: *Mix jaaji'*
Mix jaaj-i'
 NEG (INTERJ)-NEG
 No es cierto
20. Jamín: A que es cierto,
21. DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO
 ((le quita el juguete))

**Réplica recíproca bilingüe
 en maya y español**

En esta interacción los niños empiezan una disputa en maya y español con el objetivo de apropiarse del juguete del otro. En las líneas 9 y 10 podemos observar la primera réplica recíproca con sustitución de palabra en maya. Jamín emite una primera enunciación y Lalo responde con réplica recíproca con sustitución de palabra en maya “pus *kis* (pedo)”.

9. Jamín: Pus toma[
10. Lalo: [pus *kis* (pedo)]

En las líneas 13 y 14 podemos observar la segunda réplica recíproca. En la línea 13, Jamín dice en español “Lalo esto es mío” y Lalo responde con réplica recíproca “esto es mío” para escalar en el conflicto.

13. Jamín: Estos, aquí tengo uno. Lalo esto es mío
14. Lalo: Esto es mío

En la línea 19, Jamín enuncia un calco muy peculiar de la estructura sintáctica del maya al español con la doble posesión “es su cosa de mí:” para reclamarle a Lalo uno de los juguetes. En las líneas 20 y 21 hay una tercera réplica recíproca bilingüe. Se observa una réplica recíproca en maya de parte de Lalo *mix jaaji'* “no es cierto” y otra en español de parte de Jamín “a que es cierto”.

20. Lalo: Mix jaaji'
Mix jaaj-i'
 NEG INTERJ-NEG
 No es cierto

21. Jamín: A que es cierto,

Ejemplo (3)

Situación

Los adultos mandan a los niños a otro espacio de la habitación porque interrumpían su conversación. La discusión prosigue en torno a los juguetes y continúan usando las réplicas recíprocas.

((Turnos omitidos))

1. Jamín: Oye me agarraste esto

2. Lalo: *Jaaj* ((asentimiento))

INTERJ

Sí

3. Jamín: Ya vez, dámelo

4. Lalo: Dámelo

} **Réplica recíproca en español**

5. Jamín: No, qué hace este gordo ((agarrar la piñata))

6. Lalo: Tú hermanito gordo

} **Réplica recíproca en español y expansión**

7. Jamín: Y esto, rompe la piñata

8. Lalo: Umm *elo' ma', jay* si cierto

elo' ma' jay si cierto

DEM NEG INTERJ

Ummm eso no, ay si es cierto

9. Jamín: ¿Hay dulce? ¿sí? ((se refiere a la piñata))

10. Lalo: *Yaan* (0.5) ((tira la piñata al piso))

EXIST

Sí hay

En este ejemplo, en las líneas 32 y 33 hay una réplica recíproca. En un primer momento, Jamín dice “ya vez dámelo” y Lalo repite “dámelo” del turno anterior.

32. Jamín: Ya vez dámelo

33. Lalo: Dámelo

En las líneas 34 y 35 hay una réplica recíproca y expansión. Jamín conversa con la piñata “no, qué hace este gordo”, Lalo pretende escalar el argumento con la reelaboración del enunciado del turno anterior en forma de réplica recíproca en español diciendo “tú hermanito gordo”.

34. Jamín: No, qué hace este gordo

35. Lalo: Tú hermanito gordo

En la línea 37, Lalo yuxtapone maya y español para mostrar acuerdo con Jamín *Umm elo' ma', jay* si cierto “Ummm eso no, ay si es cierto”.

Ejemplo (4)

Situación

En una tarde los niños estaban jugando en una habitación. De manera similar a los ejemplos anteriores, la discusión en torno a los juguetes prosigue.

1. Jamín: Y éste, y éste, oye, ¿cómo lo tienes puesto Lalo?

2. Lalo: *Ts'ot ka'ateni'*

Ts'ot ka'a-ten-i'

Meter dos-CLAS-DIST

Mételo de nuevo

3. Jamín: Esto era mío, esto era mío me lo quitaste

(1)

4. Lalo: Éste es mío me lo quitaste

5. Jamín: No, éste es mío me lo quitaste

6. Lalo: *Pa'tej*

Pa't-ej

Esperar-IMPER.TR

Espéralo

**Réplica recíproca
en español**

7. ((risas)) ((presiona fuerte la pierna de Jamín y luego pregunta))

En las líneas 3, 4 y 5 hay una triple réplica recíproca en español con el objetivo de ganar el juguete. Jamín dice “esto era mío, esto era mío me lo quitaste”, irónicamente, Lalo repite “éste es mío me lo quitaste” y Jamín vuelve a repetir una vez más “no, éste es mío me lo quitaste”.

Ejemplo (5)

Situación

Jamín y Lalo estaban jugando en una habitación. Unos minutos más tarde, Toño (primo) se auto incorpora al juego. La intromisión de Toño provoca descontento porque Jamín y Toño se alían para pasarse la pelota y excluyen a Lalo. Los dos niños (Jamín y Toño) engendran alineaciones del tipo “dos contra uno” que posteriormente se desatan en agresiones físicas.

1. Jamín: Toño ((le tira la pelota))
2. Lalo<Jamín: *Kex kupul teche' ma chukik*
Kex k-u-pul tech-e' ma chuk-ik
Aunque HAB-3A-tirar PP2-FOC NEG atrapar-TR.INCP
Aunque te lo tire no lo vas a atrapar
3. ((se lo dice a Jamín y empiezan a competir por quien atrapa la pelota luego se vuelve un forcejeo))

4. Toño<Jamín: Túmbalo
5. Lalo: Túmbalo él
6. Toño: Aquí vengo ((se dirige en defensa de Jamín))
7. Lalo: *Pa'tej, ma' yéetel techi'*
Pa't-ej ma' yéetel tech-i'⁶¹
Esperar-IMPER.TR NEG con PP2-NEG
Espera, esto no es contigo

} **Réplica recíproca
en español**

⁶¹ La estructura *yéetel techi'* es un calco del español. En maya existe la forma *tawéetel* (que sería de hecho la forma “correcta”). Probablemente puede ser particular de los niños más bilingües.

Los niños empiezan a competir por la pelota acompañado de agresiones físicas (empujones, codazos, entre otros.). En este contexto, en las líneas 4 y 5 se observa réplica recíproca en español. Toño le dice a Jamín que tumbé a Lalo “tumbalo” y Lalo repite “tumbalo él”.

En este primer corte de tiempo, los niños emiten varios tipos de réplicas recíprocas. En 1 hora y 10 minutos de grabación, encontré aproximadamente 18 réplicas recíprocas de dos tipos: 1) Réplica recíproca bilingüe maya y español. 2) Réplica recíproca en español (con inserción de palabra en maya o expansión del enunciado) que fue la más frecuente cuando Lalo escala el argumento (Auer 1984; Cromdal 2004; M.H. Goodwin 2010).

En suma, la réplica recíproca es un recurso frecuente para mostrar confrontaciones en las dos lenguas, las tenemos en español, y en español y maya. Ofrecen una estructura en la que los niños realizan repeticiones o sustituciones léxicas que permiten el ejercicio a nivel local de cada lengua. En otro nivel, ofrecen recursos de tipo interaccional en la organización social de los miembros del grupo de pares.

Pasemos al segundo corte de tiempo en la vida del grupo de pares del estudio.

Segundo corte de tiempo, julio-agosto 2014

En el segundo corte de tiempo las edades de los niños son las siguientes:

Lalo (7;9 años)

Jamín (6;11 años)

Carlos (9;5 años)

Armenia (11;11 años)

En este segundo corte de tiempo, los niños continúan hablando su lengua primaria. Lalo ha pasado de las réplicas recíprocas y comprensión a la producción del español; Jamín ha pasado de la comprensión a la producción del maya; y Carlos empieza a producir maya. En la mayoría de los casos, los niños muestran preferencias lingüísticas de acuerdo al interlocutor, pero las oposiciones son claves para el cambio de código como se presentan en los ejemplos 6 y 7. Cromdal (2004) señala que los hablantes utilizan toda la gama de recursos lingüísticos a los que tienen acceso para transmitir determinadas posturas y efectos emocionales, y con frecuencia el cambio y la mezcla de códigos intensifican las posturas conflictivas.

Ejemplo (6)

Situación

Los niños se pelean por ocupar las hamacas. Este ejemplo se desarrolla en el marco de las disputas con Carlos, el niño que no habla maya. Pretendo analizar las estrategias argumentativas que despliegan en situaciones de juego y conflicto. El análisis muestra que los niños producen cambio de código como una estrategia de oposición-discusión.



Figura 18. Los niños disponiéndose en las hamacas puestas

((Turnos omitidos))

1182. Carlos: LALO: (Que ba::jes)

1183. Lalo: ↑Que no↓

1184. Armenia: () h yo por eso me quité de allá, gracias por ponerte allá(h)

1185. Jamín: ((Se burla de Carlos)) ehhhh ehhh

1186. Lalo: ((Se burla de Carlos)) ehhhh ehhh

1187. Carlos: Ahorita te voy a pegar ((se para y alza la mano para pegarle))

➡1188. Jamín: *Tak alóox Karlos* ((se forcejean))

Tak a-lóox Karlos

DESID 2A-pelear Carlos

¿Carlos quieres pelear?

➡1189. Lalo: *Haan kulen Karlos* ((lo empuja))

Haan kul-en Karlos

INTERJ sentar-INTR.IMPER Carlos

Carlos siéntate por un momento

➡1190. Jamín: (*Tak alóox Karlos*) (*Tak alóox Karlos*) (*Tak alóox Karlos*)

Tak a-lóox Karlos Tak a-lóox Karlos

DESID 2A-pelear Carlos DESID 2A-pelear Carlos

¿Carlos quieres pelear? ¿Carlos quieres pelear?

1191. *Tak a-lóox Karlos*

DESID 2A-pelear Carlos

¿Carlos quieres pelear?

- ((Patea a Carlos con la intención de bajarle el short))
1192. Lalo: ((Risas))
1193. Jamín: ((Risas))
1194. Lalo: Ahhhhh ahhhhh ((grita)) ((mientras Carlos se forcejea con Jamín, Armenia le baja el short))
1195. Lalo: Carlos bajen su short, bajen su short ((risas de Lalo, Jamín y Armenia))
1196. Carlos: Jamín ((vuelve a forcejar con Jamín))
1197. Armenia: Ya Carlos, vete a tu ((lo pateo))
1198. Carlos: También que se calme Jamín ((le jala el pie a Jamín))

La interacción se venía desarrollando en español, pero los niños cambian de código cuando escalan en la disputa para confrontar a Carlos. En la línea 1187, Carlos amenaza con pegarles a los niños, en la línea 1188, Jamín cambia de código para confrontarlo en maya. En la línea 1189, Lalo se alía con Jamín diciéndole a Carlos que se siente. En la línea 1190, Jamín repite tres veces el directivo en maya. El uso del maya por Jamín y Lalo de alguna forma confronta de manera territorial a Carlos con una lengua que supuestamente no habla y la lengua que hablan en su grupo de pares.

1187. Carlos: Ahorita te voy a pegar ((se para y alza la mano para pegarle))
1188. Jamín: *Tak alóox Kaarlos* ((se forcejean))
Tak a-lóox Kaarlos
 DESID 2A-pelear Carlos
 ¿Carlos quieres pelear?
1189. Lalo: *Haan kulen Kaarlos* ((lo empuja))
Haan kul-en Kaarlos
 INTERJ sentar-INTR.IMPER Carlos
 Carlos siéntate por un momento
1190. Jamín: ((patea a Carlos con la intención de bajarle el short))

La disputa continúa escalando, al punto tal que le bajan el short a Carlos, siguen los forcejeos y uno de ellos lo pateo. En el contexto de las oposiciones bilingües en situación de disputa, los niños cambian de código para escalar o ganar un argumento (Cromdal

2004). El cambio de código a la lengua originaria es un parte aguas que contribuye al clímax de la disputa y se convierte en un recurso de estos niños en sus interacciones sociales para confrontaciones, alianzas y realineaciones. Cromdal (2004) ha señalado que el cambio de código se puede utilizar para resaltar la intensidad afectiva y escalar la oposición social entre los opositores y contribuir a crear el clímax de un intercambio argumentativo como se observa claramente en este ejemplo.

A continuación, presento otro ejemplo donde seguimos observando el cambio de código en el contexto de las disputas.

Ejemplo (7)

Situación

Los niños se han reunido en la casa de Jamín porque han quedado en jugar fútbol. Armenia revisa unos libros de la escuela mientras los otros niños la esperan. En este escenario empieza la agresión física hacia Carlos.

1. Carlos: Apúrate Armenia tú sólo-
- ➔ 2. Jamín: *Mak achi'*
Mak a-chi'
 Cerrar.IMPER.TR 2A-boca
 Cállate
3. ((le pega la mejilla a Carlos)) [figura 19]



Figura 19. Agresión física hacia Carlos

4. Lalo: ((Risa de Lalo))
- ➔ 5. Carlos<Jamín: *Mak achi'* (pan) ((le pega a Jamín))
Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca

- Cállate
- ➡ 6. Jamín: *Mak achi'* ((le intenta pegar de nuevo))
Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca
 Cállate
- ➡ 7. Carlos: *Mak achi'*
Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca
 Cállate
- ➡ 8. Jamín: *Mak a-* ((le intenta pegar, pero Carlos le detiene la mano))
Mak a
 Cerrar 2A
 Cállat-
9. ((le vuelve a pegar en la mejilla a Carlos))
10. Carlos: ((trata de golpear a Jamín))
11. Jamín: ((le vuelve a pegar en la mejilla a Carlos))
12. ((se ríen todos))

El español es la lengua de interacción cotidiana entre Jamín y Carlos como se ha presentado en el esquema 2 del capítulo 6. En el contexto de las disputas, Jamín cambia de código al maya para escalar o ganar un argumento (Cromdal 2004). En la línea 1, Carlos le indica a Armenia que se apresure a terminar lo que está haciendo. En la línea 2, Jamín le dice en maya a Carlos que se calle y le pega en la mejilla (figura 19). En la línea 5, Carlos responde a la agresión y repite la enunciación en maya del turno anterior *Mak achi'* “cállate”. En la línea 6, Jamín vuelve a arremeter contra Carlos diciéndole que se calle e intenta pegarle de nuevo. En la línea 7, Carlos vuelve a repetir la expresión *Mak achi'* “cállate” del turno anterior. En la línea 8, Jamín le dice a Carlos en maya que se calle e intenta pegarle una vez más. En este ejemplo observamos que el cambio de código al maya se convierte en un recurso de estos niños en sus interacciones sociales para confrontaciones, alianzas y realineaciones.

Es interesante destacar en este segundo corte de tiempo que los niños continúan hablando sus lenguas primarias. Los niños usan el cambio de código como un recurso en

sus interacciones sociales en el contexto de las disputas. Cromdal (2004) acuñó el término de oposiciones bilingües, según el cual, los niños hacían uso de la alternancia de códigos en disputas para apoyar sus posturas. Asimismo, señala que cuando se producía el cambio de código, la disputa se intensificaba hasta alcanzar su punto máximo y llegaba a su fin. Lo interesante de estas oposiciones es que los niños cambian de código demostrando su manejo de ambas lenguas en el proceso de la disputa. El cambio al maya, en especial, demuestra las habilidades que van desarrollando todos en el uso de esta lengua, especialmente con Carlos. Esto lo prepara para empezar a desarrollar ciertas competencias como lo veremos en el tercer corte de tiempo.

Tercer corte de tiempo, enero-febrero 2015

En este tercer corte de tiempo los niños tienen las siguientes edades:

Lalo (8;2 años)

Jamín (7;4 años)

Carlos (9;10 años)

Encontramos como en los cortes anteriores que los niños usan réplicas recíprocas bilingües en el contexto de las oposiciones. En este contexto, presento algunos ejemplos donde los niños usan las réplicas recíprocas, y por último un ejemplo en donde Carlos empieza a producir maya.

Ejemplo (8)

Situación

Los niños se encontraban jugando dentro de una habitación. La lengua de interacción es maya y español. El uso de las réplicas recíprocas surge, de nuevo, en las oposiciones.

1. Lalo: *Jamín ko'ox báaxke ela'*
Jamín ko'ox báax-k-e ela'
 Jamín venir.IMPER jugar-TR.INCP-DET DEM
 Jamín vamos a jugar éste
2. Jamín: *Ahn jach baj jach baj*
Ahh jach baj jach baj
 INTERJ muy muy muy muy
 No, está muy está muy

3. *Tene mix ink 'aat inbáaxti'*
Ten-e mix in-k'áat in-báax-t-i'
 PP1-FOC NEG 1A-querer 1A-jugar-APL-NEG
 Yo no lo quiero jugar
4. Lalo: *.h e yaan pachij ti'a'* ((le muestra unas cartas de papel))
.h e yaan pach-ij ti'-a'
 .h DET EXIST atrás-NOM PREP-PROX
 .h este que tiene atrás
5. Jamín: Tiene el ((vuelve al juego con los juguetes)) ((Lalo le muestra la lotería a Jamín))
6. *(Lalo cha'ej) tiene el chingón:::*
Lalo cha'-ej
 Lalo dejar-IMPER.TR
 Lalo déjalo tiene el chingón
 ((Sigue hablándole a los juguetes))
7. Lalo: (que) importa el chingón ALAJ [ALAJ]
 ((Se sorprende al ver varias fichas de lotería pegadas))
8. Jamín: Ataca los otros ((Jamín sigue jugando))
9. Lalo: *Elo maas ya'a'* ((le muestra las fichas de lotería))
Elo maas ya'a'
 DEM más mucho
 Esos son muchos
10. Jamín: (que me) importa ((sigue hablándole a los juguetes))

**Réplica recíproca con
par bilingüe parcial**

La lengua que hablan Jamín y Lalo durante el juego es el maya. Jamín cambia de código al español con el objetivo de hablarle a los juguetes, es decir, hay un cambio en la situación de interacción (Gumperz 1982). En la línea 1, Lalo le dice a Jamín que jueguen, pero Jamín no acepta, entonces, Lalo intenta quitarle a Jamín el juguete para iniciar una disputa. Así, en la línea 6, Jamín lleva a cabo una yuxtaposición maya y español diciendo *Lalo cha'ej/tiene el chingón* “Lalo déjalo tiene el chingón” donde la primera enunciación en maya está dirigida a Lalo y la segunda a los juguetes. En la línea 7, Lalo intenta escalar una vez más la disputa con una réplica recíproca con expansión en español “(que) importa el chingón” retomando

parte del enunciado del turno anterior. Si bien el uso de las réplicas recíprocas surge a raíz de la discusión por los juguetes, el siguiente ejemplo 9 encontré datos similares al ejemplo anterior.

Ejemplo (9)

Situación

Los niños están jugando. Unos minutos más tarde, el juego se torna en la discusión por los juguetes.

- | | | | |
|----|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Lalo: | Ayta mi chan avión ((levanta el juguete) | |
| 2. | Jamín: | Éste está () | |
| 3. | Lalo: | <p><i>Elo in-</i> ((le quita rápidamente el juguete a Jamín))</p> <p><i>Elo in-</i></p> <p>DEM 1A</p> <p>Ese es mi-</p> | |
| 4. | Jamín: | Este está () | |
| 5. | Lalo: | <p><i>Báax abyoni <u>ela inti::j</u></i></p> <p><i>Ba'ax abyoni ela in-ti'-ij</i></p> <p>Qué avión DEM 1A-PREP-3A</p> <p>Que avión este es mío</p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>Réplicas recíprocas en
maya</p> </div> |
| 6. | Jamín: | <p><i><u>Ke ma' mix ati::li</u></i></p> <p><i>Ke ma' mix a-ti'-il-i'</i></p> <p>Que NEG NEG 2A-PREP-REL-NEG</p> <p>Que no es cierto, no es tuyo</p> | |
| 7. | Lalo: | <p><i><u>A ke jaaj teen jo'osej tinkaxtaj máakamaki'</u></i></p> <p><i>A ke jaaj teen jo'o-s-ej t-in-kax-t-aj</i></p> <p>A que INTERJ PP1 sacar-CAUS-IMPER.TR CP-1A-buscar-APL-TR.CP</p> <p><i>máakamak-i'</i></p> <p>cuál-DIST</p> <p>A que si es cierto, yo lo saqué y busqué cual es</p> | |

En este ejemplo se observa un triplete de réplica recíproca en maya. En la línea 5, Lalo inicia argumentando que el juguete le pertenece *báax abyoni ela inti::j* “Que avión este es mío”. En la línea 6, Jamín emite una réplica recíproca en maya del turno anterior *ke ma' mix ati::li* “Que no es cierto, no es tuyo”. En la línea 7, Lalo emite otra réplica recíproca más una explicación *a ke jaaj teen jo'osej tinkaxtaj máakamaki'* “A que si es cierto, yo lo saqué y busqué cuál es”. Aquí, las réplicas recíprocas surgen en el contexto de las oposiciones cuando los niños discuten a quien le pertenece el juguete.

Resulta interesante que en el ejemplo 10, Carlos empieza a producir maya dentro de su grupo de pares de juego.

Ejemplo (10)

Situación

La abuela está limpiando el patio y los niños están jugando fútbol a escasos metros. La abuela los manda a buscar una bolsa de plástico para que ponga la basura. Los niños la ignoran y continúan jugando. Lalo pateo fuerte el balón y va dar donde la abuela, como señal de castigo, la abuela agarra el balón y entra a la casa. El grupo intenta recuperar el balón, pero les da miedo acercarse a la puerta de la casa porque hay unos perros bravos acostados a un lado. Así que deciden pasar en la parte trasera de la casa e inician un diálogo con un niño que se encuentra dentro con la intención que les devuelva el balón.

1. Lalo: *Miguel tu'ux yaan in pelotalo*
Miguel tu'ux yaan in pelotal-o
Miguel dónde EXIST 1A pelota-DIST
Miguel ¿Dónde está mi pelota?
2. *Jamín a'ati' beyo'*
Jamín a'a-ti' beyo'
Jamín decir-PREP así
Jamín dile así
3. *Ma chéen [jo'ke Miguelo' min baxlo'on yéete*
ma chéen jo'ke Miguel-o' min baxl-o'on yéete
CONJ sólo salir DET Miguel-DIST NEG.1A jugar-3B con
Cuando salga Miguel no vamos a jugar con él

4. Carlos: [(*Tu'ux yaan pelota*) Miguel
Dónde EXIST pelota Miguel
¿Miguel dónde está la pelota?
5. Miguel: ¿Qué? ((Responde desde el interior de la casa))
- ⇨6. Carlos: Ve sí no hay una pelota allí
7. Miguel: No
8. Jamín: Color blanca
9. Carlos: Es de boli
- ⇨10. Lalo: O no venimos a buscarlo si viene tu pero (=perro) lo pegamos con un palo
11. Miguel: *Jáaj?*
INTERJ
¿Qué?
12. Lalo: O no entramos (.) o no [entramos a buscar la pelota si viene el pero (=perro) lo pegamos con un palo
- ➡13. Carlos: [*Tu'ux yaan pelota::*
Dónde EXIST pelota
¿Dónde está la pelota?
14. Miguel: *Jáaj?*
INTERJ
¿Qué?
- ➡15. Carlos: (*Tu'ux*) *yaan [pelota*
Dónde EXIST pelota
¿Dónde está la pelota?
16. Lalo: [¿Dónde está la pelota? o no vamos a entrar a buscarlo
Si viene tu pero (=perro) lo pegamos con palo
- ➡⇨17. Carlos: *Tu'ux yaan*
Dónde EXIST
¿Dónde está?
18. Madín⁶² lo quitó ((se lo dice a Miguel que está adentro de la

⁶² Palabra usada en la comunidad para remitir a la madrina (que en este caso es la abuela).

- casa))
19. Miguel: Dónde está (pelota)
20. Carlos: *Tu'ux yaan pelota*
Dónde EXIST pelota
¿Dónde está la pelota?
21. Lalo: Le pegamos más duro a tu pero (=perro) que se muera ((se lo dice a Miguel))
22. Carlos: *TU'UX YE:N*
Dónde yeen (=yaan) EXIST
¿Dónde está?
23. *Tu'ux yaan pelota'*
Dónde EXIST pelota
¿Dónde está la pelota?
24. *Tu'ux xe:n*
Dónde ye:n (=yaan) EXIST
¿Dónde está?
25. Lalo: ¿Dónde está?
- ⇒26. Carlos: *Tu'u::: y-* [Dónde es-] soy spaider man lo voy a chocar ((se sube a la albarrada))
27. Miguel: (Lalo)
- ➡28. Carlos: *Tu'ux yaan pelota*
Dónde EXIST pelota
¿Dónde está la pelota?
29. Miguel: No estén llorando
- ⇒30. Carlos: No::: pero Jamín creo que sí
- ➡31. *Tu'ux:: yaan*
Dónde EXIST
¿Dónde está?
32. Miguel: (No estén gritando)
33. Lalo: Hay voy a agarrar (=agarrar) el palo vamos a entrar Carlos
- ⇒34. Carlos: Entra tú

35. Lalo: Entraste
- ➡36. Carlos: *Tu'ux yaan pelota*
Dónde EXIST pelota
¿Dónde está la pelota?
37. Lalo: Agara (=agarrar) tu palo también ((deja caer el palo que tenía))
- ➡38. Jamín: *TU'UX YAAN E PELOTAO'* ((lo dice gritado))
TU'UX YAAN E PELOTA-O'
Dónde EXIST DET pelota-DIST
¿Dónde está la pelota?
39. Lalo: PELOTALO⁶³ ((grita))
Pelota(l)-o
Pelota(l)-DIST
Pelotalo
40. Jamín: *Tu'ux yaan pelotao*
Tu'ux yaan pelota-o
Dónde EXIST pelota-DIST
¿Dónde está la pelota?
- ➡
⇨41. Carlos: *Tu'ux yaan pelota* yo lo compré eso en cinco mil millones
Dónde EXIST pelota yo lo compré eso en cinco mil millones
¿Dónde está la pelota? yo lo compré eso en [cinco mil millones
42. Lalo: [Ayta⁶⁴ la pelota
- ⇨43. Jamín: ¿Dónde?
- ⇨44. Carlos: ¿Dónde? ¿Dónde está la pelota?
- ➡45. *Tu'ux::: yaan*
Dónde EXIST
¿Dónde está?
46. Jamín: () chango ((se cuelga del naranjo))
47. Carlos: *Tu'ux yaan pelota::*
Dónde EXIST pelota

⁶³ Lalo frecuente insertar el distal -o' del maya en palabras como Paula(l)-o, Ramiro(l)-o, entre otras.

⁶⁴ Contracción de 'allí está.'

¿Dónde está la pelota?

Esta interacción ofrece evidencias de cómo el grupo de pares ofrece un nicho de socialización del maya para Carlos. En la línea 1, Lalo empieza hablando en maya con Miguel que está dentro de la habitación y que tiene el español como lengua primaria, ya que en la línea 4, Carlos dice *Tu'ux yaan pelota Miguel* “¿Miguel dónde está la pelota?”. En las líneas 6-12 los niños usan español para hablar. En las líneas 13 y 15, Carlos reinicia la repetición de la frase *Tu'ux yaan pelota* “¿Dónde está la pelota?”. Así observamos en los turnos sucesivos que Carlos continúa repitiendo la frase de *Tu'ux yaan pelotao* “¿Dónde está la pelota?”. Lo interesante de las producciones de Carlos es que en algunos casos olvida la construcción con determinante y deíctico.

En este tercer corte de tiempo, Lalo continúa hablando su lengua primaria (maya). También, seguimos viendo el uso de las réplicas recíprocas bilingües en las disputas. Así también, Carlos, mediante su interacción con sus compañeros de juego, ya empieza a producir maya.

7.5 Discusión

En los tres cortes de tiempo se muestra la socialización del maya y del español dentro del grupo de pares en el marco del juego y la disputa. A continuación, presentaré un breve resumen de cada corte de tiempo.

En el primer corte de tiempo, los niños utilizan sus lenguas primarias para tejer la interacción y muestran competencia comprensiva en su segunda lengua (Jamín responde en español y Lalo responde en maya) como se observa en los ejemplos 2, 3, 4 y 5. Lalo continúa usando su lengua primaria, pero cambia de código con los pares contrapuestos de réplicas recíprocas (M.H. Goodwin 2010) con repetición dialógica en maya y español.

En el segundo corte de tiempo los niños continúan usando sus lenguas primarias. Los niños le siguen hablando en español a Carlos, pero seguimos viendo cambio de código cuando hay oposición bilingüe. En el ejemplo 6, los niños cambian de código como una de las estrategias argumentativas en las disputas. En la línea 1187, se observa un agravamiento porque Carlos amenaza con pegarle a Jamín y éste reacciona cambiando de código al maya *Tak alóox Karlos* “¿Carlos quieres pelear?”. En el ejemplo 7, Jamín cambia de código al

maya para decirle a Carlos que se calle más una agresión física. Lo interesante es que Carlos responde a la agresión y repite la enunciación en maya del turno anterior *Mak achi'* “cállate”.

En el tercer corte de tiempo, los niños siguen usando sus lenguas primarias, pero seguimos viendo el mismo patrón de cambio de código con réplicas recíprocas en el contexto de la disputa. Pero lo interesante de este periodo es que Lalo continúa hablando su lengua primaria a pesar que ya tiene comprensión-producción del español que ha adquirido en la escuela y en su grupo de pares. Por el otro lado, Carlos ya empieza a producir maya. Esto también sugiere que Carlos mediante su interacción con sus pares de juego, está aprendiendo y ensayando su habilidad comunicativa en maya. En el ejemplo 8, Jamín y Lalo usan el maya como lengua de interacción cotidiana, pero cambian de código de acuerdo a la situación (interactuar con los juguetes) y las réplicas recíprocas para escalar en la disputa. De manera similar, en el ejemplo 9, se observa un triplete de réplicas recíprocas en maya en las oposiciones. En el ejemplo 10, Lalo continúa hablando su lengua primaria, pero también empieza hablándole en maya a Miguel que tiene el español como lengua primaria. De igual forma, socializa a Carlos en maya, por ejemplo, Carlos retoma la enunciación de Lalo en maya y dice *tu'ux yaan pelota Miguel* “¿Miguel dónde está la pelota?”.

En los tres cortes de tiempo, encontramos que las réplicas recíprocas bilingües y el cambio de código son recursos que los niños utilizan en situación de disputa. Como he expresado antes, estos datos coinciden con el estudio de Cromdal (2004), el cual, reporta que los niños hacían uso de la alternancia de código en disputas para apoyar sus posturas. Pero también, cuando se producía el cambio de código, la disputa se intensificaba hasta alcanzar su punto máximo y llegaba a su fin. Por otra parte, el juego y la disputa es el contexto donde los niños despliegan toda esta gama de recursos comunicativos en sus interacciones sociales. De igual manera, nuestros datos indican que este grupo de pares aún no ha adoptado las ideologías lingüísticas del español como lengua de la escuela, de la ciudad, de los medios de comunicación, entre otros. Las ideologías lingüísticas como “las representaciones, ya explícitas o implícitas, que construyen la intersección del lenguaje y los seres humanos en un mundo social” (Woolard 1998: 3) (véase capítulo 8). Por ejemplo, Lalo refleja su posicionamiento identitario en el grupo de pares lo que le da poder y

regulación en éste de hablar maya porque es la lengua que usa en casa y en el juego. Al respecto, Kroskrity (2004) señala que las ideologías lingüísticas se emplean en la construcción de identidades sociales y culturales, y mediadas por los intereses individuales.

7.6 Conclusión

Como se ha señalado, en la región maya del estado de Quintana Roo, las generaciones actuales aprenden el español con o en lugar del maya, lengua que muestra un proceso cada vez mayor de desplazamiento. Este cambio importante responde a algunas ideologías lingüísticas relacionadas al prestigio de hablar “la lengua que se habla en la ciudad” como lo expresan los hablantes de esta comunidad y, por supuesto, a necesidades comunicativas en el ámbito profesional, laboral y educativo como lo he señalado al principio de este trabajo.

Los datos aquí presentados sobre la socialización de pares en el bilingüismo muestran cómo los niños influyentes pueden modificar tanto las trayectorias de socialización personales como las de grupos de pares.

En los tres cortes de tiempo se ha mostrado los usos de las lenguas en el grupo de niños bilingües maya y español en el marco del juego y las disputas. En el caso de Lalo, recordemos que su lengua nativa es el maya y es la lengua exclusiva de uso cotidiano al interior de su hogar y con sus familiares. Aun cuando sale de la comunidad sigue hablándoles en maya a sus familiares en los distintos espacios públicos (supermercado, terminal de autobuses y en la calle). Asimismo, funge como traductor de su mamá en español. Empezó a tener comprensión del español en su grupo de pares y a su ingreso a la escuela.

En los ejemplos de los tres cortes de tiempo, Lalo promueve su lengua primaria (maya) en su grupo de pares de juego. Incluso socializa en el contexto del juego y la disputa a los niños que no viven en la comunidad pero que tienen parientes en ésta y llegan a visitar, como es el caso de Carlos. Asimismo, vemos que su competencia en español ha aumentado por su entrada en la escuela, pero sigue utilizando el maya en sus interacciones con sus pares. Por otro lado, el caso de Carlos demuestra el proceso gradual de comprensión y aprendizaje del maya en el contexto del nicho de socialización del grupo de pares. En sus interacciones, sobre todo en disputa, las réplicas recíprocas ofrecen

estructuras pareadas, repetidas varias veces que permiten el ejercicio de éstas como escucha, como interlocutor y como productor de éstas. Lo mismo observamos en el caso de Lalo, en su aprendizaje del español.

En el contexto en que la lengua está en proceso de desplazamiento el cambio de código por los niños en la lengua originaria puede contribuir al mantenimiento de ésta (Minks 2006; Paugh 2012). El cambio de código y las réplicas recíprocas bilingües son recursos de estos niños para confrontaciones, alianzas y realineaciones que permiten el ejercicio de estructuras constantes en ambas lenguas. Las interacciones cotidianas en el espacio socializador del grupo pares ofrecen un nicho de socialización lingüística en que se pueden mantener y/o aprender las lenguas. En el caso del presente capítulo mostramos cómo se pueden mantener y aprender gradualmente estructuras del maya en el juego y la disputa (De León 2010b, 2015a, 2015b; Santiago García 2015; Paugh 2012).

El presente capítulo nos muestra los recursos lingüísticos del grupo de pares cómo áreas de aprendizaje en el proceso de la socialización lingüística de la lengua maya. Estos recursos tienen un potencial importante para el mantenimiento de esta lengua. Sin embargo, no podemos aseverar que el aprendizaje o el mantenimiento de la lengua originaria esté garantizado a lo largo de la vida de los niños ya que hay otros factores que los llevan al uso predominante del español, entre estos, las ideologías lingüísticas a favor de éste. Habría que analizar interacciones en otros cortes de tiempo en el grupo de pares del estudio para determinar si los niños desarrollan un bilingüismo coordinado o si optan por una lengua u otra. Por el momento, nuestros hallazgos ofrecen evidencias del valor del grupo de pares como socializador de la lengua originaria y la importancia de éste espacio para el mantenimiento de la lengua en el marco de un desarrollo bilingüe. La aplicación de estos resultados serían el objeto de otro trabajo.

CAPÍTULO 8

8. LAS IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA COMUNIDAD DE ESTUDIO

En diciembre de 2013 cuando regresé por primera vez a X-Pichil después de mi salida a la Ciudad de México a estudiar me encontré a una prima y a un tío después de largo rato sin verlos. Para mi sorpresa me hablaron en español a pesar que siempre nos hemos hablado en maya. No disimulé sorpresa y acto seguido les respondí en español. Charlamos en corto de mis estudios, del panorama político-social de la Ciudad de México y al final me expresaron qué tan afortunado soy de poder salir del pueblo y conocer otros lugares. En las interacciones cotidianas de los hablantes del maya subyacen ideologías lingüísticas implícitas, por ejemplo, estas ideologías se reflejan en el ejemplo citado en el que mis parientes eligieron el español para comunicarse conmigo.

En este capítulo se revisará someramente la literatura sobre las ideologías como un cuerpo más amplio de representaciones que subyacen en las actitudes lingüísticas de los hablantes. Se ha dicho que en contextos bilingües y multilingües las lenguas se usan para marcar límites y fronteras entre grupos sociales y sus posibles cambios se pueden vincular con las ideologías lingüísticas del grupo (Kroskrity 2010; Kulick y Schieffelin 2004; Paugh 2012; Rindstedt 2001; Woolard 1998). Dado el contexto sociolingüístico de la comunidad de estudio donde el maya se encuentra en situación de desplazamiento a favor del español, resulta conveniente analizar las representaciones explícitas e implícitas que los hablantes de la comunidad de estudio se han hecho sobre el uso del maya y el español en la socialización lingüística.

En primer lugar, apliqué algunas entrevistas semi-estructuradas a 11 personas (abuelos, padres y jóvenes) con el objetivo de explorar de manera explícita algunas de sus ideologías lingüísticas. En segundo lugar, analizo las ideologías implícitas que subyacen en las interacciones de los niños focales del estudio. Finalmente, se ofrecen las conclusiones principales.

8.1 Las ideologías y actitudes lingüísticas

8.1.1 Las ideologías lingüísticas

Van Dijk (2006) indica que no hay ideología sin lenguaje. Este autor teoriza la noción misma del término “ideología” en tres dimensiones: cognición, sociedad y discurso. En

primer lugar, cuando habla de ideologías lingüísticas y cognición, en realidad se refiere a un sistema de ideas o creencias compartidas que subyacen a la cognición social de un grupo donde entran en juego objetivos, relaciones de poder e intereses que los identifican. En segundo lugar, cuando habla de ideología y sociedad, retoma la idea que la ideología no se limita a un conjunto de creencias, sino que es socialmente compartida por grupos. En este sentido, la ideología es adquirida, utilizada y modificada en situaciones sociales mediadas por los intereses de los grupos. Por último, cuando habla de ideología y discurso refiere que la expresión y reproducción de la ideología se da en el discurso.

En el marco de los estudios de la lingüística antropológica se entiende por ideología lingüística el conjunto de creencias y concepciones acerca del lenguaje, planteados de manera reflexiva o manifestados implícitamente en prácticas comunicativas que utiliza una comunidad en cuanto al uso de la lengua. Kroskrity (2010) define la ideología lingüística como el conjunto de creencias y concepciones acerca del lenguaje, planteadas de manera explícita o manifestada implícitamente en prácticas comunicativas que sirven a una comunidad para racionalizar el uso lingüístico y que a menudo responden a sus intereses políticos y económicos, sea los de la totalidad de sus miembros o los de grupos sociales determinados.

Para Woolard las ideologías lingüísticas son “las representaciones, ya explícitas o implícitas, que construyen la intersección del lenguaje y los seres humanos en un mundo social” (Woolard 1998: 3⁶⁵). Por su parte, Schieffelin et al. (1998a) señalan que la premisa básica en el estudio de las ideologías del lenguaje es que éstas les dan forma a las prácticas lingüísticas, discursivas y sociales. Por lo tanto, las ideologías pueden corresponder a aquellas opiniones que los individuos mantienen sobre los fenómenos lingüísticos. Harris (2011) menciona que las ideologías lingüísticas son un factor que sirve para mediar las formas de hablar de los individuos y la estructura social que son parte, es decir, hay una relación entre la identidad individual y su comunidad a través de un conjunto de creencias y normas sobre el papel de la lengua.

Tuten y Tejedo Herrero (2011) señalan que las ideologías influyen en el cambio lingüístico, influyen en las prácticas lingüísticas o procesos de mantenimiento o sustitución

⁶⁵ Representations, whether explicit or implicit, that construct the intersection of language and human beings in a social world (Woolard 1998: 3).

de lenguas (Pauwels 2004) o la adquisición y aprendizaje de lenguas adicionales (Pasquale 2011). El tema de las ideologías lingüísticas no es exclusivo de los adultos, sino como bien dice Cromdal (2004), los niños también reproducen ideologías sobre la relación y significados de las lenguas.

8.1.2 Las actitudes lingüísticas

El concepto de actitud había sido señalado como el comportamiento afectivo de emociones que se tiene hacia la lengua. Fishman (1979: 168) señala que el hecho de que un hablante considera que una lengua es bonita, fea, rica o pobre son estereotipos lingüísticos que reflejan las actitudes del hablante hacia las lenguas. Este autor menciona que se pueden distinguir tres tipos de actitudes lingüísticas, la primera es el comportamiento afectivo hacia las lenguas (atractiva, no atractiva, original o hasta aburrida), la segunda es la realización explícita de actitudes, sentimientos y creencias. Aquí se incluye el reforzamiento lingüístico o la disminución en el uso de la lengua. Por último, el tercer tipo de actitud es el aspecto cognitivo de la respuesta cognitiva (la conciencia, el conocimiento y las percepciones que tiene el hablante hacia su lengua).

Otra definición que ofrece Lastra (1992) que las actitudes que se tienen hacia una lengua son cualquier índice afectivo como emociones y sentimientos, cognoscitivo como creencias, estereotipos y percepciones o de comportamiento. Por último, Holmes (1992) señala que las actitudes lingüísticas reflejan también actitudes hacia los hablantes de la lengua y los usos de la misma.

En cuanto a los estudios sobre actitudes lingüísticas hacia la lengua maya yucateca, encontramos trabajos que se han hecho en poblaciones rurales como los de Pfeiler (1993) “La lealtad lingüística del indígena maya yucateco. Validación de la prueba *matched-guise*” y con jóvenes como el de Durán Caballero y Sauma Castillo (2003) intitulado “Actitudes hacia la enseñanza de la lengua maya en el municipio de Mérida, Yucatán: Un estudio desde la perspectiva de la sociología del lenguaje”, aquí muestran los análisis de las actitudes que observaron en estudiantes de primarias, secundarias y facultad, donde se ha llevado a cabo la implementación de la lengua maya como materia optativa y experimental. Uno de sus resultados principales es que existen fuertes desventajas hacia la lengua maya, pero el promedio general es de aceptación entre los estudiantes. Sima Lozano (2011) analiza las actitudes de los monolingües de español de Mérida hacia la lengua maya y los

hablantes monolingües de maya, y encuentra una valoración positiva hacia la lengua, pero negativa hacia los mayahablantes. Sin embargo, no reporta las actitudes de los yucatecos bilingües de maya y español hacia sí mismos.

Por último, hay un trabajo reciente de Sima Lozano, Perales Escudero y Be Ramírez (2014) sobre las actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. Estos autores encuentran que las actitudes hacia la lengua son por lo general positivas, pero las actitudes que los hablantes bilingües perciben hacia los mismos hablantes son diferenciadas, algunas positivas y otras negativas.

Después de este breve resumen de algunos antecedentes relativos a las ideologías y actitudes lingüísticas, a continuación, se procederá a analizar algunos datos. Pero antes es necesario señalar que en este trabajo se maneja la noción de ideología como las representaciones más amplias que pueden manifestarse en las actitudes de los hablantes con respecto a las lenguas que hablan (Díaz-Campos 2014; Fishman 1979; Holmes 1992; Lastra 1992). Hill (comunicación personal 19 de mayo de 2016) menciona que las actitudes son la “superficie” de las ideologías, algo así como la punta del iceberg de las ideologías; es decir, las actitudes pueden manifestarse de manera explícita de un cuerpo más amplio de representaciones relacionadas con las ideologías. Así entonces, en el presente capítulo se usará el concepto de ideologías lingüísticas siguiendo a Kroskrity (2010) arriba citada, sintetizando varias discusiones existentes (Kroskrity 2010; Silverstein 1979; Schieffelin et al. 1998b; Woolard 1998).

8.2 Las ideologías en situación de desplazamiento lingüístico

Como expliqué en la sección 1.2.4 del capítulo 1, la gran mayoría de las personas de la comunidad de estudio salen a trabajar (o por lo menos tienen algún familiar trabajando) en Cancún, en la Riviera Maya y en otros lugares al interior del estado. El flujo migratorio temporal o permanente hacia los principales centros de trabajo ha causado la disminución de hablantes del maya o bien el incremento de hablantes bilingües maya y español. El factor empleo y educativo conduce a los padres a enseñarles a sus hijos el español antes que el maya. Los estudios de sociolingüística realizados en la región reflejan este hecho, por ejemplo, Briceño (2002), Canche Teh (2005), Canché Teh, Pfeiler y Carrillo Carreón (2010), Pfeiler (1988), entre otros., han reportado que la transmisión intergeneracional del maya se ha visto disminuida.

8.3 Metodología: La entrevista semi-estructurada

Para conocer la opinión de los colaboradores en torno a las lenguas maya y español y sus funciones y usos en sus vidas, se diseñó una guía de preguntas en maya, las cuales se presentaron en una entrevista semi-estructurada. El diseño de las preguntas resultó de mis conversaciones previas con miembros de mi familia. Estas preguntas se enfocaron en investigar las ideologías de los padres, abuelos y hermanos con respecto al desplazamiento o mantenimiento lingüístico del maya. A continuación, presento las preguntas guía que abrieron otros puntos de conversación abierta como por ejemplo, el hecho de pensar que los hablantes ya “no hablan un maya maya” para hacer referencia que no hablan un “maya puro” sino mezclado con el español o bien reconocer que los abuelos de antes hablaban de manera diferente (saludar con la expresión *maariia* por ejemplo).

1. *Tu'ux takanaj maya*
¿Dónde aprendió a hablar maya?
2. *Tu'ux takanaj espanyol*
¿Dónde aprendió a hablar español?
3. *Katuklika'wa k'aana'an ut'aanal maya. Ba'axten ma'wa ba'axten k'aabet*
¿Usted cree que el maya es importante? ¿Por qué si o no?
4. *Ba'an ubilal maaya*
¿Para qué es útil el maya?
5. *Ba'an ubilal espanyol*
¿Para qué es útil el español?
6. *Ba'ax t'aanil yaax k'aabet ukanik amejen paalalo'*
¿Qué lengua deben aprender primero sus hijos?
7. *Utsaj kukano'ob maaya, espanyol wa tu ka'ap'éeli amejen paalalo'obo'. Ba'axten*
¿Le parece bueno que aprendan los niños maya, español o ambas? ¿Por qué?
8. *Ich awotoche' máax yéetel kat'aanik maaya*
¿Dentro de su casa con quién habla maya?
9. *Ich awotoche' máax yéetel kat'aanik espanyol*
¿Dentro de su casa con quién habla español?
10. *Chéen tsikbanakech yéetel a paalale' máakalmak t'aanij máas (koomodo) a wu'uyik (espanyo wa maaya) Ba'axten*
¿Cuándo platica con sus hijos con qué lengua se siente más cómodo? ¿Por qué?

11. *Katuklika wa tun ch'éenel ut'aanal maaya weye'. Ba'anen awa'aik*

¿Piensa que están dejando de hablar maya aquí? ¿Por qué?

En la siguiente sección presento los resultados relevantes que surgieron de las entrevistas.

8.4 Las ideologías lingüísticas explícitas: Resultados relevantes sobre las entrevistas

Se entrevistaron a siete mujeres y a cuatro hombres entre las edades de 22-56 años aproximadamente y que tienen como (L1) el maya y la gran mayoría también tiene como (L2) el español (véase el apéndice 1).

Los datos obtenidos de las entrevistas a los abuelos, padres e hijos demuestran las representaciones que tienen de los idiomas maya y español. Aquí me centraré en el análisis de las ideologías explícitas que surgieron de las entrevistas. En este escenario, se encontraron respuestas diversas. Por ejemplo, algunas personas plantearon que hablar maya no da movilidad social mientras que otros pensaron que sí es importante; para otros el prestigio de una lengua está si se enseña en la escuela. El señor Amado de 49 años, por ejemplo, tiene el maya como L1 y competencia incipiente en español (L2). Señala que la primera lengua que deben aprender sus hijos es el español porque es importante en el ámbito escolar. Sin embargo, añade que cuando platica con sus hijos se siente más cómodo usando el maya.

Pregunta 6

Ba'ax t'aanil yaax k'aabet ukanik amejen paalalo'

¿Qué lengua deben aprender primero sus hijos?

Respuesta

Pus espanyol ba'an men importante elo'

Es ke kasi laaj espanyol ut'aan e paalalo' te'e eskuelao' la'aten

Pues español que-, porque es importante esa

Es que casi todos hablan español en la escuela, por eso

Pregunta 9

Ich awotoche' máax yéetel kat'aanik espanyol

¿Dentro de su casa con quién habla español?

Respuesta

Pus chéen máax t'aanken espanyole' pus pus kinnúukik de espanyolij

Pues sólo la persona que me habla en español le respondo en español

Pregunta 10

Chéen tsikbanakech yéetel a paalale' máakalmak t'aanij máas (koomodo)

a wu'uyik (espanyo wa maaya) Ba'axten

¿Cuándo platica con sus hijos con qué lengua se siente más cómodo? ¿Por qué?

Respuesta

Bueno mas séeba'an e maayao'

Bueno es más rápido el maya

Al respecto, Strubell (2001:261-262) refiere a la percepción de la utilidad de la lengua como una herramienta para el avance social. Describe que en una lengua de bajo estatus pueden influir en motivos pragmáticos al decidir sobre qué lengua(s) transmitir a los hijos para no “causar motivos de ridículo o abuso, o no empeorar sus posibilidades en el mercado laboral o escolar” como lo ha manifestado el señor Amado.

En este contexto, cada vez más las personas hablantes de maya se enfrentan a una sociedad más monolingüe en español. Esto puede causar un sentimiento de desventaja. La señora Clementina de 56 años quien es monolingüe en maya manifiesta que el maya lo aprendió de su mamá. Se presenta a sí misma y a sus nueras (presentes durante la entrevista) como “mayeras⁶⁶” porque son hablantes monolingües en maya. Señala que a veces cuando un foráneo llega al pueblo se arrepiente de no haber ido a la escuela y aprender el español para comunicarse con él. De esta manera, considera que están en desventaja los monolingües en maya con respecto a los monolingües en español o a los bilingües (maya y español).

Bey ut'aan inmaamao' la beetik xan bey úuch inkanko'ono'

Pus (.) je'ex to'ona' mayerao'on

pero esten chéen tak e máako'o' te'e náachilo' kak kak arepentyro'on kak

a'ako'one' ba'anten ma' xooknajo'oni' yo'olal-

Así habla mi mamá por eso también así lo aprendimos

Pues nosotros somos mayeras

pero estén cuando vienen las personas de lejos nos arrepentimos y

decimos por qué no estudiamos para que-

⁶⁶ Es un término que lo utilizan algunas personas para autodenominarse como hablantes del maya “soy mayero(a).” Es un término que aún se usa pero es poco frecuente debido a que la gran mayoría de las personas se identifican únicamente como hablantes de maya sin remitir a este término.

En mi estudio encontré que los niños pueden influenciar el desarrollo lingüístico de los miembros adultos de la familia. La señora Josefina de 44 años tiene como lengua materna el maya (L1) y el español como (L2). El español lo ha aprendido al estar expuesta a la televisión, de la socialización de sus hijas quienes están más expuestas con éste debido a la escuela y porque comienzan a utilizarlo en el hogar. La señora Josefina señala que es importante que las nuevas generaciones aprendan el maya para platicar con los adultos y los abuelos, asimismo, da cuenta que el español es la lengua dominante en la actualidad como observamos en el siguiente fragmento.

Pregunta 3

Katuklika' wa k'aana'an ut'aanal maya. Ba'axten ma' wa ba'axten k'aabet

¿Usted cree que el maya es importante? ¿Por qué si o no?

Respuesta

Jaaj tumén yo'os e je'ex e nukuch abwelasilob' mu beytal utsiikbalob' yéetel paalalob' espanyol be'oor'

Sí porque las abuelas no pueden platicar con los niños porque ahora se habla español

A pesar que la señora Josefina ha opinado que el maya es importante, sin embargo, también indica que el español es “para aprender mejor”. Esta opinión muestra que el español es considerado como la lengua que se asocia con el prestigio y ventajas comunicativas en contextos como la escuela.

Pregunta 9

Ich awotoche' máax yéetel kat'aanik espanyol
‘¿Dentro de su casa con quién habla español?’

Elo' chéen yéete paalalob'

Uyutsi xan e espanyolob' utia'al ubeytal a mas kambaluts

Es sólo con los niños

Lo bueno del español es para que puedas aprender mejor ((refiriéndose a la comprensión de las materias que se imparten en un salón de clase)).

Detrás del desplazamiento del maya en esta comunidad hay historias como las de Armenia (la niña focal del estudio). En una de mis pláticas triviales en maya con ella, me preguntó con curiosidad por qué estudio el maya, le devolví la respuesta, quizá menos atinada, pero tratando que me entendiera un poco. Entonces, le dije que es importante aprender maya porque es el idioma que hablamos con nuestros padres y en el pueblo, y si lo dejamos de

hablar, perdemos muchas de nuestras prácticas culturales como los cuentos de *wáay* “echar miedo haciendo referencia a seres sobrenaturales” que a ella tanto le gusta escuchar. A lo que Armenia respondió a manera de réplica que cuando estaba en cuarto grado solía hablar maya con algunos de sus compañeros, pero en una ocasión el profesor le sugirió no hacerlo por alguna razón que desconoce, desde entonces evitó hablar maya en la escuela hasta hoy. Como el caso de Armenia muchos otros han sufrido la prohibición de usar su lengua originaria en el ámbito escolar.

El contexto escolar se encuentra permeado de ideologías del español como la lengua oficial de enseñanza. Como se ha mencionado, en la comunidad de estudio todas las escuelas incluyen clases que se imparten exclusivamente en español, pero no en maya. La señora Horacia de 39 años, quien tiene el maya como (L1) y el español como (L2) manifiesta que una de sus hijas que estudia en la Normal Superior de Felipe Carrillo Puerto ha sido discriminada por su condición de mayahablante y una de las profesoras de dicha institución le ha sugerido solo hablar español con el objetivo de aprender a hablar “bien” en esta lengua.

*K'aas bin ut'a'ana bin maaya bin máake' k'a'anan bin puuro bin
espanyol bin
Jaaj bey uya'akej e xmaestra bin ti' e nena' juum
Es ke yaanej ki, (chéen) tumén komunidad utaa máake' ki up'éek ki
men tun ya'ala' bin te' nena' ka'a t'aanak este puru espanyol puru que
sea, ka'a uya'al tu korekto tuláaklij*

Es malo hablar a las personas en maya, debe de ser puro⁶⁷ en español
Sí, así le dice la maestra a nena, sí
Es que a algunos, dice, no les gusta sólo porque algunos vienen de
comunidades, dice
Porque le están diciendo a nena que hable puro español, pero que sea, que
diga todo correcto

Esto causa un problema porque básicamente la profesora quiere imponer el español a la joven. Esto refleja de nueva cuenta el papel de las ideologías lingüísticas en torno al maya y el español. No obstante, la señora Horacia muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje de maya y español para desenvolverse en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia. Citando una frase suya *utia'al min p'aatal chéen tin lelek'ich chéen t'a'anken*

⁶⁷ La palabra “puro” no refiere a su significado como tal, sino en maya ha cambiado de significado semántico a la palabra solo.

“para que no me quede mirando cuando me hablen”. Esto indica que el uso de ambas lenguas nos da herramientas para poder vivir en sociedad y desenvolvemos en diferentes dominios de uso de las dos lenguas (Garret 2005).

Platicando en breve con Zuleima de 22 años (hija de la señora Horacia), quien también es bilingüe en maya y español igual que sus hermanos Jamín y Armenia, me comentó que efectivamente una de sus profesoras le sugería dejar de hablar maya porque influía en su “mala” pronunciación del español. Empero, muestra una actitud favorable hacia el aprendizaje de las dos lenguas (maya y español). Por un lado, alude a la motivación utilitaria para desenvolverse en cualquier contexto comunicativo donde se involucren las dos lenguas. Por el otro lado, alude a una motivación identitaria que por pertenecer a la zona maya “se debe hablar maya”. De esta manera, Zuleima concibe que determinados usos lingüísticos funcionan como indicadores de identidad, punto que nos recuerda el análisis de Woolard (1998) en su estudio de las elecciones del español y el catalán en la región catalana.

Pregunta 3

Katuklika' wa k'aana'an ut'aanal maya. Ba'axten ma' wa ba'axten k'aabet

¿Usted cree que el maya es importante? ¿Por qué si o no?

Respuesta

In tuklike' k'abéet komoke soona maaya yaano'one le beetik

Pienso que es necesario porque estamos en la zona maya

Pregunta 6

Ba'ax t'aanil yaax k'aabet ukanik amején paalalo'

‘¿Qué lengua deben aprender primero sus hijos?’

Respuesta

Ti' teene' tu ka'ap'éeli

Osea ubeytal awe'esik alabes maaya alabes espanyol tumén chéen tak men kweenta wa jok'a'anech wáa ka'taak weye'

wáa wáa tak ut'aan wáa tak ut'aanik máak ich maayae' pus ubeytal

ut'aanik máak ich maayae' mina'an problema

wa tu t'aanaj espanyol xane yaan ti' xan foorma ukomunikark ubaj

a'ako'on ich espanyol

Para mí los dos ((español y maya))

O sea puedes enseñar al mismo tiempo maya y español porque cuando venga, por ejemplo si sales, si viene aquí

Si si quiere hablar si quiere hablarle a alguien en maya pues puede hacerlo no hay ningún problema

Si también lo hablan en español tiene la forma de comunicarse

En esta sección, hemos visto algunas de las ideologías lingüísticas que tienen los hablantes entrevistados que en su gran mayoría son bilingües con distintas competencias en maya y en español. Algunas de las respuestas demuestran que los idiomas maya y español suelen estar organizados por dominios específicos a cada código (Garret 2005). Por ejemplo, en el contexto familiar y comunitario es necesario usar el maya y en la escuela y en el trabajo se usa el español. Pero lo interesante es que a pesar de tener una aceptación positiva hacia las dos lenguas, el panorama se vuelca paradójico como ocurre con las ideologías lingüísticas porque a nivel comunidad no se les habla en maya a las nuevas generaciones, sino únicamente en español. Así, la gran mayoría de las generaciones más jóvenes tienen un conocimiento pasivo del maya que permite la comprensión, pero no la producción (cuando se les habla en maya responden en español).

De León (2005) señala que “las ideologías lingüísticas no sólo están relacionadas con aspectos de la forma lingüística sino también, como lo dice Woolard, con la ‘noción misma de la persona y del grupo social, así como con instituciones sociales fundamentales como la religión, el ritual, la socialización infantil, las relaciones de género, el estado nación, la escuela y la ley’” (De León 2005: 336). Como bien lo ha dicho la autora, las ideologías lingüísticas están entrelazadas con otras instituciones sociales como es la socialización infantil (De León 2005). De esta manera, la socialización infantil y su relación con las ideologías lingüísticas revelan las formas de socialización en esta comunidad bilingüe donde los niños son socializados en maya y en español.

La ideología en pro del uso del español con la nueva generación resulta entre otros factores de los discursos públicos e institucionales como la escuela que presionan sobre la necesidad de hablar el español antes que las lenguas nacionales indomexicanas.

En la comunidad de estudio la escuela sí tiene un papel fundamental en el desplazamiento del maya y la promoción del español. Hagège (2002) señala que la escuela parece haber sido el lugar y el instrumento para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, pero a la vez tiene la potencialidad de transformarse en un espacio para revitalizarlas si las incluye en sus programas de enseñanza. Por ejemplo, en la comunidad hay algunas ideologías explícitas que valoran al maya si es enseñado en la escuela lo que refleja ideologías que asocian la escuela como socializadora de la lengua de prestigio. Así

lo refleja la siguiente opinión del señor Román de 51 años, quien tiene el maya como (L1) y el español como (L2).

Pregunta 11

¿ba'anen awa'aik tun ch'eenel ut'a'anal ((haciendo referencia al maya))?

¿Por qué piensas que se está dejando de hablar? ((haciendo referencia al maya))?

Respuesta

*Tumén wel mu mu estén uka'ansale'
minu'un máaestrosij ti'je'ex te'primario' ku deber uyaanta
komo materia como jump'ée
porke yosu meta'al ukanko'
estele eskweela beyo' importa- k'a'anan⁶⁸*

Porque quizá no no la enseñan
No hay maestros en la primaria, deben de haber
Como materia como uno
Para que los obliguen a aprenderla
(En) la escuela así es importante

En esta opinión, el entrevistado indica que la enseñanza el maya le compete a la escuela. Aquí se observa que el prestigio de una lengua parece atribuirse a si ésta es enseñada en la escuela. Bourdieu (1991: 75) dice que la función determinante del sistema escolar yace en el proceso de elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial, lo que podría aplicarse también a la elección de la variedad de prestigio. Aventurándome a interpretar, probablemente la respuesta del entrevistado expresa la ideología que legitima la lengua maya como de prestigio sólo si se enseña en las escuelas debido a que históricamente se ha visto a las escuelas como un espacio de poder.

En sintonía de la opinión con la autora Lastra (1992), el español es la lengua asociada al prestigio y al poder, mientras que las lenguas indígenas o “minoritarias” (aunque más bien minorizadas) son asociadas con el pasado glorioso de la etnia y son representadas como símbolo de identidad sociocultural. A pesar de que las lenguas indígenas representen la identidad sociocultural, se han desplazado por el español en muchos contextos como la escuela. Me parece oportuno abrir un paréntesis para mencionar

⁶⁸ La auto-reparación aquí es muy interesante, ya que empezó con un préstamo en español (importa) y se dio cuenta que está hablando de valorar el maya y prefirió cambiar a la palabra en maya *k'a'anan* “importar”.

que en mi experiencia personal en la primaria, el profesor nos prohibía hablar en maya dentro del salón de clase, alegando que el español es mejor. Cuando alguien transgredía la regla recibía algún castigo físico como bien puede ser golpearle las manos con el borrador, golpearle la cabeza con la regla, entre otros castigos. Hablar español era sinónimo de “ser inteligente” para el profesor y los compañeros de clase. En el recreo casi no nos comunicábamos en maya porque la gran mayoría optaba hablar en español a pesar de las dificultades de producción. Cuando regresaba a mi casa, el escenario se volvía similar al de la escuela debido a que mi papá me alentaba a practicar el español con mis hermanitos y con él. Hoy mi papá rememora ese momento diciéndome lo siguiente dice *kin beetik u esfwersoil in t’anikech espanyol kex chéen jujunxet’il inwa’aik tech* “hacía el esfuerzo de hablarte en español aunque te lo decía de pedacito en pedacito”.

En suma, los factores mencionados en este apartado dan cuenta de las ideologías explícitas sobre el maya y el español de los hablantes entrevistados. También existe ahora esta ideología que la escuela les puede dar a los niños un mejor porvenir, en contraste con la milpa que no está valorada como una opción viable de vida para las nuevas generaciones. Pasaré ahora a examinar las ideologías que emergen en la interacción en actividades situadas (De León 2005; M.H. Goodwin 1990, 2006) en los niños del estudio cuando cambian de código.

8.5 Las ideologías implícitas en las actividades cotidianas de los niños

En este apartado retomo algunos ejemplos que he analizado a lo largo de la tesis sobre las interacciones bilingües del grupo de pares para mostrar que los niños también tienen sus representaciones sobre la lengua en este caso implícitas. Estas no coinciden necesariamente con las de los adultos además de que evolucionan en el curso de su propio desarrollo y vida grupal, escolar y comunitaria.

En la evolución de mi investigación observamos que en el primer corte de tiempo de la primera obtención de datos en julio de 2013 (véase capítulo 7), Lalo estaba eligiendo fuertemente el maya, pero en el contexto de las disputas vemos el uso de las réplicas recíprocas en español. Éste lo posiciona como promotor de la lengua originaria en su grupo de pares. En el segundo corte de tiempo de la segunda obtención de datos en julio y agosto de 2014 (véase Capítulo 7) se observa que al interior del grupo, los niños tenían varias

posturas en cuanto a sus elecciones lingüísticas, pero la presencia de Carlos cambiaba la dinámica de estos niños. Lo interesante es que en el contexto de oposición y discusión con Carlos no optan por el español, sino por el maya.

Presento tres ejemplos con el fin de ilustrar las ideologías que subyacen en dichas interacciones que no son tan obvias como parece ser en los adultos. Se observará que el cambio de código remite a las representaciones sociales de los niños sobre el maya y el español y sobre su uso. Estas son, en realidad, ideologías lingüísticas implícitas en constante negociación y conflicto durante sus actividades cotidianas.

Ejemplo (1)

En el primer corte de tiempo, Lalo tiene como lengua primaria el maya con comprensión del español, y Jamín tiene como lengua primaria el español con comprensión del maya. Cada niño usa su lengua primaria para responderle al otro, es decir, Lalo responde en maya y Jamín responde en español, pero en el contexto de las disputas Lalo utiliza las réplicas recíprocas en español.

Situación

Jamín y Lalo jugaban al interior de una habitación. En esta interacción los niños empiezan una disputa con el objetivo de apropiarse del juguete del otro.

Participantes

Lalo

Jamín

- | | | | |
|-----------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Jamín: | Oye me agarraste esto | | |
| 2. Lalo: | <i>Jaaj</i> ((asentimiento)) | | |
| | (INTERJ) | | |
| | Sí | | |
| 3. Jamín: | Ya vez, <u>dámelo</u> | } Réplica recíproca en español | |
| 4. Lalo: | <u>Dámel</u> | | |
| 5. Jamín: | No, qué hace <u>este gordo</u> ((agarrar la piñata)) | | } Réplica recíproca en español con repetición y expansión |
| 6. Lalo: | <u>Tú hermanito gordo</u> | | |

En este ejemplo como lo hemos dicho Lalo es el promotor principal del maya, pero también vemos que Lalo usa las réplicas recíprocas en español para lograr ciertos efectos hacia su oponente. El uso de las réplicas recíprocas en español es con el objetivo de escalar o ganar el argumento (Cromdal 2004).

Ejemplo (2)

En este ejemplo del segundo corte de tiempo, los niños cambian de código al maya cuando escalan en la disputa contra Carlos que no es del pueblo.

Situación

Los niños se pelean por ocupar las hamacas. Este ejemplo se desarrolla en el marco de las disputas con Carlos, uno de los niños que no habla maya.

Participantes

Carlos

Jamín

Lalo

1. Carlos: Ahorita te voy a pegar ((se para y alza la mano para pegarle))
2. Jamín: *Tak alóox Kaarlos* ((se forcejean))
Tak a-lóox Kaarlos
DESID 2A-pelear Carlos
¿Carlos quieres pelear?
3. Lalo: *Haan kulen Kaarlos* ((lo empuja))
Haan kul-en Kaarlos
INTERJ sentar-INTR.IMPER Carlos
Carlos siéntate por un momento
4. Jamín: ((patea a Carlos con la intención de bajarle el short))

El uso del maya sugiere una estructura de poder implícita en las ideologías lingüísticas para confrontar de manera territorial a este niño con una lengua que supuestamente no habla y la lengua que los niños hablan en su grupo de pares. Aquí las identidades no son inherentes (Gumperz 1982), sino subyacen en el intercambio comunicativo de los niños cuando cambian de código, evocando así sus identidades sociales con cada lengua.

Ejemplo (3)

Situación

En la siguiente interacción observamos una vez más que Jamín utiliza el maya en el contexto de la disputa contra Carlos. Pero lo interesante es que Carlos responde a la agresión con la repetición del enunciado en maya.

Participantes

Jamín

Lalo

Carlos

1. Jamín: *Mak achi'*
 Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca
 Cállate
2. ((le pega la mejilla a Carlos))
3. Lalo: ((Risas de Lalo))
4. Carlos: *Mak achi'* (pan) ((le pega la pierna a Jamín))
 Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca
 Cállate
5. Jamín: *Mak achi'* ((le intenta pegar de nuevo))
 Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca
 Cállate
6. Carlos: *Mak achi'*
 Mak a-chi'
 Cerrar 2A-boca
 Cállate
7. Jamín: *Mak a-* ((le intenta pegar, pero Carlos le detiene la mano))
 Mak a
 Cerrar 2A

Cállat-

8. ((le vuelve a pegar en la mejilla a Carlos))

Como he dicho en el ejemplo 2, Jamín utiliza el maya en el contexto de las disputas porque sabe que es la lengua que supuestamente Carlos no habla, esto se traduce en ideologías relativas a esta lengua y a las posibilidades de exclusión que Jamín maneja en su elección del maya. Observamos también que Carlos empieza a producir maya retomando la producción de sus pares, esto sugiere que se ha apropiado con la ideología que usar maya le permite confrontar a su oponente y ser aceptado en el grupo de pares. Una interpretación puede ser el cambio de código, las réplicas recíprocas no siempre remiten a ideología, sino puede ser por escalar la disputa o como un mecanismo interaccional. Así, los niños usan el cambio de código para negociar posturas en maya (Auer 1984; Cromdal y Aronsson 2000). Sin embargo, también observamos a lo largo de la investigación que la postura de Lalo como socializador del maya también refleja una ideología de valorar el maya como su lengua de identidad familiar, grupal y comunitaria.

En este apartado, hemos mostrado que los niños reproducen ideologías sobre la relación y significados de las lenguas (Cromdal 2004: 53). El uso del maya en el contexto de las oposiciones y discusiones sugiere relaciones de poder implícitas en las ideologías de los niños, que subyacen a las actividades cotidianas como dicen algunos autores. El uso del maya o del español se usa para marcar límites y fronteras entre grupos sociales (Kulick 2012; Paugh 2012; Rindstedt 2001; Woolard 1998, 2012) como se ha mostrado en los ejemplos 1, 2 y 3. Van Dijk (2006) ha planteado que las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas básicas o creencias donde entran en juego objetivos, relaciones de poder e interés que identifica a los hablantes y que no hay ideología sin lenguaje. Este punto es reflejado en nuestros datos presentados aquí.

8.6 Conclusión

En este capítulo se han analizado las ideologías explícitas e implícitas en el contexto de desplazamiento lingüístico del maya. El estudio de las ideologías lingüísticas permite entender las “representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (Woolard 2012:19). El principal propósito de este capítulo ha sido demostrar las ideologías lingüísticas explícitas que los

hablantes expresaron en las entrevistas y las implícitas que subyacen en las interacciones de los niños.

La mayoría de los entrevistados manifestaron explícitamente los dominios de uso de las dos lenguas (maya y español), por ejemplo, el maya lo consideran importante en los dominios hogareños/comunitarios, y el español lo consideran importante en la escuela y en el trabajo. En las conversaciones abiertas con los entrevistados, la escuela surgió como uno de los factores que induce al desplazamiento lingüístico a favor del español. Manifiestan que en la escuela se les obligaba a hablar español y si usaban maya los profesores los amonestaban con castigos físicos o con las burlas como también se ha evidenciado con el testimonio de Armenia o mi propio testimonio. En una de las entrevistas, doña Horacia, describe claramente la discriminación que ha recibido su hija en la escuela: *K'aas bin ut'a'ana bin maaya bin máake' k'a'anan bin puuro bin espanyol bin, jaaj bey uya'akej e xmaestra bin ti' e nena'* “Es malo hablar a las personas en maya, debe de ser puro (=sólo) en español, sí, así le dice la maestra a nena”. De esta manera, la escuela reproduce la ideología de la importancia de saber español y no el maya. Esta ideología se refleja también en la socialización infantil de los padres al momento de decidir qué lengua enseñarle o no enseñarles a sus hijos (Crago 2010). Los factores como la escuela y el trabajo son determinantes en esta elección.

Una segunda área de interés fueron las ideologías que subyacen en las actividades cotidianas de los niños. Hemos notado que los niños eligen el maya para confrontar a Carlos en el contexto de discusión y oposición. Éstos tienen la ideología que Carlos habla una lengua de prestigio (español) y además no es del pueblo, y esto hace que lo excluyan del grupo de pares usando el maya a pesar que no lo usen predominante en sus interacciones, excepto Lalo que lo usa activamente. Empero, Carlos no tiene nada en contra del maya, simplemente no lo habla porque no creció en esta comunidad. Esto refleja que las identidades no son inherentes (Gumperz 1982), sino son gestionadas en el intercambio comunicativo diario a través de diversas estrategias discursivas como el cambio de código mediante los cuales los participantes se adscriben a un grupo social o individual, evocando así sus identidades sociales con cada lengua.

En el contexto de la comunidad de estudio es frecuente escuchar opiniones como “no hablo el maya maya” remitiendo a que no se habla un maya puro, sino mezclado con el español. Hay dos ideologías lingüísticas presentes: la ideología de hablar mezclado (o lo que se ha denominado *maaya xe'ek'*), que favorece la incorporación de elementos prestados (léxicos y gramaticales) del español al maya, y la ideología del *jach maaya* “maya verdadero” (Véase a Sima Lozano et al 2014). La concepción de que “la generación joven hablamos el maya mezclado o bien que los abuelos son los que hablan el maya verdadero” construye representaciones en torno al lenguaje que posiciona a los sujetos dentro de un orden social (Kroskrity 2010; Kulick 2012; Silverstein 1979; Schieffelin et al. 1998; Woolard 1998, 2012). Tal como se ha mencionado en otros estudios como el de Hill y Hill (1999) de la forma sincrética de habla entre el mexicano (náhuatl) y el español, o como el de Flores Farfán (2012) con el adjetivo *cuatrero* para eludir a que el náhuatl está cuatrapeada por el español.

Finalmente, valga destacar que, los estudios sobre socialización lingüística en contextos bilingües y multilingües develan cómo las lenguas se usan para marcar límites y fronteras entre grupos sociales y sus posibles cambios se pueden vincular con las ideologías lingüísticas del grupo (Paugh 2012; Rindstedt 2001; Woolard 1998). Estas nuevas tendencias como lo indica Kulick (2012), en su estudio en situación de cambio lingüístico en Gapún (Papúa Nueva Guinea) donde los discursos sobre la emoción y el género se asocian a ideologías lingüísticas que llegan a forzar prácticas lingüísticas. En el caso específico de la comunidad de estudio, hemos observado que los niños empiezan por elegir el español que también refleja de cierta manera las ideologías de los padres, aunque también mantienen el maya en interacciones variadas: el juego lingüístico, el juego de reglas y el juego simbólico, así como en las disputas y conversaciones. En este sentido, las ideologías institucionales y de la familia no son del todo trasladadas al grupo de pares en los cortes de tiempo examinados aunque puedan estar de alguna manera en el trasfondo de algunas de sus interacciones.

9. CONCLUSIONES GENERALES

En los estudios en sociedades multilingües se han demostrado cómo las lenguas que los niños adquieren son influenciadas por procesos sociopolíticos y económicos que se extienden más allá de la configuración local (Garrett 2005; Paugh 2012). En estos contextos, la realidad lingüística de muchas lenguas originarias es que la transmisión intergeneracional entre padres e hijos se pierde. Esto se vuelve el principal factor que coarta y limita la vitalidad lingüística (Flores Farfán 2012; Garret 2005; Hill y Hill 1999; Makihara 2005a, 2005b; Paugh 2012; Rindstedt 2001; Rindstedt y Aronsson 2002). Es más, Fishman (1973) ha señalado un primer signo de desplazamiento y camino hacia la pérdida del lenguaje es cuando las nuevas generaciones ya no aprenden la lengua materna.

En el caso particular de la lengua maya yucateca, Pfeiler (1997, 1999) señala que los factores económicos que han llevado a una gran parte de la población a migrar a centros urbanos o turísticos son detonantes el proceso de decrecimiento del número de hablantes del maya. Briceño Chel (2010, 2012) argumenta que en la transmisión intergeneracional del maya sólo el 2% de la población infantil está aprendiendo la lengua. De manera similar, Ordorica, Velázquez y Maldonado (2009) reportan que el maya yucateco está en proceso de extinción acelerada con un índice de reemplazo lingüístico (IRE) de 0.411⁶⁹. En el caso particular de los estados de Yucatán y Quintana Roo “el flujo de población no indígena, el turismo y la migración a las ciudades importantes de la región, parecen influir de manera sustancial en el abandono de la lengua materna y la decisión consciente de no transmitirla a las nuevas generaciones” (Ordorica et al 2009: 129).

En este contexto sociolingüístico, esta tesis se propuso explorar el proceso de socialización de infantes y niños bilingües de edad media de 6 a 12 años emparentados (primos) en los idiomas maya y español y sus prácticas bilingües cotidianas. También, responde las siguientes preguntas ¿Cuáles son los factores que inciden en el corte de la transmisión intergeneracional del maya en X-Pichil? y ¿en qué condiciones se reproduce el maya en el contexto de desplazamiento por el español?

⁶⁹Recordemos que la clasificación del IRE es la siguiente: expansión acelerada (+2); expansión lenta ($\div 1.11$ y 2); equilibrio ($\div 0.91$ y 1.1); extinción lenta ($\div 0.51$ y 0.9); extinción acelerada (- ó = 0.5). La tasa neta de reproducción 1.00 indica reemplazo, un valor superior a 1 indica que crecimiento de la población y aumentará el número de hablantes de la lengua; si el resultado es menor a 1, la lengua tenderá a la extinción.

En el panorama del estado de Quintana Roo hay indicaciones de cambio lingüístico rápido en las cuatro últimas décadas. Se observa la reducción del monolingüismo en maya en las últimas tres décadas (de 21.36% ha pasado a 4.96%) y el aumento de bilingüismo maya y español (de 78.64% ha pasado a 92.42%) (INEGI 1970-2010). Estos datos nos proporcionaron una pauta de la situación sociolingüística de la comunidad estudiada donde el impacto del turismo, la migración en busca de fuentes de trabajo, los medios y las políticas asimilacionistas educativas, entre otros factores, resultan decisivos en el corte en la transmisión intergeneracional del maya. Aquí entran en “juego las ideologías que van desde la transmisión lingüística y mantenimiento como parte de la tradición o del activismo étnico, a la promoción de la asimilación al español” (De León 2005: 337).

Ante esta situación sociolingüística del maya, inicio respondiendo la pregunta ¿Cuáles son los factores que inciden en el corte de la transmisión intergeneracional del maya en X-Pichil?, tomo como punto de arranque el paradigma de la socialización del lenguaje. Recordemos que el lenguaje es un medio para convertirse en un miembro competente de la comunidad, pero también es una herramienta a través de la cual un niño adquiere conocimientos y prácticas de alguien con más experiencia. Este proceso se ha considerado como socialización hacia/para el uso del lenguaje como socialización a través del uso del lenguaje (Ochs y Schieffelin 2010 [1984]). Desde esta perspectiva, los niños son insertos al aprendizaje de cómo usar el lenguaje en conjunto con otros recursos como la co-construcción, negociación y participación en que organizan sus interacciones y actividades (Garret 2007).

Se analizaron las rutinas interaccionales con las que socializan a los infantes en el contexto del bilingüismo (maya y español) en que están creciendo. Con esto quise mostrar en pequeña escala que en algunos hogares a los infantes se les socializa en maya y en español como lo he presentado en la familia Fernández, salvo en la familia Castro, donde se sigue socializando predominante en maya. Aunque la tendencia en la comunidad de estudio es que la gran mayoría de las familias socialicen a sus hijos exclusivamente en español. Como en el trabajo de Rindstedt (2001) en su denominada cuarta historia de desarrollo, señala que entre los cuidadores quichuas se privilegia el uso del español en la socialización y adquisición, aunque es posible observar situaciones relacionadas con el uso de prácticas emotivas como las amenazas, sustos, avergonzamientos, donde se hace uso del quichua.

Estas presentaciones de caso de dos familias donde los padres privilegian el uso del español en la socialización y adquisición remiten a los cambios sociales que “empujan a las lenguas a situaciones de refuncionalización o también de desplazamiento y pérdida” (De León 2005: 332). Sin duda, “la cuestión de la transmisión del lenguaje está en el corazón del cambio lingüístico ya que no podemos establecer que el lenguaje se desplace hasta que los niños ya no lo estén aprendiendo” (Kulick 1995: 11, en De León 2005: 336). En la sociedad inuit por ejemplo, Crago et al. (1993: 205) ha descrito ciertos cambios y adaptaciones que han ocurrido en la socialización de los niños, enfocándose en cómo las madres adultas y jóvenes se comunican y se han comunicado con sus hijos, es decir, cómo ellas han guiado el uso del lenguaje de sus hijos y entretendido en el crecimiento de sus hijos como miembros culturales de su comunidad.

Llama la atención, sin embargo, que en las entrevistas los padres manifestaron ideologías explícitas de su optimismo en cuanto al aprendizaje del maya y del español debido a sus funciones en distintos dominios de uso (Garret 2005); sin embargo, muestran preferencias de hablarles a sus hijos en español. Kulick (1992) mostró que los adultos multilingües de la comunidad gapun de Papúa Nueva Guinea enseñan a sus hijos a ser monolingües (en el pidgin local que es el tok pisin), aunque afirman que les gustaría que también aprendieran la función de lengua vernácula, el taip. En algunos casos los niños mayas se vuelven también bilingües pasivos dado que los padres y abuelos siguen hablando entre ellos en maya dentro del hogar, aunque también la preferencia del uso del español por los niños es muy fuerte debido a que la gran mayoría responden en español cuando se les habla en maya. Garret (2005) lo ha reportado también en el caribe en la isla de Sta. Lucía, ya que la preferencia del uso del inglés por los niños es muy fuerte, los niños responden en inglés cuando se les habla en patwa.

Por otra parte, dentro de las investigaciones sobre socialización lingüística se destacan también el papel del grupo de pares como agentes de su propia socialización. De León (2010: 14, 2015a, 2015b) menciona que “conceder a los niños su papel como agentes socializadores, reconocer sus espacios de creatividad cultural en el juego, el pleito, la discusión, la producción de historias, se vuelve central para pensar en la especificidad cultural no sólo de ‘La Cultura’, siempre entendida con el parámetro ‘adulto’, sino de las ‘culturas’, que incluyen la diversidad cultural y lingüística en el mundo adulto e infantil”.

Esto sugiere a los niños creadores de cultura y también la protegen estableciendo dimensiones estéticas y de evaluar la calidad de las actuaciones de sus pares mediante la réplica recíproca, la elicitación, el juego lingüístico y el juego sociodramático (Reynolds 2010), entre otros. Flores (2010) dice que la interacción en el grupo de pares no se restringe únicamente con el mundo adulto, sino con la interacción con otros niños, es decir, los niños son socializados por otros niños.

La socialización ocurre en varias dimensiones: entre generaciones y en el seno de la misma generación. Los niños son actores centrales del mantenimiento, continuidad y recreación de prácticas culturales; en todo momento se encuentran negociando significados que les permite ser los propios creadores de sus espacios tanto reales como imaginarios (Flores 2010: 9).

Ahora bien, se analizó el papel del grupo de pares bilingües en la socialización del maya y su desplazamiento. Se reveló que el grupo de pares es un espacio donde los niños actúan como agentes socializadores, por un lado, del español, y por otro lado, del maya. Por ejemplo, el uso de las réplicas recíprocas demuestra que son recursos frecuentes para mostrar confrontaciones en las dos lenguas, las tenemos en español, y en español y maya. Las réplicas recíprocas ofrecen estructuras pareadas, repetidas varias veces que permiten el ejercicio a nivel local de cada lengua, ya sea como escucha, como interlocutor y como productor de éstas.

En este sentido, aquí se usó el concepto de *code-switching* (que en español se usa indistintamente como “alternancia de código” o “cambio de código”) de varios autores que han documentado su uso en los grupos de pares tales como proyectar identidades (M.H. Goodwin y Kyratzis 2011; Zentella 1997), para excluir (Cromdal 2004), para representar diversas voces (Minks 2010), entre otros. Así, los niños del estudio cambian de código a través de una serie de factores como:

1. Hay una identidad lingüística definida para el uso de cada una de las lenguas entre los pares interaccionales.
2. Usar cada lengua es una estrategia para salir y realinearse a los marcos de juego.
3. En el contexto de las oposiciones bilingües en situación de disputa, los niños cambian de código para escalar o ganar un argumento (Cromdal 2004).

4. Llevan a cabo cambio de código intraoracional porque yuxtaponen maya y español en la misma oración. Esto nos lleva a concluir que usan los pares bilingües en maya y español para reiterar y enfatizar el mensaje.
5. Los niños llevan a cabo préstamos del maya al español. También se lleva a cabo una adaptación morfológica de elementos gramaticales *-ar*, del español a los préstamos verbales del maya *úumb-(y)ar*, el gerundio del español *úumb(y)ando* y por último el sufijo del pretérito perfecto simple *ta'-(y)oj*.
6. El juego con rimas improvisadas invita, alinea y anima a los demás niños a cantar la canción en maya “un pequeño sapo”. Este aspecto, desde la socialización del lenguaje, provee evidencia del aprendizaje colectivo de estos niños en maya y español, y del *continuum* de la oralidad entre los dos idiomas.

Respondiendo a la pregunta ¿en qué condiciones se reproduce el maya en el contexto de desplazamiento por el español?, la situación aquí descrita evidencia que en los hogares donde los cuidadores alternan los códigos maya y español, los niños pueden adquirir competencias comunicativas en maya. Aquí las abuelas en su papel de cuidadoras primarias también son las socializadoras primarias del maya como hemos visto en las familias extensas Castro y Fernández del estudio. Esto puede responder como bien lo señalan Canché Teh, Pfeiler y Carrillo Carreón (2010) a que en la interacción con las familias extensas los niños llegan a adquirir la lengua maya, a pesar que los padres les inculquen el español. Encontramos también trabajos entre los tzotziles De León (2010b, 2015a, 2015b) y entre los zapotecos de Mitla (Santiago García 2015) que han reportado que las abuelas representan un nicho de socialización en que se puede mantener y reproducir la lengua originaria.

Por otro lado, el juego infantil como actividad física (los tipos de juegos como en las hamacas, en la cueva, el futbeis) y como actividad verbal (cambio de código y juegos lingüísticos) es una de las herramientas principales de socialización de las lenguas. Por lo tanto, representa un nicho de socialización lingüística en que se pueden mantener y/o aprender gradualmente estructuras de las lenguas (Paugh 2012). Notando de esta manera que el uso del cambio de código en la lengua originaria puede contribuir al mantenimiento de ésta (Minks 2007; Paugh 2012). De esta forma se favorece la situación lingüística del maya que está siendo desplazada por el español.

Otro factor que parece favorecer la actitud de los hablantes hacia el maya, es el hecho que en la comunidad existe la ideología que “saber maya” facilita el aprendizaje del inglés. Esta situación se debe a que las personas suponen que ciertos aspectos fonéticos y sintácticos de los dos idiomas (maya e inglés) permite la facilidad de aprendizaje de la otra lengua. Esto muestra también que el inglés se está posicionando como la lengua de trabajo en las zonas turísticas en el estado. Así lo noto cuando una madre me sugiere que le enseñe un poco de inglés a su hijo de tan solo ocho años y también le enfatiza a éste que debe aprenderlo para cuando vaya a trabajar a Playa del Carmen.

Finalmente, la naturaleza de este estudio tiene implicaciones importantes en el tema de la sociolingüística y socialización lingüística del maya. Por un lado, desde una mirada macro sobre la situación sociolingüística del maya en la península, pasamos a un nivel micro en la documentación en las vidas cotidianas de los niños bilingües en esta región maya de Quintana Roo. Por el otro lado, los datos presentados muestran el dinamismo del bilingüismo, ya que muestran la complejidad que representa el uso y dominancia del maya y español. Ambas lenguas emergen en las interacciones donde los niños muestran creatividad (juegos lingüísticos, apodos, réplicas recíprocas, oposiciones bilingües, insultos y groserías) en las dos lenguas. Estos datos son similares a los reportados por Paugh (2012) cuando señala que los niños dominicanos usan patwa e inglés cuando adoptan roles de adultos durante el juego imaginario, a pesar que se les prohíbe hablar en patwa. Por lo tanto, este estudio también contribuye y explora cómo por medio de la socialización del lenguaje y en el juego los niños crean y redefinen su propio bilingüismo a nivel interaccional. Este bilingüismo es situacional y dinámico de tal forma que no encaja necesariamente en categorías pre-establecidas por los estudios sociolingüísticos del bilingüismo.

No quisiera terminar estas conclusiones sin una nota para el lector, advirtiéndole que siempre es difícil verter el dinamismo de las lenguas en el resultado de una tesis que se hizo en un espacio y en un tiempo. Es cierto que la presente tesis nos muestra áreas de aprendizaje en el proceso de la socialización lingüística, sin embargo, no podemos aseverar que el aprendizaje o el mantenimiento de la lengua originaria esté garantizado a lo largo de la vida de los niños o las abuelas ya que hay otros factores que los llevan al uso predominante del español como la escuela, las ideologías, los medios de comunicación,

entre otros. Por ejemplo, a mi regreso a la comunidad en diciembre de 2015, Lalo (el niño focal) casi no hablaba maya en su grupo de pares, sino que ya hablaba más español con Jamín y Carlos, aunque seguía hablando maya con Armenia, con sus tíos, padres, hermanas y abuelos. El bilingüismo de Lalo no necesariamente indica el desplazamiento unilineal del maya frente al español, sino el desarrollo de un bilingüismo que presenta rasgos diglósicos y de cambio de código determinado por la identidad de hablante a quien se dirige. Esta tendencia demuestra, por una parte, la agencia de los niños en los procesos de cambio lingüístico y, por otra parte, posibles desarrollos bilingües de los niños en el contexto del desplazamiento de la lengua originaria. Habría que estudiar este proceso de desarrollo de manera longitudinal y con una colección de estudios de caso.

Quedan muchas tareas pendientes y urgentes en la documentación de la infancia y el lenguaje en sociedades en constantes cambios lingüísticos y culturales como lo es la comunidad estudiada. Aquí apenas ofrecemos una mirada a este complejo fenómeno y nuevas preguntas por resolver en el futuro, por ejemplo, ¿cómo llega a convertirse en bilingüe un niño que entra en contacto con dos lenguas en la primera etapa de su vida?, ¿cuál será la situación sociolingüística de los niños del estudio en un par de años? ¿Hasta qué punto podrán en el futuro las familias extendidas contribuir a la promoción de la lengua maya? ¿de qué manera la socialización lingüística del grupo de pares ofrece herramientas aplicables al mantenimiento de las lenguas originarias y a promover desarrollos bilingües? entre otras.

Para cerrar subrayamos el valor del trabajo de la etnografía de la comunicación y el trabajo cualitativo y micro-interaccional con los grupos de pares infantiles como ventana a realidades de dimensiones y procesos sociolingüísticos más amplios. De igual manera subrayamos el potencial de este tipo de documentación para proyectos de mantenimiento de las lenguas originarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARZÁPALO MARÍN, RAMÓN

1987 *El Ritual de los bacabes*, México: UNAM.

AUER, PETER

1984 *Bilingual Conversation*. Amsterdam: Benjamins.

1998 (ed.). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, London and Ne York: Routledge.

AYRES, G. Y BARBARA PFEILER

1997 “Los verbos mayas”, en *La conjugación en el maya yucateco moderno*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

ALCALÁ, GABRIELA MÓNICA

2009 *Mayismos en el léxico del español de Cancún, Quintana Roo, México*.

A thesis submitted to the faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.

APPEL R. Y P. MUYSKEN

1987 *Bilingüismo y contacto de lenguas*, edit. Ariel.

BAILEY, BENJAMIN

2007 “Heteroglossia and Boundaries”, en M. Heller (comp.), *Bilingualism: A Social Approach*, Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 257-74.

2012 “Heteroglossia”, en Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge y Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, 499–507. London: Routledge.

BAKHTIN, MIKHAIL

1981 “The Dialogic Imagination”, en *Four Essays*, Austin, Texas: University of Texas Press.

BAUMAN, RICHARD y CHARLES BRIGGS

1992 “Género, intertextualidad y poder social”, en *Revista de investigaciones folklóricas*, Vol. 11, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas Universidad de Buenos Aires, pp. 78-108.

BASTARRACHEA MANZANO, JUAN RAMÓN, ERMILO YAH PECH Y FIDENCIO

BRICEÑO CHEL

1992 *Diccionario básico maya-español-maya*, presentación de Roberto Escalante H., Mérida, Yucatán, México: Maldonado Editores.

BARRERA VÁZQUEZ, ALFREDO.

1937 “Mayismos y voces mayas en el español de Yucatán”, en *Investigaciones lingüísticas*, 4, 9-35.

1980 *Estudios lingüísticos*. Mérida, Yucatán, México: Fondo Editorial de Yucatán.

1980 *Diccionario maya cordemex*. México: Ediciones Cordemex.

BRICEÑO CHEL, FIDENCIO

- 1993 *La Cuantificación en maya. El uso de clasificadores numerales y de mensurativos*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas.
- 2002 “Lengua e identidad entre los mayas de la península de Yucatán”, en *Los investigadores de la cultura maya*, No. 10, Universidad Autónoma de Campeche, Campeche, 2002. Pp.370-379.
- 2002 “Topicalización, enfoque, énfasis y adelantamiento en el maya yukateco”, en Tiesler Blos, V., R. Cobos y M. Greene Robertson (eds.), *La organización social entre los mayas prehispánicos, coloniales y modernos*, México, D.F./Mérida: INAH-UADY, 374-387.
- 2010 "La maya, lo maya, un maya: lengua, cultura e identidad de un pueblo", conferencia presentada en el Festival de la Mayanidad, 26 y 27 de agosto en Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, 15 pp. <http://www.proindigenas.org/attachments/article/26/fbc_lamaya_lomaya_el_maya_082010.pdf>. [Consultado el 20 de febrero de 2016].
- 2012 “Sólo el 2% de los mayas de 5 a 9 años en Yucatán habla su lengua”, en Zócalo, Saltillo, México <<http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/solo-2-de-ninos-mayas-habla-su-lengua>>. [Consultado el 20 de febrero de 2016].

BRICKER, VICTORIA R.

- 1981 “Grammatical Introduction”, en Eleuterio Po’ot Yah, *Yucatec Maya Verbs (Hocabá Dialect)*, v-vlviii. New Orleans: Center for Latin American Studies, Tulane University.

BRICKER, VICTORIA R., ELEUTERIO PO’OT YAH Y OFELIA DZUL DE PO’OT

- 1998 *A Dictionary of the Maya Language as Spoken in Hocabá, Yucatán*, en Anne S. Bradburn, *Botanical Index*, Salt Lake City: University of Utah Press.

BROWN, PENELOPE

- 1998a “Children’s First Verbs in Tzeltal: Evidence for an Early Verb Category”, en *Linguistics*, num. 36, pp.713-753.
- 1998b “Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal Adults and Child Speech”, en *Journal of Linguistic Anthropology*, núm. 2, vol. 8, pp. 197-221.
- 1998c “The Conversational Context of Language Acquisition”, en *Journal of Linguistic Anthropology*, núm. 8, vol.1, pp. 197-221.
- 2002 “Everyone Has to Lie in Tzeltal”, en S. Blum-Kulka y C. Snow (eds), *Talking to Adults*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.
- 2010 “Todo el mundo tiene que mentir en tzeltal: amenazas y mentiras en la socialización de los niños tzeltales en Tenejapa, Chiapas”, en Lourdes de León Pasquel (Coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, pp. 231-272.
- 2013 “La estructura conversacional y la adquisición del lenguaje: el papel de la repetición en el habla de los adultos y los niños tzeltales”, en Lourdes de León Pasquel (Coord.) *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de*

lenguas mesoamericanas, estructura narrativa y socialización,
Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS, pp. 35-82.

BLOOMFIELD, LEONARD

1933 *Language*. New York: Henry Holt.

BOHNEMEYER, JÜRGEN

1998 *Time Relations in Discourse. Evidence from a Comparative Approach to Yukatek Maya*, PhD dissertation, Tilburg: selbst.

2002 *The Grammar of Time Reference in Yukatek Maya*. Munich: Lincom Europa.

BOURDIEU, PIERRE

1991 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BRONER, MAGGIE A. Y ELAINE E. TARONE

2001 "Is it fun? Language Play in a Fifth-grade Spanish Immersion Classroom",
en *The Modern Language Journal* 85/3: 363-379.

BUTLER, LINDSAY

2011 *The DP-adjoined Plural in Yucatec Maya and the Syntax of Plural Marking*.
University of Arizona, UC Santa Cruz. Preprint submitted to *Lingua*.

CANCHÉ TEH, BELLA FLOR

2005 *Bilingüismo y continuidad del maya yucateco entre la población de Timucuy de Hidalgo*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, D.F., México.

CANCHÉ TEH, BELLA FLOR, BARBARA PFEILER Y CARLOS CARRILLO CARREÓN

2010 "La familia extensa como promotora de la vitalidad del maya", en Ricardo López Santillán (coord.), *Etnia, lengua y territorio el sureste ante la globalización*, Mérida: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, pp. 237-250.

CAZDEN, COURTNEY.

1976 "Play and Meta-linguistic Awareness", en Bruner, J., A. Jolly, y K. Sylva (eds), *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.

CEKAITE, ASTA

2010 "Shepherding the Child: Embodied Directive Sequences in Parent-child Interactions", *TEXT and TALK*, (30), 1, 1-25.

CEKAITE, ASTA Y KARIN ARONSSON

2005 "Language Play: A Collaborative Resource in Children's L2 learning", en *Applied Linguistics*, 26, pp. 169-191.

CLANCY, PATRICIA M.

1986 "The Acquisition of Communicative Style in Japanese", en Bambi Schieffelin y Elinor Ochs, *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press. eds. pp. 213-250.

CHI CANUL, HILARIO

- 2011 *La vitalidad del maaya t'aan. Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranjal Poniente*. Tesis presentada en la Universidad Mayor de San Simón, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe con la mención Planificación y Gestión, Cochabamba, Bolivia.
- CRAGO, MARTHA B.
- 1992 "The Sociocultural Interface of Communicative Interaction and L2 Acquisition: An Inuit Example", en *TESOL Quarterly*, 23(3): 487-506.
- 1992 "Ethnography and Language Socialization: A Cross-Cultural Perspective", en *Topics in Language Disorders*, 12 (3), McGill University, pp. 28-39.
- CRAGO, MARTHA, FRED GENESSE Y SHANLEY M. ALLEN
- 2010 "Poder y respeto: la toma de decisión sobre el bilingüismo en los hogares inuit", en De León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, pp. 273-294.
- CRYSTAL, DAVID
- 1997 *English as a Global Language*. (2ªed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- 1998 *Language Play*. Penguin Books.
- CROMDAL, JAKOB
- 2004 "Building Bilingual Oppositions: Code-switching in Children's Disputes", en *Language in Society*, Vol. 33, no 1, 33-58 Article in journal (Refereed) Published.
- CROMDAL, JAKOB Y KARIN ARONSSON
- 2000 "Footing in Bilingual Play", en *Journal of Sociolinguistic*, vol. 4, num. 3, USA: Blackwell Publishers, pp. 435-457.
- COLLIER, GEORGE A. Y VICTORIA BRICKER
- 1970 "Nicknames in Social Structure in Zinacantan", en *American Anthropologist*, 72 (2), 289-302.
- COMRIE, BERNARD
- 1981 "Language Universals and Linguistic Typology", en *Syntax and Morphology*. Basil Blackwell Publisher limited, Oxford.
- COOT CHAY, ERIBERTO G.
- 2002 "Las fiestas de la selva maya", en Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Quintana Roo, Instituto Quintanarroense de la Cultura e Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.
- DANZIGER, EVE
- 2006 "The Thought that Counts: Understanding Variation in Cultural Theories of Interaction", en Stephen P. Levinson and Nicholas Enfield (eds), *The Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Human Interaction*, NY: Berg Press, pp. 259-278.
- DEMUTH, KATHERINE

- 1986 "Prompting Routines in the Language Socialization of Basotho Children", en Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (eds), *Language Socialization Across Cultures*, pp. 51-79. Cambridge: Cambridge University Press.

DE LEÓN PASQUEL, LOURDES

- 1998 "The Emergent Participant: Interactive Patterns of Socialization of Tzotzil (Mayan) Children", en *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), pp. 131-161.
- 1998b "Raíces verbales tempranas en maya tzotzil: factores de input materno vs. predicciones cognoscitivas", en *Función*, Revista de la Facultad de Letras de la Universidad de Guadalajara.
- 2000 "She Said, 'Wash Your Hands': Evidentials and Responsibility in Early Tzotzil Acquisition", ponencia presentada en la sesión Morality in Children's Language Socialization, organizada por Candy Goodwin y Lourdes de León, Reuniones de la American Anthropological Association, San Francisco, Noviembre 2000.
- 2001c "¿Cómo construir un niño zinacanteco?: Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil", en Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León (eds.), *Estudios de adquisición del lenguaje: español, lenguas mayas, euskera*, México: CIESAS-UNAM.
- 2003 "El miedo y el espacio en la socialización infantil zinacanteca", en Breton, Alain, Aurore Monod Becquelin y Mario H. Ruz (eds), *Los espacios mayas: usos, representaciones, creencias*, México, UNAM y Centro de Estudios Mayas-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México.
- 2005 *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- 2010 *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- 2010b "Socialización lingüística en el tsotsil de Zinacantán y Chamula, Chiapas: Un estudio intergeneracional e intrageneracional de competencias comunicativas y nichos de socialización", Exp. 19375, Proyecto de Investigación Ciencia Básica, CONACYT. CIESAS.
- 2011a "Calibrando la atención: directivos, y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños mayas zinacantecos", en Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruis Bravo y Virginia Zavala, 2010, *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2011b "Emergent Bilingual Performances: Paralellism and Intertextuality in Tzotzil-Spanish Sibling Play", en la sesión organizada por Amy Kyratzis y Lourdes de León "Negotiating (and challenging) Language Ideologies: Multilingual Practices in Children's Peer and Sibling/kin Group Interactional". Reuniones anuales de la American Anthropological Association, Montreal, Canadá, noviembre 2011.
- 2012 "Multiparty Participation Frameworks", en Language Socialization, en Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.). *Handbook of Language Socialization*, Malden, MA, Blackwell, pp. 81-112.

- 2013 *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas, estructura, narrativa y socialización*. Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- 2015a “Nichos de socialización, repertorios y prácticas bilingües en niños mayas tsotsiles”. Congreso bianual de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (7-10 oct 2015). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- 2015b “Nuevo géneros bilingües, paralelismo y actuación en el juego tsotsil/español entre hermanas mayas zinacantecas”. Memorias del VII Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica, 29-31 de octubre de 2015, Universidad de Texas en Austin. Disponible en <http://www.ailla.utexas.org/site/events.html>
- DE LEÓN PASQUEL, LOURDES Y MARGARITA MARTÍNEZ PÉREZ
- 2010 “Heteroglossic Practices and Ideologies in Sibling Peer Interaction: A Look at Tzotzil Mayan Bilingual Children at Play”, en la sesión organizada por Amy Kyratzis y Lourdes de León “Multilingual Practices and Language Ideology in Children Peer and Sibling-Kin Group Interaction”. Reuniones anuales de la American Anthropological Association, Nueva Orleans, noviembre 17-21, 2010.
- DÍAZ-CAMPOS, MANUEL
- 2014 *Introducción a la Sociolingüística Hispánica*, en John Wiley y Sons, Inc, Wiley-Blackwell.
- DIXON, ROBERT
- 1994 *Ergativity*. New York: Cambridge University Press.
- DURANTI, ALESSANDRO
- 2000 *Antropología Lingüística*. Edición española, Pedro Tena. Cambridge University Press, Madrid, 2000.
- DURANTI, ALESSANDRO, ELINOR OCHS Y BAMBI SCHIEFFELIN (eds).
- 2012 *Handbook of Language Socialization*, Malden, MA, Blackwell, pp. 190-208.
- DURAN CABALLERO, JOSÉ ENRIQUE Y JULIO ENRIQUE SAUMA CASTILLO
- 2003 “Actitudes hacia la enseñanza de la lengua maya en el municipio de Mérida, Yucatán: Un estudio desde la perspectiva de la sociología del lenguaje”, tesis de licenciatura en Antropología. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- DURBIN, MARSHALL Y FERNANDO OJEDA
- 1978 “Basic Word Order in Yucatec Maya”, en *Papers in Mayan Linguistics*. England Nora (Edit), Columbia: University of Missouri, pp. 69-77.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN
- 1972 “On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence”, en J.J Gumperz y Dell Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, pp. 213-250.
- 1973 “The Structure of Communicative Choice”, en A. S Dil (ed.). *Language Acquisition and Communicative Choice, Essays by Susan Ervin Tripp*, Stanford University Press, pp. 302-373.

- 1976 "Is sybil there?: The Structure of Some American English Directives", en *Language in Society*, vol. 5, pp. 25-67.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN, MARY C. O'CONNOR Y JARRETT ROSENBERG
- 1984 "Language and Power in the Family", en Cheris Kramarae, Muriel Schulz, y William O'Barr (eds), *Language and Power*, Los Angeles: Sage, pp. 116-135.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN E ILIANA REYES
- 2005 "Child Codeswitching and Adult Content Contrast", en *International Journal of Bilingualism*, 9(1), pp. 85-102.
- FISHMAN, JOSHUA
- 1974 [1984] "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación" (reexamen), en Garvin, Paul; Lastra de Suárez, Yolanda (Orgs.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 375-423.
- 1973 [1972] "Language and Nationalism; Two Integrative Essays", Rowley, Mass.: Newbury House.
- 1991 "Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages", Clevedon: Multilingual Matters.
- 2001 "Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages", en *Multilingual Matters*, 1991. Universidad de California.
- FERGUSON, CHARLES
- 1959 "Diglossia". *Word*, 15, 325-340.
- 1977 "Baby Talk as A Simplified Register", en C. Snow y Ch. Ferguson (eds), *Talking to children: Language Input and Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- 1982 "Simplified Registers and Linguistic Theory", en L. Obler y L Menn (eds.) *Exceptional Language and Linguistics*, Nueva York, Academic press.
- FRAZIER, MELISSA
- 2012 "From Stress to Tone: Loanwords in Yucatec Maya". Presented at the SSILA Annual Meeting, Portland, OR.
- FLORES FARFÁN, JOSÉ ANTONIO
- 2009 *Variación, ideologías y purismo lingüístico, El caso del mexicano o náhuatl*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- 2012 *Cuaterros somos y toindioa hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*, Publicaciones de la casa chata México, CIESAS.
- FLORES NÁJERA, LUCERO
- 2010 *Socialización lingüística en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala: Análisis interactivo de los directivos en la organización social del grupo de pares de*

niños bilingües (Nahuatl-Español). Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

GARRET, PAUL B.

2005 "What a Language is Good for: Language Socialization, Language Shift, and the Persistence of Code Specific Genres in St. Lucia.", en *Language in Society* 34(3), pp. 327-361.

2007 "Say It Like You See It': Radio Broadcasting and the Mass Mediation of Creole Nationhood in St. Lucia. In *Identities: Global Studies in Culture and Power*", 14(1), pp.135-60.

GARCÍA-SÁNCHEZ, INMACULADA M.

2010 "Serious Games: Code-switching and Gendered Identities in Moroccan Immigrant Girls' Pretend Play", en *Pragmatics*, pp.523-555.

GAMBOA AMARO, JESÚS

1984 "Hibridismos en el habla del yucateco", en Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.

GASKINS, SUZANNE

2010 "La vida cotidiana infantil en un pueblo maya: un estudio de caso de roles y actividades construidas culturalmente", en L. De León Pasquel, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.

GENERAL STATISTICAL OFFICE, BELICE

(2000) <http://www.sib.org.bz/>

GROSJEAN, FRANCOIS

1982 *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, pp. 370.

2010 *Bilingual Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp. 276.

GOODWIN, CHARLES

1986 "Audience Diversity, Participation and Interpretation", en Srikant Sarangi (ed.), *Text y Talk*, Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse vol. 6, no. 3, pp. 283-316.

1995 "Co-Constructing Meaning in Conversations with an Aphasic Man", en *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), pp. 233-260.

2000 "Action and Embodiment Within Situated Human Interaction", en *Journal of Pragmatics*, Vol. 32, pp.1489-1522.

2007 "Interactive Footing", en Elizabeth Holt y Rebeca Cliff (Cords.) *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, Cambridge University Press, pp. 16-46.

GOODWIN, MARJORIE H.

1990 *He-Said-She-Said Talk as Organization Among Black Children*, Indiana University Press.

- 2006 "Participation Affect and Trajectory in Family Directive/Sequences", en *Text and Talk*, 26 (4/5) pp. 513-542.
- 2007 "La vida oculta de las niñas: un estudio etnográfico sobre exclusión social", en *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Volumen 3, Número 2 (Octubre).
- 2010 "Los usos tácticos de las narraciones: los marcos de participación en las disputas de las niñas y de los niños", en Lourdes de León Pasquel (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS, pp. 295-354.
- GOODWIN, MARJORIE H. Y AMY KYRATZIS
- 2012 Peer Language Socialization, en Language Socialization, en Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.). *Handbook of Language Socialization*, Malden, MA, Blackwell, pp. 365-390.
- GOFFMAN, ERVING
- 1961 "El olvido y la situación", en Erving Goffman, *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, pp.129-134.
- 1974 *Frame Analysis*, Harmondsworth, Reino Unido.
- 1979 "Footing", en *Semiotica* 25, pp.1-29, Reprinted in Erving Goffman 1981, *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 124-159.
- 1981 "Footing", en *Forms of Talk*. E. Goffman. Philadelphia, University of Pennsylvania Press: 124-159.
- GUERRERO GALVÁN, ALONSO Y MARCELA SAN GIACOMO
- 2014 "El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (directores), *Historia sociolingüística de México*, El Colegio de México, Español.
- GÜÉMEZ PINEDA, MIGUEL
- 1994 "Situación actual de la lengua maya en Yucatán: un enfoque demográfico", en *I'inaj, Revista de Divulgación del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. No. 8. Centro Regional del Sureste, Mérida, Yucatán, pp. 2-11.
- GUMPERZ, JOHN
- 1982 "Conversational Code-switching", en J. J. Gumperz (Edit.), *Discourse Strategies*, pp. 59-100. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Gumperz, J. J. y Hymes, D. (eds.). (1972) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- 1982a *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 1982b *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUTIÉRREZ BRAVO, RODRIGO Y JORGE MONFORTE
- 2008 "La alternancia sujeto-inicial/verbo-inicial y la Teoría de la Optimidad", en *Teoría de Optimidad: Estudios de sintaxis y fonología*. En Gutiérrez Bravo,

Rodrigo y Esther Herrera Zendejas (eds.). Mexico, D.F.: El Colegio de México, pp. 61-99.

HANKS, WILLIAM

- 1984 *Outline Teaching Grammar of Yucatec* (manuscrito).
1990 "Referential Practice", en *Language and Lived Space Among the Maya*. Chicago: University of Chicago Press.
2007 "Person Reference in Yucatec Maya Conversation", en N. J. Enfield y T. Stivers (eds.), *Person References in Interaction*, pp. 149-171, Cambridge University Press.
2009 "Converting Words", en *Maya in the Age of the Cross*, Los Angeles: University of California Press.

HAMEL, RAINER E. Y HECTOR MUÑOZ

- 1987 "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad", en R. E. Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, México: UNAM, pp. 101-146.

HAMERS, JOSIANE F. Y MICHEL H.A. BLANC

- 2000 *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, UK. 2nd. Ed.

HARKNESS, SARA Y CHARLES SUPER

- 1996 "Introduction", en Sara Harkness y Charles Super (eds.), *Parents' Cultural Belief Systems*, Nueva York, Guilford, pp. 1-23.

HARRIS CLARE, CLAUDIA JEAN

- 2011 *La ideología lingüística en la construcción de la identidad entre los Guarijón del Alto Mayo*, tesis de doctorado en Ciencias del lenguaje, México. D.F., ENAH.

HAGEGE, CLAUDE

- 2002 *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Editorial Paidós.

HILL JANE Y KENNETH HILL

- 1999 [1986] *Hablando Mexicano: La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, México, Instituto Nacional Indegenista: CIESAS.

HOFLING, CHARLES

- 1984 "On proto-Yucatecan Word Order", en *Journal of Mayan Linguistics* 2, pp. 35-64.

HORNBERGER, NANCY H.

- 1989 "Continua of Bilinguality", en *Review of Educational Research*, 59, pp. 271-296.

HYMES, DELL

- 1964 "Introduction: Toward Ethnographies of Communication", en *American Anthropologist*, new series, Vol. 66, No. 6, Part 2: The Ethnography of Communication (Dec., 1964), pp. 1-34.

- 1972 "On Communicative Competence", en J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
- HUDSON, R. ALAN
 1980 *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA
 1970 *IX Censo General de Población y Vivienda*. Tabulados básicos.
 1980 *X Censo General de Población y Vivienda*.
 1990 *XI Censo General de Población y Vivienda*. Tabulados básicos.
 2000 *XII Censo General de Población y Vivienda*. Tabulados básicos.
 2005 *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. II Conteo de Población y Vivienda*.
 2010 *Censo de Población y Vivienda: Tabulados del cuestionario básico*.
 2010 *Conteo de Población y Vivienda 2010*. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/español/sistemas/conteo2010/>.
 2014 *Anuario Estadístico por entidad federativa/ Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. México: INEGI, c2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS
 2010 *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. http://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- INDEMAYA
 2010 *Estudio regional de la migración en el estado de Yucatán*, en Presentación de power point, Mérida Gobierno del Estado de Yucatán en <http://www.indemaya.gob.mx/pdf/estudioregionaldelamigración.pdf>
- JAKOBSON, ROMAN
 1960 "Closing statement: linguistics and poetics", en Sebeok T. A. (ed.): *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- KELTNER DACHER, LISA CAPPS, ANN M. KRING, RANDALL C. YOUNG Y ERIN A. HEEREY
 2001 "Just teasing: A conceptual Analysis and Empirical Review", en *Psychological Bulletin*, 127 (2), pp. 229-248.
- KYRATZIS, AMY, YA-TING TANG Y S. BAHAR KOYMEN
 2009 "Codes, Code-switching, and Context: Style and Footing in Peer Group Bilingual Play", en *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 28 (2-3), pp.265-90.
- KRAMER, KAREN L.
 2005 *Maya Children: Helpers at the Farm*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- KRISTEVA, JULIA
 1984 *Revolution in Poetic Language*. Nueva York: Columbia University Press.

KROSKRITY, PAUL V.

2010 "Language Ideologies, Evolving Perspectives", en *Society and Language Use*.

KROSKRITY, PAUL V. Y BAMBI SCHIEFFELIN

2004 "Language Ideologies", en Alessandro Duranti, *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell publishing, pp. 496-517.

KULICK, DAN

1992 *Language Shift and Cultural Reproduction; Socialization, self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*, Cambridge: Cambridge University Press.

2012 "Ira. género. Sustitución lingüística y las políticas de revelación de un pueblo de Papúa Nueva Guinea", en Bambi S. Woolard K. y Kroskrity (eds.) *Ideologías lingüísticas, práctica y teoría*, Catarata, Bilbao.

KULICK, DAN Y BAMBI SCHIEFFELIN

2004 "Language Socialization", en A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell Publishers, Massachusetts.

LABOV, WILLIAM

1972a "Language in the Inner City", Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

1983 *Modelos sociolingüísticos*, University of Pennsylvania press, Madrid: Cátedra.

LASTRA, YOLANDA

1992 *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México D.F.: El Colegio de México.

LAMBERT, WALLACE

1975 "Culture and Language as Factors in Learning and Education", en A. Wolfgang (ed.), *Education of Immigrant Children*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

LE GUEN, OLIVIER

2009 "Ubèel pixan: El camino de las almas entre los Mayas Yucatecos de Quintana Roo", en *Peninsula* (3)-1, pp. 83-120 [PDF]

2010 "Temperature Terms and Their Meaning in Yucatec Maya", en Workshop on Linguistics and Temperature, March 19-20, Stockholm, Sweden.

2012 "Socializing with the Supernatural: The place of Supernatural Entities in Yucatec Maya Daily Life and Socialization" en *Maya Daily Life*. 13th EMC Proceedings, Verlag Anton Saurwein., Acta MesoAmericana (volume n° 21) [PDF]

2013 "La conceptualización del tiempo entre los mayas yucatecos actuales: aproximación desde los gestos y la psicolingüística", en Seminario permanente de lingüística antropológica del CIESAS, Marzo 13, Mexico City, Mexico.

- 2015 “Temperature Terms and Their Meaning in Yucatec Maya”, Mexico in Maria Koptjevskaja-Tamm (edit.), *The Linguistics of Temperature*, John Benjamins Publishing Company (Typological Studies in Language, xii-107), pp. 742–775 [PDF]
- LERNER, GENE
- 2003 “Selecting Next Speaker: The Context-sensitive Operation of a Context-free Organization”, en *Language in Society* 32, pp. 177-201.
- LOIS, XIMENA Y VALENTINA VAPNARSKY
- 2003 *Polyvalence of Root Classes in the Yukatekan Mayan Languages*. Munich: Lincom Europa.
- 2006 “Root Indeterminacy and Polyvalence in Yukatekan Mayan Languages”, en X. Lois y V. Vapnarsky (eds.), *Lexical Categories and Root Classes in Amerindian Languages*, pp. 69–116, Bern: Peter Lang.
- LOPE BLANCH, JUAN MIGUEL
- 1987 *Estudios sobre el español de Yucatán*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de México.
- LUCY, JOHN A.
- 1992 *Grammatical Categories and Cognition. A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- 1993 *Reflexive Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- 1994 “The Role of Semantic Value in Lexical Comparison: Motion and Position Roots in Yucatec Maya”, en *Linguistics* 32, pp. 623-656.
- MARTÍNEZ CASAS, REGINA
- 2014 “De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (directores), *Historia sociolingüística de México*, El Colegio de México, Español.
- MARTÍNEZ PÉREZ, MARGARITA
- 2008 *Socialización lingüística infantil en tzotzil huasteco: k’ucha’al chich’ k’elel, k’oponel, xchiuk tojobtasel ti mantal ti ololetike*, tesis de maestría, México, CIESAS.
- 2013 “Los rasgos del habla dirigida a niños en el tsotzil huasteco: un estudio en tres hogares”, en Lourdes de León Pasquel (cord.) *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas, estructura narrativa y socialización*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS, pp. 83-118.
- MAKIHARA, MIKI
- 2005 “Being Rapa Nui, Speaking Spanish. Children’s Voices on Easter Island”, en *Anthropological Theory*, 5(2), pp. 117–134.
- MATEO PEDRO, PEDRO
- 2005 *Acquisition of the Inflectional Morphology in Q’anjob’al*, tesis de maestría, Universidad de Kansas.

- 2010 *Acquisition of Verb Inflection in Q'anjob'al: A Longitudinal Study*. Ph. D. Dissertation, Universidad de Kansas.
- 2011 *Acquisition of-on in Q'anjob'al Maya*, en Proceedings of FAMLi, Kirill Shklovsky et al. (eds.), MIT Working Papers in Linguistics.
- MILLER, PEGGY J., MICHELLE KOVEN Y SHUMIN LIN
- 2012 "Socialization and Narrative", en Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.). *Handbook of Language Socialization*, Malden, MA, Blackwell, pp. 190-208.
- MINKS, AMANDA
- 2006 "Mediated Intertextuality in Pretend Play Among Nicaraguan Miskitu children", en *Texas Linguistic Forum (SALSA)* 49: 117-127.
- 2009 "Interculturalidad y el discurso de los niños miskitos en Corn Island", en *Wani: Revista del caribe nicaragüense*.
- 2010 "Socializing Heteroglossia Among Miskitu Children on the Caribbean Coast of Nicaragua", en *Pragmatics*, 20:4, pp. 495-522. Amberes, Bélgica: International Pragmatics Association.
- MYERS-SCOTTON, CAROL
- 1992 "Comparing Code-switching and Borrowing", en C. Eastman (ed.), *Codeswitching*, pp. 19-41, Exeter, UK: Multilingual matters Ltd.
- 1993 *Social Motivation for Code-switching: Evidence from Africa*, Oxford: Clarendon Press.
- 2001 "Code-switching as Indexical of Social Negotiations", en Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*, Londres: Routledge, pp. 137-165.
- MOUNIN, GEORGES
- 1979 *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Labor.
- NICHOLS, JOHANNA
- 1986 "Head-marking and Dependent-marking Grammar", en *Language*, pp. 62:56-119.
- OCHS, ELINOR Y BAMBI SCHIEFFELIN
- 1984 "Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications", en R. Schweder y R. A. LeVine (eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, Cambridge University Press: Cambridge.
- 2010 [1984]. Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones, en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturales infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la Casa Chata, México: CIESAS, pp. 137-194.
- OCHS, ELINOR
- 1988 *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORDORICA, MANUEL, CONSTANZA RODRIGUEZ, BERNARDO VELÁZQUEZ E ISMAEL MALDONADO

2009 “El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México”, en *Desacatos*, 29, pp. 123–140

PAUGH, AMY

2012 *Playing with Languages: Children and Change in a Caribbean Village*. New York and Oxford: Berghahn Books.

PARADISE, RUTH

2010 “La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?” en Lourdes de León Pasquel (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS, pp. 77-94.

PAUWELS, ANNE

2004 “Language Maintenance”, en Allan Davies y Catherine Elderr (eds.): *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden: Blackwell, 719-737

PETERS, ANN M. y STEPHEN T. BOOGS

1986 “Interactional Routines as Cultural Influences upon Language Acquisition”, en Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (eds.), en *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.

POOL BALAM, LORENA

2011 *Accounts for requests in Yucatec Maya*.
Master’s Thesis Master of Arts degree in Linguistics.
Radboud University: Nijmegen.

POOL BALAM, LORENA Y OLIVIER LE GUEN

2015 *La integración de préstamos en maya yucateco. Una perspectiva interaccional acompañada de una reflexión sobre la ideología del lenguaje*, en *Amerindia* 37(2) [PDF]

POVEDA, DAVID

2006 “Nombres y relaciones sociales: El grupo de iguales como comunidad interpretativa” en *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 2 (3), pp. 1-32. <http://www.uam.es/ptcedh> (descargado 1 septiembre 2007).

POPLACK, SHANA

1980 “Sometimes I’ll Start a Sentence in English y termino en Español” en *Linguistics*, 18(7y8), pp. 581–618.

1981 [1978] “Syntactic Structure and Social Function of Code-Switching”, en R.P Duran. (ed.), *Latino Discourse and Communicative Behavior*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

1982 “Bilingualism and the Vernacular”, en Valdman, A. y Hartford, B (eds.), *Issues in International Bilingual Education: The Role of the Vernacular*, pp. 1-24. New York: Plenum Publishing Co.

1984 “Borrowing: the Synchrony of Integration”, en *Linguistics* 22.1, pp. 99-136

- 1990 *Variation Theory and Language Contact: Concepts, Methods and Data*. NCSLC, ESF, Basilea.
- 2001 “Code-switching (linguistic)”, en Smelser, N. y Baltes, P. (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, pp.2062-2065. Elsevier Science Ltd.
- 2004 “Code-switching. Soziolinguistik”, en U. Ammon, N. Dittmar, K.J, Mattheier y P. Trudgill (eds.), *An International Handbook of the Science of Language*, 2nd edition, ed. by Berlin: Walter de Gruyter.

PFEILER, BARBARA

- 1984 “Las interferencias lexicales del maya yucateco en el español hablado en Yucatán. Un estudio de caso. Investigaciones recientes en el Área Maya”, en XVII Mesa Redonda Sociedad Mexicana de Antropología. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Vol. II, pp. 509-517.
- 1988 “Yucatán: el uso de dos lenguas en contacto”, en *Estudios de Cultura Maya* XVII: 423-445.
- 1993 “La lealtad lingüística del indígena maya yucateco. Validación de la prueba de matched-guise”, en *Estudios de lingüística aplicada*, 11 (17): 82-93. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- 1996 “Yan difereensia waye’ yéetel máaya yukatáan.”, en U. Hostettler (ed.), *Los mayas de Quintana Roo. Investigaciones antropológicas recientes*, pp7–11). Universität Bern: Institut für Ethnologie.
- 1998 “El xe’ek’ y la hach maya cambio y futuro del maya ante la modernidad cultural en Yucatán”, en Andreas Koechert y Thomas Stolz (eds.), *Convergencia e individualidad. Las lenguas mayas entre hispanización e indigenismo*. Hannover: Verlag für Ethnologie. Colección Americana 7. pp. 125-140.
- 1999a “Situación sociolingüística en Yucatán, 1970-1990”, en *Atlas de procesos territoriales de Yucatán*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México, pp. 269-299.
- 1999b “Identidad y conciencia lingüística en Yucatán” en B. Blaha Pfeiler y A. Koechert (eds.), *Interculturalidad e identidad indígena - Preguntas abiertas a la globalización en México*, pp. 123–133, Hannover: Verlag für Ethnologie.
- 2000b “A Case Study on Early Acquisition of Verbs in Yucatec Maya”, Dagmar Bittner, Wolfgang U. Dressler, Marianne Kilani-Schoch, *First Verbs: On the Way to Mini-Paradigms*, ZAS Papers in Linguistics 18, Nov. 2000 Berlin. Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Universalienforschung. pp. 69-78.
- 2002 “Noun and Verb Acquisition in Yucatec Maya”, en Voeikova, Maria D. y Wolfgang U. Dressler, *Pre- and Protomorphology: Early Phases of*

- Morphological Development in Nouns and Verbs*, München: Lincom Studies in Theoretical Linguistics. pp. 75-83.
- 2003 “Early Acquisition of the Verbal Complex in Yucatec Maya”, en D. Bittner, W.U. Dressler y Kilani-Schoch (eds.), *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*, Berlín, Mouton de Gruyer, pp. 379-399.
- 2007 “Lo oye, lo repite y lo piensa. The contribution of Prompting to the socialization and Language Acquisition in Yukatek Maya Toddlers”, en Barbara Pfeiler (coord.), *Learning Indigenous Language: Child Language Acquisition in Mesoamerica*, Berlín, Mouton de Gruyer, pp. 89-101.
- PFEILER, BARBARA Y HOFLING CHARLES ANDREW
- 2006 “Apuntes sobre la variación dialectal en el maya yucateco”, *Península*, 1(1), pp. 27-45.
- PFEILER, BARBARA Y MARTÍN BRICEÑO
- 1998 “La adquisición de la transitividad en el maya yucateco”, en *FUNCION* 17/18, pp. 97-120.
- PYE, CLIFTON
- 1986 “Quiche’ Mayan Speech to Children”, en *Journal of Child Language*, núm. 13, pp. 85-100.
- 2001 “La adquisición de la morfología verbal en el maya k’iche’”, en Cecilia Rojas y Lourdes de León (eds.), *Procedimientos del IV Encuentro sobre Adquisición del Lenguaje*. México.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
- 1992 Madrid, España: Autor
- REDFIELD, ROBERT Y ALFONSO VILLA ROJAS
- 1934 *Chan Kom, a Maya Village*. Chicago et Londres: University of Chicago Press. Villa Rojas, A. (1987). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los Mayas de Quintana Roo*. México: Instituto Indigenista.
- RAMÍREZ CARRILLO, LUIS ALFONSO
- 2006 “Impacto de la globalización en los mayas yucatecos”, en Dr. Hideyo Noguchi, *Centro de Investigaciones Regionales*. Universidad Autónoma de Yucatán. Estud. cult. maya vol.27 México 2006.
- REYNOLDS, JENNIFER
- 2010 “La socialización del lenguaje en los grupos de pares. La elicitación de contribuciones en el juego del rey moro en niños kakchiqueles”, en De León (coord.) 2010, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- REYES, ILIANA
- 2012 “Biliteracy Among Children and Youths”, en *Research Reading Quarterly*, 47 (3), pp. 307-327.
- RINDSTEDT, CAMILLA

- 2001 *Quichua Children and Language Shift in an Andean Community*. Faculty of arts and sciences. Linköpings Universitet.
- RINDSTEDT, CAMILLA Y KARIN ARONSSON
- 2002 "Growing Up Monolingual in a Bilingual Community: The Quichua Revitalization Paradox", en *Language in Society*, 31, pp. 721-742.
- ROGOFF, BARBARA, RUTH PARADISE, REBECA MEJÍA ARAUZ, MARICELA CORREA-CHÁVEZ Y CATHERINE ANGELILLO.
- 2010 "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS, pp. 95-134.
- ROYS, RALPH L.
- 1965 *Ritual of the Bacabs*, Norman: University of Oklahoma Press.
- ROMAINE, SUZANNE
- 1982 *Socio-historical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1989 *Bilingualism*, Blackwell, Oxford.
- 1999 "Bilingual Language Development", en M. Barrett (eds.), *The Development of Language*. Sussex: Psychology Press, pp. 251-275.
- SÁNCHEZ ARROBA, MARÍA ELENA
- 2009 "Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo", en M. Saúl Vargas Paredes (coord.), *Migración y políticas públicas*, México: Cámara de Diputados/Universidad de Quintana Roo/Miguel Ángel Porrúa, pp. 397-468.
- SANTIAGO GARCÍA, EDER
- 2015 *Interacciones en Zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: un estudio de los nichos de socialización entre abuelos y nietos*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- SCHIEFFELIN, BAMBI Y ELINOR OCHS
- 1986 "Language Socialization Across Cultures", Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity (eds.). 1998a *Language Ideologies. Practice and Theory*, Oxford: Oxford University Press. 1998b. "Preface". En: Schieffelin et al. (eds.), pp. 5-7.
- SCHIEFFELIN, BAMBI, KATHRYN WOOLARD Y PAUL KROSKRITY (eds.)
- 2012 "Ideologías lingüísticas", en *Práctica y teoría*, Madrid: Catarata.
- SCHIEFFELIN, BAMBI
- 1986 "Teasing and Shaming in Kaluli Children's Interactions", en Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (eds.), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 165-181.
- 1990 *The Give and Take of Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOLZ, CHRISTEL

- 1996 “Spatial Dimensions and Orientation of Objects in Yucatec Maya”, en Bochum: N. Brockmeyer (Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung).
- SILVERSTEIN, MICHAEL
 1976 “Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description”, en Ben G. Blount (ed.), *Language, Culture, and Society*, Waveland Press Incorporation, Illinois.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN
 2001 *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN Y KIM POTOWSKI
 2009 “La alternancia de códigos”, en *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (López, M. H., Ed.), Madrid: Instituto Cervantes, pp. 172-276.
- SIMA LOZANO, EYDER G.
 2011 “Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida”, en Ketzalcalli, 2, pp. 61-80. Mérida: Universidad de Quintana Roo/Universidad de Hamburgo/Universidad Nacional Autónoma de México.
- SIMA LOZANO, EYDER G., MOISÉS D. PERALES ESCUDERO Y PEDRO A. BE RAMÍREZ
 2014 “Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán”, en *Estudios de Cultura Maya* vol.43, México 2014.
- SOBRINO GÓMEZ, MARTÍN
 2008 “Palabras mayas en el habla dirigida a niños meridianos: Breve estudio de la socialización en el español yucateco”, Obtenido el 22 de septiembre de 2008, de la página web del Centro de investigaciones regionales de la Universidad Autónoma de Yucatán: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/socializacion.html>
- SUÁREZ MOLINA, VICTOR MANUEL
 1996 [1970] “El español que se habla en Yucatán: Apuntamientos filológicos” (3ra ed.). En Güémez Pineda, M. (ed.). Mérida, México: La Universidad de Yucatán.
- STRUBELL, MIQUEL
 2001 “Catalan a Decade Later”, en: Fishman, J. (red.) (2001). *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TERCEROS, FERRUFINO, CARMEN ROSA
 2002 *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de cororo-Bolivia*, Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, INI-CIESAS, México.
- TUTEN, DONALD Y FERNANDO TEJEDO-HERRERO

- 2011 "The Relationship between Historical Linguistics and sociolinguistics" en Manuel Díaz Campos (ed.): *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*, Malden: Wiley-Blackwell, 283-302.
- VÁZQUEZ, BERNABÉ
- 2008 *Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad ch'ol de Chiapas: Análisis de prácticas comunicativas socializadoras*, Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana, México, CIESAS.
- VÁZQUEZ, BERNABÉ Y LOURDES DE LEÓN
- 2013 "La amenaza: análisis de una práctica discursiva de socialización infantil en una comunidad maya ch'ol de Tumbalá, Chiapas", *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas, estructura narrativa y socialización*, Publicaciones de la Casa Chata, México: CIESAS, pp. 165-211.
- VAPNARSKY, VALENTINA
- 1995a "La interpretación de las señas divinas (chiikul) entre los mayas yucatecos de Quintana Roo", en Marie-Odile Marion (ed.), *Antropología simbólica*, ENAH, México D.F.
- 1998 "Mandatos y solicitudes: el arte cotidiano del pedir en maya yucateco", en A. Breton and P. Nondedeo (eds). *Maya Daily Lives*. Verlag Anton Saurwein.
- 2008 "Paralelismo, ciclicidad y creatividad en el arte verbal maya yucateco", *Estudios de Cultura Maya*, México. XXXII, pp.155-199
- VAN DIJK, TEUN
- 2006 *Ideología*, Sevilla: Gedisa
- VINAGRE LARANJEIRA, MARGARITA
- 2005 *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*, España: Arco Libros.
- VILLA ROJAS, ALFONSO
- 1987 *Los elegidos de Dios. Etnografía de los Mayas de Quintana Roo*. México: Instituto Indigenista.
- VOLOSINOV, VALENTIN NIKOLEVIC
- 1971 "Reported Speech", en Ladislav Matejka y Krystyna Pomorska (eds.), *Reading in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*, Mrr Press, Cambridge, pp. 149-175.
- WEINREICH, URIEL
- 1974 [1953] *Lenguas en contacto, descubrimientos y problemas*. Ediciones de la biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- WOOLARD, KATHRYN
- 1998 "Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry", en Schieffelin, Bambi, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and 2012*. Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de

investigación”, en B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskrity (eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*, Madrid, Catarata, pp. 19-69.

YOSHIDA, SHIGETO

2009 *Diccionario de la conjugación de verbos en el maya yucateco actual (Primera edición)*, Graduate School of International Cultural Studies, Tohoku University Kawauchi 41, Aoba-Ku, Sendai, Miyagi, pp. 980-8576, Japón.

ZENTELLA, ANA CELIA

1997 *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*, Oxford: Blackwell.

1998 Multiple Codes, Multiple Identities: Puerto Rican Children in New York”, en Susan M. Hoyle y Carolyn Temple Adger (ed.), *Kids Talk, Strategic Language Use in Later Childhood*. Oxford University Press, Inc, pp. 95-112.

APÉNDICE 1

Generación	Nombre	Edad	Escolaridad	L1	L2
Abuelos	Clementina	56	Sin escolaridad	Maya	(- Comprensión del español)
	Paula	44	Telesecundaria	Maya	Español
	Pablo	49	Bachillerato	Maya	Español
Padres	Román	51	Telesecundaria	Maya	Español
	Horacia	38	Telesecundaria	Maya	Español
	Josefina	44	Telesecundaria	Maya	Español
	Amado	45	Primaria	Maya	(- comprensión de español)
	Sarita	33	Sin escolaridad	Maya	(- comprensión de español)
	Edwin	25	Licenciatura	Maya	Español
Jóvenes	Zuleima	22	Licenciatura	Maya	Español
	Rocío	22	Licenciatura	Maya	Español