

Socialización lingüística y preservación de lenguas: una mirada de fuera a la relación entre actitudes, agencia y transmisión intergeneracional de las lenguas en la península de Yucatán

Melanie Uth* / Eriko Yamasaki**

ISSN: 2007-6851

p. 54 - p. 76

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *Language socialization and language maintenance. An outside perspective on the relationship between attitudes, agency and intergenerational language transmission in the Yucatan Peninsula.*

Resumen

En el debate sobre la falta de transmisión intergeneracional del maya yucateco, se suele resaltar cada vez más el papel de la agencia de los padres para el fortalecimiento del idioma. Por otro lado, observamos que el idioma se transmite cada vez menos a las próximas generaciones “a pesar de” la vigorosidad del activismo dirigido a su mantenimiento. Partiendo de esta inquietud, este artículo discute la utilidad del concepto de *agencia* en el contexto de la socialización lingüística en las comunidades mayahablantes, y focaliza la atención a la perspectiva de los padres mayahablantes, sus creencias y sus prácticas de crianza. Con base en un análisis de 37 entrevistas sociolingüísticas semiestructuradas en dos comunidades, insistimos en la necesidad de concebir la educación escolar –junto con el hogar– como una parte integral de las prácticas locales de socialización de los niños.

Palabras clave: socialización lingüística, maya yucateco, agencia, educación escolar, transmisión intergeneracional, vitalidad lingüística.

Abstract

The debate about language revitalization currently highlights more and more the role of the speakers' agency in maintaining minorized languages. Notwithstanding, in the Yucatan peninsula, it is notable that the intergenerational transmission of Maya ceases dramatically, despite the improvement of language attitudes and a growing activism for language maintenance. Taking this query as a starting point, this paper discusses to what degree the concept of agency is applicable to language socialization in Maya speaking communities, focusing on the perspective of Maya speaking parents', taking into account the role of local parental beliefs and socialization practices. Based on 37 sociolinguistic interviews conducted in two Maya speaking communities, the paper argues for the necessity to conceive of institutional education as an integral part of local socialization practices.

Keywords: language socialization, Yucatec Maya, agency, school education, intergenerational transmission, language vitality.

* Universidad de Potsdam (uth@uni-potsdam.de).

** Universidad Philipps de Marburgo (eriko.yamasaki@uni-marburg.de).

I. Introducción

La continua vitalidad de un idioma depende de su transmisión intergeneracional. Para asegurar esta última, tanto lingüistas como activistas suelen subrayar la importancia de la actitud positiva y la agencia por parte de los hablantes hacia la preservación de su idioma (véase Fishman, 1991; Sallabank, 2010: 66; Tsunoda, 2005; Unesco, 2003, entre otros).¹

Sin embargo, varios estudios de caso en distintas comunidades del mundo indican la falta de transmisión intergeneracional de una lengua minoritaria a pesar de que se observe un alto grado de actitudes lingüísticas positivas por parte de los hablantes (fenómeno que Rindstedt y Aronsson, 2002, denominan *ethnic revitalization paradox*: véase, por ejemplo, Dorian, 1987, Friedman, 2011 y los trabajos allí citados). Ya en los ochenta, Nancy Dorian, basada en su investigación sobre una variedad del gaélico, menciona que la lealtad hacia el uso de un idioma minoritario no necesariamente significa la lealtad hacia su transmisión intergeneracional (Dorian, 1981: 106). Esta situación se observa también en la península de Yucatán, por ejemplo, Cru (2014b) señala que varios activistas entrevistados no están transmitiendo la lengua maya a sus propios hijos (véase Cru, 2014b: 150). Se suele tender a atribuir estos efectos importantes a una actitud incongruente por parte de los hablantes locales, debida a su falta de disposición y agencia para fortalecer la vitalidad de su idioma (e. g. Cru, 2014b; Montemayor, 2017a). Por consiguiente, estos autores proponen, entre otras cosas, que hay que concentrarse ahora más que nunca en iniciativas desde abajo (*grassroots*), basadas en la agencia de los hablantes mismos para fortalecer la lengua minoritaria. Según lo que entendemos, esta argumentación se basa en la presuposición de causalidad directa entre las actitudes positivas, la agencia y la transmisión intergeneracional de la lengua por parte de los hablantes (véase figura 1). En lo que sigue, nos referiremos a esta presuposición como la “Hipótesis del Rol Primordial de Agencia”.

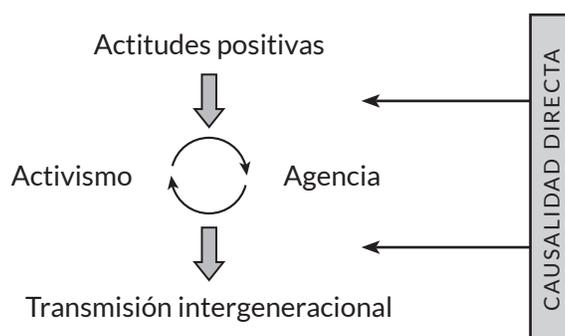


Figura 1. Presuposición de causalidad directa de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia. **Fuente:** elaboración propia, 2020.

1. Las autoras desean agradecer a los varios mayahablantes de las comunidades de Yaxcabá y Tiholop que compartieron con ellas sus experiencias e ideas sobre la maya. Sin su apoyo y amistad, este trabajo no hubiera sido posible. El agradecimiento es extensivo a todas las personas involucradas en la elaboración de este número de la revista; también a las dos personas que, anónimamente, revisaron este artículo en su redacción inicial y lo enriquecieron con sus aportaciones; y, finalmente, a Iñaki Cano (Universitat Potsdam) quien se encargó de la edici3n final del texto.

Sin embargo, las incongruencias señaladas previamente indican que la transmisión intergeneracional puede fallar a pesar de que haya cada vez más actitudes positivas y más activismo dirigido al mantenimiento de la lengua. Ante esta observación, nos parece útil enfocarnos de manera profunda en la socialización lingüística, y en el papel que juegan en ella las actitudes y la agencia para intentar resolver esta paradoja. Sobre todo, nos parece necesario prestar atención a lo específico de la socialización y la educación de los niños, ideas que ya han sido focalizadas en Pfeiler (2007), Friedman (2011), Paugh (2011), y otros trabajos parecidos.

No obstante, nos importa poner de relieve que, aunque pretendemos cuestionar lo que denominamos Hipótesis del Rol Primordial de Agencia, no queremos de ninguna manera ni minimizar ni desprestigiar los importantes esfuerzos que se han emprendido a lo largo de las últimas décadas por parte de un gran número de activistas para fortalecer las lenguas minoritarias en general, y el maya yucateco en particular (véanse las secciones II y III para más detalles).

Nuestro artículo está organizado de la siguiente manera. En la sección II presentamos tanto el concepto de *agencia* en el que se basa el presente trabajo, como la relación que en apariencia existe entre (i) la agencia, (ii) las prácticas de crianza de los niños y (iii) la transmisión intergeneracional de las lenguas minoritarias. En la sección III describimos la situación sociolingüística actual del maya yucateco y resumimos los trabajos anteriores acerca de aquellas prácticas de socialización infantil que, según la literatura, parecen ser más frecuentes en la región. En la sección IV nos enfocamos en la perspectiva de los padres de la región, a partir de un corpus de entrevistas realizadas a mayahablantes en 2013 y 2014 en Tiholop y Yaxcabá (Yucatán). Además de esto, presentamos las observaciones de un maestro de escuela entrevistado en 2020 en Tiholop, Yucatán. En la sección V, exponemos nuestras conclusiones basadas en el análisis y la discusión de los datos anteriormente mencionados.

Antes de empezar con la sección II, nos parece importante subrayar que aunque el periodo que residimos en la península de Yucatán comprende un total de 36 meses, y aunque nos servimos de testimonios de hablantes y actores locales, nuestras observaciones se efectúan necesariamente desde una perspectiva “de fuera”, ya que las autoras crecimos en otros países y contextos socioculturales. A pesar de este acercamiento foráneo (o justamente por ello) esperamos contribuir con nuestra (modesta) aportación al fortalecimiento de la lengua y cultura mayas en la península de Yucatán.

II. Los conceptos de actitud y agencia, las prácticas en la crianza de los niños y la transmisión intergeneracional de las lenguas minoritarias

La “actitud” positiva hacia su idioma por parte de los hablantes se considera como factor clave para su mantenimiento (véase p.ej. Bradley, 2002, Sima y Perales, 2015, entre muchos otros trabajos). Esta hipótesis se basa en la idea de que el desplazamiento de una lengua se debe al aban-

dono de ésta por los mismos hablantes. Por lo tanto, esta mirada a la revitalización o extinción de una lengua minorizada subraya el rol de la agencia de los hablantes para mantener o abandonar su idioma. Sin embargo, a pesar del énfasis en la importancia de la actitud positiva y la agencia para la preservación del idioma, nos parece útil advertir que todavía no queda enteramente claro qué papel exactamente juegan estas últimas en la transmisión intergeneracional de la lengua, la cual es esencial para su futura vitalidad.

Varios investigadores señalan que la actitud positiva hacia una lengua minoritaria no necesariamente se traduce en una conducta de los hablantes que contribuya a su vitalidad (e. g. Dorian, 1981, 1987; Rindstedt y Aronsson, 2002; Friedman, 2011; para el caso del maya yucateco, véase Otto, 2009; Cru, 2014b, Montemayor, 2017a, entre otros). La actitud es un concepto que proviene de la psicología social y, según la posición mentalista, se define como la “latente predisposición o tendencia a responder con cierto grado de agrado o desagrado a un objeto psicológico” (Fishbein y Ajzen, 2010: 76).² La actitud se considera en términos de tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Baker, 1992; Fishbein y Ajzen, 2010: 255, Sima y Perales, 2015: 124), y la incongruencia entre las actitudes y la conducta es un fenómeno comúnmente observado, no solamente en el contexto del mantenimiento del idioma (Garrett, 2010: 23f).³

De cara al rol limitado de la actitud positiva para predecir la conducta lingüística, los investigadores que trabajan sobre la vitalidad de las lenguas minorizadas evocan cada vez más el concepto de agencia para reaccionar a la falta de transmisión intergeneracional (véase p.ej. Kroskirty, 2009 o, para el caso del maya yucateco, Cru, 2014a, b; Montemayor, 2017a). La agencia es un término común en las ciencias sociales (véase Comaroff y Comaroff, 1997; Ahearn, 2001; entre otros autores). En el marco de la Teoría de la Práctica (Bourdieu, 1972; Ortner, 1989, 2006; Ahearn, 2012: 23-25),⁴ el concepto de agencia subraya la disposición a actuar sobre una estructura de dominación basada en el reconocimiento de las contradicciones inherentes a la misma (Ortner, 1989). El aspecto más importante para nuestros propósitos es la interdependencia entre la agencia y el contexto sociocultural, lo que ya ha sido constado por Pickering (1995).

2. Traducción del inglés de las autoras.

3. Con esto no queremos descuidar la excelente discusión del concepto de las actitudes por parte de Sima Lozano y Perales Escudero (2015: 123-125) que empieza con la observación de que “las definiciones de actitud lingüística varían dependiendo del enfoque del estudio, sea el análisis de una o dos lenguas o variantes de un idioma, incluso llama la atención que autores como Lastra (1992) aseguren que las actitudes no se definen, sino que se estudian directamente, lo cual implica que se trata de una definición muy variable, pues la situación por la que atraviesa la lengua en ese momento influye en gran manera” (véase también Sima, Perales y Be, 2014; Sima y Hernández, 2016). Sin embargo, la definición citada nos parece cubrir todas las maneras de concebir este concepto, que son relevantes en el contexto de nuestro trabajo.

4. Según la definición de Ortner (1989), la Teoría de la Práctica busca explicar cómo la estructura social y la agencia humana interactúan en el proceso de transformación social, es decir, se trata de “una teoría de la relación entre las estructuras de la sociedad y la cultura por un lado y la naturaleza de la acción humana por otro lado” (Ortner, 1989: 11, traducción del inglés por las autoras).

Dentro de distintas culturas, los seres humanos y el mundo material pueden poner de manifiesto disposiciones para actuar que son muy distintas de las que solemos atribuirles dentro de nuestra propia cultura (Pickering, 1995: 245).⁵

Por eso, seguimos a Ahearn (2001: 112) con su definición de la agencia como una “disposición socioculturalmente mediada para actuar”.⁶ En el contexto del mantenimiento de las lenguas minoritarias, el concepto puede interpretarse, por tanto, como la disposición de los hablantes para cambiar la situación sociolingüística de dominación actual.

Una pregunta importante para nuestros propósitos tiene que ver con la relación entre la agencia y la transmisión intergeneracional de la lengua. Esta relación es necesariamente indirecta, puesto que los efectos de la agencia son moderados por las prácticas de crianza que influyen en las interacciones comunicativas entre los padres y los hijos a lo largo de la infancia, y que pueden además diferir altamente de un contexto sociocultural a otro (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986; Pye, 1986; Kulick, 1992a, b; Lieven, 1994; Gaskins, 1996; De Houwer, 1999; Nevins, 2004; De León, 2005, 2011; Paugh, 2005a, b, y 2011; Bunte, 2009; Gaskins y Paradise, 2010; Friedman, 2011; Shneidman, Gaskins y Woodward, 2016; Cristia *et al.*, 2017, entre otros trabajos).

Sin embargo, para mejor entender la relación entre la agencia para el mantenimiento de las lenguas minoritarias, por un lado, y su transmisión intergeneracional por el otro, puede resultar útil seguir, por un momento, la dicotomía gradual entre las prácticas de socialización centradas en el hijo (*child-centered*) y aquéllas no centradas en el hijo (*situation-centered*), propuesta por Ochs y Schieffelin (1984). Con la noción de “dicotomía gradual”, nos referimos al hecho de que dicha oposición ha de concebirse como una escala con dos extremos, permitiendo solapamientos interculturales de varias formas. Siendo conscientes de la variabilidad inherente a las prácticas de crianza entre comunidades, familias e incluso situaciones concretas (véase Ramírez, 2005: 168), pensamos que las comparaciones interculturales que vamos a resumir en lo que sigue y en la sección III justifican, hasta cierto grado, el acercamiento global al tema propuesto por Ochs y Schieffelin (1984) y otros autores.

Es a este nivel global que podemos diferenciar entre los dos grandes tipos de prácticas de crianza antes mencionados. Según Ochs y Schieffelin (1984: 499), las prácticas de crianza del tipo “centrado en el hijo” se caracterizan por los siguientes rasgos: una gran cantidad de interacciones diádicas entre el cuidador principal (madre, padre u otro) y el hijo o la hija, el uso de registros particulares en términos de frecuencia de la voz, vocabulario, ritmo del habla, y gestos exagerados, y el “*babytalk*”, es decir, la imitación del habla de los bebés por parte de los cuidadores.

5. Traducción del inglés de las autoras.

6. Traducción del inglés de las autoras.

En cambio, las prácticas del tipo “centrado en la situación” se caracterizan por una gran cantidad de interacciones comunicativas que involucran más de dos interlocutores, por el uso más frecuente de frases normales y el uso reducido de registros específicos para bebés, y por la ausencia o cantidad muy reducida del *babytalk*. Esta dicotomía también se extiende a otros dominios de crianza y adquisición fuera del lenguaje (véase p. ej. Lieven, 1994; Paugh, 2011; Shneidman, Gaskins y Woodward, 2016; Cristia *et al.*, 2017 y las referencias allí citadas).

Desde un punto de vista socio-geográfico, las prácticas de crianza del tipo “centrado en el hijo” se adscriben generalmente a los padres provenientes de las clases medias anglo-americanas y europeas del siglo XX (véanse los trabajos antes citados). En términos generales, estos entornos se destacan por el tamaño reducido de la familia, por el gran afán de los cuidadores en instruir explícitamente a sus hijos e hijas, y por el alto grado de control parental. En cambio, las prácticas del tipo “centrado en la situación” son generalmente relacionadas con sociedades poco o nada industrializadas, que suelen caracterizarse por la convivencia en familias más grandes, donde los niños crecen de forma más autónoma y suelen interactuar mucho más entre hermanas y hermanos, y donde los procesos de socialización se basan en la observación, más que en la instrucción explícita (Ochs y Schieffelin, 1984).

Nos parece importante insistir en que esta diferenciación entre las “clases medias angloamericanas y europeas”, y aquellas sociedades “poco o nada industrializadas”, en términos de prácticas de crianza, es altamente simplista. Evidentemente hay grados intermedios y áreas de solapamiento entre las categorías, además de alta variación intra-cultural e inter-individual.

El aspecto más importante de la dicotomía mencionada para nuestros propósitos es que podemos esperar que *el impacto de la agencia* dirigida hacia el mantenimiento de una lengua minorizada *depende, hasta cierto grado, del tipo de prácticas de crianza*, puesto que la agencia se define como una “disposición socioculturalmente mediada para actuar” (como se refiere anteriormente); es obvio que puede tener más efectos (o efectos más directos) en un entorno donde es común la enseñanza explícita, con sus grados más altos de conducción y control, comparado con entornos de socialización implícita, caracterizados por una tasa reducida de acciones e iniciativas exclusivamente centradas en el hijo por parte de los cuidadores. Con nuestro trabajo, deseamos hacer hincapié en esta interrelación entre la (falta de) agencia dirigida hacia el mantenimiento de una lengua minoritaria, por un lado, y las prácticas de crianza de los niños, por el otro. Ante este razonamiento, volvemos al caso de los esfuerzos de mantenimiento y la falta de transmisión intergeneracional del maya yucateco en la península de Yucatán, a pesar de que los hablantes locales manifiesten cada vez más actitudes positivas hacia ella – “*ethnic revitalization paradox*”, en términos de Rindstedt y Aronsson (2002).⁷

7. Véase también la sección I del presente trabajo.

III. Situación sociolingüística actual y prácticas de socialización en la península de Yucatán

El maya yucateco, *maaya* o *maaya t'aan* hablado en la península de Yucatán cuenta, en México, con más de 774 000 hablantes, lo que hace de ella la segunda lengua originaria más hablada en el país después del náhuatl (INEGI, 2021). Junto a la denominación “maya yucateco”, utilizaremos el término “la maya” para referirnos a esta lengua, puesto que ésta parece ser la más utilizada por los mismos hablantes de la región (Sima, 2011: 61f; Birceño, 2010; y Pfeiler y Zámešová, 2006: 282).

En el estado de Yucatán, que se caracteriza por el número más alto de mayahablantes en el país, la lengua maya es actualmente hablada por aproximadamente un 23% de la población mayor de 3 años. La gran mayoría, más del 90% de los hablantes, son bilingües en maya y español (INEGI, 2021).

A pesar de la alta vitalidad actual de la lengua maya, hay varios indicadores que sugieren un cambio en la situación sociolingüística del estado: con referencia en su población general, el porcentaje de mayahablantes se encuentra en constante disminución. Por ejemplo, en el censo de 1980, los mayahablantes aún representaban la mayor parte de la población del estado en comparación con menos del cuarto que cuantificó el censo de 2020 (INEGI, 1980, 2021). Además, la comparación del porcentaje de hablantes en diferentes grupos de edad demuestra una distribución desequilibrada. En el estado de Yucatán, casi la mayoría de la población mayor de 65 años habla una lengua indígena. Sin embargo, el porcentaje disminuye hasta aproximadamente 11% entre la población menor de 20 años (INEGI, 2021). De acuerdo con varios estudios sociolingüísticos actuales (e. g. Briceño, 2009; Chi, 2011; Montemayor, 2017a; Pfeiler, 2014; Sánchez, 2009) y con nuestras observaciones en la península, estas cifras indican la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua maya y el avance de su desplazamiento en muchas comunidades mayahablantes.

Como es obvio en la mayoría de los casos de desplazamiento lingüístico en el mundo (Fasold, 1984: 217), no es posible ni adecuado hablar de un único factor que sea responsable de la menor presencia de la lengua maya en las generaciones jóvenes, por el contrario, responde a diversos factores ideológicos, políticos y socioeconómicos que favorecen la socialización de las nuevas generaciones en español. En primer lugar, hay que mencionar los rastros de las ideologías coloniales y nacionalistas en el contacto de las dos lenguas. Las ideologías se manifiestan tanto en las interacciones cotidianas como en la representación insuficiente e inadecuada de la lengua maya en dominios públicos importantes como la educación escolar, los medios de comunicación, la administración pública y el sector sanitario (véase Briceño, 2009; Chi, 2011; Montemayor, 2017a, b). A nivel individual, los mayahablantes se ven confrontados con estas ideologías cuando son discriminados por hablar su idioma. Asimismo, se observa el dominio del español en la educación escolar, la cual es de mayor importancia para los fines del presente artículo.

Aunque a nivel de educación primaria existen dos modalidades de educación bilingüe en el estado de Yucatán –la Educación Intercultural Bilingüe y el Programa de Atención Educativa a la Población Indígena–, Cortés Camarillo y Leo Peraza (2017) indican que, en general, “el uso de la lengua originaria en la escuela es limitado” (Cortés y Leo, 2017: 1). Ampliando esta afirmación, Pfeiler y Zámešová señalan, por un lado, que, durante el periodo de su investigación, más de dos tercios de los niños mayahablantes asistían a la primaria ordinaria (sin enfoque especial en la lengua maya) (Pfeiler y Zámešová, 2006: 286) y, por otro que, de los dos programas bilingües citados, sólo el segundo ha podido contribuir al mantenimiento de la lengua maya en Yucatán (Pfeiler y Zámešová, 2006: 286). Por su parte, Güémez Piñeda, Herrera Alcocer y Canché Xool (2008) constatan que uno de los problemas de la educación bilingüe e intercultural es la falta de competencia lingüística en lengua maya de los docentes, lo que hace que no se identifiquen con las familias y comunidades mayahablantes, y repercute en la eficacia de los programas educativos. Por último, es importante señalar que, hasta la fecha, no existe ninguna educación escolar bilingüe a nivel medio superior y superior en Yucatán, lo que evidencia la falta de continuidad de la educación bilingüe en el estado.⁸

Esta situación se agrava al considerar que la migración laboral de la población indígena hacia los principales centros turísticos en Cancún, Playa del Carmen, Tulum, en el estado de Quintana Roo, y hacia la capital del estado de Yucatán, influye no sólo en los patrones de uso de la lengua maya por parte de los migrantes, también lo hace en la socialización lingüística en las comunidades rurales: por la coerción económica de realizar actividades asalariadas en ámbitos urbanos, los padres se ven obligados a criar a sus hijos en español, dándole todavía más importancia a su escolarización en lengua española (Sánchez, 2009; Chi, 2011).

Por otro lado, cabe señalar que se observan cada vez más iniciativas gubernamentales y civiles para el mantenimiento y la revitalización de la lengua maya. En la parte institucional, es importante considerar las iniciativas de educación bilingüe intercultural antes referidas, así como las estaciones de radio XEPET y XENKA, las instituciones culturales como el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA), y las academias de la lengua y la cultura mayas –Academia de la Lengua y la Cultura Mayas de Quintana Roo, Acamaya, Academia de la Lengua Maya de Yucatán ALMY, Academia Campechana de la Lengua Maya A.C. (ACALEMA) (véase Briceño, 2002; Montemayor, 2017a: 297-304, 2017b). A dichos empeños se suma el reciente aumento de iniciativas desde abajo (*grassroots*) organizadas por activistas mayahablantes para oponerse a la hegemonía de la lengua mayoritaria y fortalecer el idioma maya. Entre ellas se destaca el activismo digital pues usa nuevos espacios de comunicación, incluyendo medios sociales como Facebook, Twitter, Instagram, TikTok y YouTube, para ampliar el dominio de uso de la lengua maya y para promover el idioma a través de expresiones artísticas como

8. Se profundizará en algunos aspectos de este tema a lo largo de la sección IV.

videos de música rap en maya, por ejemplo (véase Cru, 2014 a, b, 2017, 2018; Llanes, 2016). El uso de la maya entre los jóvenes en los medios sociales y en distintos géneros de música populares, agrega nuevas dinámicas a la planificación lingüística, permitiendo la solidaridad entre los hablantes más allá de su ámbito comunitario. Es probable que el mejoramiento de las actitudes lingüísticas recientemente observado (e. g. Sima, Perales y Be, 2014: 172) pueda considerarse fruto de estas iniciativas –tanto de carácter *grassroots* como de carácter institucional–, que han de valorarse como indicadores evidentes en favor de la vitalidad del idioma.

Sin embargo, sabemos que aparte de las actitudes lingüísticas y los dominios de uso, la transmisión intergeneracional es esencial para asegurar el mantenimiento de la lengua a largo plazo (Unesco, 2003). Si bien es difícil hablar del panorama general, tanto nuestras observaciones en el lugar como varios estudios de caso realizados en diferentes comunidades (e. g. Pfeiler y Zámešová, 2006; Otto, 2009; Sánchez, 2009; Chi, 2011; Cru, 2014; Yamasaki, 2019), indican la tendencia creciente de la socialización de los niños en español por los padres mayahablantes en los últimos años. La cuestión de la transmisión intergeneracional de la maya parece causar dificultades incluso para aquellos padres mayahablantes que, preocupados por la vitalidad de la lengua, demuestran su agencia para cambiar la situación sociolingüística por medio de sus propias acciones.

Como ya lo mencionamos en el primer apartado del presente trabajo, Cru (2014b) hace constar que ciertos activistas consideran inevitable la no adquisición de la maya por sus propios hijos, por razones del contexto de su socialización, sea por los lugares de residencia cada vez más urbanos de los hablantes, o por la escasez de tiempo de los padres para enseñar el idioma. En suma, como ya se ha dicho, una actitud más positiva respecto de la lengua maya y el aumento del activismo *grassroots* con fines del fortalecimiento lingüístico, “no” se corresponde necesariamente con la (re)producción de un entorno social que favorezca la adquisición de la lengua originaria por las nuevas generaciones. Ante esta situación, consideramos necesario analizar de manera profunda la socialización lingüística temprana de los niños a través de las creencias y prácticas locales en torno a su crianza.

Queremos terminar la presente sección con un resumen general sobre las creencias frecuentemente compartidas en las comunidades mayahablantes, sobre el desarrollo y el aprendizaje en los niños, según se recoge en la literatura.⁹ Los estudios de caso que se han realizado en Yucatán coinciden en que el desarrollo de los niños se concibe, en esta región, como un proceso que es gradual, innato y autónomo (Gaskins, 1996; Cervera, 2008; véase también De León, 2005, para una concepción similar del desarrollo infantil en comunidades tzotziles). Evidentemente, estas “creencias” parentales también se reflejan en las “prácticas” de crianza en las comunidades. Es cierto que, a nivel general, los padres en las comunidades obviamente cuidan que

9. Véase también la sección II del presente trabajo para el abordaje del tema a nivel teórico.

sus hijas e hijos aprendan todas las habilidades necesarias para ser adultos competentes. Sin embargo, el aprendizaje de niños y niñas se basa más en la “observación” y en la “participación” en las actividades adultas que en una instrucción formal especialmente dirigida (Gaskins, 1996, 2003; Cervera, 2008). Es decir, dentro de la dicotomía gradual que conforman las prácticas de crianza centradas en el hijo (*child-centered*) y aquellas no centradas en éste (*situation-centered*), abordada en la sección II, las prácticas en las comunidades tienden a pertenecer claramente al estilo *situation-centered*.

Es obvio que, en los contextos estudiados, también las interacciones lingüísticas se rigen por este principio, como ha sido abundantemente señalado por Gaskins, 1996; Pfeiler, 2007, 2012; Chi, 2012; Shneidman y Goldin-Meadow, 2012; Shneidman, Gaskins y Woodward, 2016). Entre los hallazgos de estos trabajos, consideramos de relevancia los siguientes aspectos. En primer lugar, conforme a las creencias parentales antes señaladas, el comienzo del habla entre los niños es considerado parte de su desarrollo gradual y natural. Es algo que “sale” (*jóok’ol*) en el transcurso del desarrollo individual de cada niño y no es estimulado por los adultos (Gaskins, 1996; Chi, 2012). En segundo lugar, se observa que la frecuencia con la que los cuidadores se dirigen verbalmente a los niños es muy baja en la etapa de gateo o antes (Gaskins, 1996: 351). Shneidman y Goldin-Meadow (2012), basados en una cuantificación del habla dirigida a un total de 27 niños mayahablantes en su temprana socialización, demuestran que el porcentaje de habla dirigida hacia los niños (*child-directed speech*) es mucho más bajo en el caso de los niños mayahablantes en comparación con un grupo comparable de niños estadounidenses. Otra característica destacable es que los niños mayahablantes reciben la mayoría de su *input* verbal de otros niños, de sus hermanas y hermanos mayores en muchos casos (Cervera, 2008; véase también De León, 2005, acerca del patrón parecido de socialización de niños mayas tzotziles), mientras que la mayor parte del *input* verbal de los niños estadounidenses proviene del habla de adultos (Shneidman y Goldin-Meadow, 2012: 670). Estos resultados, que confirman la tendencia a la “socialización multipartita” (De León, 2005) comúnmente observada en comunidades rurales mayahablantes en Yucatán, indican que el habla de los adultos está mucho más *situation-centered* en las comunidades mayahablantes, y que el *input* verbal recibido por los niños es mucho más variado que el que se da en contextos de socialización centrada en el hijo (*child-centered*), ya que ésta suele efectuarse por uno o dos cuidadores principales.

Es de suma importancia para los fines del presente trabajo esperar que, en el contexto sociocultural descrito, con prácticas de crianza nada o poco centradas en el hijo y “relaciones de crianza” menos exhaustivas entre hijos y padres, las actitudes y la agencia de los padres tengan un efecto menor en el uso lingüístico y la selección del idioma por parte de los niños, comparado con lo que podemos esperar en los contextos de socialización centrada en el hijo. Nos parece

que este aspecto puede proporcionar un camino para resolver la *ethnic revitalization paradox* (falta de transmisión intergeneracional a pesar de actitudes cada vez más positivas –véanse las secciones I y II del presente trabajo–) del maya yucateco. Para profundizar en este acercamiento, la siguiente sección presenta varios testimonios de padres mayahablantes acerca de sus creencias con respecto a la socialización lingüística de sus hijas e hijos.

IV. Discusión a base de un corpus de testimonios parentales

En esta sección, profundizaremos la discusión teórica presentada, enfocándonos tanto en la perspectiva de los padres mayahablantes como en las experiencias y descripciones de un maestro de escuela. Para ello nos basamos en un corpus de 37 entrevistas sociolingüísticas semiestructuradas con hablantes bilingües de maya y español (36 padres, 13 mujeres, 23 hombres¹⁰ y un maestro¹¹) grabadas en el contexto de tres estudios etnográficos que se llevaron a cabo en los años 2013, 2014 y 2020 en Yaxcabá y Tiholop, ambas comunidades en el municipio de Yaxcabá, ubicado en la zona maicera del estado de Yucatán. A pesar de que se ubican en el mismo municipio, las dos comunidades se diferencian significativamente por su situación sociolingüística. En la cabecera Yaxcabá, aproximadamente el 53% de la población mayor a 3 años habla la lengua indígena, en comparación con una tasa del 91% de mayahablantes en la comisaría de Tiholop (INEGI, 2021). Además, respecto al tema del presente artículo, es importante referir que, mientras la comunidad de Tiholop cuenta con una única escuela primaria bilingüe, las dos primarias en Yaxcabá son escuelas sin atención especial a la lengua indígena.

Las entrevistas semiestructuradas abordaron la socialización lingüística, aparte de otros temas sociolingüísticos, como el uso del lenguaje y las actitudes lingüísticas: todas las entrevistas incluidas en el corpus se realizaron con mayahablantes que tienen hijos. Para poder enfocarnos en la *ethnic revitalization paradox* (falta de transmisión intergeneracional a pesar de actitudes positivas),¹² revisamos todos aquellos testimonios de los padres mayahablantes, quienes hablaron a sus hijos en su primera socialización en español, por un lado, y quienes muestran actitudes positivas hacia la lengua maya, por otro. Al analizar las entrevistas, identificamos los siguientes aspectos que articularán la exposición: (A) el contexto socio-cultural y (B) el entorno socio-económico. Después de esto, terminaremos la sección con una discusión de Hipótesis del Rol Primordial de Agencia en los apartados (C) y (D).

10. Una pareja fue entrevistada al mismo tiempo.

11. Estamos conscientes de que el testimonio de un solo maestro no es representativo de la situación actual de la educación intercultural bilingüe en Yucatán. Sin embargo, lo incluimos porque nos importa presentar voces de múltiples actores participantes en la socialización lingüística de los niños en las comunidades mayahablantes. En el futuro, será una de las agendas de investigación incorporar más voces de maestros en torno a la socialización lingüística de los niños y compararlas con las perspectivas parentales, con el fin de investigar la formación diversa de las ideologías lingüísticas de hoy en las comunidades mayahablantes de la península de Yucatán.

12. Véanse las secciones I y II del presente trabajo.

A. Contexto socio-cultural

Para poder entender el comportamiento parental en torno a la transmisión de la lengua maya, es de suma importancia tomar en cuenta el contexto socio-cultural, puesto que este último estructura las interacciones entre el niño y sus cuidadores. De acuerdo con las creencias y las prácticas en torno a la crianza de los niños en Yucatán (creencias y prácticas que, como se expuso en la sección III, influyen de manera significativa en el patrón de socialización lingüística), los padres entrevistados suelen considerar la adquisición de la lengua maya por sus hijos como un proceso natural que se despliega gradualmente a lo largo de la infancia. Por ejemplo, un padre de dos hijos (una niña de 4 años y un niño de 8 años) en Yaxcabá responde de la siguiente manera al comentario de la entrevistadora sobre la falta de la “enseñanza” del maya en su hogar.

Si nosotros, nosotros nunca le, o sea nunca le, le enseñamos la maya (a su hijo), nada más en, en que escucha. Y a veces con, va con su abuelo su abuelo ya, él pura maya habla, los habla en maya (a sus hijos) y así van aprendiendo. De que as[í], que se dedique a aprender maya o que le enseñemos la maya, no. Así como, como va con su abuelo, va creciendo, va entendiendo y así. Yo así lo aprendí. Sí, me iba con mi abuelo, escucha[ba], yo entendía y trataba de decir, de platicar con él en maya y sólo cuando me di cuenta, ya, ya sé hablar en maya [hombre de 32 años, entrevista, Yaxcabá, 23 de mayo de 2013].¹³

Reaccionando a la palabra “enseñar” en el comentario de la entrevistadora, el padre aclara su punto de vista sobre la adquisición lingüística de los niños, que no pasa por la instrucción explícita y dirigida por los padres, y alude a su propia experiencia de aprendizaje con el abuelo, en su caso. Es decir, de acuerdo con las concepciones generales del aprendizaje predominantes en su contexto sociocultural (véase la sección III), el testimonio demuestra que la adquisición de la lengua maya es considerada como un proceso gradual basado en la observación y la participación de los niños. Es decir, se trata de un resultado de prácticas de socialización no centradas en el hijo (o *situation-centered*), como lo subrayan, entre otras cosas, tanto el uso frecuente de los verbos “escuchar” y “entender”, como la frase “cuando me di cuenta”.

De una manera similar, la madre de un hijo de 14 años describe la adquisición de la lengua maya por su hijo como un proceso más bien natural, efectuándose a pesar del hecho de que los padres siempre le hablaban en español.

Nosotros no se lo enseñamos. Él escuchó de otros niños porque como es hijo único, no tiene hermanitos. Me imagino que si tuviera hermanitos, también en español, lo[s], lo[s] hubiéramos hablado,

13. Para proteger la identidad de los entrevistados, los testimonios referidos en el artículo se consignan de manera anónima.

¿verdad? Pero como no tuvo hermanitos, los niños, los vecinitos, que vienen, en maya hablan. Lo, lo escucha y lo pronuncia, como, como cualquier niño, un niño que está aprendiendo, cada cosa que escucha, lo repite y así [aprendió la maya] [mujer de 32 años, entrevista, Tiholop, 4 de julio de 2014].

La situación atestiguada en esta cita es parecida a la de la cita anterior, en que la adquisición de la lengua maya igualmente se efectuaba a pesar del hecho de que los padres siempre le hablaban en español a su hijo (cf. Paugh, 2011).¹⁴ Además, el énfasis en “escuchar y repetir” que encontramos en este testimonio hace constar una vez más el importante rol del aprendizaje por observación (véase la sección III; cfr. Pfeiler, 2007).

En suma, estos testimonios representativos demuestran que, debido al patrón de socialización del tipo *situation-centered*, los niños mayahablantes aprenden los dos idiomas en contacto a través de varias formas de *input*, sin que el habla dirigida a ellos por parte de los padres suponga necesariamente la mayor parte. Como ya lo mencionamos en la sección III, es de esperar que, por esta razón, las actitudes y la agencia de los padres tengan un efecto menor en el uso lingüístico y la selección del idioma por parte de los niños. Además, es probable que este contexto sociocultural determine que los progenitores no consideren que la interacción directa con sus hijos sea un factor significativo para la futura vitalidad de la maya. Por eso, pensamos que la demanda frecuente de que *los padres hablen a sus hijos más en la lengua indígena para fortalecerla*, no siempre encaja con las creencias y prácticas de crianza que se han desarrollado y establecido en el lugar a lo largo de centenares de años.

B. Entorno socioeconómico con enfoque especial en la educación escolar

La lengua maya se transmite cada vez menos a la próxima generación por un patrón de socialización lingüística que prioriza el español. Los padres sienten la necesidad de “enseñar” este idioma a sus hijos y empiezan a hablarles en la lengua mayoritaria durante su temprana socialización. Esta situación, que no parece encajar con la concepción local del desarrollo lingüístico, muestra que las prácticas de socialización lingüísticas están siempre sujetas a cambios en relación con la sociedad mayoritaria. Por lo tanto, entender las prácticas parentales en torno a la socialización lingüística, requiere considerar los factores socioeconómicos y escolares, así como las ideologías lingüísticas dominantes que influyen fuertemente el ámbito de la socialización de los niños en el hogar (Riley, 2011). En Yucatán, debido a la representación insuficiente e inadecuada de la lengua maya en dominios cada vez más importantes para las generaciones jóvenes, muchos padres se sienten prácticamente obligados a criar a sus hijos en español cuando

14. Basado en su estudio sobre la socialización lingüística en el contexto multilingüe en Dominica, Paugh (2011) muestra el papel de las interacciones entre los niños en el mantenimiento de la lengua criolla patwa, a pesar de que la socialización parental prioriza la lengua mayoritaria, el inglés. Los múltiples impactos de las interacciones entre los niños sobre el proceso de desplazamiento (Kulick, 1992a) o mantenimiento (Paugh, 2011) de una lengua minoritaria, son un tema que merece más investigación en el futuro.

piensan en su futuro (véase p. ej. Briceño, 2008; Flores y Córdova-Hernández, 2012; Cru, 2014b; Sima, Perales y Be, 2014; Montemayor, 2017a, b; así como las referencias correspondientes en la sección III del presente trabajo).¹⁵

De hecho, a lo largo de nuestras estancias en la región, las autoras también notamos que los padres frecuentemente justifican su preferencia del español como lengua de socialización con la educación escolar. Por ejemplo, el padre de una niña de 14 años explica que él y su esposa le hablaban a su hija primero en español por esta razón.

Pues, este, me gustaría que aprenda bien el español y ya después aprenda la maya. Sí ya, así también puede aprender más rápido a leer y escribir o algo así porque así lo entiende más rápido. La maya también pues es bueno, no digamos que no es bueno, pero eh para ir en la escuela, para aprender es un poco difícil. Sí, porque los maestros a veces no entienden también la maya [hombre de 34 años, entrevista, Tiholop, 10 de enero de 2014].

Como hacen constar varios estudios de caso del desplazamiento lingüístico en el mundo (e. g. Dorian, 1981: 80-84; Hill y Hill, 1986: 404), esta motivación para criar a sus hijos en la lengua mayoritaria es común en comunidades de hablantes de lenguas minoritarias. Sin embargo, nos parece importante resaltar la parte central del testimonio: “La maya también pues es bueno, no digamos que no es bueno”. Esta frase muestra que las actitudes positivas de los padres hacia la lengua maya están en conflicto con su preocupación por el éxito escolar de su hija. Por consecuencia, los padres optaron por criar a su hija primero en español, a pesar de sus actitudes enteramente positivas hacia la maya.

Es cierto que la escuela primaria de Tiholop es bilingüe. Sin embargo, como ya lo señalamos en la sección III, la educación intercultural bilingüe presenta algunas deficiencias por las que la educación escolar sigue siendo el factor que favorece la priorización del español, incluso en comunidades con primarias bilingües (véanse una vez más la sección III y los trabajos allí citados acerca de los problemas de la educación bilingüe en Yucatán). Según el maestro de primaria que entrevistamos el 6 de febrero de 2020 en Tiholop, destacan entre ellas (i) la falta de perfiles biculturales adecuados dentro del cuerpo docente, (ii) la falta de vocación de algunos profesores y (iii) el abordamiento de la lengua maya como una asignatura más, es decir, como mera lengua

15. Además de los factores socioeconómicos y escolares, es obvio que la ideología lingüística dominante, la misma que menosprecia la lengua indígena y a sus hablantes, influye fuertemente la decisión parental respecto a la lengua de socialización (cfr. Riley, 2011). A pesar del mejoramiento de las actitudes lingüísticas, en la región persiste una ideología que asocia a los hablantes de la lengua indígena con atributos como pobreza, baja escolaridad y procedencia rural (Gabbert, 2004; Sima, 2011). Por lo tanto, algunos padres entrevistados para este estudio relataron sus propias experiencias de discriminación y estigmatización, lo que sin duda influye en sus prácticas de socialización. Sin embargo, el propósito de este artículo es la investigación de aquellos testimonios parentales en los cuales destaca el aspecto del *ethnic revitalization paradox*. Por consiguiente, escogimos una gama de testimonios muy homogéneos en términos ideológicos; así, revisamos todos aquellos testimonios de los padres mayahablantes, quienes hablaron a sus hijos en su primera socialización en español, por un lado, y quienes muestran actitudes positivas hacia la lengua maya, por el otro. Es decir, el marco pretendido en este artículo no nos permite estudiar la variedad de las ideologías lingüísticas en las comunidades mayahablantes correspondientes.

extrajera. Además, el maestro critica la falta de la continuidad en la educación bilingüe (algo que también abordamos en la sección III), mencionando que “[c]uando salen de la primaria indígena, ahí se acabó lo que nosotros hacemos, pasan a la secundaria, es otro mundo” (maestro de primaria, entrevista, Tiholop, 6 de febrero de 2020).

Debido a estas circunstancias escolares, muchos padres mayahablantes parecen decidir no transmitir la maya a sus hijos en la primera socialización, a pesar de sus actitudes positivas hacia la lengua, puesto que la adaptación a la estructura dominante para el bien de los hijos (lógicamente) pesa más que su disposición para mantener el idioma.

Además, es obvio que las preocupaciones de los padres no se limitan al ámbito escolar, sino que se extienden al futuro de los hijos a un nivel mucho más global. El siguiente testimonio demuestra cómo un padre mayahablante de dos hijos (una hija de 2 años y un hijo de 10 años) en Yaxcabá, considera la vitalidad de la lengua maya en relación con el futuro de sus hijos.

Acá, por ejemplo, sí, por ejemplo, acá mis hijos pueden aprender maya porque nosotros lo hablamos pero, por ejemplo, aquí mis hijos crecen, el día de mañana que quieran estudiar una carrera, pues lógico se van a ir en una ciudad y allá no hay. Pues, pues es así, nadie va a hablar maya allá, pues, allá el español. El día de mañana terminan su carrera, se ponen a trabajar, ¿la maya? Sí, pues ojalá no se pierda [hombre de 36 años, entrevista, Yaxcabá, 18 de octubre de 2013].

El padre considera la educación y el empleo en los ámbitos urbanos como partes integrales del futuro de la nueva generación. Justamente por eso, su estimación de la futura vitalidad de la lengua maya es pesimista porque, según su punto de vista, la socialización en estos ámbitos hace improbable el uso del idioma maya por los jóvenes de hoy.

En suma, tanto los testimonios citados como nuestras observaciones en el lugar confirman lo que ya se ha señalado en otros trabajos acerca del tema (p. ej. Sima, Perales y Be, 2014, y otros): muchos padres mayahablantes anticipan que el futuro de sus hijos tendrá lugar en el ámbito hispanohablante. Por consiguiente, se ven obligados a criar a sus hijos en español, a pesar de sus actitudes positivas hacia la maya. En este contexto, es el conflicto (tanto comprensible como inexorable) entre las actitudes lingüísticas y la presión socioeconómica que impide a los padres actuar en favor de la vitalidad de la lengua maya en el ámbito de la socialización de sus hijos.

C. Discusión de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia

En los párrafos anteriores presentamos varios testimonios de padres mayahablantes cuyas actitudes positivas hacia la maya no resultaron en la transmisión intergeneracional de la lengua. Como ya se refirió antes, esta “paradoja” se explica frecuentemente por la falta de la disposición

por parte de los padres mayahablantes para mantener el idioma. Por consecuencia, a base de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia que presentamos en la sección II, se suele reclamar, entre otras cosas, que los padres hagan más esfuerzos en favor del mantenimiento de la maya en la crianza de sus niños.

Sin embargo, como hacen constar los testimonios parentales citados, es justamente en el contexto de la socialización de los niños donde el concepto de la agencia individual parece no caer con la práctica sociocultural y la vida diaria de los hablantes de la región.

En primer lugar, basado en las creencias parentales y prácticas de crianza locales del tipo *situation-centered*, los padres mayahablantes suelen, en general, intervenir menos en el transcurso del desarrollo de los niños y en el de la adquisición de la lengua indígena en particular. En otros términos, y como ya lo explicamos, parece que la demanda frecuente de que *los padres hablen a sus hijos más en la lengua indígena* no encaja con sus creencias y ni con sus prácticas de crianza.

En segundo lugar, las decisiones parentales en el ámbito de la socialización necesariamente tienen consecuencias importantes para el futuro de sus hijos. Debido al contacto desigual de las dos lenguas, la presión hacia la adaptación a la estructura dominante –en nuestro caso, el monolingüismo español– se extiende obviamente al ámbito de la socialización lingüística en el hogar. Es evidente que los padres se preocupan porque sus hijos tengan un buen desempeño escolar y que puedan incorporarse al mercado laboral urbano en el futuro: para poder “defenderse” en estos ámbitos, es esencial el dominio del español hasta la fecha.

Bajo dichas condiciones de desigualdad, las actitudes positivas de los padres hacia la lengua maya están necesariamente en conflicto con estas cuestiones existenciales, lo que lógicamente les impide a los padres actuar más en favor de la vitalidad del idioma. Pensamos que no será posible resolver este conflicto por reclamar a los padres que actúen en favor de la vitalidad de la lengua maya en el ámbito de socialización de sus hijos.

D. Hacia una (re)producción del entorno de socialización en favor de la maya

Nos importa insistir en que nuestro cuestionamiento de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia en el ámbito de la socialización de los niños, no tiene el propósito de minimizar la necesidad de tomar iniciativas –tanto individuales, “desde abajo” (*grassroots*), como institucionales– hacia la vitalidad de la lengua maya. Lo que aquí intentamos poner de relieve es que para demorar el retroceso de la transmisión intergeneracional de la lengua maya, la responsabilidad ha de ser asumida por los múltiples actores que participan en la socialización lingüística de los niños en las comunidades mayahablantes, y que la educación escolar juega un papel fundamental en este proceso. En este sentido, el maestro de primaria que entrevistamos en Tiholop en 2020 señala ideas semejantes:

[...] el pobre niño que se quita de su casa hablando maya, en kínder lo transforman, deja de hablar la lengua maya y comienza a hablar español. Y si en la primaria viene con esta mentalidad y lo agarran más con esta mentalidad también, ¿qué crees que va a pasar? O sea totalmente se va perdiendo la lengua maya, entonces yo insisto que nuestro, este, nuestro sistema educativo, educación indígena es esencialmente importante para la conservación, preservación, revalorización de la lengua [...] [maestro de primaria de 44 años, entrevista, Tiholop, 6 de febrero de 2020].

Por todo eso, pensamos que la falta de transmisión intergeneracional de la maya no es un asunto que se pueda resolver por insistir cada vez más en la agencia de los padres mayahablantes. Más bien, nos inclinamos a pensar que podría resultar útil concentrarse todavía más en la educación escolar, considerando esta última –junto con el hogar– como parte integral de las prácticas de socialización de los niños mayahablantes (véase p. ej. Pfeiler y Zámešová, 2006; Güémez *et al.*, 2008; Cortés y Leo, 2017). Del mismo modo, el maestro entrevistado, después de criticar la tendencia de la educación intercultural bilingüe a abordar la lengua maya como mera asignatura o lengua extranjera, propone que la adquisición de la maya por los niños debería de basarse en un contexto de inmersión en el que “la lengua maya sea el eje articulador de todos los campos de aprendizaje”.

¿Cuál es la propuesta que nosotros vamos haciendo? Que la lengua maya sea el eje articulador de todos los campos de aprendizaje, que finalmente cuando termine, yo no le estoy enseñando maya al niño, está inmerso en ello, él va perfeccionando porque lo trae de su casita. Lo trae de su casita. Y finalmente ¿qué es lo que hacemos con ello? Vamos tal vez consolidando, vamos tal vez refrendando aspectos identitarios. Ya el niño ya se siente “soy maya, hablo maya”, ya no se siente avergonzando por el peso histórico, despectivo, el estigma que nos ha dado la gente [a] nosotros los mayas [maestro de primaria de 44 años, entrevista, Tiholop, 6 de febrero de 2020].

Coincidimos con el maestro entrevistado en la hipótesis de que esta manera integral del aprendizaje de la lengua maya, es esencial para la formación de una consciencia lingüística e identitaria (maya o bilingüe) en los niños de las comunidades mayahablantes.

V. Conclusión

En el debate sobre la revitalización lingüística, actualmente se resalta el papel de la agencia de los hablantes para el fortalecimiento de la lengua minoritaria. Sin embargo, nos vemos enfrentados con el reto de que la lengua maya se transmite cada vez menos a la próxima generación, a pesar de que hay más y más actitudes lingüísticas positivas y más activismo dirigido al mantenimiento de la lengua. Según lo que en este artículo denominamos la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia,

este problema radica, entre otras cosas, en la falta de la disposición de los padres mayahablantes para mantener el idioma. Por consiguiente, es común reclamar que los padres muestren más agencia individual a favor de la vitalidad de la maya.

En cambio, a lo largo de este trabajo, intentamos revelar que el concepto de la agencia implicaría una mayor intervención de los padres en el proceso de la socialización lingüística de sus hijos. Esto estaría, sin embargo, en conflicto con las prácticas locales de crianza poco o nada centradas en el hijo (*situation-centered*) y basadas en la premisa de que el desarrollo y el aprendizaje de los niños son procesos naturales que se despliegan gradualmente a lo largo de la infancia. De hecho, la predominancia histórico-cultural de aquellas prácticas y creencias, sugiere que las actitudes y la agencia de los padres tienen un efecto menor en el uso lingüístico y en la selección del idioma (maya) por parte de los niños, comparado con lo que podemos esperar en los contextos de socialización centrada en el hijo (*child-centered*).

En segundo lugar, nos importaba volver a subrayar el peso de los factores socioeconómicos. Ante la prevalencia del español en todos los dominios públicos, los padres mayahablantes anticipan que el futuro de sus hijos tendrá lugar en el ámbito hispanohablante. Por consiguiente, se ven obligados a criar a sus hijos en español, a pesar de sus actitudes positivas hacia la maya. En este contexto, el conflicto entre las actitudes lingüísticas y la presión socioeconómica impide a los padres actuar más en favor de la vitalidad de la lengua maya, en el contexto de la socialización de sus hijos.

En conjunto, todas estas observaciones nos llevan a concluir que, aunque es muy probable que la agencia *grassroots* juegue un papel central en cuanto a la revitalización del maya yucateco, no parece ni adecuado ni prometedor insistir cada vez más en la agencia individual de los padres mayahablantes, en el contexto de la socialización lingüística de sus niños. En cambio, insistimos en la necesidad de concentrarse todavía más en la educación escolar, y de considerar (y concebir) esta última –junto con el hogar– como parte integral de las prácticas de socialización de los niños mayahablantes.

Bibliografía

- Ahearn, Laura M. (2001). "Language and agency". *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137.
- _____. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Ginebra: Librairie Droz.
- Bradley, David (2002). "Language attitudes: The Key factor in language maintenance". En Bradley, David y Bradley, Maya (ed.). *Language endangerment and language maintenance* (pp. 1-10). Londres: Routledge.
- Briceño Chel, Fidencio (2002). "Entre aires y desaires, el despertar del Mayab. El caso de las políticas lingüísticas en la península de Yucatán". *Temas Antropológicos*, 24(2), pp. 219-238.
- _____. (2008). "Los (nuevos) usos de la lengua maya ante la Ley General de Derechos Lingüísticos". En Jiménez, Julio Robertos, Canul Góngora, Ever y Buenrostro Alba, Manuel (eds.). *Los mayas contemporáneos* (pp. 87-101). México: Plaza y Valdés.
- _____. (2009). "El maya yucateco ante la globalización". *Diario de Campo*, 104, pp. 60-69.
- _____. (2010). *La maya, lo maya, un maya: Lengua, cultura e identidad de un pueblo*. Conferencia presentada en el Festival de la Mayanidad, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Bunte, Pamela A. (2009). "'You keep not listening with your ears'. Ideology, language socialization, and Paiute identity". En Kroskrity, Paul V. y Field, Margaret C. (eds.). *Native American language Ideologies* (pp. 172-189). Tucson: University of Arizona Press.
- Cervera Montejano, María Dolores (2008). "La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán". En Lizama Quijano, Jesús J. (ed.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre la educación formal dirigida a los mayas* (pp. 57-88). México: Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Chi Canul, Hilario (2011). *La vitalidad del Maaya T'aan. Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranja Poniente*. La Paz: Plural Editores.
- _____. (2012). "U Jóok'ol T'aan, 'La salida del habla". *Estudios de Cultura Maya*, 39, pp. 195-226.
- Comaroff, John L., y Comaroff, Jean (1997). *Of revelation and revolution* [Tomo 2]. Chicago: University of Chicago Press.
- Cortés Camarillo, Graciela, y Leo Peraza, Leyla Gisela (2017). "Lengua maya en educación indígena: Tres escuelas en Yucatán". *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de: <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1182.pdf>>.
- Cristia, Alejandrina et al. (2017). "Child-directed speech is infrequent in a forager-farmer population: A time allocation study". *Child Development*, 90, pp. 759-773.
- Cru, Josep (2014a). "Language Revitalisation from the Ground Up: promoting Yucatec Maya on Facebook". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), pp. 284-296.

- _____. (2014b). *From language revalorisation to language revitalisation? Discourses of Maya language promotion in Yucatán* (Tesis de Doctorado). Newcastle University, Newcastle.
- _____. (2017). "Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalisation". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), pp. 481-496.
- _____. (2018). "Micro-level language planning and YouTube comments: destigmatising indigenous languages through rap music". *Current Issues in Language Planning*, 19(4), pp. 434-452.
- De Houwer, Annick (1999). "Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes". En Extra, Guus y Verhoeven, Ludo (ed.). *Bilingualism and Migration* (pp. 75-95). Berlín: De Gruyter.
- De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. México: CIESAS / Conacultasejo Nacional para la Cultura y las Artes/ INAH.
- _____. (2011). "Language socialization and multiparty participation frameworks". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization* (pp. 515-535). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Dorian, Nancy C. (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- _____. (1987). "The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed". *International Journal of the Sociology of Language*, 68, pp. 57-67.
- Fasold, Ralph (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Fishbein, Martin y Ajzen, Icek (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Nueva York: Psychology Press.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flores Farfán, José Antonio y Córdova-Hernández, Lorena (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Friedman, Debra, A. (2011). "Language Socialization and Language Revitalization". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization* (pp. 631-647). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gabbert, Wolfgang (2004). *Becoming Maya: Ethnicity and Social Inequality in Yucatán since 1500*. Arizona: University of Arizona Press.
- Garrett, Peter (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: CU Press.
- Gaskins, Suzanne (1996). "How Mayan parental theories come into play". En Super, Charles M. y Harkness, Sara (ed.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 345-363). Nueva York: The Guilford Press.
- Gaskins, Suzanne y Paradise, Ruth (2010). "Learning through observation in daily life". En Lancy, David F., Bock, John y Gaskins, Suzanne (eds.). *The anthropology of learning in childhood* (pp. 85-117). Walnut Creek: AltaMira Press.

- Güémez Piñeda, Miguel A., Herrera Alcocer, Gaudencio y Canché Xool, Abelardo (2008). "El triple reto de educar en el contexto indígena: consideraciones en torno a la educación intercultural bilingüe en Yucatán". *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 30(1), pp. 37-64.
- Hill, Jane H., y Hill, Kenneth C. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1980). "X Censo General de Población y Vivienda 1980". Recuperado de: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1980>>.
- _____. (2021). "Censo de Población y Vivienda 2020". Recuperado de: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>.
- Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (2005). *Diagnóstico de migración y políticas públicas en el estado de Yucatán: Síntesis diagnóstica*. Mérida: INDEMAYA / INAH.
- Kroskrity, Paul V. (2009). "Embodying the reversal of language shift: Agency, incorporation, and language ideological change in the western Mono community of central California". En Kroskrity, Paul V. y Field, Margaret C. (eds.). *Native American language ideologies: Beliefs, practices, and struggles in Indian country* (pp. 190-210). Arizona: Universidad de Arizona.
- Kulick, Don (1992a). *Language shift and cultural reproduction: Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: CU Press.
- _____. (1992b). "Language shift as cultural reproduction." En Dutton, Tom (ed.). *Culture change, language change: Case studies from Melanesia* (pp. 7-26). Canberra: ANU Printing Service.
- Lastra, Yolanda (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- Lieven, Elena V. M. (1994). "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children". En Gallaway, Clare y Richards, Brian J. (ed.). *Input and interaction in language acquisition* (pp. 56-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Llanes Ortiz, Gennar (2016). "Investigando proyectos digitales en torno a las lenguas indígenas de América Latina". *Linguapax Review*, 4, pp. 29-38.
- Montemayor Gracia, Julia (2017a). *Indigene Sprachen in Mexiko: Eine sprecherzentrierte Studie zur Vitalität des yukatekischen Maya*. Berlín: de Gruyter.
- _____. (2017b). "Lenguas indígenas en el mercado lingüístico: retos y perspectivas para la vitalidad del maya yucateco". *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133(4), pp. 1014-1040.
- Nevins, Eleanor M. 2004. "Learning to listen: Confronting two meanings of language loss in the contemporary white mountain Apache speech community". *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(2), pp. 269-288.
- Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (1984). "Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications". En Shweder, Richard y LeVine, Robert A. (eds.). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). "Language vitality and endangerment. Document adopted by the international expert meeting on Unesco Programme Safeguarding of Endangered Languages". Recuperado de: <<https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>>.

- Ortner, Sherry B. (1989). *High religion: A cultural and political history of Sherpa Buddhism*. Princeton: Princeton University Press.
- _____. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Otto, Carsten (2009). *Bilingualism in Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, Mexiko* (Tesis de Doctorado). Universidad Hamburgo, Hamburgo.
- Paugh, Amy L. (2005a). "Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies". *Language in Society*, 34(1), pp. 63-86.
- _____. (2005b). "Acting adult: Language socialization, shift, and ideologies in Dominica, West Indies". En James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, y Jeff MacSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.
- _____. (2011). "Local theories of child rearing". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization*, pp. 150-168. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Pfeiler, Barbara y Zámešová, Lenka (2006). "Bilingual Education: Strategy for Language Maintenance or Shift in Yucatec Maya?". En Hidalgo, Margarita Guadalupe (ed.). *Mexican indigenous languages at the dawn of the twenty-first century* (pp. 281-300). Berlin: de Gruyter.
- Pfeiler, Barbara (2007). "Lo oye, lo repite y lo piensa: The contribution of prompting to the socialization and language acquisition in Yukatek Maya toddler". En Pfeiler, Barbara (ed.). *Learning indigenous languages: Child language acquisition in Mesoamerica* (pp. 183-202). Berlin: de Gruyter.
- _____. (2012). "Creencias parentales y la interacción verbal en el desarrollo de niños mayas de Yucatán". *Ketzalcalli*, 2, pp. 3-21.
- _____. (2014). "Maya and Spanish in Yucatán: An example of continuity and change". En Mufwene, Salikoko S. (ed.). *Iberian imperialism and language evolution in Latin America* (pp. 205-224). Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Pickering, Andrew (1995). *The mangle of practice: Time, agency, and science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pye, Clifton. 1986. Quiché Mayan Speech to Children. *Journal of Child Language*, 13(1), pp. 85-100.
- Ramírez, María Aurelia (2005). "Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), pp. 167-177.
- Riley, Kathleen C. (2011). "Language socialization and language ideologies". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The handbook of language socialization* (pp. 493-514). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Rindstedt, Camilla y Aronsson, Karin (2002). "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox". *Language in Society*, 31(5), pp. 721-742.
- Sallabank, Julia (2010). "Language endangerment: Problems and solutions". *eSharp, Special issue: Communicating change: Representing self and community in a technological World*, pp. 50-87. Recuperado de: <https://www.gla.ac.uk/media/Media_141050_smxx.pdf>.

- Sánchez Arroba, María Elena (2009). "Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo". En Vargas Paredes, Martín Saúl (ed.). *Migración y políticas públicas en el Caribe mexicano hoy* (pp. 397-468). México: Universidad de Quintana Roo / Cámara de Diputados.
- Schieffelin, Bambi B. y Ochs, Elinor (1986). "Language socialization". *Annual Review of Anthropology*, 15, pp.163-191.
- Shneidman, Laura, Gaskins, Suzanne y Woodward, Amanda (2016). "Child-directed teaching and social learning at 18 months of age: Evidence from Yucatec Mayan and US infants". *Developmental Science*, 19(3), pp. 372-381.
- Shneidman, Laura A. y Goldin-Meadow, Susan (2012). "Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech?". *Developmental Science*, 15(5), pp. 659-673.
- Sima Lozano, Eyder (2011). "Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida". *Ketzalcalli*, 2, pp. 61-80.
- _____, Perales Escudero, Moisés Damián y Be Ramírez, Pedro Antonio (2014). "Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán". *Estudios de Cultura Maya*, 43, pp. 157-179.
- _____, y Perales Escudero, Moisés Damián (2015). "Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida". *Península*, 10(1), pp. 121-144.
- _____, y Hernández Méndez, Edith (2016). "Una aplicación de *matched-guise* para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos". *Estudios de Cultura Maya*, 47, pp. 151-180.
- Tsunoda, Tasaku (2005). *Language endangerment and language revitalization*. Berlín: de Gruyter.
- Yamasaki, Eriko (2019). *Yucatec Maya Language on the Move. A cross-disciplinary approach to indigenous language maintenance in an age of globalization* (Tesis de Doctorado). Universität Bonn, Bonn.