

**El juego infantil como nicho de socialización del maya yucateco en
el contexto del bilingüismo maya-español**

Jaime Inocencio Chi Pech

Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México

jaime0528@hotmail.com

*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>

El juego infantil como nicho de socialización del maya yucateco en el contexto del bilingüismo maya-español

Jaime Inocencio Chi Pech

Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México¹

jaime0528@hotmail.com

Palabras Claves: Grupo de pares (*peer groups*), juego infantil, cambio de código, nicho de socialización.

1. Introducción

En los estudios de socialización del lenguaje se ha argumentado que el juego infantil es un espacio social donde los grupos de pares (*peer groups*) crean y recrean cultura (Goodwin y Kyratzis, 2011) 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 (Goodwin y Kyratzis, 2011; Zentella, 1997), para excluir (Cromdal, 2004), para representar diversas voces (Minks, 2010), entre otros. 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). Los objetivos de este trabajo son analizar las elecciones lingüísticas de los niños bilingües maya-español en el contexto del juego y evaluar el papel del grupo de pares como espacio de socialización lingüística para el mantenimiento del maya y el aprendizaje del español.

En el municipio de Felipe Carrillo Puerto, comunidad del estudio, aproximadamente un 4.96% de la población es monolingüe en maya y un 92.42% es bilingüe en maya-español (INEGI, 2010). En este contexto, se estudió la interacción en el juego de un grupo de niños (primos) de esta comunidad, en tres cortes de tiempo entre los años 2013-2015. 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). 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 predominio del español dentro de sus interacciones. 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 que en situaciones de bilingüismo dominante en una comunidad y en que

¹Quiero dar gracias a la Dra. Lourdes de León Pasquel por su acompañamiento y aportaciones valiosas a este trabajo. Les estoy sumamente agradecido a mis interlocutores mayas, niños, jóvenes y adultos, de X-Pichil, Quintana Roo, México.

la lengua originaria se vuelve minoritaria, el grupo de pares puede ofrecer un nicho de socialización y mantenimiento de la lengua originaria.

El trabajo se compone de varias secciones. Presentaré primero los antecedentes de estudios que reflejan el desplazamiento lingüístico en algunos grupos sociales. Luego, presento 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. En tercer lugar, presento la metodología, las características sociolingüísticas de los niños focales del estudio y sus familias. En cuarto lugar, presento algunos esquemas de interacción, muestro cómo es un día cotidiano de los niños, así como también la configuración de sus relaciones. En quinto lugar, presento a Lalo, el niño focal. 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.

2. Antecedentes teóricos

2.1 El desplazamiento lingüístico

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, 1999, 2009; 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).

En la región maya del estado de Quintana Roo se ha reducido notablemente la transmisión intergeneracional del maya. En la gran mayoría de los hogares, 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 o en la escuela.”

Dado el contexto bilingüe de la comunidad de estudio, el análisis de los mecanismos del cambio de código que se manifiestan en las interacciones de los niños es central para este trabajo.

2.2 Estudios sobre cambio de código

El cambio de código es uno de los fenómenos lingüísticos presentes en sociedades bilingües o plurilingües. Se conoce como cambio de código (*code switching*) a la alternancia de lenguas por el mismo hablante en una conversación. Los 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.

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 al participante y al discurso. El primero se relaciona a 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, 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 procesos: a) emblemáticos o de etiqueta; b) interoracionales; y por último c) intraoracionales. El primero se refiere a palabras aisladas o frases emblemáticas tales como las muletillas, interjecciones, expresiones idiomáticas o fórmulas discursivas preestablecidas. El segundo, son aquellos donde el hablante alterna oraciones en dos o más lenguas diferentes. El último, se da cuando la alternancia de dos o más lenguas se observa dentro de una misma oración, 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"² (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 (Auer, 1984; Gumperz, 1982; Hymes, 1972; Poplack, 1982, entre otros autores). Este apartado concluye con la tesis de Myers-Scotton (1992, 1993) quien señala que el cambio de código sirve para negociar valores sociales en el desarrollo de las interacciones. En el siguiente apartado, se procede a presentar algunos antecedentes de estudios sobre el cambio de código entre grupo de pares bilingües, tema central para este trabajo.

2.3 Estudios sobre el cambio de código en los grupos de pares bilingües

En la socialización del lenguaje se ha destacado el juego infantil como un espacio donde se crea y se recrea cultura (Reynolds, 2010). En este contexto social los niños se socializan por y con el lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984), y utilizan diversas

2 CCs "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).

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).

Cromdal (2004), en su estudio de niños suecos hablantes de sueco e inglés, señala que el cambio de código en las disputas de los niños durante las actividades de juego es para escalar o ganar un argumento mediante las oposiciones bilingües. Los niños cambian de código con el fin de llevar a cabo una serie de acciones dentro de las actividades de juego como la contextualización para manejar diferentes posicionamientos para proyectar cambios en los marcos de participación (Cromdal y Aronsson, 2000). Otro factor que condiciona el cambio de código en el discurso de los niños es el cambio de posicionamiento (*Change in footing*) tal como lo define Goffman (1979)³ (Ervin-Tripp y Reyes, 2005; Kyratzis, Tang y Koymen, 2009; Zentella, 1997). En otro estudio con niños nahuas 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).

Retomando a Ervin-Tripp y Reyes (2005), los niños de su estudio también cambian de código para afiliarse con un grupo lingüístico y consecuentemente una identidad lingüística particular. En su 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 conocimiento propios del contexto escolar (cuentos y diarios). Zentella (1997) observó que las niñas de ascendencia portorriqueña usaban prácticas bilingües más fluidamente que sus padres, para indicar la pertenencia a una comunidad de vecinos bilingües. En síntesis y parafraseando a Zentella (1997), 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 (Patwa⁴ e inglés) ocurre cuando los niños adoptan roles de adultos durante el juego imaginario. Minks (2010) al analizar las prácticas heteroglosicas en el habla híbrida en niños misquitos de Nicaragua, dice que el lenguaje consiste de recursos comunicativos diversos que los socializan 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 formador de identidad y de organización social (Kyratzis, 2004: 641, en Minks, 2010: 2).

Así, en contextos en que la lengua originaria está en proceso de desplazamiento, el grupo de pares puede ofrecer un nicho de socialización para mantener la lengua originaria (De León, 2010b; Santiago García, 2015; Paugh, 2012).

³ “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).

⁴ Lengua Criolla de base francesa

3. Metodología y familias de estudio

El estudio se centra en la vida comunicativa en dos lenguas (maya/español) de varios niños de tres familias focales. El trabajo de campo se realizó entre los años 2013, 2014 y 2015 con cuatro estancias de trabajo de campo.

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; Hymes, 1964; Labov, 1983). El trabajo usa varias herramientas teórico-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. Goodwin, 1990, 2006). El corpus de este trabajo consistió en 11 horas y 30 minutos de videograbación de 50 eventos y varios meses de etnografía, además de mi propia experiencia de vida ya que pertenezco a la comunidad de estudio.

A continuación presento los niños focales del estudio y sus familias.

Familia 1. Lalo es el niño focal de la familia 1 de nuestro estudio. Tiene 7;9 años y va en segundo grado de la escuela primaria. Su L1 es el maya y su L2 es el español. 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 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 y otras personas.

Familia 2. Jamín y Armenia son los niños focales de la familia 2 de nuestro estudio. Jamín tiene 6;11 años y va en segundo grado de primaria. Armenia tiene 11;11 años y va en sexto grado de primaria. 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 Noe 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 3. Carlos es el niño focal de la familia 3 de nuestro estudio. Tiene 9;5 años y va en cuarto grado de la escuela primaria. Su L1 es el español y mínima comprensión del maya (L2). Este niño vive en Playa del Carmen y visita a sus abuelos en período 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 el siguiente cuadro presento de manera resumida y aproximada las competencias en maya y español⁵ de cada miembro de las familias con base a su producción cotidiana observada en la etnografía de la comunicación de cada familia. Ilustro en negritas los niños focales del estudio.

Tabla 1. *Competencia en maya y español de cada integrante de las familias*

Familia	Nombre	Edad	L1	L2
Familia 1	Sarita Chable Catzin	33	Maya	(- comprensión del español)
	Daniel Chi Caamal	64	Maya	(+/- comprensión del español)
	Mary Chi Chable	18	Maya	Español
	Diana Chi Chable	16	Maya	Español
	Eduardo (Lalo) Chi Chable	7;9	Maya	Español
Familia 2	Horacia Chi Caamal	38	Maya	Español
	Román Santos	51	Maya	Español
	Zuleyma Santos Chi	22	Español	Maya
	Elvis Santos Chi	20	Español	Maya
	Saul Santos Chi	17	Español	Maya

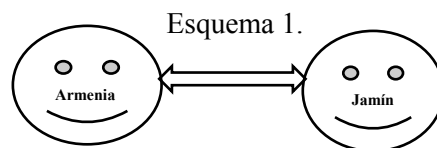
⁵ A lo largo de este trabajo cuando utilizo el concepto de “L1” es para referirme a la lengua materna y “L2” para referirme a la segunda lengua. Aunque se debe reconocer que desde varias décadas, la competencia bilingüe de una persona difícilmente se puede definir como L1 y L2. En este sentido, es más idóneo hablar de un *continuum* de bilingüismo (Véase en más detalle a Homberger 1989; Reyes 2008b).

	Noe Santos Chi	16	Español	Maya
	Armenia Santos Chi	11;11	Español	Maya
	Jamín Santos Chi	6;11	Español	Maya
Familia 3	Fidelia Chi Caamal	56	Maya	(- comprensión del español)
	Alejandro May	57	Maya	(- comprensión del español)
	Carlos Tuk Cauich	9;5	Español	(- comprensión en maya)

4. Esquema de interacción de los niños

El uso del maya o del español como L1 o L2 configura las interacciones cotidianas de cada familia. En este trabajo me referiré como lengua primaria o no marcada a (L1) y como lengua marcada a (L2) conforme al modelo de marcación de Myers-Scotton cuando señala que “la opción por un código específico puede determinarse únicamente en relación con un momento de habla determinado en una comunidad específica” (Myers-Scotton 1993:80). Conforme al modelo de marcación presento los esquemas de lenguas primarias de los niños durante sus interacciones, pero cuando ocurre cambio de código las lenguas cambian.

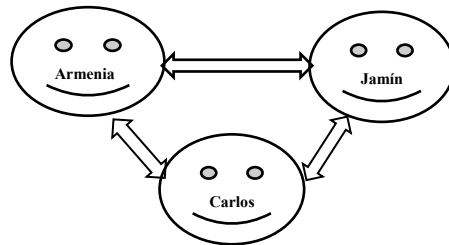
La primera lengua de Lalo es el maya y su segunda lengua es el español (aclarando que en este trabajo, los términos L1 y L2 los estoy usando de manera general y no entro en discusión al respecto). Las flechas en color gris claro representan el español y las flechas en color gris oscuro representan el maya⁶.



Esquema 1. Lengua de interacción entre los hermanos Armenia y Jamín

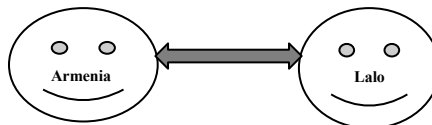
⁶ De aquí en adelante, el gris claro representan el español y el gris oscuro representan el maya.

Esquema 2.



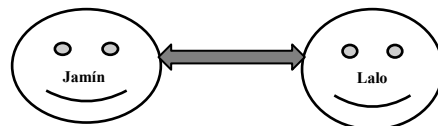
Esquema 2. Lengua de interacción entre Armenia, Jamín y Carlos

Esquema 3.



Esquema 3. Lengua de interacción cotidiana entre Armenia y Lalo

Esquema 4.



Esquema 4. Lengua de interacción entre los niños focales del estudio

Luego de presentar los esquemas de las lenguas de interacción cotidiana de los niños procederé a analizar los mecanismos de cambio de código en el marco del juego. Pero antes, describiré brevemente cómo es un día en la vida cotidiana de los niños con el fin de conocer un poco el panorama en que configuran sus relaciones sociales.

5. La configuración de un día en la vida cotidiana de los niños

Lalo es el hijo menor de la familia 1. Armenia y Jamín son los hijos menores de la familia 2. La familia 1 y 2 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 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. 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. El grupo considera a Lalo como un niño muy travieso, malo, terco y 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.

(1)

Situación. En una tarde de juego, Armenia, Jamín y Lalo se alían para decir 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: | <i>Juum</i> ⁷
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 expuesto frente al grupo de juego. 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 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 Para las glosas de los ejemplos se usaron las siguientes convenciones. 1, 2 y 3=primera, segunda y tercera persona, A=juego A, B=juego B, TR.IMP=Transitivo de imperativo, INTR.IMP=intransitivo imperativo, TR.CP=transitivo de completivo, TR.INCP=transitivo de incompletivo, TR.SUBJ=transitivo subjuntivo, DESID=desiderativo, PP1, PP2, PP3=pronombre personal primera, segunda y tercera persona, DET=determinante, DIST=distal, PREP=preposición, REL=relacional, NEG=negación, DEM=demostrativo, INTERJ=interjección, EXIST=existencial, PREP=preposición, CAUS=causativo, CP=completivo, HAB=habitual, PROX=proximal, APL=aplicativo, FOC=foco, CLAS=clasificador, INAN=inanimado, CL=clítico.

6. Trayectoria de Lalo, el niño focal

Lalo nació en la comunidad maya de X-Pichil, 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. El juego infantil del grupo de pares

En este trabajo retomo la noción de nicho de socialización lingüística (De León, 2010b; 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-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

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 con repetición dialógica en maya y español. Retomo el término réplica recíproca de M. Goodwin como “...las secuencias de dos turnos en las que se responde a un primer reto o amenaza mediante una réplica” (M. Goodwin, 2010: 298) y la repetición dialógica de Brown como “...la repetición del total o de una parte significativa de la misma proposición que se expresó en el turno inmediatamente anterior” (Brown, 2013 [1998]).

(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 bilingües⁸ (M. Goodwin, 2010 [1993]) con repetición dialógica en maya-español.

⁸ Usaré subrayado sencillo para una réplica recíproca en maya y doble subrayado cuando es en español.

1. Lalo: *weye' taas weye', taas weye' lelo' laj inti'il*
weye' taas weye' taas weye' lelo' laj in-ti'-il
 aquí traer.TR.IMP traer.TR.IMP aquí esos todos 1A-PREP-REL
 Aquí, tráelo aquí, tráelo aquí, esos son todos míos
2. *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 DET
tech-o' Jamín
 PP2-DIST Jamín
 el de Jamín está allí. Jamín el tuyo es poco
3. *tak ach'aik techi'. Teche' yanaj tech jirafa,*
tak a-ch'a-ik tech-i'. Tech-e' yan-aj
 DESID 2A-agarrar-TR.INCP PP2-CL. PP2-CL EXIST-TR.CP
tech jirafa
 PP2 jirafa
 ¿Quieres agarrar el tuyo? ¿Tú tienes jirafa?
4. *ma' elo' in ti'a'al, ma', je'ela'*
ma' elo' in ti'a'al, ma' je'el-a'
 NEG DEM 1A mío, NEG DEM-CL
 No ese es mío, no, aquí está
5. Jamín: [¿Qué? wou:: LALO este es mío
6. 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.INAN dos-CLAS.INAN-CL
 Te di uno, dos
7. Jamín: A que no esto es mío
8. Lalo: *Mix jaaji'*
Mix jaaj-i'
 NEG INTERJ-NEG
 No es cierto
9. Jamín: Pus toma[
10. Lalo: [pus kis (pedo)]
- (1)
 Réplica Recíproca
 con sustitución de palabra en maya
11. Jamín: DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO, ya te devolví ((le quita el juguete a Lalo)).
12. Lalo: (No)
13. Jamín: Estos, aquí tengo uno. Lalo esto es mío
 ((Lalo le vuelve a quitar el juguete))
14. Lalo: Esto es mío
- (2)
 Réplica recíproca
 con repetición dialógica
15. Jamín: No
16. Lalo: Qué:: [
17. Jamín: [Es (mío)
18. Lalo: *Ba'ax elo'*
Ba'ax el-o'

- Qué DEM-CL
¿Qué es eso?
19. Jamín: Es su cosa de mi:
20. Lalo: Mix jaaji'
Mix jaaj-i'
NEG INTERJ-NEG
No es cierto
21. Jamín: A que es cierto.
22. DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO, DÁMELO
((le quita el juguete))
- (3)
} Réplica recíproca bilingüe

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 con repetición dialógica. En la línea 13, Jamín dice en español “Lalo esto es mío” y Lalo responde con réplica recíproca con repetición dialógica “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 una construcción muy peculiar de la estructura sintáctica del maya “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.

(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))

30. Jamín: Oye me agarraste esto
 31. Eduardo: *Jaaj* ((asentimiento))
 INTERJ
 Sí
32. Jamín: Ya vez, dámelo
 33. Eduardo: Dámelo
- (4)
 } Réplica recíproca
 } con repetición dialógica
34. Jamín: No, qué hace este gordo ((agarra la piñata))
 35. Eduardo: Tú hermanito gordo
 36. Jamín: Y esto, rompe la piñata
 37. Eduardo: Umm *elo' ma', jay* si cierto
elo' ma' jay si cierto
 DEM NEG INTERJ
 Ummm eso no, ay si es cierto
38. Jamín: ¿Hay dulce? ¿sí? ((se refiere a la piñata))
 39. Eduardo: *Yaan* (0.5) ((tira la piñata al piso))
 EXIST
 Sí hay
- (5)
 } Réplica recíproca
 } con repetición y expansión

En este ejemplo, en las líneas 32 y 33 hay una réplica recíproca con repetición dialógica. En un primer momento, Jamín dice “ya vez dámelo” y Lalo repite “dámelo” del turno anterior.

32. Jamín: Ya vez dámelo
 33. Eduardo: Dámelo

En las líneas 34 y 35 hay una réplica recíproca con repetición 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. Eduardo: Tú hermanito gordo

En la línea 37, Lalo yuxtapone maya-español para mostrar acuerdo con Jamín *Umm elo' ma', jay* si cierto “Ummm eso no, ay si es cierto”.

- (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-CL
 Mételo de nuevo
3. Jamín: Esto era mío, esto era mío me lo quitaste
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-TR.INCP
 Espéralo
7. ((risas)) ((presiona fuerte la pierna de Jamín y luego pregunta))

(1)
 } Réplica recíproca
 } con repetición dialógica

En las líneas 3, 4 y 5 hay una triple réplica recíproca con repetición dialógica 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”.

(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 desata 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'
 Esperar-TR.INCP NEG con PP2-NEG
 Espera, esto no es contigo

(1)
 } Réplica recíproca
 } con repetición dialógica

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 con repetición dialógica en español. Toño le dice a Jamín que tumbé a Lalo “túmbalo” y Lalo repite “túmbalo 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-español. 2) Repetición dialógica 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. 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.

Segundo corte de tiempo, julio-agosto 2014

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 cuando 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.

(6)

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. 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 1. Los niños disponiéndose en las hamacas

((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.

(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 2A-boca
Cállate
3. ((le pega la mejilla a Carlos)) [Fig. 2]



Figura 2. Agresión física hacia Carlos

4. Lalo: ((Risas de Lalo))
- ➡5. Carlos: *Mak achi'* (pan) ((le pega la pierna 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. 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 2). 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 que se calle e intenta pegarle una vez más. El cambio de código a la lengua originaria 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 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.

(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 vamos 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'at inbáaxti'*
Ten-e mix in-k'at 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-TR.SUBJ
 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))

(1)
 Réplica recíproca
 Con repetición dialógica
 y expansión

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-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 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.

(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: *Elo in-* ((le quita rápidamente el juguete a Jamín))
Elo in-
DEM 1A
Ese es mi-
4. Jamín: Este está ()

5. Lalo: *Báax abyoni ela inti::j*
Ba'ax abyoni ela in-ti'-ij
Qué avión DEM 1A-PREP-3A
Que avión este es mío
6. Jamín: *Ke ma' mix ati::li*
Ke ma' mix a-ti'-il-i'
Que NEG NEG 2A-PREP-REL-NEG
Que no es cierto, no es tuyo
7. Lalo: *A ke jaaj teen jo'osej tinkaxtaj máakamaki'*
A ke jaaj teen jo'o-s-ej t-in-kax-t-aj
A que INTERJ PP1 sacar-CAUS-TR.INCP CP-1A-buscar-APL-TR.CP
máakamak-i'
cuál-CL
A que si es cierto, yo lo saqué y busqué cual es

(1)

Réplica recíproca en maya
Con repetición y expansión

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.

(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 patea 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 pelotalo
 Miguel dónde EXIST 1A pelota
 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'-k-e Miguel-o' min baxl-o'on yéete
 CONJ sólo salir-TR.INCP-DET Miguel-CL NEG 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. Madín⁹ lo quitó ((se lo dice a Migue que está adentro de la casa))
19. Miguel: Dónde está ()
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 spaidar 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: E:ntra 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 EXIS DET pelota-CL
¿Dónde está la pelota?
39. Lalo: PELOTALO ((grita))
40. Jamín: *Tu'ux yaan pelotao*
Tu'ux yaan pelota-o

⁹ Palabra usada en la comunidad para remitir a la madrina (que en este caso es la abuela).

- Dónde EXIST pelota-CL
¿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: [Ayta¹⁰ 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
¿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 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.

8. 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 infantil. 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. Goodwin, 2010) con repetición dialógica en maya-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

¹⁰ Contracción de ‘allí está.’

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. 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 infantil es el contexto donde los niños despliegan toda esta gama de recursos comunicativos en sus interacciones sociales. De igual manera, este grupo de pares aún no han 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). 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.

9. Conclusión

En la región maya del estado de Quintana Roo, las generaciones actuales aprenden el español en lugar del maya. Este cambio importante responde a necesidades comunicativas en el ámbito profesional, laboral y educativo. En tanto que también gira en torno a algunas ideologías lingüísticas relacionadas al prestigio de hablar “la lengua que se habla en la ciudad” como lo he señalado al principio de este trabajo.

Este trabajo contribuye al estudio sobre socialización de pares en el bilingüismo y muestra cómo las ideologías lingüísticas de los miembros son efectivas entre pares y cómo tener unos niños influyentes puede modificar las trayectorias de socialización personales como de grupos de pares.

Los datos de los tres cortes de tiempo muestran los usos de las lenguas en el grupo de niños bilingües maya-español en el marco del juego infantil. En el caso de Lalo, recordemos que nació en la comunidad maya de X-Pichil, su lengua nativa es el maya y es la lengua exclusiva de uso cotidiano al interior de su hogar y con sus familiares. Empezó a tener comprensión del español en su grupo de pares y a su ingreso a la escuela. En las vacaciones escolares junto con su familia se van unos días a Cancún, pero él sigue hablándoles en maya a sus familiares en los distintos espacios públicos (supermercado, terminal de autobuses y en la calle). También, funge como traductor de su mamá en español. 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 esta 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. La actividad de juego es por excelencia donde el grupo de pares encuentra un nicho de socialización lingüística en que se pueden mantener y/o aprender las lenguas. En el caso del presente trabajo mostramos cómo se pueden mantener y aprender gradualmente estructuras del maya en el juego y la disputa (De León, 2010b; Santiago García, 2015; Paugh, 2012).

El presente trabajo 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 ya que hay otros factores que los llevan al uso predominante del español. Habrá que analizar interacciones en otros cortes de tiempo en el grupo de pares del estudio.

Bibliografía

- Auer, P. (1984) *Bilingual conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Brown, P. (2013 [1998]). La estructura conversacional y la adquisición del lenguaje: el papel de la repetición en el habla de los adultos y los niños tseltales, en De León (coord.) 2013, *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.

- Cromdal, Jakob (2004). Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. In: *Language in society* (London. Print), ISSN 0047-4045, E-ISSN 1469-8013, Vol. 33, no 1, 33-58 Article in journal (Refereed) Published
- Cromdal, Jakob y Karin Aronsson (2000). Footing in bilingual play. En *Journal of Sociolinguistics*, vol. 4, num. 3, USA: Blackwell Publishers, pp. 435-457.
- De León, Lourdes (2010b). Interacciones bilingües en niños del México Indígena: el grupo de pares como niño de socialización lingüística. VII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje.
- De León, Lourdes (2005). *La llegada del alma: Infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ervin-Tripp, S., & Reyes, I. (2005). Child codeswitching and adult content contrast. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 85-102.
- Ervin-Tripp, S. (1972). On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence, en J.J Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, pp. 213-250.
- Ervin-Tripp, S. (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.
- Ferguson, Charles. (1982). Simplified Registers and Linguistic Theory en L. Obler y L Menn (eds.) *Exceptional language and linguistics*, Nueva York, Academic press.
- Fishman, J (1973 [1972]). *Language and nationalism; two integrative essays*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Flores Farfán, José Antonio (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico, El caso del mexicano o náhuatl*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS.
- Flores Farfán, José Antonio (1999). *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*, Publicaciones de la casa chata México, CIESAS.
- Goodwin, Marjorie H. y Amy Kyratzis (2011). "Peer Language Socialization". In *Handbook of Language Socialization*. Alessandro Duranti, Elinor Ochs, and Bambi B. Schieffelin, eds. pp. 365-390. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Goodwin, Marjorie H. (2006). "Participation Affect and Trajectory in Family Directive/Sequences" en *Text and Talk*, 26 (4/5) pp. 513-542.
- Goodwin, Marjorie H. 2010 [1993]. Los usos tácticos de las narraciones: los marcos de participación en las disputas de las niñas y de los niños, en De León (coord.) 2010, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Publicaciones de la casa chata, México, CIESAS, pp. 295-354.
- Goodwin, Marjorie H. (1990). *He-Said-She-Said Talk as Organization Among Black Children*, Indiana University Press.
- Goodwin, Charles (2007). Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities. *Discourse and Society*, 18(1). pp. 53-73.
- Goodwin, Charles (2000). "Action and Embodiment Within Situated Human Interaction". *Journal of Pragmatics* 32: 1489-522.

- Goodwin, Charles (1995). Co-Constructing Meaning in Conversations with an Aphasic Man. *Research on Language and Social Interaction* , 28 (3), 233-260.
- Goffman, Erving (1979). *Footing*, *Semiotica* 25: 1-29, Reprinted in Erving Goffman 1981, *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 124-159.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*, Harmondsworth, Reino Unido.
- Goffman, E. (1961). "El olvido y la situación" en Erving Goffman, *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, pp 129- 134.
- Gumperz, J. J. (1982) Conversational code switching. En J. J. Gumperz (Ed.), *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 & Winston.
- Hymes, D.H. (1972). "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
- 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.
- Hill, Jane y Kenneth Hill (1999 [1986]). *Hablando Mexicano: La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, México, CIESAS.
- INEGI (2010). *Conteo de Población y Vivienda 2010*. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/español/sistemas/conteo2010/>.
- Kroskrity, Paul V. (2004). *Language Ideologies*, en Alessandro Duranti. *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell publishing, pp. 496-517.
- Kyrtziz, A., Tang, Y.-T., y Köymen, S. B. (2009). Codes, code - switching, and context: Style and footing in peer group bilingual play. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 28 (2-3): 265-90.
- Labov, William (1983). *Modelos sociolingüísticos*, University of Pennsylvania press.
- 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.
- Minks, Amanda (2010). Socializing heteroglossia among Miskitu children on the Caribbean coast of Nicaragua. *Pragmatics* 20:4, 495-522. Amberes, Bélgica: International Pragmatics Association.
- Minks, Amanda (2006). Mediated intertextuality in pretend play among Nicaraguan Miskitu children. *Texas Linguistic Forum (SALSA)* 49: 117-127.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivation for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (1992). Comparing code switching and borrowing. In C. Eastman (Ed.), *Codeswitching* (pp. 19-41). Exeter, UK: Multilingual matters Ltd.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1984). "Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and their Implications", en Richard Shweder y Robert LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Paugh, Amy (2012). *Playing with Languages: Children and Change in a Caribbean Village*. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Poplack, Shana (2001). Code-switching (linguistic). In *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, ed. by Smelser, N. & Baltes, P., 2062-2065. Elsevier Science Ltd.
- Poplack, Shana (1982). Bilingualism and the vernacular. In *Issues in International Bilingual Education: The Role of the Vernacular*, ed. by Valdman, A. & Hartford, B., 1-24. New York: Plenum Publishing Co.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español. *Linguistics*, 18(7&8), 581-618.
- Reynolds, J. (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.
- Rindstedt, Camilla (2001). *Quichua Children and language shift in an Andean Community*. Faculty of arts and sciences. Linköpings Universitet.
- 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.
- Vinagre, Laranjeira, Margarita (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. España: Arco Libros.
- Woolard, K. A. (1998). Simultaneity and Bivalency as Strategies in Bilingualism. *Journal of Linguistic Anthropology* 8(1): 3-29.
- Zentella, Ana Celia (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.
- Zentella, Ana Celia (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.

Nota final

Maestría en Lingüística Indoamericana
 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
 Juárez No. 222, Tlalpan, D.F.
 C.P. 14000, México, D.F