

Un acercamiento a la dimensión subjetiva de la identidad lingüística de estudiantes de la lengua maya

An approach to the subjective dimension of linguistic identity in Maya language students

KSENIA SIDOROVA • ASTRID KARINA RIVERO PÉREZ

Ksenia Sidorova. Profesora-Investigadora de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Es Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila, en coordinación con la Universidad Nacional Autónoma de México. Realiza trabajo relativo al fortalecimiento de la lengua maya con jóvenes en Mérida, Yucatán. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Compromiso con la lengua maya en la praxis de Comunicación y Cambio Social: aspectos metodológicos y aprendizajes del trabajo con jóvenes en Mérida, Yucatán” (2023). Correo electrónico: sidorovasurdemex@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9285-2590>.

Astrid Karina Rivero Pérez. Profesora-Investigadora de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Es Licenciada en Comunicación Social por la UADY, Maestra en Antropología del Trabajo y Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Imparte asignaturas sobre comunicación organizacional, investigación en comunicación, redes personales y comunicación incluyente con pers-

Resumen

El objetivo del trabajo es explorar la dimensión subjetiva de la identidad lingüística de un grupo de estudiantes de la lengua maya (maaya, maayat’aan, maya yucateco, maya peninsular). Asumimos que el proceso de aprendizaje de una lengua incide en la identidad lingüística individual. La noción de identidad lingüística nos lleva a aprehender la conexión entre la persona y la lengua o las lenguas que conoce, facilitando procesos de identificación (con la lengua o las lenguas y sus hablantes) y de distinción. Reconocemos tres dimensiones de la identidad lingüística: propiamente subjetiva; intersubjetiva, que implica la interacción con integrantes de una o varias comunidades lingüísticas, y agencial, vinculada con la capacidad de acción en la lengua y en pro de la lengua, que es particularmente relevante en el caso de idiomas minorizados, como el maya. Para aprehender la dimensión subjetiva, recurrimos a tres herramientas metodológicas: el retrato lingüístico, la gráfica de la trayectoria lingüística y el retazo lingüístico. Buscamos visibilizar experiencias subjetivas del aprendizaje de la lengua maya, que incluyen vivencias, emociones y procesos de reflexión. Los resultados parciales relativos a esta primera dimensión dan cuenta de las representaciones subjetivas de la lengua maya, incluyendo su relación con otras lenguas, comúnmente dominantes (español, inglés), las motivaciones que guían el aprendizaje, las dificultades y los momentos que tornan significativa la lengua para cada estudiante, volviéndola parte de su identidad.

Palabras clave: estudiantes, identidad lingüística, lenguas, lengua maya.

Abstract

The objective of this study is to explore the subjective dimension of linguistic identity among a group of students learning the Maya language (Maaya, Maayat’aan, Yucatec Maya, Peninsular Maya). We assume that the language learning process significantly impacts individual linguistic identity. The notion of linguistic identity allows us to grasp the connection between individuals and the languages they know, facilitating processes of identification (with the language(s) and its speakers) and distinction. We recognize three dimensions of linguistic identity: Subjective, related to personal perception and experiences; Intersubjective, involving interaction with members of

pectiva de género. Ha facilitado seminarios, talleres y cursos orientados a reflexionar sobre la importancia de las prácticas de comunicación ética e inclusiva entre la comunidad. Correo electrónico: astrid.rivero@correo.uady.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6836-8675>.

one or more linguistic communities; Agential, linked to the capacity for action in and for the language, particularly relevant for minority languages such as Maya. To capture the subjective dimension, we employed three methodological tools: Linguistic portraits, linguistic trajectory graphs, and linguistic fragments. Our goal is to highlight the subjective experiences of learning the Maya language, including personal experiences, emotions, and reflective processes. Preliminary results regarding this first dimension reveal students' subjective representations of the Maya language, including its relationship with dominant languages (such as Spanish and English), the motivations driving their learning, the challenges they face, and the significant moments that integrate the language into their personal identity.

Keywords: students, linguistic identity, languages, Maya language.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha observado una notable disminución porcentual de hablantes de la lengua maya (maaya, maayat'aaan, maya yucateco, maya peninsular) en la Península de Yucatán, México. De acuerdo con el último censo del INEGI 2020, la población mayahablante en el estado de Yucatán representa el 23.7%, casi el 7% menos en comparación con el censo anterior (Chan, 2021). La disminución es más drástica en el caso de jóvenes y niños, resultado de la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua maya. De acuerdo con el informe de Corral et al. (2021), las personas mayahablantes de 15 a 17 años representan solamente el 6.17% de la población yucateca; el porcentaje es ligeramente menor –6.02%– en la población entre 10 y 14 años. El porcentaje de mayahablantes disminuye aún más en el caso de las infancias: en el rango de 5 a 9 años el 5.27% habla maya; entre 3 y 4 años tan solo el 4.52% de la niñez yucateca es mayahablante (p. 29).

En el mismo informe, sus autores argumentan que la educación ha contribuido a la pérdida de la lengua maya. Esto se debe a que “se privilegia la enseñanza del español (incluidas las escuelas de modalidad indígena) por encima de las lenguas originarias, además de la falta de una propuesta curricular con verdadera pertinencia cultural hacia y desde los pueblos originarios del estado” (Corral et al., 2021, p. 29).

No solamente en Yucatán, en todo México, en el ámbito de la educación formal la promoción y la enseñanza de las lenguas originarias ha sido altamente limitada, contrario a lo que sucede con la lengua extranjera, específicamente el inglés, que forma parte de los planes de estudio en todos los niveles educativos y se enseña a todos los sectores de la población estudiantil. La enseñanza de las lenguas originarias, en cambio, es pensada particularmente para estudiantes indígenas, en el marco de la educación intercultural bilingüe, la cual “actualmente se encuentra en los tres órdenes: educación básica (preescolar y primaria, indígena y rural), educación media superior (bachillerato intercultural) y educación superior (universidad intercultural)” (Cruz, 2022, p. 129), buscando, a nivel lingüístico, el desarrollo del bilingüismo equilibra-

do en la lengua materna (una de las lenguas indígenas nacionales) y el español. Sin embargo, siendo el español la lengua dominante, es común que sustituya la lengua indígena, en la medida en que la comunicación en las diversas esferas públicas se realiza primordialmente en español.

Cruz (2022) recalca que hay una valoración claramente diferenciada del bilingüismo español-lengua extranjera y el bilingüismo lengua originaria-español. La autora explica que

estos dos tipos de bilingüismo presentan apreciaciones diferenciadas por la población mexicana porque ha habido mecanismos institucionalizados que han fomentado el español y las lenguas, la cultura y las identidades extranjeras por encima de las originarias sobre una base racista que es herencia de la colonia [Cruz, 2022, p. 132].

En este contexto podemos observar también que la educación que promueva el bilingüismo español-lengua originaria para toda la población mexicana no suele contemplarse. Las personas hablantes del español que quieran aprender una lengua originaria rara vez pueden encontrar la lengua originaria como asignatura incluida en la educación formal; por lo general, tienen opciones formativas a través de algunos centros de idiomas y cursos, de manera extracurricular.

Al momento de realizar la investigación, la oferta de cursos de maya en Mérida, Yucatán, de donde viene la mayoría de las personas participantes en el estudio, era parecida a la que describían Sima y Perales (2015) hace casi una década. Las clases de lengua maya se ofrecían en algunas escuelas primarias a través del programa *Ko'one'ex kanik maaya* (“Aprendamos maya”). A nivel superior, la lengua maya se ofertaba como asignatura obligatoria en algunas licenciaturas de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán –UADY– y de la Escuela Nacional de Estudios Superiores –ENES-Unidad Mérida– de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–; en algunas instituciones de educación media superior y superior la lengua podía ser elegida como asignatura optativa. Asimismo podemos ejemplificar la oferta de cursos de maya mencionando el Centro Institucional de Lenguas –CIL– de la UADY, el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales –CEPHCS– de la UNAM y el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del estado de Yucatán –Indemaya–. En la Academia Municipal de la Lengua Maya Itzamná se ofrecen tanto talleres de lengua maya como un programa de tres años que certifica como Intérprete en Lengua Maya. En los últimos años se han ofertado cursos en línea por algunas personas mayahablantes.

Hay que destacar la importancia de estos espacios educativos, así como señalar que su alcance se relaciona también con la demanda, es decir, la cantidad de personas quienes desean incursionar en el aprendizaje de la lengua maya (Sima y Perales, 2015). En este aspecto existen ciertas barreras de orden social y subjetivo, pues, como señala Cruz (2022), en México existe una desfavorización de las lenguas originarias, producto de las “ideologías racializadas que ponderan lo extranjero sobre lo originario y que

fueron afianzadas a través de la institucionalización de políticas que fomentaron el desplazamiento lingüístico y la homogeneización cultural” (pp. 131-132).

En nuestro trabajo queremos visibilizar precisamente los procesos subjetivos de aquellos estudiantes, hablantes de español, quienes deciden incorporar la lengua maya en su repertorio lingüístico, buscando desarrollar el bilingüismo español-lengua originaria. Asumimos que la revalorización y la apropiación significativa de un idioma minorizado a través de su aprendizaje y uso es fundamental en los procesos de revitalización lingüística, asimismo implica procesos identitarios en las personas que van aprendiendo el idioma, con tal de convertirse en neohablantes.

PREMISAS CONCEPTUALES

Ante la situación que enfrenta la lengua maya, derivada de la discriminación histórica de sus hablantes, se van gestando procesos de revitalización lingüística, orientados al fortalecimiento de la comunidad lingüística amenazada. Esta se integra por personas mayahablantes; asimismo, pueden llegar a identificarse con ella y ser reconocidas como integrantes aquellas personas que han creado un compromiso con la lengua, por ejemplo, neohablantes y estudiantes de la lengua maya, tanto de origen maya como no maya.

En efecto, una de las estrategias de la revitalización de las lenguas minorizadas es el aprendizaje del maya por las personas a quienes no fue transmitido el idioma, así como por las personas no mayas que se solidarizan con mayahablantes en su lucha por la justicia lingüística. Se ha señalado que las personas que deciden aprender una lengua minorizada son particularmente relevantes en los procesos de revitalización, pues se convierten en potenciales agentes de cambio, que abogan por su uso, promoción y normalización. Esto se debe a que

la incorporación de la lengua minorizada al repertorio lingüístico propio [...] suele ser resultado de una interpelación ideológica que deriva de la toma de consciencia sobre las condiciones que han llevado a la lengua a la situación de minorización en la que se encuentra [Campos et al., 2023, p. 17].

La interpelación ideológica es una propiedad distintiva de neohablantes, es decir, aquellas personas que tienen como lengua materna una lengua dominante, pero deciden aprender una lengua minorizada. Ramallo (2020) entiende por

sujeto neohablante a todo individuo que ha incorporado en su repertorio lingüístico, de manera activa y consciente, una segunda lengua de la que hace un uso extensivo –e incluso exclusivo, llegando a desplazar a su lengua inicial a un rol secundario–. Se trata, por tanto, de una suerte de apropiación que tiene como requisito que la nueva lengua sea un idioma tradicionalmente utilizado entre la población autóctona del territorio donde vive y no una lengua foránea [p. 239].

Estas personas no aprenden la lengua minorizada en el ámbito familiar, sino en los diversos espacios sociales, “como pueden ser el sistema educativo, el entorno laboral, las redes sociales o los talleres de aprendizaje de personas adultas” (Ramallo,

2020, p. 239). Comúnmente, el neohablante atribuye “un sentido político” al hecho de hablar la lengua minorizada: “está comprometido con la revitalización y es, por lo tanto, una suerte de activista” (Ramallo, 2020, p. 231).

El grupo de jóvenes que participaron en nuestro estudio expresan el deseo de convertirse en neohablantes. Su compromiso con la lengua maya es alto; además de estar aprendiendo la lengua, participan en actividades en el ámbito de la revitalización lingüística. Esta actitud positiva y proactiva es diferente a las actitudes que suelen encontrarse en las personas hablantes del español, particularmente en Mérida, Yucatán. Si bien pueden ser positivas, no conllevan la intención de aprender la lengua maya, la cual es vista como rasgo de la cultura e identidad local pero no como una herramienta útil para el trabajo y la interacción social, en comparación con el inglés (Sima y Perales, 2015). Algunas personas reconocen la importancia de la lengua maya para interactuar con mayahablantes (Sima, 2011), lo cual tampoco implica que se propongan a aprender la lengua maya. En un estudio sobre las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes y egresados de una licenciatura en comunicación, sus participantes, además de valorar positivamente la lengua y considerarla como una herramienta útil para el trabajo, se mostraban conscientes del riesgo en el que se encuentra (Sidorova y Ramírez, 2014). Aún así,

expresa[ba]n con honestidad que no se han acercado a la lengua. Algunos jóvenes tienen la lengua maya en sus familias, pero no se han propuesto a aprenderla. Solo cuatro participantes [de veinte] habían tomado cursos de lengua maya a nivel básico [Sidorova y Ramírez, 2024, p. 228].

He aquí una diferencia notoria de las personas que incursionan en el aprendizaje del maya con la intención de convertirse en neohablantes. Retomando a Ramallo, Campos et al. (2023) afirman que “el proceso de aprendizaje desarrollado por estos sujetos, muestra, en última instancia, una transformación con respecto a su subjetividad anterior” (p. 17). Esta transformación implica un proceso identitario, entendido como

un proceso psicosocial que supone un acto de identificación personal con diferentes símbolos, en función de las circunstancias históricas y sociales en que se encuentra inmerso cada individuo, y cuya construcción, siempre sujeta a una posible reconfiguración, bebe de la interacción social [Campos et al., 2023, p. 13].

En el caso de la identidad lingüística, se trata de la identificación personal con la lengua o las lenguas que el individuo conoce y la construcción de las relaciones con sus hablantes, que lleven a la identificación y el reconocimiento mutuos. Una manifestación del proceso identitario de estudiantes de maya sería la creación de un vínculo significativo con la lengua y sus hablantes, su revalorización e integración como parte de los atributos estimados como propios. Lo anterior les permitiría identificarse y convivir con personas mayahablantes, ser reconocidos por ellas y distinguirse de quienes no hablan maya.

Dicho esto, y apoyándonos en Martín (2021) y Giménez (2003), distinguimos tres dimensiones de la identidad lingüística. La primera es la propiamente subjetiva;

remite a representaciones y experiencias relacionadas con la lengua o las lenguas que el individuo incorpora a su repertorio lingüístico. En el caso de estudiantes del maya, se trata de las vivencias relacionadas con el aprendizaje y el uso del idioma, las emociones que acompañan tales vivencias, procesos de reflexión y autoidentificación. La segunda dimensión es la intersubjetiva; implica la interacción comunicativa con integrantes de una o varias de las comunidades lingüísticas y los procesos de reconocimiento y distinción. La tercera es la dimensión agencial, vinculada con la capacidad de acción en la lengua y en pro de la lengua, que es especialmente relevante en el caso de idiomas minorizados, como el maya.

En este trabajo abordamos la dimensión subjetiva de la identidad lingüística de un grupo de estudiantes de la lengua maya. A continuación presentamos las herramientas metodológicas correspondientes a esta dimensión.

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Para explorar la primera dimensión –la subjetiva– recurrimos al retrato lingüístico (Busch, 2018), la gráfica de la trayectoria lingüística o *language trajectory grid* (Choi y Slaughter, 2021) y el retazo lingüístico. El retrato lingüístico busca visualizar la experiencia vivida (Busch, 2018, p. 3) en relación con uno o varios idiomas; permite dar cuenta de las emociones, pertenencia y experiencia biográfica vinculadas con la o las lenguas y su aprendizaje (p. 3). A las personas se les ofrece utilizar una plantilla de silueta o bien dibujar su propia silueta, para luego ubicar en ella las lenguas que se encuentran en su repertorio lingüístico. Se emplean colores para denotar cada lengua; se colorean las diversas partes del cuerpo para representar la relación subjetiva que guarda la persona con cada una de las lenguas que la conforman. Al realizar el retrato, las personas lo describen y reflexionan sobre su relación con cada lengua.

Al igual que la primera herramienta, la gráfica de la trayectoria lingüística facilita la reflexión sobre la experiencia lingüística vivida. Las diversas vivencias o momentos significativos, en particular la experiencia del aprendizaje de una lengua –la lengua maya, en nuestro caso–, se ordenan cronológicamente por la persona que traza la gráfica (Choi y Slaughter, 2021). La persona reflexiona sobre las razones que hacen significativo cada momento, los diversos factores, las emociones y motivaciones que facilitaron o dificultaron el aprendizaje durante cada momento presente en la representación.

La tercera herramienta es el retazo lingüístico. Solicitamos a cada estudiante que dibuje el momento más significativo en su relación con la lengua maya, en el que se dio cuenta de su importancia personal. Al retomar esta herramienta nos inspiramos en la metodología de la colcha de retazos (Riaño, 2000). Para su realización, las personas elaboran una imagen que evoca un recuerdo, posteriormente, “cada participante cuenta la historia que acompaña su imagen –ya sea a otro participante que le entrevista o al grupo en general– y ubica su cuadro en cualquier lugar dentro de la matriz base de la colcha de retazos” (Riaño, 2000, p. 166).

Mientras que la colcha de retazos busca visibilizar el imaginario colectivo en torno a alguna experiencia o evento social, en nuestra investigación empleamos retazos para visibilizar las vivencias meramente subjetivas. Buscamos que cada estudiante profundice en la exploración de su conexión con la lengua maya.

A continuación presentamos resultados parciales correspondientes al estudio de la dimensión subjetiva de la identidad lingüística de seis jóvenes yucatecos, de 21 a 26 años, que crecieron en contextos urbanos, con trayectorias variadas del aprendizaje de la lengua maya. Su lengua materna es el español. Cuatro jóvenes tenían familiares de origen maya, sin embargo, en sus casas se hablaba el español.

RESULTADOS PARCIALES: EXPLORANDO LA DIMENSIÓN SUBJETIVA

Retrato lingüístico

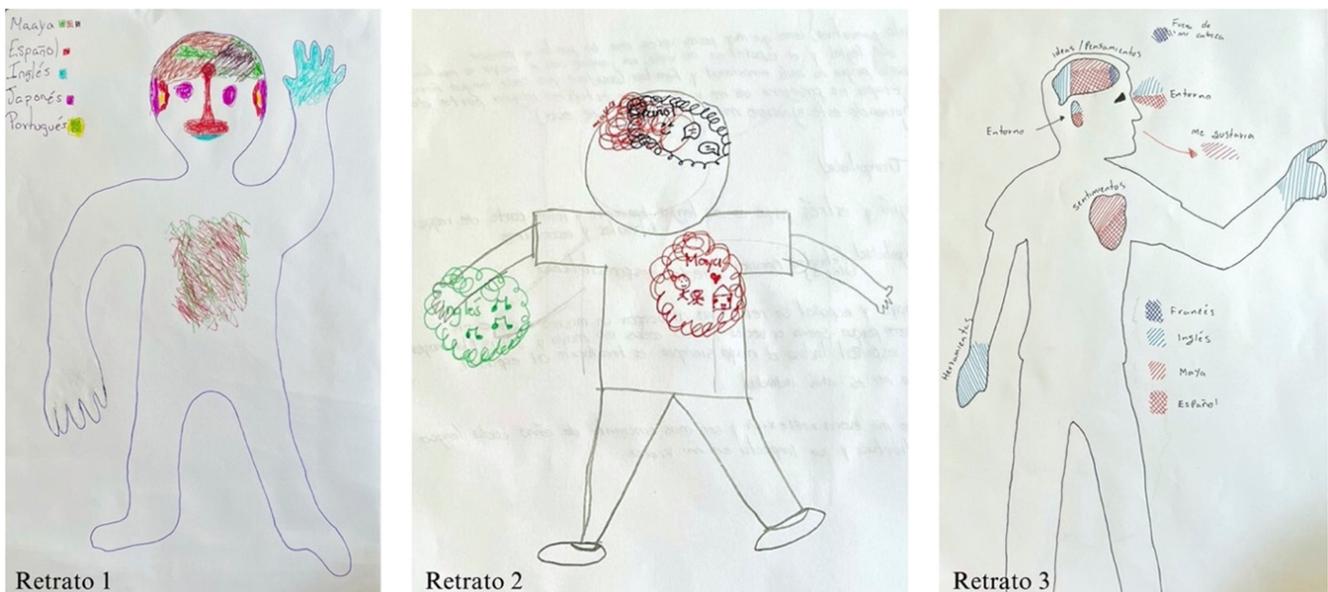
Existe una notable consistencia en el simbolismo de color en la representación de la lengua maya. Los colores elegidos remiten a elementos naturales que tienen importancia primordial en la cultura maya: el café y el rojo por la tierra; el verde por el monte o el bosque, y el amarillo por el maíz. Asimismo, el café y el rojo fueron mencionados por dos jóvenes de origen maya en referencia a las raíces y el sentimiento de apego o el amor (véase el retrato 2 en la Figura 1).

El autor del retrato 1 (véase la Figura 1) explicaba así la simbología de los colores:

Maayae' ya'ax yéetel chak yéetel káafe, [...] je'ebix le lu'umo' tumen [...] ya'ab t'aano'ob tin wilik ich maaya tienen que ver yéetel ya'ax, yéetel k'áax, beyo'. Igual, por lo mismo, porque la tierra a veces es roja, de ese color más..., beyo', je'ebix k'ankabe'. Y el cafecito, por lo mismo. [...] Beyo' [tin ts'áaj] ichil in tuukul, ichil in... [...] in wóol [Estudiante 1, comunicación personal, 17 de junio, 2024].

Figura 1

Ejemplos de retratos lingüísticos



El joven menciona: el verde (*ya'ax*) por el monte (*k'áax*); el café (*káafé*) y el rojo (*chak*) por la tierra (menciona el *k'ankab*, un tipo de tierra de color rojizo). También señala dónde colocó la lengua maya: en el pensamiento (*tin tuukul*) y en el *óol*, que en maya hace referencia a la fuerza vital, el aliento, que da vida a las personas y otras entidades.

Similar a este participante, otros estudiantes ubicaron la lengua maya en el corazón (véanse los retratos 2 y 3 en la Figura 1), expresando una conexión afectiva con dicha lengua. Asimismo, todos colocaron la lengua maya en la cabeza.

Hay una diferencia del español, cuyos colores fueron: rojo, por el forro del libro de español en la escuela; negro y gris, por ser, para algunos, una lengua sobre la cual no suelen reflexionar o emocionarse. Otras personas, empero, expresaron el cariño por su lengua materna, reconociendo que en esta lengua se comunican con sus familiares. También precisaron que hablan el español yucateco, en el que abundan vocablos y construcciones provenientes de la lengua maya. El español se colocó principalmente en la cabeza (el cerebro y la boca) y, en algunos casos, en el corazón.

El inglés es visto como una herramienta útil para el estudio y el trabajo y se asocia con lo “normal” y lo “obligatorio”, por cómo suele ser aprendido y las ideologías lingüísticas asociadas con dicho idioma. Asimismo, es una lengua del entretenimiento. Las actitudes hacia el inglés varían: la connotación negativa se explica por su obligatoriedad en la escuela; la actitud positiva se vincula con su utilidad y las opciones de diversión en inglés, como la música y las series.

Las funciones que cumple la lengua maya son distintas. Este idioma facilita la conexión con lo local: las personas, el paisaje, la literatura maya; esto provoca la sensación de agrado:

Por ejemplo, hoy por la mañana fui al mercado y vi una masa; en lugar de pensar en pozole, pensé en *k'eyem*. Y esto estuvo muy padre. Me hace pensar en personas que veo caminando, en el paisaje de Yucatán, cosas propias de aquí. E, igual, me remite a ciertos sentimientos. He leído la poesía en maya y sí siento que me cae el veinte, no como en inglés, sí me genera cosas [Estudiante 3, comunicación personal, 17 de junio, 2024].

Para varios jóvenes hubo un proceso de toma de consciencia, pues se trata de una lengua originaria. Así se genera un sentido del deber, que se fortalece cuando la lengua se vincula con sus familiares mayahablantes, muchos ya fallecidos, generando además de la responsabilidad, el afecto y el deseo de pertenecer:

Los sentimientos que tengo cuando pienso en la lengua maya, es como una sensación de deber, responsabilidad, y también como una aspiración a pertenecer, una aspiración identitaria, como que me hace falta, como que es esta ventanita que me conecta con mis bisabuelas yucatecas mayas, ¿no? [Estudiante 4, comunicación personal, 22 de junio, 2024].

Así, se trata de una lengua gustosa, pero cuyo aprendizaje genera cierto estrés, en tanto que existe un claro compromiso por aprenderla y dominarla bien. Una estudiante la colocó en los hombros, explicando:

Ahora estoy considerando aprender italiano, pero cuando fantaseo en aprender italiano, aparece la lengua maya: “*Brother*, primero termina tus ocho niveles de maya”. Y entonces, por eso, la maya me estresa, o sea, no me da paz, pero me gusta mucho [Estudiante 4, comunicación personal, 22 de junio, 2024].

En relación con ello, y por último, varias personas mencionaron que quisieran tener maya en la boca (véase retrato 3 en la Figura 1), pues sienten que todavía no tienen suficiente competencia para poder hablarla:

Maya está en mi corazón, porque, como digo, leo poemas y siento que algunas palabras, algunas cosas, sí me remiten mucho a cosas que me atraviesan, ¿no? Y también está en mi cabeza. Y también me gustaría que esté en mi boca. No está en mi boca, pero me gustaría que esté bastante en mi boca [Estudiante 3, comunicación personal, 17 de junio, 2024].

El hecho de ponerla en el corazón y el deseo de tenerla en la boca muestran que existe una identificación con la lengua maya y el deseo de una mayor apropiación.

Gráfica de trayectoria lingüística

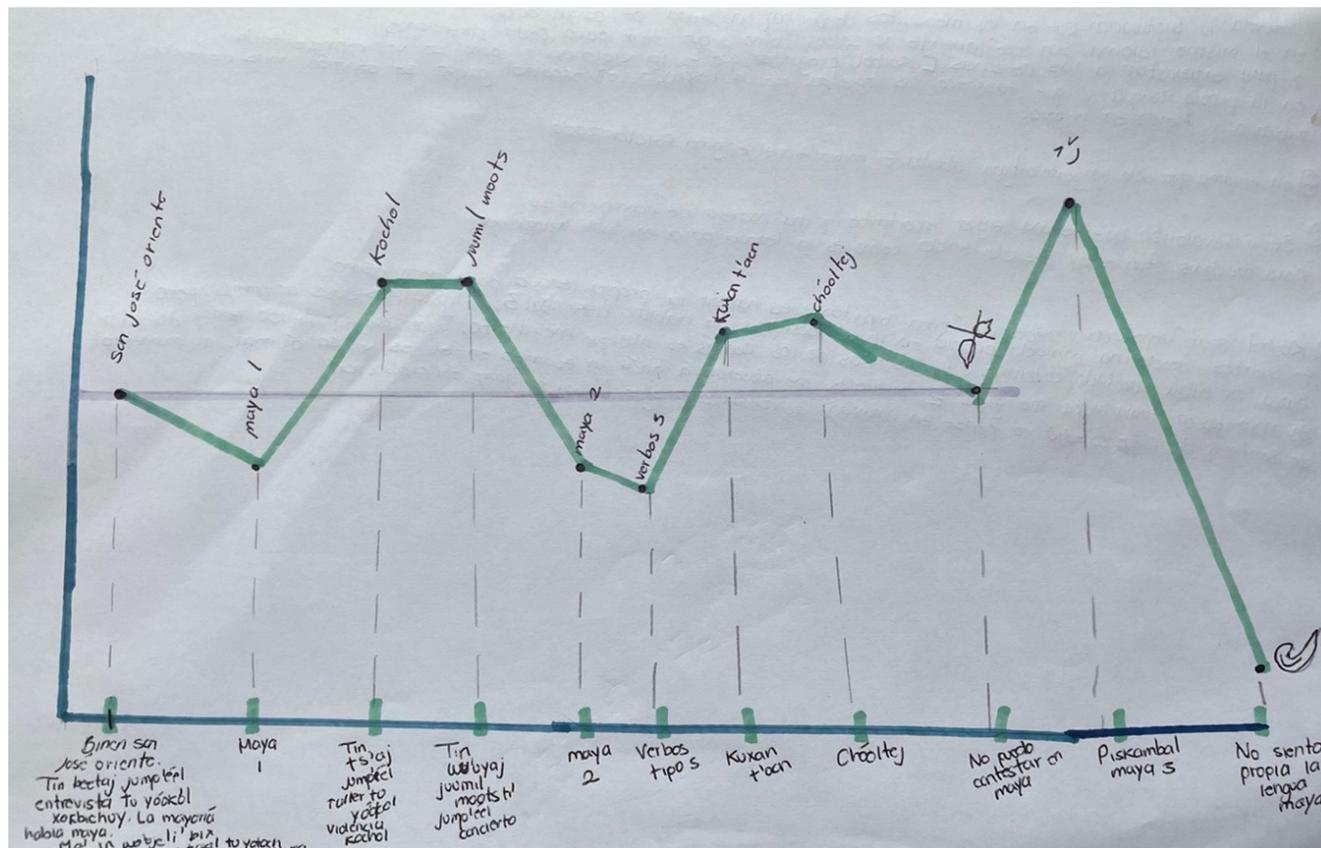
No existe un patrón común en las gráficas que expresan la experiencia de estudiantes durante el proceso del aprendizaje de la lengua maya. Por lo general, se observa la alternancia de momentos de motivación alta y baja, que expresan estados emocionales cambiantes (véase la gráfica en la Figura 2). Únicamente en dos casos las trayectorias fueron más bien estables, con pocas alteraciones en motivación (véase la gráfica en la Figura 3).

En la gráfica que se encuentra en la Figura 2, los picos de motivación alta corresponden a varias situaciones del contacto real con la lengua. Por un lado están las experiencias de interacción que tuvo la estudiante con personas mayahablantes durante las visitas a comunidades mayas, así como varios eventos en lengua maya (un concierto, programas culturales y un examen oral). En estos momentos la joven, además de escuchar la lengua maya, se da cuenta de la necesidad de saberla bien, porque reconoce el derecho de las personas mayahablantes a comunicarse “desde lo propio”. El punto de inicio de esta gráfica corresponde a la visita a una comunidad, donde la estudiante no logra realizar una entrevista en maya para un proyecto escolar; confiesa: “Este momento me pareció un poco vergonzoso para mí, el ir a una comunidad monolingüe [en maya] y yo no saber ni poder comunicarme” (Estudiante 2, comunicación personal, 4 de julio, 2024). Otra experiencia –y el segundo pico de motivación– corresponde a un taller con un grupo de mujeres mayas quienes no se sentían en confianza para compartir sus vivencias con las facilitadoras del taller, entre ellas la estudiante, debido a que las dinámicas se llevaban a cabo en español.

Estas experiencias hacen que la estudiante tome consciencia de la necesidad de saber el idioma para poder comprender a las personas mayahablantes y crear relaciones de confianza con ellas. Motivan a la joven, primero, a estudiar la lengua maya y, una vez iniciado el aprendizaje, no abandonarlo.

Figura 2

Gráfica de trayectoria lingüística: caso de Estudiante 2



Asimismo, la estudiante comenta que se siente feliz cuando escucha a las personas mayahablantes y las entiende; su motivación se eleva, porque se da cuenta de que ha mejorado su dominio del idioma. Cuando no entiende todo el mensaje, reafirma la necesidad de seguir con el aprendizaje.

Por otro lado, los momentos de la motivación baja se relacionan con las dificultades que la joven experimenta cuando no comprende ciertos temas gramaticales o no logra expresarse fluidamente en maya. Por ello afirma: “No siento propia la lengua maya”; siente que todavía le falta avanzar mucho para poder desenvolverse en maya con soltura, como lo hace en su primera lengua: el español. Al realizar el retrato lingüístico, la joven comentaba: “me da miedo, me da estrés muchas veces, porque digo, o sea, digo, sí la voy a aprender, pero, ¿en qué momento la voy a empezar a hablar?” (Estudiante 2, comunicación personal, 17 de junio, 2024). Aquí se manifiesta el deseo ferviente de tener la lengua maya en la boca, que es producto de la fuerte conexión afectiva.

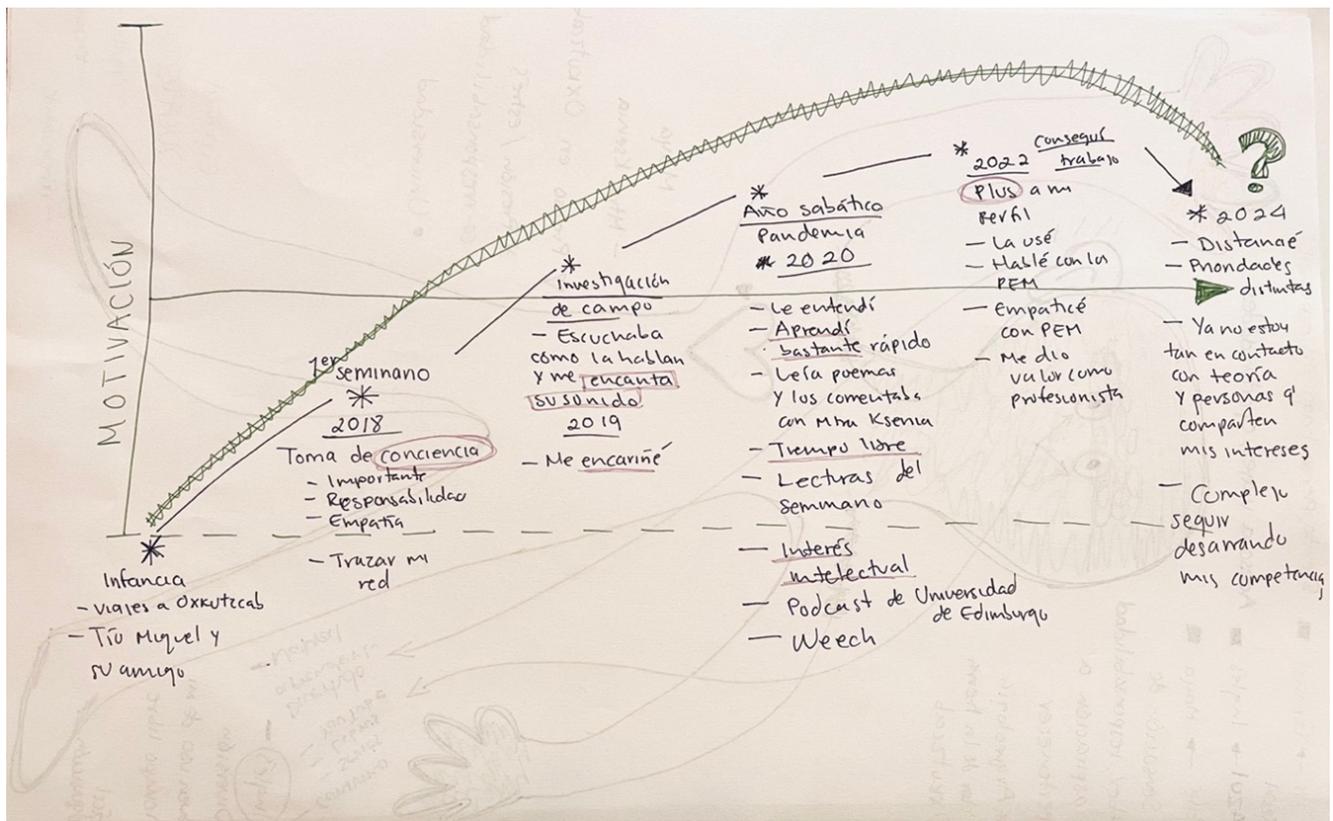
Un ejemplo de la trayectoria más estable se observa en la gráfica de la Estudiante 4 (véase la Figura 3). Esta joven ha logrado un aprendizaje de la lengua maya notable y ha podido utilizar el idioma en su trabajo en el ámbito educativo. La estudiante tomó

la consciencia de la importancia de la lengua maya en la universidad, participando en varios seminarios de sociolingüística, donde se abordaban temas de la revitalización de lenguas minorizadas, así como haciendo la investigación con personas mayahablantes. Durante la pandemia de COVID-19 dedicó mucho tiempo al aprendizaje del maya, tomando cursos en línea; este proceso fue acompañado de motivación alta.

El momento final, de motivación ligeramente más baja, refleja la falta de tiempo por cuestiones personales y laborales y el distanciamiento temporal de la lengua maya; lo anterior le genera incertidumbre y estrés a la estudiante. Cabe mencionar, empero, que posterior a la realización de la gráfica, esta estudiante logró retomar el aprendizaje de maya y se mostraba satisfecha.

Las trayectorias lingüísticas ponen en evidencia los momentos importantes durante el proceso de aprendizaje de la lengua maya y enseñan que, si bien las personas disfrutan la lengua y sienten felicidad por sus logros, se desaniman ante diversas circunstancias: dificultades propiamente lingüísticas (gramática, no lograr comprender a las personas mayahablantes o no lograr expresarse en el idioma), falta de tiempo, así como la pérdida de motivación que a veces no logran explicar. Observamos también que el aprendizaje en situaciones reales es acompañado de la toma de consciencia, una especie de “interpelación ideológica” (Campos et al., 2023, p. 17), que motiva el

Figura 3
Gráfica de trayectoria lingüística: caso de Estudiante 4



aprendizaje de la lengua maya. Esta consciencia de la importancia de saber maya y la autoexigencia de aprender este idioma bien, similar a lo expresado en el apartado de los retratos lingüísticos, genera momentos de estrés y a veces de frustración, pues la intención de todas las personas participantes es poder desenvolverse satisfactoriamente, de manera natural, en maya.

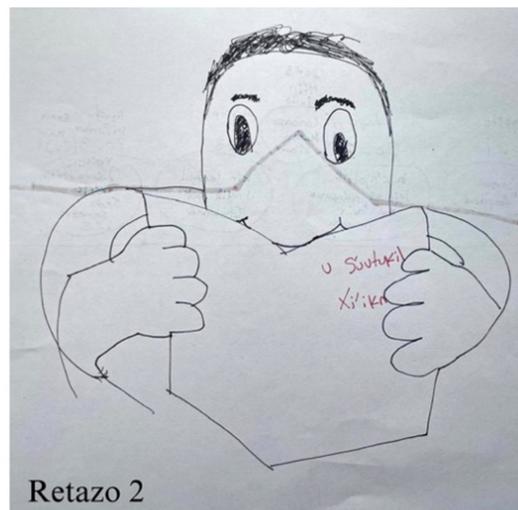
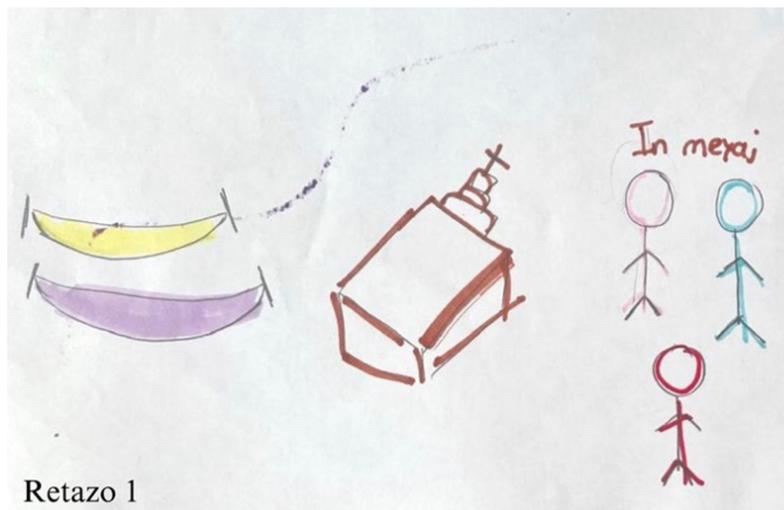
Cabe señalar que, por lo general, esta frustración o tensión logra resolverse a favor del aprendizaje gozoso, si existe una conexión significativa entre la persona y la lengua. Una manera de comprender en qué momentos y cómo se genera esta conexión es con ayuda de retazos lingüísticos.

Retazo lingüístico

Una conexión fuerte con la lengua se logra a través de las personas significativas. Así lo evidencia el retazo 1 en la Figura 4. La joven recuerda el momento de la partida de su abuela mayahablante y cuenta cómo ha dado continuidad a la lengua: aprendiéndola y hablándola con sus compañeros de trabajo.

Figura 4

Ejemplos de retazos lingüísticos



El momento así... dos hamaquitas que representan que hablo con mi abuelita y todo... y esto cuando la estaban enterrando, yo entendí, yo comprendí que esta persona ya se iba, pero en mí podía estar la esperanza de aprender a hablarla y seguir con la lengua. Y, pues aquí están mis compañeros [de trabajo] [Estudiante 5, comunicación personal, 21 de junio, 2024].

Otra joven relataba el momento del encuentro con sus parientes políticos, habitantes de un pueblo maya. Al encariñarse con ellos, se encariñó con la lengua: “al escucharla me encantó” (Estudiante 4, comunicación personal, 22 de junio, 2024).

Dos estudiantes representaron en sus imágenes el momento en que la lengua maya se convierte en una herramienta cognitiva propia, bajo cuya óptica la realidad aparece de un modo distintivo. En el retazo 2 (véase Figura 4), un joven dibujó la lectura de un poemario en maya:

Quando alcancé a leer algunos poemas sin que tuviera que ver prácticamente ninguna palabra [en español], es cuando sentí que, pues, ya entendía más la lengua maya y sentía que ya, ya estaba un poco más adentrado en el pensamiento [Estudiante 1, comunicación personal, 21 de junio, 2024].

Un estudiante más dibujó un momento de la lectura de poesía. En ese instante, además de entender la lengua, sintió que los poemas producían un impacto emocional. Se podría decir que en estos momentos las personas empiezan a darse cuenta de cómo la lengua maya va convirtiéndose en una verdadera ventana a la cultura maya y un nuevo “horizonte de la inteligibilidad” (Panikkar, 2007, p. 129).

Finalmente, dos jóvenes representaron momentos de goce. Al gozar un evento cultural, una clase o un examen en maya sintieron un vínculo significativo con la lengua. En el retazo 3 (véase la Figura 4) se representan dos personas actuando diálogos en maya que escribieron, así como el maestro y la estudiante disfrutando la actuación durante un examen (*p'iskaambal*):

Creo que lo saben todos, me encanta reírme, me encanta bromear, y creo que este momento que dibujé fue precisamente en el *p'iskaambal*. Sí me gustan las clases de la lengua maya, pero nunca me habían encantado, como la sentí, como la viví ese día [Estudiante 2, comunicación personal, 21 de junio, 2024].

CONCLUSIONES

Un acercamiento a la dimensión subjetiva de la identidad lingüística de un grupo de estudiantes de la lengua maya permite observar el proceso de integración de la lengua a su repertorio lingüístico. Existe un particular afecto hacia esta lengua y una fuerte conexión emocional. Observamos también una notable tensión que acompaña su aprendizaje, resumida en el siguiente testimonio: “Creo que de las lenguas que he aprendido es la que más me ha desafiado, y de repente me frustra también, porque siento que digo ‘ay, cuántos niveles ya tomé y todavía no sé qué onda” (Estudiante 6, comunicación personal, 17 de junio, 2024). Dicha tensión se vincula con el sentido de responsabilidad, producto de “una interpelación ideológica” (Campos et al., 2023, p. 17), una toma de consciencia sobre la situación y la importancia de la lengua maya:

“la decidí aprender conscientemente. O sea, primero, porque sí me gusta, ¿no?... [pero] al ser una lengua originaria, hay una responsabilidad muy grande” (Estudiante 2, comunicación personal, 17 de junio, 2024).

La exploración de la dimensión subjetiva pone en evidencia cómo cada lengua que conocemos posee un significado específico e implica un proceso particular de apropiación. Los testimonios de las personas participantes en la investigación nos permiten observar algunas diferencias en su forma de significar y relacionarse con la lengua maya y las otras lenguas que conocen, como el español y el inglés. Una mejor comprensión se logrará, empero, al estudiar las dimensiones intersubjetiva y agencial, puesto que se trata de tres dimensiones interdependientes que muestran la complejidad de la identidad lingüística individual.

Finalmente, queremos señalar que el estudio de la identidad lingüística de estudiantes de la lengua maya es particularmente relevante para visibilizar la manera en que ocurren los procesos de revalorización de esta lengua originaria; para dar cuenta de la riqueza –lingüística y cultural– que aporta la lengua maya a todas las personas que quieran conocerla; y para mostrar cómo las personas que aprenden la lengua maya van adquiriendo herramientas cognitivas, afectivas y conductuales necesarias para generar interacciones comunicativas cultural y lingüísticamente pertinentes entre las personas mayas y no mayas, las cuales son clave para avanzar en el camino de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009).

De manera más amplia, nos orilla a reflexionar sobre la importancia de incorporar las lenguas originarias en los planes educativos en todos los niveles en México, promoviendo el bilingüismo español-lengua originaria, pues, como bien señala Cruz (2022),

hace falta educar a la población en general para crear consciencia de la riqueza que representan las lenguas originarias a nivel lingüístico y cultural (y que las estrategias para esta educación no se queden en el plano discursivo), así como valorar las identidades indígenas y sus formas [p. 132].

REFERENCIAS

- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236, 1-13. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18._The_language_portrait_copy.pdf
- Campos, I., Colón, M., y Tabernero, R. (2023). *El aprendizaje de aragonés en la vida adulta. Un estudio cualitativo sobre las representaciones del alumnado*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Corral, F., Pérez, I., e Investigación y Educación Popular Autogestiva (2021). *La infancia cuenta en Yucatán 2021*. Red por los Derechos de la Infancia/W. G. Kellogg Foundation.
- Cruz, I. (2022). Los bilingües LOE y los bilingües ELE. Reflexiones sobre un trato desigual en México. *Verbum et Lingua*, (19), 116-136.
- Chan, I. (2021, ene. 26). En Yucatán disminuye la población mayahablante: Inegi. *La Jornada Maya*. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/54103/en-yucatan-disminuye-la-poblacion-mayahablante-inegi>

- Choi, J., y Slaughter, Y. (2021). Challenging discourses of deficit: Understanding the vibrancy and complexity of multilingualism through language trajectory grids. *Language Teaching Research*, 25(1), 81-104. <https://doi.org/10.1177/132168820938835>
- Giménez, G. (2003). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Martin, K. (2021). *Linguistic identity: Tracing the relationship between language and identity* [Ponencia]. Cave Hill Philosophy Symposium (CHiPS). University of the West Indies, Cave Hill. [https://www.cavehill.uwi.edu/fhe/histphil/conferences/cave-hill-philosophy-symposium-\(chips\)/past-conferences/2021-conference/documents/papers/martinlinguistic-identitychips.aspx](https://www.cavehill.uwi.edu/fhe/histphil/conferences/cave-hill-philosophy-symposium-(chips)/past-conferences/2021-conference/documents/papers/martinlinguistic-identitychips.aspx)
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 4(6), 129-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200607>
- Ramallo, F. (2020). Neofalantismo y el sujeto neohablante. En L. M. Rojo y J. Pujolar Cos (coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 229-265). UOC/Universidad de Zaragoza.
- Riaño, P. (2000). Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(10), 143-168.
- Sidorova, K., y Ramírez, M. (2024). Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya: caso de estudiantes de comunicación en Yucatán. *Revista de Educación*, (33), 199-231.
- Sima, E. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, (2), 61-80.
- Sima, E., y Perales, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven en la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144.
- Walsh, K. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, (11), 6-7.

Cómo citar este artículo:

Sidorova, K., y Rivero Pérez, A. K. (2025). Un acercamiento a la dimensión subjetiva de la identidad lingüística de estudiantes de la lengua maya. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2392. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2392>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
